



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Åben didaktik

En vej til samarbejdende design

Jensen, Julie Borup

Publication date:
2013

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Jensen, J. B. (2013, okt. 23). Åben didaktik: En vej til samarbejdende design.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Åben Didaktik. En vej til samarbejdende design

Indledning

Denne artikel omhandler et delresultat af ABI-projektet, som af de deltagende undervisere ved pædagoguddannelsen i Hjørring er blevet døbt 'åben didaktik'. Begrebet åben didaktik er opstået på baggrund af en række sparrings- og refleksionsmøder mellem underviserne, hvor der også var deltagelse af undertegnede forsker fra AAU. Erfaringerne fra ABI viser, at har man en vision om at udnytte kunstens potentiale for innovation i professionen, er det oplagt, at man eksperimenterer. Hvert år. Men hvordan?

Hvad er 'åben didaktik'?

Selve termen 'åben didaktik' er opstået, fordi de deltagende undervisere i ABI-projektet opstod et behov for at fastholde og formidle noget at den læring, de selv har været igennem ved at undervise med inddragelse af kunstbaseret refleksion. ABI-projektet peger nemlig på, at alle kræfter sættes ind på hvert år at skabe et læringsmiljø, der aktiverer mange former for læring: kognitive, emotionelle, kropslige, refleksive og fortolkende. Begrundelsen er, at dette skaber mulighed for, at studerendes erfaringer indenfor pædagogernes praksisfelt bliver til læring og identitetsskabelse for den enkelte studerende, gennem sanselig erfaring, kulturel og teoretisk fortolkning og kognitiv og emotionel refleksion. Alle disse læringsformer er knyttet til tilsvarende vidensformer i den pædagogiske profession, og derfor er det vigtigt, at uddannelse og undervisning tager højde for dette i tilrettelæggelsen af undervisnings- og læringsforløb for de studerende.

Det har her været en grundlæggende præmis for ABI, at æstetiske læringsformer har en berettigelse i forhold til at understøtte den nævnte fortolkende og refleksive dannelse hos pædagogstuderende. Antagelsen er, at den fortolkende og refleksive dannelse skabes i den studerendes møde med de æstetiske udtryk i kunsten, ligesom den skabes i den studerendes egen produktion af æstetiske udtryk (Austring & Sørensen, 2006). Dette relateres direkte til de studerendes praksislæring, idet alle ABIs undervisereksperimenter med kunstbaseret refleksion/coaching (ABC) har været i samarbejde med studerende i 3. praktik. Flere af de studerende har efterfølgende ledet en kunstbaseret refleksionsproces med 'praktikkolleger' som led i at arbejde med praktikmål om udvikling i professionen og innovation.

Når man anlægger et sådant helhedsperspektiv på læring, følger det implicit, at læringen foregår i den enkelte studerende i samspil med medstuderende, undervisere, praktikkolleger og større kulturelle og professionstraditionelle tegnsystemer (teori og videnskab). Når læringen således ses som knyttet til de studerende, vil man som underviser i forlængelse heraf have behov for metoder indenfor en didaktisk ramme, der er 'brugercentreret', og som har mulighed for at skabe undervisningen i samspil med de studerendes behov, en slags samarbejdende design. Dette samarbejdende design er det, denne artikel handler om.

I en uddannelsestænkning, der fokuserer på det, der skaber ensartethed i uddannelser, kan det for

underviserne være en udfordring at skabe didaktiske rammer og metoder, der kan håndtere forskellighed og mangfoldighed. ABI-projektet peger på, at den 'åbne didaktik' kan være en måde at skabe rum for at rumme den kompleksitet, der ligger i, at studerende går ind i uddannelsen med forskellige forudsætning, behov og kompetencer. Men hvad betyder 'åben didaktik'? Åben didaktik, eller det samarbejdende design, betyder konkret, at undervisere opfordres til undervejs i hvert semester at udforme nye designs, der så vidt muligt baseres på de studerendes vurdering af egne og holdets læringsbehov, og som løbende kan justeres og udvikles med henblik på at støtte de studerendes læring, 'der hvor de er'. Det lægger op til at eksperimentere og udvikle nye designs. I relation til ABI har det været et krav, at kunst indgår som grundlag i de didaktiske overvejelser. For at begrunde denne form for åben didaktik videnskabeligt og teoretisk, tages der her fat i professionsbegrebet det faglige skøn, samt i det didaktisk-pædagogiske begreb problemorienteret, problembaseret læring og undervisning. Dette sker for at skabe et robust didaktisk fundament for at arbejde eksplorativt og brugerinddragende med de studerende. Det sker under en antagelse om, at dette også kan skabe et fundament for at arbejde innovativt og udviklende med pædagogens praksis.

