

# ÆSTETIK OG PORTFOLIO

– når portfolio bliver synlig på væggen

Nærværende artikel præsenterer resultaterne af udviklingsprojektet "Portfolio og æstetik" på pædagoguddannelsen i Hjørring. Projektet har til formål, gennem æstetisk formsprog, at stilladsere og fastholde de studerendes læreprocesser samt udvikle og implementere portfolio i studieaktiviteter på pædagoguddannelsen.

Tekst:

**Kirsten Hyldahl,**

**Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN**

**Pernille Sams,**

**Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN og**

**Karen Stine Egelund,**

**Adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN**

## Indledning

I 2014 blev der med afsæt i bekendtgørelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 211, 2014) indført flere prøver, herunder en ny prøveform i pædagoguddannelsen. Som en del af prøvegrundlaget skal de studerende nu aflevere en præsentationsportfolio ved flere eksamener. Denne nye eksamensform lægger op til, at de studerende gennem uddannelsen fastholder og dokumenterer deres læring i en læringsportfolio. Gennem selvevaluering udvælges det, som den studerende ønsker at fremvise i sin præsentationsportfolio til prøven. Da det ligeledes er nationalt formuleret, at præsentationsportfolien, ud over et skriftligt produkt, skal indeholde "en eller flere produkttyper, eks. film, billedmateriale og lyd" (Professionshøjskolen UCN 2015. Studieordning. Fællesdel : 2), er det væsentligt at udvikle en metode, der understøtter udviklingen af æstetiske processer og formsprog, og som kan stilladsere de studerendes refleksionsprocesser i forhold til egen og andres læring.

Udviklingsprojektet tager afsæt i en antagelse om, at hvis de studerende fra starten af uddannelsen bliver

introduceret til denne portfoliometode, gør det læringen synlig og inddrager æstetiske processer og produktioner. Det betyder, at de studerende i deres studiegruppe fysisk arbejder med at organisere deres portfolio på en væg, og sideløbende arbejder de gennem forskellige faser med at begrebsafklare, via det diskursive såvel som det æstetiske formsprog, samt reflekterer over egne læreprocesser og egen pædagogisk virksomhed. Denne portfoliometode betegnes i projektet som prototypen på en vægportfolio, hvilken uddybes senere i artiklen.

Med afsæt i projektets datamateriale præsenteres, hvordan vægportfoliomethoden kan være med til at understøtte og fastholde de studerendes læring gennem forskellige vidensformer og herigennem kvalificere det pædagogiske arbejde.

## Portfolio – en definition?

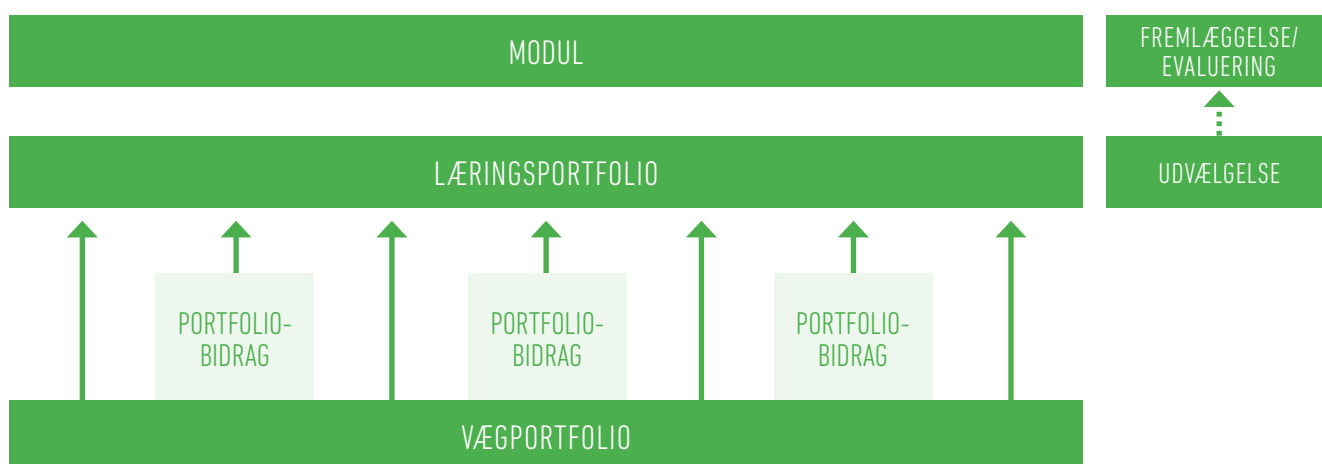
Projektet er inspireret af Taasen, Havnes og Lauvås' (2005) definition af portfolio. Her beskrives, at portfoliens formål er at dokumentere og synliggøre den studerendes egen faglige kompetence, herunder vedkommendes styrker og faglige udvikling. En læringsportfolio skal således vise den studerendes læringshistorie med tilhørende udviklingsmuligheder.

Portfolio betyder i sig selv 'mappe', men det, der har betydning, er, hvad indholdet af mappen skal være. Indholdet kan bestemmes på forskellige måder, afhængigt af dennes formål. Vægportfolio anskues i nærværende

udviklingsprojekt som en pædagogisk metode, som den studerende kan anvende i egen læreproces (Taasen et al., 2005, s. 44). I det følgende beskrives metoden kort med henblik på at give læseren indsigt i, hvilke arbejdsformer og læreprocesser der knyttes til udviklingen af vægportfolien i projektet.

