

Kunst og coaching som transformative greb i undervisning

Tidligere udgivet i bogen
Transformationer – i social innovation og entreprenørskabsdidaktik
ISBN: 978-87-7298-976-1

Af **Majken Svane Hansen**, Pædagoguddannelsen VIA (mash@via.dk)

Abstract

Kapitlet handler om betydningen af den signifikante og transformative læring i tidens uddannelseslandskab, som kalder på en dybere *opdagelsesorienteret* kultur og *responsivitet* i undervisning. Det at arbejde med læring, refleksion og kritisk tænkning i faglige sammenhænge kan ikke stå alene, idet den *personlige dimension* er central for en mere holistisk orienteret didaktik. Kapitlet fremhæver værdien af at etablere rum for et *transformationelt nærvær*, hvor den enkelte studerende kan arbejde med afklaring af egne overbevisninger og muligheder for handling som led i at føle et større tilhørsforhold til det at være studerende. Kapitlet diskuterer og eksemplificerer i den forbindelse, hvorfor *kunst som materialitet* og *coachende greb* i undervisningen i et samspil kan blive kraftfulde kilder til at arbejde med studerendes læring.

Sæt lys på den personlige dimension

Det er min erfaring og overbevisning, at der er *iboende og allerede eksisterende potentialer* i hver enkelt studerende for nye opdagelser af måden at være en del af verden på og at kunne se transformative muligheder for at handle som den, man er og gerne vil blive – altså en følelse af resonans og samklang mellem mig og verden. Jeg mener derfor, at den *personlige dimension* skal tales mere frem i uddannelsessammenhænge i forhold til at være en studerende, der gør sig bevidst og kan få oplevelsen af energi og lyst i egen læring.

Personligt oplever jeg som underviser et sløret billede af de studerendes personlige dimension, når det omhandler uddannelse. Nærmest som et slags skyggeliv eller to verdner, idet det faglige sættes i forgrunden, når det kommer til voksenlæring.

Keywords: Kunst, coaching, transformationelt nærvær, signifikant læring, holistisk didaktik

Til trods for, at de studerende arbejder med deres dømmekraft og refleksioner, så erfarer jeg i samtaler med studerende, at det ikke kun er det faglige, men i høj grad også de personlige udfordringer og bekymringer, som skaber deres selvforståelse som værende studerende. Der skal derfor være mulighed for en dybere form for selvrefleksion over, hvad der sandt for en, og undersøgelse af personlige tanker og handlinger i læringsprocesser. Dette fremhæver professor i studerendes udvikling og læring Baxter Magolda med betydningen af, at de studerende kan gøre sig *personlige epistemologiske refleksioner*, som er med til at konstruere sammenhænge mellem ens antagelser og overbevisninger om sig selv og verden (Dean & Jolly, 2012, s. 232).

Det er vigtigt, at der skabes flere didaktiske facetter, hvor de studerende netop får mulighed for at arbejde med det personlige. Der skal sættes mere lys på den del, da det ikke kun handler om at lære noget fagligt, men også at blive til hele personer, der udtrykker både deres nuværende og fremtidige potentiale, og ikke mindst skaber autentisk værdi for den profession, de kommer til at arbejde med. Som underviser ønsker jeg derfor at inspirere studerende til at udforske alternative og epistemologiske tilgange til at gå på opdagelse i sig selv og til at spejle deres egen *indre og personlige udviklingsproces i læring*.

I kapitlet skitserer jeg først begrundelsen for, hvorfor nye didaktiske greb er vigtige i forhold til at favne den personlige dimension. Dernæst argumenterer jeg for, hvorfor coaching og kunst i et samspil kan være bud på *transformative didaktiske greb*. Til sidst i kapitlet eksemplificerer jeg fra min egen opdagelse som underviser ud fra en kreativ indgang til at favne den personlige dimension hos den studerende. Jeg beskriver i den forbindelse et eksperiment med coachende greb fra egen undervisning, som omhandler brugen af *orakelkort* med den hensigt at åbne for større selvrefleksion og potentialer for viden, som oftest er iboende den studerende selv.¹

Hvorfor nye didaktiske greb?