ABI-projektet har i Hjørringdelen fokuseret på at skabe viden om, om kunstbaserede metoder har en særlig virkning i pædagogstuderendes praktiklæring. At sammenkoble professionstækningen med uddannelsesperspektivet giver mening, hvis man ser på professionsudvikling i tæt sammenhæng med, hvordan professionen vælger at videregive viden og kvalifikationer til 'næste generation'.

Datamateriale:

Aktionsforskningens kendetegn har været, at forskere og deltagende undervisere har produceret data i fællesskab i en løbende proces. Underviserne har i denne sammenhæng været anset for at være medforskere, hvor tre to-personers-teams har haft hvert deres 'miniforskningsprojekt' (se de øvrige pixibøger). To-personers-teams'ene har sammen udviklet ikke alene et eller flere undervisningseksperimenter, men også haft en dataindsamlingsopgave. Her har det været en opgave for forskerne at støtte medforskere i at udforske, eksperimentere og lære af deres egen praksis (McCormac et al., 2008). Medforskerperspektivet har været indlejret i ABI-projektet ved, at underviserne løbende har dokumenteret deres forløb, samt udarbejdet logbøger omkring egne didaktiske overvejelser og observationer af forløbene. Der har været møder i gang månedligt, hvor de tre teams har mødtes med en af forskerne fra Aalborg Universitet i en bestræbelse på at udveksle viden. Data fra disse møder ligger på lydfil. Øvrigt datamateriale omfatter undervisernes dokumentation af aktiviteter forbundet med eksperimenter med ABC-processer i pædagoguddannelsen:

- Forløbsbeskrivelser
- Indsamling af data fra studerendes praktiksteder
- Kommunikation med praktiksteder
- Refleksioner og overvejelser over pædagogik

Forskersparring:

- Fremlæggelse i plenum af forløb, og undervisernes oplevelse heraf (dokumenteret på lydfil).
- Forskers refleksionsspørgsmål og inputs (dokumenteret på lydfil)

-
- Forskers teoretiske og forskningsmæssige inputs og inspiration (se bilag 1 og 2)

Teoretisk perspektiv

Hvis den åbne didaktik skal sættes i forhold til et bestemt teoretisk perspektiv, kan dets sigte mod at skabe forudsætninger for at danne bachelorer, der kan arbejde med professionsudvikling og innovation i professionen, være et argument for at inddrage teori om professioner. Dannelsesperspektivet på den åbne didaktik kan her knyttes til udviklingen af pædagogens faglige skøn, som i lyset af ABI-projektets formål må ses som knyttet til at indeholde et 'blik' for udvikling, innovation og læring. Skøn er en begrebmæssig konstruktion, der anvendes om særlige måder at bruge viden på indenfor en profession. Skønnet som begreb søger at indfange komplekse træk ved det fænomen, at fagpersoner anvender *generel* kundskab eller viden i *partikulære* situationer (Grimen & Molander, 2010). Skønnet er derudover en form for vidensfilosofisk begrundelse for at opretholde en forestilling om professioner med særlige praksisområder. Denne forestilling baserer sig ifølge Grimen og Molander på en antagelse om, at professionsudøverens skøn på baggrund af uddannelse og erfaring er forskelligt fra og mere kvalificeret end 'lægmands' afgørelser. Hvis ikke den professionelles skøn kan forventes at føre til 'ønskværdige handlinger', var begrundelsen for at operere med professioner ikke-eksisterende – handlingerne kunne mekaniseres, således at eksempelvis pædagogpraksis eller undervisning i pædagogprofessionen kunne varetages af hvem som helst. Under alle omstændigheder medfører en professionsstatus, at der i professionen findes både en standardiserbar og overførbart kundskab og viden, samt at en vis ubestemthed i anvendelsen af viden og kundskab er et vilkår i professionsudøvelsen (Grimen & Molander, 2010). Men hvordan opbygger en pædagogstuderende et fagligt skøn, og ydermere et fagligt skøn, der kan skabe udvikling og innovation i professionen?