Vægportfolien skal være målrettet, så den dokumenterer, hvad den studerende betragter som væsentlige viden og færdigheder inden for pædagogprofessionen. Herudover skal den vise den studerendes egne refleksioner over egen læring inden for et givet kompetenceområde. Vægportfolien opbygges i forhold til den studerendes læringsmål i form af forskellige emner, som vedkommende fordyber sig inden for. Udformning og organisering skal altid tilpasses den aktuelle kontekst, som her, hvor bekendtgørelsens mål og studieordningens læringsmål anvendes. Taasen, Havnes og Lauvås opstiller dog, med henvisning til Arter og Spandel (2000), nogle overordnede kendetegn, som en portfolio, og dermed vægportfolien, må opfylde (Taasen et al., 2005, s. 52):

- Indholdet skal afspejle formålene og de konkrete læringsmål.
- Det er en samling af opgaver, som de studerende har udarbejdet over en periode.
- Der anvendes forskellige arbejdsformer og genre, som viser mangfoldighed, bredde og dybde i de studerendes kompetenceudvikling.
- Der lægges vægt på proces og produkt.



**Figur 1.** Vægportfolien bidrager, i kombination med undervisningens andre opgaver, til den studerendes individuelle læringsportfolio. Figuren er udarbejdet af forfatterne.

- Der lægges vægt på refleksion.
  - Det forudsætter, at de studerende deltager aktivt i at forme sin egen læreproces og i gruppens fælles læring.
  - Selvevaluering af egen læring og kompetence indgår.
  - At bruge medstuderende i lærings- og evalueringsprocessen (...).”
- (Taasen et al., 2005, s. 52, egen oversættelse.)

Hensigten er, at vægportfolien kan understøtte udviklingen af et læringsmiljø, hvor alle deltager og bidrager. Der dannes ved starten af uddannelsen studiegrupper på 5-6 studerende. Det er i disse grupper, at vægportfolien udarbejdes og udvikles. Disse grupper er vilkårligt sammensat, og de studerende arbejder i gruppen på de første to moduler – ca. 12 uger. Derefter sammensættes nye studiegrupper, sådan at de studerende får nye samarbejdsrelationer. Der tilbringes meget tid i studiegruppen, og det er derfor vigtigt, at de studerende fortløbende arbejder med at kvalificere gruppens arbejde. Formålet er, at de studerende fra uddannelsens start lærer at indgå i forpligtende fællesskaber, hvor der konstrueres viden og færdigheder i meningsforhandling med andre.

Sideløbende med gruppeprocesserne udarbejder den studerende sin egen individuelle læringsportfolio. Dette kan betragtes som den enkeltes indspil til arbejdet i studiegruppen og efterfølgende som det sted, hvor den enkelte har mulighed for at gemme pointer, fælles refleksion og feedback fra arbejdet med

vægportfolien. Ovenstående figur viser, hvordan der arbejdes med vægportfolio i løbet af modulet.

#### Kunstbaserede æstetiske formsprog og portfolio

Vægportfolio er en pædagogisk metode, hvor æstetiske lærings- og dokumentationsformer involveres og er centrale i de studerendes erkendelsesproces. Disse lærings- og dokumentationsformer anerkendes derfor som 'sprog' i portfolien. Der er således blevet eksperimenteret med at inddrage kunstbaserede æstetiske formsprog (drama, digte, visuel kunst herunder foto, grafisk facilitering, Serious LEGO Play, modellervoks og medier) inspireret af Austring og Sørensen's nutidige definition af æstetik:

ÆSTETIK ER EN  
SANSELIG SYMBOLSK  
FORM, DER RUMMER EN  
FORTOLKNING AF OS  
SELV OG VERDEN, OG SOM  
KAN KOMMUNIKERE  
FRA, TIL OG OM  
FØLELSER

(Austring og Sørensen, 2006).

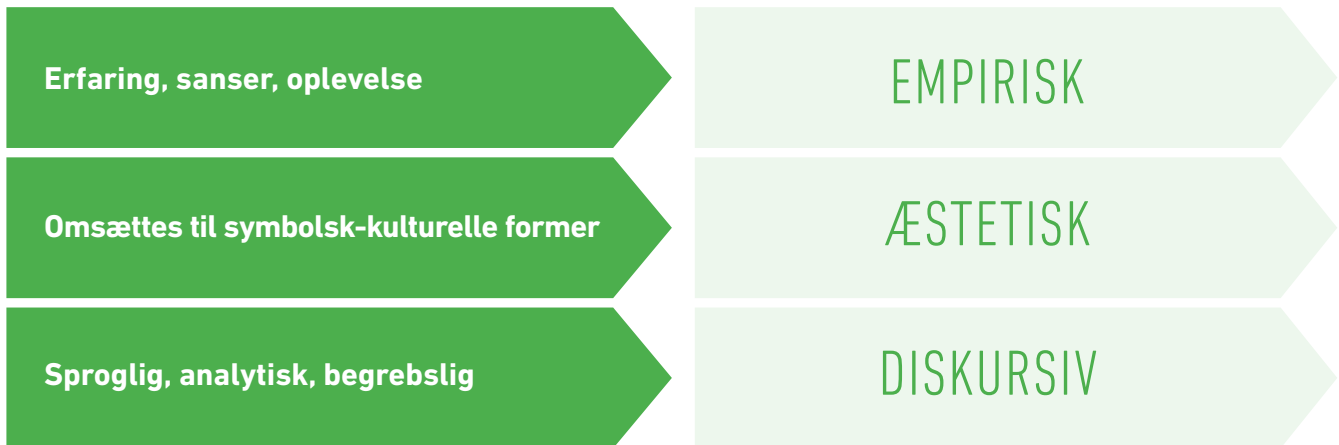
De æstetiske formsprog er på lige fod med det verbale sprog noget, der skal