Fordi vi kigger baglæns ind i fremtiden!

"The past went that-a-way. When faced with a totally new situation, we tend always to attach ourselves to the objects, to the flavor of the most recent past. We look at the present through a rear-view mirror. We march backwards into the future. Superbia lives imaginatively in Bonanza-land".(McLuhan, 1967).



Genereret af forfatter med AI.

Som citatet ovenfor af mediesociologen McLuhan (1967) lyder, så kigger vi som mennesker ofte baglæns ind i fremtiden. Til trods for de progressive og reformpædagogiske tendenser i 1970'erne med de frigørende og demokratiserende initiativer (Schou, 2013, s. 334) har tidens uddannelsestendenser måske afbøjet vores blik, så vi ikke ser de spændende nye landskaber igennem forruden - men ender med at betragte meget af vores *væren* igennem "Bonanza-landet" i bakspejlet!

Så hvad ligger der og ulmer i tidens tendenser? Ved vi, hvorfor vi tit bevæger os tilbage til det velkendte? Hvad forhindrer os i at gå mod de nye landskaber, hvor vores visioner og drømme, al vores kunnen og det, vi har på hjerte, eksisterer – både som undervisere og studerende? Nogle kalder det fremmedgørelse, andre kalder det sociale patologier, public management eller bureaukrati. Psykologer kalder det mistrivsel, mangel på self-efficacy eller stress. Underviser kalder det for kompetencestyring, modstand på læring eller manglende motivation. Studerende kalder det for manglende rammesætning eller fremdriftsreform.

De mange bud rummer nok hver deres sandhed i deres kontekst. Men trods megen spændende, relevant og engagerende undervisning samt entreprenante og legende tiltag ser jeg dog mange afskygninger af pædagog og filosofen Freires tanker om det *frigørende element* give

genklang i tiden (her med et lille ironisk smil for at kigge tilbage i det velkendte land). Men jeg trækker på den frigørende tanke, hvis de studerende skal kunne have autonomi og muligheder til at handle ud fra egne potentialer, ressourcer og udfolde sig på ofte ukendt eller usikker grund som en *pilot-in-the-plane*, hvilket entreprenørskabsforskeren Sarasvathy har betegnet det (Sarasvathy, 2001). Den nuværende uddannelsestænkning har på flere planer medført mindre spillerum for de personlige tilgange og kreative udfoldelser (Andersen, 2010, s. 32). Viden gives til stadighed af den vidende til "dem, de betragter som uvidende", hvilket Freire så fint formulerede det om forholdet mellem underviser og studerende (Freire, 1973, s. 45).

Hvis didaktikken, trods de negative tendenser som nævnt, skal kunne rumme det at gå på opdagelse, fordre til mere kreativitet og foretagsomhed, kalder det på en endnu større *responsivitet* og *medindlevelse* i vores undervisning. Det kalder på den *dybere involvering* og *udveksling* mellem den studerendes indre liv og omgivelserne i undervisningen, hvilket psykologen Rogers har fremhævet med den holistiske grundtanke om *selvaktualisering* og den *signifikante læring*, hvor den studerende skal opleve læring som relevant, meningsfuld og som noget personligt (Wiberg, 2013, s. 211-212).

Den *transformative læring* bliver også særlig central som frigørende, da transfor-

mation grundlæggende opleves hos mennesket som en indre proces, der knyttes til *identitetsfølelsen* (Stelter, 2014; Mezirow, 1990). Det er dog ikke argumentet her, at det kun er de indre faktorer, der er væsentlige. Tværtimod, hvilket uddybes senere i kapitlet. Men den indre proces i transformation, som sociolog og professor Mezirow har pointeret, er centreret om den kritiske refleksion over handlingens *hvorfor*, hvilket i min optik åbner for en opmærksomhed på at kunne forstyrre egne grundantagelser og derved betragte sig selv – og som endda kan medføre, at man med nye indsigter eller nye afklaringer ikke kan bevæge sig tilbage til den gamle viden om sig selv. Mezirow ville betegne det mere konkret, at den studerende udfordrer sit meningsskema igennem nye meningsspektiver ved at definere sine *erfaringshorisonter* på ny (Mezirow, 1990, s. 158).