Fagligt skøn og fagpersonen

Ifølge Grimen og Molander indeholder skønnet som professionsbegreb forskellige dimensioner, som knytter sig til professionsudøverens vidensbrug i praksis. De ser skønnet som en praktisk ræsonneringsform, hvor professionsudøveren bruger viden indenfor bestemte betingelser eller omstændigheder, som igen er bundet af normative rammer (Grimen & Molander, 2010). Når skønnet anses for at være en ræsonneringsform, bliver dets funktion at søge begrundede og normativt acceptable svar på spørgsmål (Grimen og Molander 2010). Det betyder, at professionsudøveren (her pædagogen eller den pædagogstuderende) ved hjælp af skønnet søger at nå en konklusion for, hvilken handling, der fører til det ønskværdige resultat. Denne konklusion vil bygge på et antal præmisser. Det vil sige, at for at kunne bedømme en handling, er det afgørende at kende præmisserne for ræsonnementet, der fører til handlingen. Præmisserne gør professionsudøveren rede for i en given situation ved at sætte ord på den, det vil sige at give en situationsbeskrivelse. Situationsbeskrivelsen vil imidlertid altid forholde sig til en norm for handling, der så at sige retfærdiggør handlingen. Normen for handlingen vil dermed kunne udledes af professionsudøverens situationsbeskrivelse. Hvis pædagogundervisere derfor arbejder ud fra et dannelsesideal for de pædagogstuderende, må man forestille sig, hvilke måder at skabe didaktiske 'settings' på, der kan støtte den studerende i at udvikle

evnen til at ræsonnere i praksis, dvs. kunne beskrive den praktiske situation, gøre rede for en form for underliggende norm, der begrundet handlingen, samt kunne relatere til relevant viden.

Det er i denne kontekst, at ABI-projektets didaktik også kan ses som noget nyt og lovende. Det, at de studerende med kunsten som mellemlid har fået mulighed for eksempelvis at sætte ord på dilemmaer, som de har en viden om fra teorierne, og sætte den i spil i relation til den foranderlige praksis, har givet de studerende mulighed for at lære de generelle vidensområder på en mere kontekstfølsom måde, ligesom det 'ønskværdige', at pædagoger skaber udvikling og innovation i professionen, har været et mål for det studerende i de kunstbaserede processer. Her har det været vigtigt, at underviserne har lyttet til de studerende og inddraget dem i udformningen af praksiseksperimenter. ABI-projektet peger nemlig her på, at denne inddragelse og de æstetiske læringsformer har medvirket til at styrke de studerendes skøn. Det ses af udsagn som, at de studerende har fået mere mod til at facilitere udviklingsprocesser, eller har fået en erfaring med kompleksitet i teori og praksis, som de har kunnet håndtere gennem en given kunstnerisk modalitet. Denne kompleksitetshåndtering gennem kunst kan derfor ses som vigtig at få kvalificeret teoretisk.

Den åbne didaktik og kunst

I et didaktisk perspektiv kan det at inddrage kunst som en måde at arbejde med de studerendes faglige skøn på i læringsøjemed hente begrundelser indenfor aktionsforskningen, der længe har haft øje for potentialerne i kunst som medierende faktor i lærings- og forandringsarbejde. Både skandinaviske og amerikanske traditioner indenfor aktionsforskning eksperimenterer således med at integrere kunstneriske udtryk i aktionsforskningsmetoder. En velkendt, kunstbaseret metode er teater (Boal, 2000; Tofteng & Husted, 2011), hvor dramatiserede, men genkendelige, situationer fra livsverdenspraksis danner grundlaget for deltageres æstetiske møde med problemer fra deres hverdagsliv. Dette har været et stærkt indslag i flere af ABI-forløbets åbne, didaktiske udformninger, hvor de studerende gennem eksempelvis drama (forumspil) mødte og gennemspillede dilemmaer fra pædagogisk praksis med det formål at få erfaring med og refleksion over dilemmaerne inden mødet med de virkelige brugere, her børn (se Elisabeth Mølholms og Else Højgård Schmidts projekt). Dette dramabårne møde med dilemmaerne ses som grundlag for at forestille sig alternative livsverdenspraksisser og potentialer for forandring, formet over behovene hos de specifikke deltagere, hvilket igen har været relateret til ABIprojektets overordnede målsætning om at undersøge professionsudvikling og velfærdsinnovation. Et andet resultat har også været, at de studerende kom til at reflektere over deres egne værdier og holdninger i mødet med professionsnære dilemmaer omkring etik og værdier i arbejdet som pædagog, hvilket kan ses som professionsudvikling i forhold til muligheder for identitetsdannelse gennem uddannelsens praktikperioder.

Også projektet omkring Burning Man har haft denne forståelsesorienterede tilgang til brugergruppen, som har kunnet medieres gennem kunstbaserede metoder. Her har pædagogerne skullet fremstille deres forståelse af det abstrakte begreb 'medborgerskab' gennem såvel en maleproces, der havde eksternalisering af egne forestillinger som mål, som gennem den endelige proces med Burning Man, hvor hele lokalsamfundet blev engageret i en bottom-upproces under den samme overskrift om medborgerskab (se Morten Lykkes og Holger Kjærgårds projekt)

Kunstens potentiale for at lægge et grundlag for forandring (innovation og udvikling) har også været integreret i ABI, fordi andre undervisere har arbejdet med de muligheder for innovation, der ligger indlejret i kunstens iboende evne til at 'vække sanserne' (vigtigt i det øjeblik, man skal lære en praksis at kende), samt dens evne til at hjælpe mennesket til at ændre perspektiv og se en sag fra mange vinkler (Beyes & Steyaert, 2011).