læres. Den enkeltes kendskab til ordforråd og sproghandlinger på det verbale sprog er afgørende for bl.a. mulighed for refleksion og kommunikation. Dette gælder tilsvarende også for æstetiske formsprog (Austring og Sørensen, 2006, s. 155). Ved at inddrage kunstbaserede æstetiske formsprog i portfolio skabes der for de pædagogstuderende flere potentielle veje for læring. Nogle studerende kommer med særlige kompetencer inden for et bestemt formsprog. Når dette bliver synligt for de medstuderende, kan det bidrage til hele studiegruppens læring. Ellers er det op til os som undervisere at præsentere mange forskellige formsprog, som de studerende kan prøve kræfter med, øve sig på og udvikle færdigheder i.

Kvaliteten af den æstetiske læreproces er betinget af, om den studerende er nysgerrig, følelsesmæssigt engageret og åben over for den potentielle læring. Vægportfolien kan være den ramme, der gør, at man tør kaste sig ud i det.

Dette ligger rigtig godt i tråd med, at de studerende skal inddrage flere produkttyper til deres eksamen. Jo mere de har arbejdet med de æstetiske formsprog, jo mere meningsfuldt bliver det at inddrage de æstetiske produkter i en præsentationsportfolio.

Centrum for den æstetiske læreproces i vægportfolien er, at de studerende via et æstetisk formsprog bearbejder et professionsrettet indhold ud fra den enkeltes subjekt-i-verden-viden og



Figur 2. De tre læringsmåder med inspiration fra Austring og Sørensen (2006, s. 83-89).

skaber personlig, kropslig, erfaringsbaseret viden. Læreprocessen kan give anledning til at udtrykke det usigelige, dvs. synliggøre en tavs viden om verden forbundet med følelser, som ikke lader sig indfange i diskursiv sprogbrug.

Ovenstående illustration viser de tre niveauer og koblingen mellem de sansemæssig-fænomenologiske oplevelser, kunstnerisk-æstetiske bearbejdning og erfaring og den analytisk-sproglige tænkning, der giver mulighed for at forholde sig reflektivt og abstrakt i en søgen efter nye sammenhænge og (professions) teoretisk begrebsafklaring (Austring og Sørensen 2006, s. 86 og s. 104). Med henvisning til Austring og Sørensen (2006, s. 104) perspektiv kan den opnåede læring tolkes som metaerfaring, hvor der i vægportfolien lægges vægt på at reflektere og dele betydningen relationelt i studiegruppen.

EN ÆSTETISK LÆRE-  
PROCES ER EN LÆRINGS-  
MÅDE, HVORVED MAN VIA  
ÆSTETISK MEDIERING  
OMSÆTTER SINE INDTRYK  
AF VERDEN TIL ÆSTETISKE  
FORMUDTRYK FOR  
HERIGENNEM AT KUNNE  
REFLEKTERE OVER OG  
KOMMUNIKERE OM SIG SELV  
OG VERDEN

(Austring og Sørensen, 2006).

Gennem aktionseksperimenter undersøger projektet, hvordan vægportfolien gennem studerendes æstetiske læreprocesser kan bygge bro mellem kropslig, erfaringsbaseret viden og teoretisk forståelse samt fastholde læring via de æstetiske produkter.

#### Metodeovervejelser

Konteksten for udviklingsprojektet har været grundfagligheden på pædagoguddannelsen. Undersøgelsen er målrettet de pædagogstuderendes arbejde med portfolio på modul 1 (6 ugers varighed) og modul 3 (6 ugers varighed) samt deres første eksamen (GK1).

- Inden undersøgelsens aktioner og vægportfoliens prototype udfoldes, vil der i det følgende blive redegjort for kilder til projektets dataindsamling samt de øvrige metodeovervejelser i tilknytning til formidling af forskning i egen praksis. Det empiriske datamateriale kommer fra tre kilder (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014):
- Observation og fotodokumentation af de studerendes arbejde med prototypen (vægportfolien).
- Studerendes udsagn fra kvalitative evalueringer af modulerne 1 og 3.
- De studerendes individuelle præsentationsportfolio til prøven i grundfaglighedens kompetencemål 1.

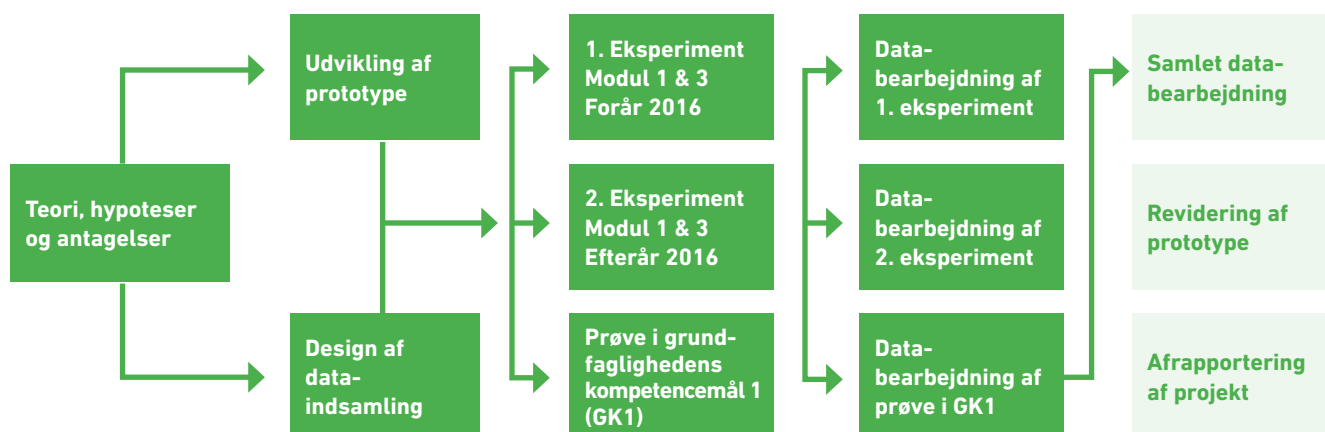
I dataindsamlingen anvendes en kvalitativ tilgang, der sætter fokus på de studerendes livsverdensnære oplevelser og beskrivelser, hvilket giver indblik i deres begrebsforståelser, læringsstrategier og fastholdelse af læring (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 46). Ovenstående datakilder er i sig selv ikke gyl-