Men den signifikante og transformative læring kræver et rum. Det kræver flere didaktiske greb, hvori det personlige får plads, idet vi som mennesker ikke kun erkender og skaber handling ud fra den objektive verden. Vi er forbundet til verden med hele vores person, hvortil jeg ser både coaching og kunsten kommer i spil, da det åbner for flere lag til fordybelse og stillingtagen til egne overbevisninger.

Et kald på en opdagelsesorienteret kultur
Coaching har som felt udviklet sig over tid, hvor der i dag er større fokus på en *væren-*

i-verden gennem den refleksive, narrative og samskabende praksis, modsat en tidligere mere målfokuseret praksis med hurtige løsninger på problemer (Stelter, 2014, s. 24). Coachen udfører ikke terapi eller behandling. En coach hjælper med at åbne for at udfordre tanke- og handlemønstre, herunder værdiafklaring og accept, finde frem til nye alternativer til handling og søge efter sammenhængsfølelse hos individet i de nye opdagelser af sig selv.

Forfatteren og coachen Seale opfordrer til en *opdagelsesorienteret kultur* i vor tid, fordi vores samfund er præget af kompleksitet og konstant foranderlighed (Seale, 2014, s. 267). Han arbejder som coach med at fremskynde udviklingsprocesser ud fra det, han kalder et *transformationelt nærvær*. Med det menes, at han betragter *problemer som budskaber*, der skal lyttes til (Seale, 2014, s. 265). Det spændende ved Seales opfattelse er, at menneskers kommunikation rummer budskaber, som kan udfordres eller undersøges nærmere ved at arbejde med de grundlæggende *værensniveauer*, vores inderside. Forandringer kan ifølge ham endda opfattes som overfladefænomener, idet vi grundlæggende ikke kan kontrollere det, der sker uden for os selv. Forandringer i de ydre faktorer betyder heller ikke nødvendigvis, at vi kommer til at ændre vores overbevisninger om os selv eller verden. De ydre faktorer kan selvfølgelig spille en rolle, men vi kan stadig have dårlige madvaner, selvom vi får et nyt køkken.

Så transformation kræver noget dybere. Dette gælder også i undervisningen, at læring grundlæggende afhænger af den studerendes meningsdannelse og egne indre oplevelser.

Virkelige forandringer eller læring sker altså gennem transformation ved at arbejde med egne overbevisninger og vælge til, *hvorfor* og *hvordan* vi forholder os og tager handling i samspil med verden. Rogers påpegede også i sin teori om signifikant læring, at den studerende aktivt må og (oftest) kan tilvælge sig en *attitude* i egen læringsproces, f.eks. hvordan ens mindset skal være, eller hvordan man vil respondere (Wiberg, 2013, s. 212). Dette kan dog netop kræve et nærvær med en anden, fx en coach eller underviser. Sagt på en anden måde, så *behøver* vi ikke være et produkt af verden. Vi kan (bevidst og aktivt) være en *del af verden*. Så i stedet for at stille spørgsmålet om, hvem man som studerende er, så kan det i dette lys være mere relevant at stille spørgsmålet, hvad har jeg potentiale til at blive til – ja, hvis jeg altså tør gå på opdagelse!