Disse potentialer for forandring er tæt knyttet til et andet af ABIs omdrejningspunkter, nemlig nærheden til praksis: de kunstbaserede metoder har været anvendt som forberedelse til studerendes praktikker, men de studerende har selv fået mod på at skabe forandring gennem anvendelse af kunst i deres respektive praktikker, selv om det har været i samarbejde med underviserne fra UCN. Dette 'faglige mod' har kunstbaseringen været med til at understøtte.

Kunst er også forbundet med et rigere udtryk for forskeres og deltageres kommunikation og måde at dele erfaringer på (Seeley, 2011). Og som tidligere nævnt, kan ABI-projektet også pege på, at kunsten kan medvirke til, at den enkelte studerendes dømmekraft og faglige skøn kan opbygges på en måde, der har mulighed for at rumme kompleksitet i vidensformer og refleksionsformer. Derfor kan den åbne didaktik også relatere sig til, at kunstens udtryksformer er åbne for fortolkning, refleksion og meningsforhandling.

Underviserne og den åbne didaktik.

Det, at underviserne har udformet ABI-forløb i to-personers-teams har ligeledes haft betydning for, at det har været muligt at arbejde åbent og eksplorativt med didaktikken i forbindelse med kunstintegration i undervisningen. Det at være to, har vist sig at være en fordel i forhold til at understøtte undervisernes læreprocesser, når de eksperimenterer og erfarer nye måder at undervise som en konsekvens af kunstintegrationen. Denne konstruktion i kombination med de månedlige refleksionsmøder har fremmet skabelsen af nye, lokalt forankrede begreber og sprog om undervisning og læring, som ellers ville være gået tabt, hvis underviserne udelukkende havde haft fokus på at handle og forandre praksis. Herudover har den åbne og eksplorative didaktiske tilgang haft den effekt, at didaktikken har fortolket sig ind i en pædagogfaglig kontekst på en måde, der har kunnet tage højde for de særlige videnformer, der er i spil i en pædagogisk praksiskontekst. Denne sensitivitet overfor andre vidensformer end den sprogligt-begrebslige er kommet til udtryk i alle tre delprojekter:

Hvad peger ABI-projektet på?

I et didaktisk perspektiv peger ABI-projektet på, at de studerende gennem kunstens sprog udvikler deres måde at forbinde sig innovativt til professionen på, og samtidig udvikles professionel selvfølelse og en relation til en livslang-læringskultur. Desuden støttes de studerendes evne til at indgå innovativt i diversitetsprægede og komplekse professionssammenhænge gennem den kunstbaserede tilgang. Det væsentlige har dog været *måden*, underviserne har arbejdet med didaktikken på, det, vi her kalder 'åben didaktik'.

Åben didaktik på underviserniveau

Den åbne didaktik betyder i ABI-forståelsen, at de studerendes læringsbehov styrer didaktiske valg. Denne studenterdrevne tilgang har været en sideeffekt af ABI, fordi de forskellige undervisere har været bevidste om at lære de studerende at udforme deres udviklingsprojekter på en brugerdrevet måde. Den måde, som ABI-underviserne formidler deres erfaringer på, kan modsvare det, som forskningen i kunstinddragelse i skoler i Utah, USA, har fundet ud af beforder studerendes læreprocesser, når de arbejder med æstetisk understøttede metoder som også forekommer i ABI. I Utah formulerer de det på følgende måde:

- A) At undervisernes tilgang til planlægning og evaluering er problembaseret og undersøgende *sammen med* de studerende
- B) Med et skabende fokus på didaktikken: fra *'hvad skal de studerende lære?'* til *'hvilken viden kan de studerende skabe?'*
- C) At underviserne samarbejder med og hjælper de studerende med behovsidentificering i forhold til læring (UEPC, 2010, Jensen & McCandless, 2013).

Her kan det give mening at inddrage John Deweys 3 e'er, nemlig *experience*, *exploration* og *experimentation* (erfaring, eksploration og eksperimentering). Det vil i denne sammenhæng sige, at et semester eller et modul kan starte med en eksplorativ proces, hvor underviser får et indtryk af de studerendes forudsætninger, eksisterende viden og deres forståelse af feltet/faget ved at spørge, ved at få de studerende til at udtrykke sig om forskellige begreber eller andet (Dewey, 1974, Jensen & McCandless, 2013). Her kan der ligge et stærkt argument for at bruge kunstbaserede metoder, der kan mediere og skabe plads og mulighed for refleksion hos de studerende, eventuelt ved at inddrage ABI-tilgangen (Dewey, 1980). Her skal de studerende formulere påtrængende spørgsmål, som den kunstneriske proces suspenderer, men som man efterfølgende vender tilbage til (se Dorte Lauenborg og Felicia Lillelunds Pixi + tekst). På den måde får underviser information om de studerendes viden, erfaring og holdninger til det pågældende område. Herfra kan man opstille problemer, hypoteser og dilemmaer, der tillader både undervisere og studerende at gøre læreprocessen mere skabende end reproducerende. Dette kan igen være en forudsætning for, at den færdige bachelor har en dannelse, der gør vedkommende i stand til at arbejde udviklingsorienteret og innovativt som pædagog.