dige som afsæt for forskning og formidling. Det indsamlede data er derfor bearbejdet med afsæt i projektets problemformulering og aktuelle begreber for derigennem at identificere relevante temaer og analysere op imod almengyldige teorier. Vi inddrager:

- Olga Dysthes, Knut S. Engelsens, Inger Taasens, Anton Havnes' og Per Lauvås' perspektiv på portfolio og refleksion, som beskrevet i afsnittet om portfolio-begrebet (Dysthe og Engelsen, 2003; Taasen, Havnes og Lauvås, 2005).
- Benny Austrings og Merete Sørensen's fortolkning af Hans Jörg Hohrs socialiseringsteori til en nutidig definition af æstetiske formsprog og æstetiske læreprocesser (Austring og Sørensen, 2006).
- Udvalgte teser fra Jerome Bruners teori om uddannelseskultur samt Claire Weinstein, Iver Bråten og Rune Andreasens definition af læringsstrategier (Bruner, 2003; Weinstein, Bråten og Andreasen, 2013).

Det metodiske design er illustreret i nedenstående model. Vægportfoliens prototype er udviklet på baggrund af undertegnede's teoretiske viden og erfaring med æstetiske læreprocesser, konsolidering af læring og tilgange til brug af portfolio i uddannelse (Taasen et al., 2005; Austring og Sørensen, 2006).

Prototypen er afprøvet med 64 studerende, der startede i februar 2016, og igen med de 64 studerende, der startede i efteråret 2016. Data er indsamlet gennem løbende observationer, fotodokumentation og en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse omhandlende studiestart, undervisning samt



Figur 3. Metodedesign inspireret af model for multiple-casestudier (Thisted, 2012, s. 212).

arbejde med protypen. Undervejs i projektet og databearbejdningen er prototypen løbende blevet revideret.

### Databearbejdning og analysestrategi

Ovenstående figur illustrerer undersøgelsens udvikling af prototype samt dataindsamling og bearbejdning. Prototypen er udviklet med henblik på at give de studerende erfaringer med organisering af portfolio samt indsigt i forskellige arbejdsformer og genrer, som viser mangfoldighed, bredde og dybde i de studerendes kompetenceudvikling (Taasen et al., 2005). Prototypen er løbende blevet revideret med afsæt i undersøgelsens aktionseksperimenter og den løbende databearbejdning og analyse heraf. Der er anvendt et socialkonstruktivistisk perspektiv i undersøgelsens analysestrategi, hvor de sociale forhold/rammer har afgørende betydning for den konstruktion af virkeligheden, som skabes, og den viden, som udvikles (Thisted, 2012, s. 67). Databearbejdningen har givet anledning at udlede meningskondensering (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 47). Til understøttelse af analyseprocessen med fokus på, hvordan æstetiske formsprog og prototypen kan understøtte fastholdelse af læring, syntes det relevant at inddrage et perspektiv på uddannelseskultur. Derfor udvikledes en ramme for en systematisk søgen efter meningsenheder i datamaterialet med afsæt i udvalgte teser fra Bruners bog Uddannelseskulturen, nemlig tesen om interaktion, tesen om eksternalisering, tesen om identitet og selv værd samt tesen om fortælling (Bruner, 2003). I en meningskondenserende tilgang anvendes farve-

kodning til at identificere relevante temaer i analysen. Efterfølgende opdeltes datamaterialet i mindre meningsenheder med henblik på at kunne fokusere på detaljer og kategorisere og sammenligne til et fornyet overblik samt tolkning af de indsamlede data (Bruner, 2003, s. 50).

Undertegnede har haft etiske overvejelser som en vedvarende refleksivitet i vores roller som undersøgere (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 471). De studerende er informeret om udviklingsprojektet, hvori empirien indgår, og informanters anonymitet i evalueringerne er bekræftet (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 470). Ydermere er der en risiko for, at vi bliver 'indfødte' i genstandsfeltet, hvilket kan lede til en manglende kritisk afstand eller udmønte sig i subjektivitet, der medfører ubearbejdet empiri (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 547).

### Vægportfolio som prototype

Prototypen er designet som en håndgribelig portfolio i de aktuelle studiegrupper. Vægportfolien placeres på en fysisk væg i undervisningslokalet, hvor de studerende selv organiserer portfolioens opbygning.

Formålet med vægportfolien er, at den fastholder, synliggør og dokumenterer den studerendes refleksive læring med henblik på, bl.a. via æstetisk formsprog og produkter, at skabe rum for den studerendes begyndende udvikling af egen professionsidentitet. Nedenfor beskrives vægportfoliens elementer, herunder faser, skabeloner ('gaver', æstetiske produkter, tænkebobler og post-it-noter) og opgaver, der inddrages i den studerendes portfoliobidrag til væggen. I forbindelse med de studerendes refleksionsprocesser har projektet udviklet en række spørgsmål på refleksionskort til at stilladse disse.