Det transformationelle nærvær sker der- ved i samspil med *en anden*, som lytter til budskabet i vores kommunikation (det signifikante), og som forstyrrer os og går på opdagelse sammen med os (den transformative proces). *Den anden* kan således træde i kraft i form af en underviser, en medstuderende, en coach eller en ven (det menneskelige), som formår at facilitere

eller frembringe dette nærvær. Men det kan i høj grad også være materialitet (det ikke-menneskelige), såsom kunsten i dette tilfælde. Det handler ikke kun om, at den personlige dimension fremtræder i sproget og samtalen (tanken og refleksionen), hvilket den mere traditionelle opfattelse af coaching og læring bærer præg af. Det personlige er også dybt *forbundet* med verden som helhed, båret af emotioner, sanser, intuition, kroppen og følelsen af indre ressourcer, der kan træde frem som allerede iboende og værdifulde elementer i arbejdet med det hele menneske i den materielle verden, her i kunstens verden, hvilket jeg uddyber i nedenstående.

Kunst som selvrefleksivt værktøj

“Art is the most effective mode of communications that exists,” har pædagogen og filosofen Dewey udtrykt det (Dewey, 1934, s. 286). Kunst set i et bredt kunstsyn kan i den sammenhæng opfattes som en *materiel-diskursiv praksis*, der rummer muligheder for at gå på opdagelse, finde svar på egen hånd og alternative måder til erkendelse. Dette perspektiv trækker jeg også fra den *posthumanistiske og ny-materialistiske tænkning* om, at en forståelse af sig selv ikke kun opstår i form af sproget gennem tanker og samtaler med andre mennesker som en menneskelig bevidsthed separeret fra kroppen eller den materielle verden. Vi italesætter på mange måder vores opfattelse af verden igennem sproget, men den opstår ikke som en dualistisk adskillelse til verden. Vi er som

nævnt forbundet, *entangled*, igennem en *holistisk, kropsliggjort og materiel-diskursiv praksis*, hvor både sproget, kroppen og materialiteter har værdi og agens (Harraway, 2016; Barad, 2007)².

Kunst kan altså bruges som et selvreflek-sivt værktøj til at finde nye sider af sin person og åbne for nye vinkler på problemstillinger (Chemi & Du, 2018, s. 7). I og med at der sanses igennem materielt og symbolsk formsprog, rummer det også en fortolkning af os selv og verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 43). Ved at sætte kunst sammen med et coachende greb i undervisningen giver det underviseren en yderligere faciliterende mulighed for at åbne for den tavse viden både i krop og sind, styrke selvaktualisering hos den studerende og sætte overbevisninger frem til kritisk refleksion som et værktøj til at identificere alternative strategier for eksisterende problemstillinger eller udfordringer (Azhari, 2022).

Desuden byder kunsten op til dans med de mere kontroversielle og komplekse emner, som på sin vis kræver en holistisk og *eksperimentel tilgang* (Chemi & Harris, 2019, s. 2). Med det mener jeg, at vi som undervisere ofte står i et paradoks mellem den studerendes eget ansvar for læring, og hvordan læring tilrettelægges eller udmønter sig i forhold til at motivere og influere på de studerendes læringskontekst. Der er dog en implicit etisk fordring, da man både som coach eller underviser på sin

vis bliver et *førstehåndsvidne* på andres personlige udviklingsprocesser. Paradokset træder derfor frem som en kompleks størrelse, hvor det kan være centralt med kunsten, som rummer et mere *fordomsfrit potentiale for udforskning*. Det kan frigive flere *modes*, som Dewey betoner det, for at kommunikere og reflektere – og som gør alle til potentielle førstehåndsvidner, hvor både studerende og undervisere kan stilles mere fri i nærværet. Kunsten stiller altså spørgsmål til vores *hvorfor* og *hvad*, men påkræver en didaktisk stilladsering og en dybere involvering af underviseren i forhold til at understøtte den studerendes udforskning.

Hvad nu hvis undervisningen var en heltrejse?