På denne baggrund af de 3 e'er får underviser mulighed for, i fællesskab med de studerende, at formulere aktuelle (lærings-)mål på baggrund af fælles analyse af, hvilke læringsbehov de kan identificere. Herefter kan underviser overveje, om de kunstbaserede metoder kan anvendes i undervisningen, og i så fald, hvilke og hvordan.

Hvordan åben didaktik på organisatorisk niveau?

Der ligger også en organisatorisk dimension i den åbne didaktik, som handler om synliggørelse, ikke alene af resultater, men også af processerne, der kan opstå i de kunstbaserede metoder. Der kan være forskellige måder at opgøre resultater på og vise processer på, som handler om at vise, hvad man/de studerende har lært, hvad det nye er, samt hvordan man er kommet frem til dette (UEPC, 2010). Her

kan man lade sig inspirere af University of Utahs arbejde med kunstintegration i folkeskolen (elementary school), fordi man her har draget konsekvenserne af de gode resultater, man her har haft med at lade kunstneriske processer spille sammen med udvikling af akademiske fag-færdigheder hos eleverne. Forskerne har her fundet ud af, at det organisatoriske niveau på den enkelte skole spiller endog kraftigt ind på, hvordan det, der kan sammenlignes med vores term 'åben didaktik', kan udfolde sig. Det, man her gør for at udvikle den åbne didaktik og skabe mulighed for at eksperimentere og udforske hvert eneste semester, er følgende:

- Man planlægger og afholder det, de har døbt 'informances', dvs. fremvisning og udstillinger af eksperimenternes og læringsforløbenes produkter. Dette skaber en ramme for et skabende læringsmiljø, hvor processerne og de unikke, kreative og innovative indslag i disse bliver synlige for andre. Her kan det også overvejes at invitere samarbejdspartnere fra praktik og øvrige kolleger på UCN.
- Det er her vigtigt, at man også kan formulere sig omkring, hvordan 'informances' sættes i forhold til overordnede rammer. Det kan eksempelvis være i forhold til studieordningsmål, generel strategi eller bekendtgørelses- og lovstof, alt efter målet med den enkelte proces. I ABIs tilfælde er det således professionsudvikling og velfærdsinnovation, som har været opfattet som de overordnede rammer (se Chemi og Jensen, denne antologi)
- Herudover viser forskningen i Utah, at når disse informances afholdes, sker der ofte det, at kolleger bliver nysgerrige og interesserede. Her har underviserne i Utah haft succes med aktivt at identificere og inkludere disse interesserede kolleger i at formulere 'missioner', problemer, mål, aktiviteter og succes'er. Dette kunne være en idé til efterfølgelse på UCN.

Disse ovenstående anbefalinger kræver dog efter min vurdering, at man også gør sig overvejelser over, hvordan evaluering sættes i forhold til udvikling af skøn, udviklings- og innovationsevne og de studerendes læreprocesser, især når disse tænkes skabt gennem kunstneriske og æstetiske læreprocesser. Derfor vil jeg i det følgende fremstille en række overvejelser over, hvordan man også kunne tænke nye evalueringsformer ind i tankegangen om åben didaktik, der søger at udvikle professionsviden og skabe innovation i velfærdssektoren.

Evaluering og åben didaktik

Evalueringsformer, der kan evaluere fremadrettet, processuelt og kvalitativt snarere en resultat-og-produkt-orienteret, kan forhåbentlig skabe et fundament for også at tænke professionsudvikling og innovation ind i en uddannelsessammenhæng. Dette mener jeg kan ses som en afgørende parameter for, at ABI og andre æstetisk baserede didaktikker og metoder kan opnå den anerkendelse, som er nødvendig for at udvikle professionen i en mere innovativ og bæredygtig retning.