Figur 4. Studiegrupperne anvender forskellige udtryk til at organisere deres læring på vægportfolien



Fotograf: Kristian Hyldahl

Figur 5. De studerende modtager feedback på deres portfolio fra medstuderende. Feedbackbidragene er synlige, så alle studerende har mulighed for at lære af den feedback, der gives

### Vægportfolio – et sociokulturelt perspektiv på læring

Dette projekt anvender både et helhedsorienteret (udfoldet i afsnittet om æstetiske formsprog og læreprocesser) og et sociokulturelt læringsperspektiv som teoretisk refleksionsramme i projektgruppens rolle som undersøgere på underviserens didaktiske forberedelse og efterrefleksion. I det følgende vil der kort blive redegjort for det sociokulturelle læringsperspektiv i relation til vægportfolien med afsæt i et udvalg af Jerome Bruners teser i bogen *Uddannelseskulturen*. I lyset af Bruner kan de studerende gennem deltagelse i professionskulturen tilegne sig strategier, der er relevante for at konstruere professionsforståelse, færdigheder og professionsidentiteter (Bruner, 2003, s. 38). Læring opstår således ifølge Bruner gennem deltagelse i fællesskabet, hvor social udveksling, udvikling og forhandling af viden kan finde sted (Bruner, 2003). Det at udvikle rum for interaktion og samarbejde om portfolio i studiegruppen er derfor ikke bare et positivt indslag, men et afgørende grundlag for, at læring opstår. Det fordrer, at undervisere dels udvikler og italesætter studiegrupper som praksisfællesskaber med plads til interaktion og fælles læring,

dels har fokus på, at den enkelte studerende lærer at deltage aktivt i de fælles læreprocesser. Ydermere skal portfolioopgaverne stilladsere førnævnte læreprocesser og forankre dem i et sociokulturelt perspektiv (Dysthe, 2003, s. 44).

### Dokumentation af læring – hvordan?

Bruner samler sin kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser, hvoraf projektets analyse og tolkning af datamateriale primært inddrager tre teser, som anses for aktuelle og væsentlige i forhold til kunne dokumentere, at vægportfolien understøtter læring hos pædagogstuderende. Det drejer sig om tesen om interaktion, tesen om eksternalisering og tesen om identitet og selvværd (Bruner, 2003). I forbindelse med tesen om eksternalisering anvendes definitioner af læringsstrategier til identifikation af læringsstilgang på baggrund af Weinstein m.fl. (2013). Grunden til, at forskningen om læringsstrategier inddrages i projektet, er, at de studerende gennem deres arbejde med vægportfolien udvikler kompetencer til aktivt at anvende læringsstrategier og selvreguleret læring i deres studie på pædagoguddannelsen. Læringsstrategier understøtter de studerendes selvstændighed, ved at de i forskellige lærings-

situationer besidder en række strategier f.eks. til at organisere deres læring og udvikle en dybere læring. Målet er således, at de studerende på sigt udvikler viden om metakognitive strategier for, hvordan strategier anvendes, og metakognitiv viden om deres funktion i forskellige læringsituationer og om, hvordan de bidrager til at fastholde læring. Endvidere opnår de studerende større indsigt i egen tænkning og læreproces samt færdighed i at tilpasse brugen af strategier til den læringsopgave, der stilles.

Projektets analyse anvender derudover Bruners tese om fortælling i relation til at anskueliggøre, hvordan de studerende via fortælling tilegner sig en professionsforståelse og begyndende udvikling af professionsidentitet (Bruner, 2003). I det nedenstående analyseres projektets datamateriale i relation til de førstnævnte udvalgte teser.

### Vægportfolio som værk

I forbindelse med Bruners tese om eksternalisering er han inspireret af kulturpsykolog Ignace Meyersons ide om, at al kollektiv kulturel virksomhed må producere et værk eller 'une oeuvre, som han omtalte dem, der bliver et udtryk i sig selv (Bruner, 2003, s. 73). I Bruners optik kan vægportfolio derfor



## FASE OG GRAFISK SKABELON

## BESKRIVELSE

**1. Gaven**

Ordet rundt – Hvad er I, med afsæt i jeres individuelle portfolio, blevet særlig optaget af i løbet af undervisningen og den læste litteratur? Udvælg, på baggrund af jeres samtale, de væsentligste pointer fra temaet/ undervisningen. Formuler og uddyb pointerne (minimum 3) i hver deres 'gave'. Placer dem i jeres vægportfolio.

**2. Det æstetiske produkt**

Udvælg en læringspointe, som I udtrykker i et æstetisk formsprog. (Poesi, LEGO, fortælling, tegning, modellervoks ...). Ved tredimensionelle udtryk tager I et fotografi af produktet som dokumentation og placerer det i jeres vægportfolio. Efter processen: Stil jer selv følgende eller lign. spørgsmål:

Hvad skete der?

Hvad var mest udfordrende for jer?

Hvad blev I særligt opmærksomme på?

Hvad ser I anderledes på, efter I har været med til at skabe et æstetisk udtryk?

**3. Tænkeboblen**

Refleksioner over dagens undervisning (fra gaver og æstetisk produkt) formuleres i tænkeboblen.

Eksempler på refleksionsspørgsmål:

Hvad har vi fået ud af denne undervisningsgang?

På hvilken måde har det æstetiske produkt bidraget til jeres læring?