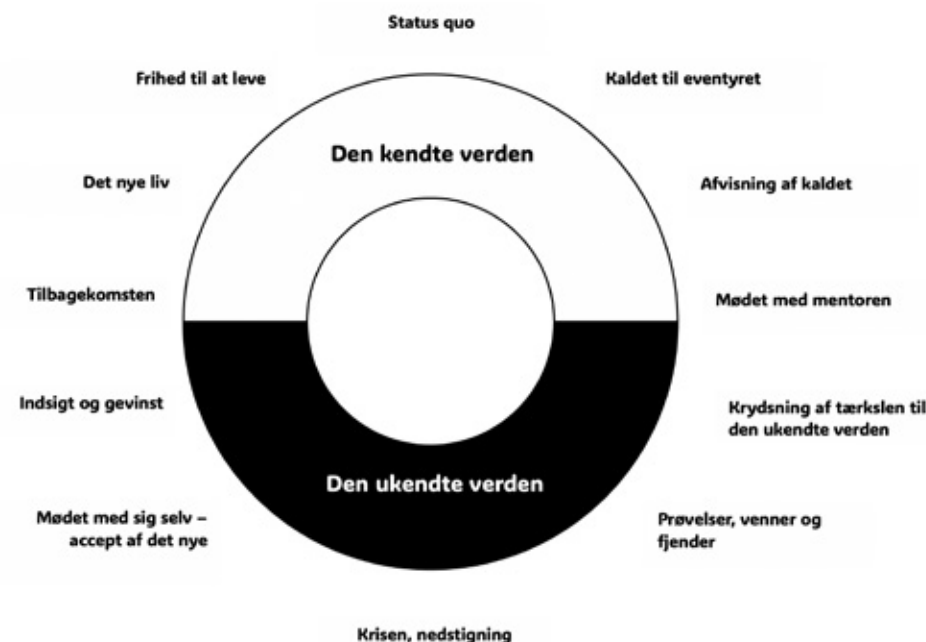
Så hvordan arbejder jeg så med egne overbevisninger i kontekst til selv at være underviser på en professionsuddannelse? Hvad med min egen involvering? Det har jeg faktisk spurgt mig selv om for selv at kunne gå mere på opdagelse i min egen praksis rettet mod det holistiske perspektiv. Jeg er selv uddannet coach og har derfor et indblik i, hvad det kan byde på af transformation hos det enkelte menneske. Men faktisk opstod et tydeligt billede, da jeg sammen med min kollega Thea Clausen, coach og lektor ved Pædagoguddannelsen Aarhus, deltog i et auto-etnografisk skriveværksted, faciliteret af lektor og Ph.D Tatiana Chemi på Aalborg Universitet. Vi skulle blandt andet arbejde med forskellige poesisformer omkring vores

undervisning med udgangspunkt i spørgsmålet: "Hvad nu hvis?".

Teaterinstruktøren Stanislawski brugte oprindeligt spørgsmålet som metodisk epistemologi i forhold til at arbejde med sine skuespilleres autenticitet og empati med deres rollefigur (Stanislawski, 2013). I vores situation oplevede vi, at vi igennem brugen af det simple spørgsmål og ved at lade kunsten disponere os til at få øje på de mere skjulte ting i fænomenet under-

visning, førte det os videre til at spørge os selv: Hvad nu, hvis vi så undervisning som en heltrejse? Hvad vil vi så få øje på?

Vi tog et kig på arbejdet fra professoren i mytologi Joseph Campbell, som har udviklet en monomyte med en grundfortælling fra myter verden over, han kaldte Hero's Journey (Campbell, 1949). Den er både arketypisk og klassisk i sin forstand, da hovedpersonen går igennem forskellige begivenheder og stadier af transforma-



Heltrejser. Modellen er designet med inspiration af Campbells model fra 1949, men med forfatterens egne ændringer.

tion under rejsen. Rejsen begynder i den *kendte verden* (ordinary world) med både et kald og modstand på dette kald. Tidligt på rejsen er der mødet med en mentor, der kan være med til at understøtte overgangen til den *ukendte verden* (special world). Denne verden består af prøvelser, nye betingelser, opdagelser og forandringer. Helten begynder at acceptere det nye for til sidst at returnere som genfødt til den kendte verden – dog nu med kendskab til begge verdner.