I forhold til professionsudvikling og velfærdsinnovation i det hele taget er behov for evalueringsformer, der kan indfange og vise, hvordan kunstbaserede læreprocesser kan skabe ny professionsviden i samarbejde med brugerne. Her er det vigtigt at se på konteksten for uddannelse til pædagog: I en uddannelseskultur, hvor der er fokus på opfyldelse af forud definerede, centralt opstillede kompetencemål, vil evalueringsformerne bære præg af en 'præspektiv' opfattelse af evaluering: vi vidste på forhånd, hvad den studerende skulle lære og hvilke mål, hun skulle nå, har hun lært det og nået sine mål? Heroverfor står de æstetiske, kunstbaserede læringsformer, læring, der baserer sig på kropsligt-

sanselige erfaringer og refleksioner herover. Hvis sådanne læringsformer (og vidensformer) skal kunne evalueres, vil det være vanskeligt at opstille standardiserede mål, idet den studerende netop forventes at personliggøre læringen på sin egen, unikke måde. Her må evaluering, og også evaluering af professionsudvikling og velfærdsinnovation i det hele taget, basere sig på et andet evalueringssyn, der har en helhedsorienteret tilgang til læring indbygget. Her har jeg søgt inspiration hos Sue Ellis og Myra Barrs. De ser dette evalueringsproblem som den største udfordring, som kreative og innovative didaktikker står med. De har derfor i samarbejde med Arts Council England været involveret i et projekt omkring udformning af evalueringsmetoder for kreative processer og kreativ læring (Ellis & Barrs 2008:74), som man her kan lade sig inspirere af i et fremadrettet perspektiv. Ellis og Barrs argumenterer for, at man udvikler portfoliolignende metoder som en måde, hvorpå man som didaktiker kan tage højde for, at der netop indenfor udvikling og innovationsfeltet ikke altid kan findes en foruddefineret målostilling. Det er her, at en term som åben didaktik kan være interessant, fordi den netop tager højde for det skabende i en studerendes læreproces. Det interessante ved deres forskning er imidlertid i dette lys, at forfatterne har udarbejdet en taksonomi for evaluering af portfolier, hvor der lægges vægt på de studerendes evne til at vurdere kvaliteten af eget arbejde (Ibid:78). Hvis dette relateres til professionsudvikling og velfærdsinnovation, mener jeg, at studerendes evne til at indgå i æstetiske læreprocesser (såsom at sanse modtagende, kunne reflektere over erfaringer i samspil med teori og filosofi, udtrykke sig professionelt mv.) kunne stilles i forhold til deres evne til at bedømme, om de har afdækket væsentlige, faglige problemer og kan forestille sig innovative og etiske måder at løse dem på. Dermed forbindes evaluering med dømmekraft i lighed med de ovenstående betragtninger over det faglige skøn.

Herudover har de to forfattere udarbejdet et redskab til observationsevaluering, hvilket vil sige, at underviserne får mulighed for at observere og evaluere læreprocesserne, mens de foregår. Dette 'framework' for observation stiller spørgsmål som:

- På hvilke måder overvinder de studerende sig selv?
- På hvilken måde finder de problemer i forhold til professionen, og får ideer til at løse dem (professionsudvikling og velfærdsinnovation)?
- På hvilken kommenterer de egne og andres arbejde? (Ibid:83).

Denne måde at stille spørgsmål på kan med fordel efterhånden lægges over på de studerende selv, således at deres egen dømmekraft og evne til at få øje på værdifulde problemstillinger i praksis, som kan danne udgangspunkt for innovation i relationerne til 'brugerne'. Det er det, man med et andet ord kan kalde formativ evaluering, eller evaluering *for* læring. Herunder gives en inspiration til, hvordan et sådant formativt evalueringsredskab for den enkelte studerende kunne se ud. Redskabet søger at tage højde for, at der skal være plads til såvel at fremvise æstetisk produktion, beskrivelser og billedokumentation, som refleksive, teoretiske og analytiske dimensioner af den studerendes læring. Redskabet forestilles også at kunne fungere dialogisk, idet der er afsat plads til undervisers kommentarer mv. Man kan derudover forestille sig forskellige grader af offentlighed i forhold til medstuderende eller praktikstedets kolleger, men dette kræver dog en diskussion omkring etiske forhold omkring, hvordan sådanne grader af offentlighed kan forvaltes og af hvem (Ellis og Barrs, 2008).



Figur 1: Åben evaluering, eksempel på evalueringsark (inspiration fra Ellis & Barrs, 2008)

Fagligt mod, professionsudvikling og velfærdsinnovation

Afsluttende kan de ovenstående betragtninger samles sammen i en enkelt problemstilling, som jeg mener kan ses som en ægte udfordring for pædagogprofessionen: For at skabe udvikling i professionen og innovation i velfærdsydelserne, kræver det en vis faglig selvfølelse, som ABI-projektet har vist nogle gange kan mangle generelt i professionen. Der kan ses en tendens til, at pædagoger ofte undervurderer, og måske heller ikke helt er bevidst om, hvad deres faglige forcer er i relation til andre professioner. Når pædagoger og pædagogstuderende (og underviserne!) begynder at eksperimentere med kunstbaserede metoder, der har potentialet til at eksternalisere tavs viden og gøre det muligt at sætte ord på væsentlige, faglige begreber og fænomener, så ser det ud til, at studerendes og professionsudøveres faglige mod også vokser. Dette faglige mod kan ses som en forudsætning for, at der kan ske processer, der udforsker, eksperimenterer og skaber ny viden og nye begreber, der kan beskrive pædagogernes profession.