Hvordan er vi kommet nærmere læringsmålene for modulet?

Hvad har vi brug for at lære mere om, og hvordan kan vi evt. gøre det?

Hvad er vi blevet særligt opmærksomme på?

På hvilken måde kan denne viden omsættes til pædagogisk praksis?

Hvad er vi mest optagede af lige nu i forhold til os som kommende pædagoger?

**4. Feedback**

I skal give feedback til en af de andre studiegrupperes gaver og æstetiske formsprog ved at sætte post-it-noter på vægportfolien. Herefter gives en mundtlig overlevering. I skal fortælle gruppen, hvad der inspirerer jer fra deres portfolio.

a. Gruppen har formuleret læringspointer.

b. Gruppen har visualiseret en læringspointe i form af æstetiske produkter.

c. Hvordan tolker I det æstetiske produkt?

- Hvad bliver I nysgerrige på, når I ser produktet?

d. Gruppen har besvaret og formuleret refleksionsspørgsmål.

- Hvad får gruppens refleksioner jer til at tænke på?
- Det undrer os at ...?
- Vi anbefaler at ...?

e. Modtag feedback på jeres vægportfolio. Brug den feedback, I har modtaget til at ændre og/eller udbygge jeres vægportfolio.

**5. Dokumentation af gruppearbejdet i egen læringsportfolio**

betragtes som et værk, og de enkelte elementer kan ligeledes tolkes som værker (skabeloner, æstetiske produkter). De enkelte værker skabes i det mindre fællesskab og bidrager samtidig til arbejdsfordeling, følelsen af stolthed, identitet og sammenhæng mellem deltagerne i gruppen. Dette anskues i de følgende udsagn fra nogle studerende:

DET VAR FEDT, DA DET VAR ET FÆLLES PROJEKT, OG I VORES GRUPPE VAR VI GODE TIL AT BLIVE ENIGE OM, HVAD DER SKULLE MED. VI HAR OGSÅ FUNDET HINANDENS STYRKER OG SVAGHEDER. JEG HAR LÆRT MERE, FORDI VI I FÆLLESSKAB HAR FORMULERET DET NED PÅ PAPIR, SÅ ALLE FORSTOD DET.

Via værket bliver det muligt for gruppen at opnå fælles og forhandlelige tænke-måder, hvilket Meyerson kalder mentalités (Bruner, 2003, s. 74).

De studerendes tænknin- g kommer til udtryk i værket, hvilket i vores kontekst vil være produktet og vægportfolien. Dette kan blandt andet iagttages i nedenstående udsagn fra en studerende:

VI ER BLEVET TVUNGET TIL AT REFLEKTERE OVER DE TING, VI HAR LAVET, OG VI HAR LÆRT AT FORHOLDE OS TIL VORES PERSONLIGE HOLDNING OG MENING HEROM.

Eksternalisering tillader således, at et mentalt arbejde får ydre form i en håndgribelig dokumentation, der gør refleksion og metakognition mere tilgængelig for de studerende.

De studerendes arbejde med vægportfolien har involveret en organisering af denne opbygning. Derfor har de studerende udviklet organiseringsstrategier med henblik på at strukturere og kategorisere indhold været aktuelt. De studerende udtrykker, at disse strategier har understøttet deres læring, ved at det har givet et *"godt overblik og [det var] mere overskueligt at have det hele samlet for modulet"*, og det har givet dem *"et struktureret overblik over, hvad vi har lært"*. Organiseringsstrategier har til hensigt, at skabe overblik f.eks. ved at lave en oversigt over væsentlige elementer, hvilket kan facilitere og fastholde de studerendes holistiske læringsforståelse (Ramsden, 1999; Weinstein et al., 2013).

I forbindelse med databearbejdningen har vi fået øje på elaboreringsstrategier i de studerendes arbejde med vægportfolien. Disse læringsstrategier har til formål at udvide og uddybe de studerendes læring. De studerende udtrykker bl.a. *"... Og man forstår det bedre, når man får skrevet det ned med sine egne ord."* Når studerende formulerer sætninger med egne ord, forholder de sig til den viden, de har tilegnet sig, på en sådan måde, at de gennem personlig stillingtagen fastholder dybere læring (Weinstein et al., 2013). En anden strategi er billedliggørelse eller visualisering. Denne kan understøtte de studerendes konstruktion af mentale billeder som en strategi i udviklingen af dybere forståelse. Dette ses blandt andet i de studerendes udtryk i relation til de æstetiske produkter: *"Jeg har bedre kunnet forstå det og fået det ud, som jeg har haft i hovedet. Jeg har bedre kunne forstå det hele ved at være kreativ."* Herudover nævner de: *"Det har givet mig mulighed for at tale flere sprog samt mulighed for at illustrere mine tanker"*, og det har *"givet mig mulighed for, at sætte ord på min læring på en helt anden måde og udtrykke den i form af et kreativt produkt."*

Som det kan iagttages i citaterne, har de studerende en oplevelse af, at arbejdet med de æstetiske formsprog har understøttet deres forståelse af de