En heltrejse er en *ydre proces*, som jo afspejler en *indre udvikling* hos helten, der vedrører de følelser og tanker, rejsen medfølger. Det kan være modstand og angst for det nye, at overkomme frygten, at forpligte sig på de nye tanker og handlinger, herunder accept af det nye, for derved at føle sig dedikeret på ny. Lidt den samme proces, som en coaching session faktisk kan understøtte ved at få tydeliggjort sit kald, skabe afklaring på sine forhindringer, arbejde med mønsterbrud af sine overbevisninger til at se nye potentialer for handling eller accept af sin væren.

Min kollega og jeg anser os selv som meget legende, medindlevende og eksperimenterende undervisere, men vi er også blevet et produkt af egen praksis, hvilket vi opdagede med dette narrative perspektiv. Vores opdagelse beroede især på det stadie i heltetrejsen, hvor helten møder *kaldet til eventyret*. Vi så, at det er her, modstanden på det ukendte er stærkest,

og hvor *mødet med en mentor* eller *en anden* kan være afgørende for, om man tager på rejsen.

Hvis vi overfører denne betragtning til, hvad der ofte sker i en undervisning, så træder vi ofte direkte ind i den ukendte verden fra de studerendes perspektiv, når vi påbegynder en undervisning. Vi glemmer måske denne overgang fra den kendte til den ukendte verden, hvor man som underviser kan understøtte den studerende som havende *hovedrollen* i rejsen. Selvom undervisere ofte didaktisk prøver at spørge ind til de studerendes motivation og meningsdannelse, såsom hvad synes I om emnet, eller hvad fandt I mest relevant til temaet i dag. Så er der et *missing link* – vi går lige til benet og forventer på en måde, at de studerende forholder sig aktivt til stoffet. Men nogle spørgsmål mangler ofte, såsom: Hvordan kan jeg komme i spil i min egen læring i dag? Hvad skal der til, for at jeg er forpligtet til dagens undervisning ud fra, hvor jeg står? Hvordan kan jeg gå på opdagelse i noget, jeg ikke umiddelbart ved noget om? Hvad vækker mig?

Det er nok utopi, at det altid er muligt at formulere disse coachende spørgsmål, eller at det altid vil give sig bevidst til udtryk hos den studerende. Men uden at man som underviser har berørt den kendte verden først, hvor den studerende føler sig forankret i egne overbevisninger og meningsperspektiver, kan det være noget

af roden til modstand på læring eller den manglende følelse af tilhørsforhold til det stof, som bliver præsenteret. Heltetrejsen kan i den forstand bruges metaforisk som en indsichts- og perspektivsgørende tilgang over, hvor den studerende er henne. Ikke nødvendigvis ud fra en lineær progressionstanke, men som en hjælp til at få sat værdifulde afklaringer og personlig forankring i gang i læringsprocessen, som jeg vil demonstrere i nedenstående ud fra eksperimentet med *orakelkort* – *mødet med mentoren*.

Eksperimentet med orakelkort - mødet med mentoren

På uddannelsen er et mentormøde ofte med studievejleder, underviser, tutor eller medstuderende. Men i denne sammenhæng er mødet med en mentor iboende den studerende repræsenteret i en kunstner. Da de studerende i dette tilfælde befandt sig på kanten til den ukendte verden, idet de lige var startet på et projekt bestemt på forhånd af undervisere, var det stadig uvist for dem selv, hvad de kommende arbejdsprocesser og ny viden ville få af betydning. For at åbne for eventuelle låste tanke- og handlemønstre om deres egen kunnen og formåen, var pointen at etablere et refleksionsrum, hvor de kunne gøre sig nogle epistemologiske refleksioner over egne valg og tanker tidligt i projektet. Det kunne også blive til egne ressourcer og kritisk stillingtagen til sig selv, som de senere kunne trække på.