Her er det vigtigt at forankre udvikling og innovation rent videnskabsmæssigt, da dette er en grundlæggende forudsætning for opretholdelse og udvikling af en profession. Her kan ABI også ses som et eksempel på, hvordan man kan skabe professionsforankret didaktik som udgangspunkt for udvikling og innovation. Denne didaktik har som beskrevet (se også Jensen & Chemi, 2013) været udviklet og afprøvet i en aktionsforskningsramme, hvilket har gjort vidensudvikling og videndeling til et centralt perspektiv på didaktik og evaluering. Eftersom ABI har kunst som et omdrejningspunkt for underviserens didaktiske arbejde, kan aktionsforskningsmetoden relateres direkte ind i forskningsdesignet fra et kunstperspektiv. Også ud fra et fagligt udviklingsperspektiv kan der trækkes en linje mellem kunstintegration og aktionsforskningstraditioner indenfor uddannelsesforskning, hvor deltagende professionsudøvere engagerer sig i forskningsprocessen som medforskere eller praksisforskere (Hiim, 2009; Jensen & McCandless 2013). Dermed har den kunstbaserede

eksperimentering sammen med aktionsforskningsrammen vist sig som en effektiv strategi for at engagere pædagogstuderende og erfarne pædagoger i professionsudvikling og velfærdsinnovation i en foranderlig praksis, samt som en måde at forankre udviklingen af ny viden i en etableret profession med eget vidensfelt. Når den åbne didaktik omfatter eksperimenter med kunst og kunstneriske udtryk, er der endvidere mulighed for at få ny viden om æstetisk- kunstneriske virkemidler og deres indvirkning på læring og udvikling af fagligt skøn i praksis, som der ikke altid kan tages højde for, når lærings- og kompetencemål overvejende fokuserer på udvikling af kognitive kompetencer.

Litteratur

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Kbh: Hans Reitzel.
- Beyes, T., & Steyaert, C. (2011). The ontological politics of artistic interventions: Implications for performing action research. *Action Research*, 9(1), 100-115. doi:10.1177/1476750310396944
- Boal, A. (2000). *Theater of the oppressed*. London: Pluto.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Berkeley Publishing Group.
- Ellis, S. & Barrs, M. (2008): Assessment of Creative Learning. I: Green, J.S.: Creative Learning Booklet. London: Creative Partnerships. Arts Council England.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. In A. Molander, & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (2nd ed., pp. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, J.B. (2011): Kreativitet og serendipitet. En didaktisk refleksion. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 2, pp. 71-81.
- Jensen, J.B. og McCandless, P. (2013): Arts Integration as Potentiality for Professional Development for Teachers. In: Arts In Society, Common Grounds Publishers
- Seeley, C. (2011). Uncharted territory: Imagining a stronger relationship between the arts and action research. *Action Research*, 9(1), 83-99. doi:10.1177/1476750310397061
- Tofteng, D., & Husted, M. (2011). Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research*, 9(1), 27-41. doi:10.1177/1476750310396953

UEPC (Utah Education Policy Center) (2010). *Beverley Taylor Sorenson Arts Learning Program. Year 2 Implementation Evaluation 2009-2010*. Technical Report December 2010. Salt Lake City: University of Utah, Utah, USA

Bilag 1: Aktionsforskningsoplæg

Møde den 31. januar 2012

Julie Borup Jensen
Institut for Læring og Filosofi

Hvorfor aktionsforskning?

- ▣ Fordi forskningen skal være relevant for jer, der forsker
- ▣ Medforskerne er jer
- ▣ Professionel udvikling kommer fra pædagoger og undervisere!
- ▣ Pædagogforskere
- ▣ Erfaring + refleksion = læring/vækst og ny viden
- ▣ Refleksion med teoretiske begreber (Teori U)

Art-based approaches (ABI)

John Berne Jones, Institute for Learning and Research

Faglig udvikling

John Berne Jones, Institute for Learning and Research

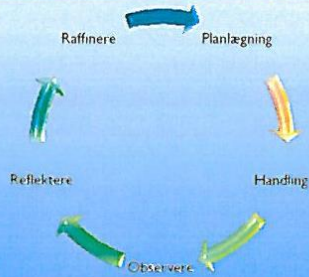
Portfolio

- ▣ Hvad kan den indeholde?
 - ▣ Logbog/noter (egne og deltageres/'kunders')
 - ▣ Observationer
 - ▣ Refleksioner
 - ▣ Associationer
 - ▣ Erkendelser
- ▣ 'Problemformulering'
- ▣ Billeder/produkter fra processerne
- ▣ Lydfiler (samtaler, refleksioner, interviews)