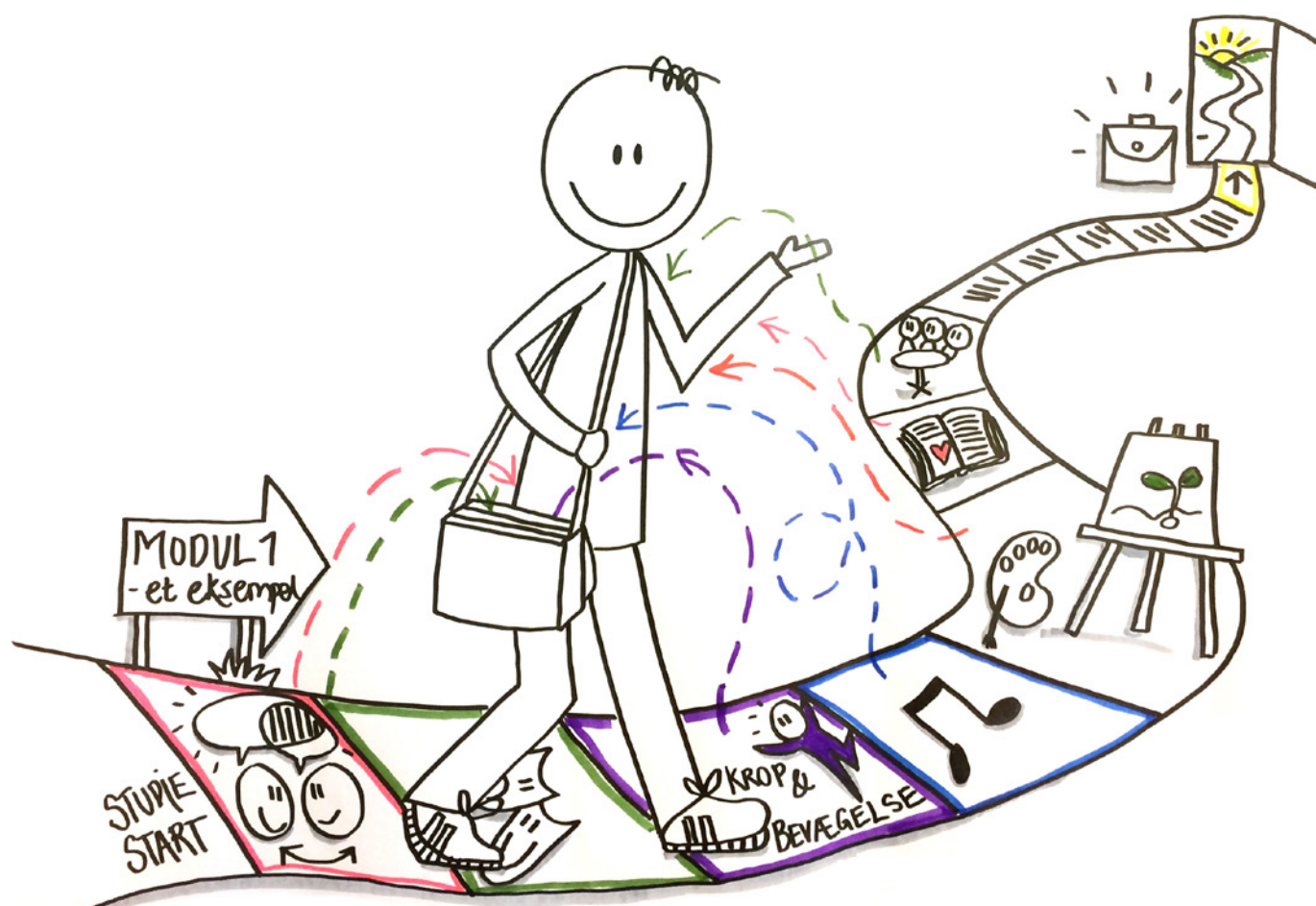
begreber og teorier, der er arbejdet med. De nævner ligeledes begrebet kreativitet til at beskrive dele af deres læreproces. Det kan fortolkes som brugen af formsprogene i skabelsen af det æstetiske produkt. Det æstetiske produkt udtrykker i symbolsk form den specifikke betydning og forståelse, som studiegruppen gensidigt har udviklet i forhandlingen (Austring og Sørensen, 2006; Bruner, 2003). Det kan anskues i de studerende udsagn, at den kropsligt forankrede viden på baggrund af kunstbaserede æstetiske formsprog indgår som en elaboreringsstrategi i udviklingen af dybdelæring, som dermed fastholdes i vægportfolien. (Austring og Sørensen, 2006; Weinstein et al., 2013).

#### De studerendes samarbejde om vægportfolio

Tesen om interaktion sætter fokus på, at udvekslingen af viden og færdigheder foregår i et samarbejde og dialog mellem mennesker, hvor der er en 'lærer' og en 'lærende' til stede. Læreren kunne i princippet være en bog eller et medie, som den lærende kan være i 'dialog' og samspil med (Bruner, 2003, s. 70). I lyset af Bruner kan følgende udsagn anskueliggøre vigtigheden af et velfungerende samarbejde i studiegruppen:

"VI HAR VÆRET LIDT UDFORDRET UNDERVEJS, MEN EN GOD PROCES, FOR ALLE KAN BIDRAGE MED HVER SINE KOMPETENCER" OG "AT INGEN HAR KØRT SOLO. VI BLIVER NØDT TIL AT ARBEJDE SAMMEN".

I relation til en gruppe, der konstruerer gensidig læring, så formår de lærende at rejse stilladser for hinanden med afsæt i egne evner og færdigheder (Bruner, 2003, s. 71). I observationerne af de studerendes vægportfolier fremgår det, hvilke studiegrupper der er lykkedes med gensidigt samarbejde,



**Figur 6.** Den studerende dokumenterer det vedkommende lærer i sin læringsportfolio, der over tid bliver udtryk for egen læringshistorie og udviklingsmuligheder samt begyndende professionsidentitet

og hvilke grupper der har haft udfordringer i samarbejdet. De grupper, der opbygger et velfungerende samarbejde, har en vægportfolio med mange elementer, hvorimod man i de grupper, som oplever sig som havende samarbejdsudfordringer, ser en reducere i deres værk, både i forhold til tekst, herunder refleksioner i tænkebollen, og i antallet af elementer. Vi har derfor observeret, at de sociale relationer i studiegruppen afspejles i de studerendes læringsudbytte i vægportofolien.