Aktionsforskningscyklus (Skøgen & Holmberg)

```
graph TD; 1[1. Felt behov] --> 2[2. Problemdiagnose]; 2 --> 3[3. Ideer, erfaring, information]; 3 --> 4[4. Løsningsforslag]; 4 --> 5[5. Anvendelse]; 5 --> 1;
```


Aktionsforskning II (BTSALP)



Deweys tre e'er

- ▣ De tre e'er
 - ▣ Eksploration
 - ▣ Erfaring (samt problemformulering og hypotesedannelse)
 - ▣ Eksperimentering (arts-based forløb)
- ▣ Aktionsforskning og aktionslæring
- ▣ Jeres overvejelser kan være lige så vigtige som dataindsamlingen
- ▣ I vælger selv, hvor meget eller hvor lidt I vil præsentere af jeres egne overvejelser

Forskningsmateriale

- ▣ Hvilken undring har jeg?
- ▣ 'Forskningsspørgsmål'
- ▣ Hvordan har jeg undersøgt?
- ▣ Data i udvalg: hvilke data siger noget om forskningsspørgsmålet?

Bilag 2: Åben Didaktik

Åben didaktik

- **Mission Statement**
- The mission of Wasatch is to engage our students' intellect, inspire them to develop their creative voice in drama, dance, music, and visual arts by igniting their imagination, and encouraging them to positively impact the communities in which they live.
- **Vision Statement**
- At Wasatch, we value self-discovery and passion for both fine arts and strong academic programs. The components of literacy, thinking, viewing, creating, listening, speaking, reading, writing, as well as visual, performing, and media art, are all essential parts of learning.
- We have created an innovative educational environment by using a devoted ensemble of visual and performing artists, teachers, who are committed to exemplary teaching practices and reflect on these practices, and generalists/benefactors who allow us to immerse ourselves in art-related opportunities for learning. At Wasatch, learners thrive in a safe, supportive environment. Through the arts, students develop strong connections to their families, the community, and to a culture of lifelong learning. We want children to discover the beauty, diversity and complexity of the world around them.
- Wasatch Elementary School is a crucial catalyst to the development of a child's self-esteem, facilitating their love of learning and their purpose in their community and the world around them.
- This means that teachers and art specialists every year compose, experiment and develop new designs on the basis of student-driven assessment of learning needs in the class.

Faktorer, der påvirker åben didaktik

- Historiske og biografiske data
- Mangfoldighed
- Erfaring/ekspertise
- Ledelse og støtte

BTS-ALP-anbefalinger

- Problemorienteret planlægning af mål i starten af semester
- 'Student-driven' behovsidentificering som organiserende princip for aktiviteter
- Identificering af brede mønstre, der er fælles for de forskellige tilgange til udvikling
 - Udvikle/bruge en værktøjskasse
 - Dokumentere løbende (kvantitativt)
 - Dokumentere med fortællinger/video (kvalitativt)

Forslag og ideer til AB-I?

- Fælles mønstre i fh. t. studerendes udfordringer – kan I se sådanne?
- Problembaseret og undersøgende tilgang til planlægning og evaluering?
- Skabende fokus på didaktikken? Kan man sige: fra 'hvad skal de studerende lære' til 'hvilken viden kan de studerende skabe'?
- Student-driven behovsidentificering?

Evalueringsformer i åben didaktik (ifølge BTSALP)

- Den enkelte underviser sætter egne (lærings-)mål
- Eksempler på kunstbaseret tilgang overvejes og udvælges
- Evaluering af studerendes arbejde
- Identificere og inkludere kolleger og formulere 'missioner', problemer, mål, aktiviteter og succeser
- Planlægge "informances," performances og/eller udstillinger for at fejre de studerendes læring og produkter, herunder invitere samarbejdspartnere og øvrige kolleger på UCN
- Planlæg og formulere en måde at sætte informances i forhold til overordnede rammer

Sample page:

Description of activity Child/teacher scribe	Teacher Comment	Children's writing/talk/planning
Teacher annotation What Who What it shows Decisions made... because	Children's writing/questions	Children's drawing
		Photo of children's work
	Teacher Comment	Children's diagram
		Parents Comment
Reflective commentary: Children) Must discuss with: - Might ownership - Shared writing activity - Child artist-teacher artwork		Reflective commentary: Teacher/TA Significant areas of learning og collaboration and communication Next steps Evaluative