#### Udvikling af begyndende professionsidentitet

Portfoliomethoden skaber rum for at de studerende kan udvikle og arbejde med professionsidentitet under uddannelsen. Uddannelse er ifølge Bruner afgørende for udvikling af selvet. Bruner introducerer to aspekter af

selvet: Det ene er handleevne, et handlende selv, der sammensætter et begrebssystem som et arkiv over vores handlemøder med omverdenen, der er forbundet med fortiden og samtidig rækker ind i fremtidens muligheder (Bruner, 2003, s. 90). Det andet aspekt er vurdering. Det handlende selv vurderer sig selv løbende, og disse vurderinger påvirker selvet. Selvværd er i lyset af Bruner en blanding af handlingseffektivitet og selvsvurdering, hvilket vi kan analysere i relation til følgende udsagn fra et par studerende: "At man er blevet mere kreativ. At det ikke er et hvidt A4-papir, men at vi både har tegninger, fotos, ler og Lego-figurer" og "Det har fremmet vores kreativitet – troede ikke selv, jeg var kreativ, men det er blevet modbevist, da der er så mange forskellige former for kreativitet" samt "Tænke kreativt. Gå i dybden. At udvikle mig fra halsen og ned". Disse udtryk

viser eksempler på, hvordan handleevne og selvværd er vigtige i processen frem mod at blive bachelor som pædagog, og de understreger, hvordan de kunstbaserede æstetiske formsprog i vægportfolio kan bidrage til de studerendes identitetsarbejde og personlige dannelse (Bruner, 2003, s. 93; Austrung og Sørensen, 2006).

I relation til Bruners tese om fortælling, så har den måde, de studerende forstår sig selv på, og de fortællinger, som de skaber i forhold til, om "... man er blevet mere kreativ" eller ej, en stor indvirkning på deres mod på at indgå i og igangsætte æstetiske processer gennem uddannelsen (Bruner, 2003, s. 94). Set i lyset af et socialkonstruktivistiske læringsperspektiv kan de studerende via narrativer og deltagelse i uddannelsen udvikle en ny selvforståelse, professionsforståelse og handlemuligheder (Bruner, 2003, s. 43).



### Afrunding


Resultaterne og erfaringerne fra dette udviklingsprojekt viser, at portfolio bør understøtte forskellige former for viden. Ved at arbejde med vægportfolio løbende gennem uddannelsen opnår de studerende viden om og færdigheder i portfoliomethoden og æstetisk formsprog som pædagogisk dokumentation af egen læring. Skabelsesprocessen omkring kunstbaserede æstetiske produkter i studiegruppen understøtter de studerendes udvikling af samarbejdskompetence, refleksivitet og læringsstrategier, som kan være med til at fastholde læring. Dokumentation gennem forskellige produkttyper kan udvælges til den studerendes præsentationsportfolio og understøtte den studerendes formidling af egen læreproces og erkendelser på en meningsfuld og naturlig måde.

Projektet viser herudover, at de studerendes spirende professionsidentitet påvirkes i arbejdet med vægportfolien, hvor de udvikler selvværd i forhold til at anvende kunstbaserede æstetiske formsprog. Denne handlekompetence tager udspring i det intuitive, det følelsesmæssige og de kropslige erfaringer, som vægportfolien tilbyder. Disse kvalificerende processer kan ligeledes styrke kommende pædagogers forudsætninger for, og mod på, at skabe rammer for æstetiske miljøer i pædagogisk praksis med fokus på den enkeltes og fællesskabets læring, trivsel og udvikling.

---

### Litteraturliste

- Astring B.D., Sørensen, M. (2006): *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (2003): *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. & Engelsen K.S. (red.) (2003): *Mapper som pedagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Højbjerg, H. (2009): *Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I L. Fuglsang & P.B. Olsen, Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (red.) (2015): *Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kristensen, J.E. & Bayer S. (2015): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bind 1 og 2*. København: Forlaget U Press.
- Professionshøjskolen University College Nordjylland (2015): *Studieordning. Fællesdel. Pædagoguddannelsen. Studieåret 2015/2016*. Kan hentes på: <http://blad.ucn.dk/PU/Studieordningflesdel20152016/>.
- Ramsden, P. (1999): *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.
- Taasen, I., Havnes, A. & Lauvås, P. (2005): *Mappevurdering – av og for læring. Med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thisted, J. (2012): *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.
- Weinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2013): *Læringsstrategier og selvreguleret læring: Teoretisk beskrivelse, kortlægning og undervisning*. I H. Timperley, M. Hermansen, I. Bråten, C. Madsen, H. Bjerresgaard, J. Hattie, P.O. Kirkegaard, R. Andreassen, C.E. Weinstein, T.N. Hopfenbeck & T.S. Wille, *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr 211 af 06/03/2014)*. Kan hentes på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068>.

A photograph showing several handcrafted clay flowers of various shapes and sizes, some with green paper leaves, arranged on a bright yellow surface. In the background, a blue chair and a white wall with a large abstract line drawing are visible. The text is overlaid on the image.

En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden

Austring og Sørensen, 2006

**Figur 7.** Studiegruppen udtrykker sig i ler for at vise deres indbyrdes forskellighed og læreproces i studiegruppen