Til eksperimentet har vi udviklet nogle orakelkort som et værktøj med henblik på at inspirere de studerende på en legende og udforskende måde ved at se nye aspekter. Grunden til orakelkort er, at vi både *leger*, at skæbnen kan udfordres, hvis vi aktivt lytter og udvider vores forståelseshorisonter igennem andre. Men det handlede også om at kunne se fremadskuende mod de potentialer, der kan ligge i valg af attitude og måder at kunne tage handling på. På hvert orakelkort er der et billede af en kunstner med tilhørende statement af, hvad den pågældende kunstner står for. Men de fungerer samtidig som en mentor, som den studerende kan spørge til råds ud fra og skabe et nærvær med det, som er gældende for den studerende i dette øjeblik.

For at starte eksperimentet satte jeg mig i midten af lokalet ved et bord vendt ud mod de studerende med noget stille stemningsbetonet musik tændt. Jeg bad gruppe for gruppe komme op til bordet. Orakelkortene var lagt foran mig med fronten vendt nedad. Jeg bad de studerende om

Hvordan kan jeg gå på opdagelse i noget, jeg ikke umiddelbart ved noget om? Hvad vækker mig?



at føle på kortene, før de trak et. De skulle alle intuitivt mærke, at det kort, de valgte, føltes "rigtigt". Denne proces handlede om at skabe et nærvær ved at føle sig tunet ind på det, der skulle ske, og på hinanden – men i høj grad også åbne for andre sanser, der kunne skærpe en opmærksomhed på sig selv og de materielle omgivelser. Jeg kiggede alle studerende i øjnene og sagde med en alvorstone: "Nu trækker I et kort af stor værdi, og I skal lytte grundigt." En sætning jeg havde indstuderet inden.

Generelt var der en oplevelse af forventning i rummet, trods lidt fjollerier og tøven over det "lidt skøre" indslag, som nogen efterfølgende udtrykte.

Grupperne skulle nu ud fra deres orakelkort arbejde med de coachende spørgsmål:

- Hvad vil (kunstner/mentor) give jer af råd i forhold til de opgaver og udfordringer, I står med lige nu?
- Hvad skal I huske på?
- Hvad er jeres næste skridt?

Med reference til psykologen Vygotskys betragning på *cultural tools* som refleksion (Chemi et al., 2015, s. 157), så blev det dog tydeligt undervejs, at de studerende ikke kendte alle de kunstnere, som var portrætteret. Jeg bad derfor de studerende om at søge online på kunstnerens liv og virke. En af grupperne havde valgt Cindy Sherman med statementet "Tag et grun-

digt kig ind i en andens spejlbillede, og led efter sandheden". Der opstod først en del usikkerhed og lidt afstandtagen hos de grupper, hvor kunstneren forekom fremmed. Nogle nævnte: "hold nu op, det her er abstrakt", "jeg er ikke kreativt anlagt", "kunst siger mig intet." Jeg opfordrede dem derfor i samtaler undervejs til at søge videre – eller når man som coach skubber kærligt til udfordringen igennem sætningerne: "kan du finde bare én ting, du finder vigtig", "hvad fortæller det statement om andre ting, du har oplevet" eller "hvad tror du, det fortæller dig personligt?"

Gruppen med Sherman søgte faktisk frem til hendes tidligere værker, hvor hun arbejder med at iscenesætte sig i forskellige stillbilleder. Jeg gik ind i deres proces med de tilhørende coachende spørgsmål, hvor de fandt frem til, at hun alligevel var lidt interessant. Det italesatte de med udsagn som: "Jeg synes, det er fedt, hun er en kvinde i en mandeverden", "Der er noget med det her iscenesættelse, som jeg tænker er rigtig spændende og kender det fra mit eget liv." Gruppen kom frem til, at de kunne bruge hendes kunst som inspiration til at tænke ud af boksen og prøve noget nyt med deres projekt. De ville se videre på at arbejde med outsiders, som hele tiden skal passe ind i systemet, som de selv har kendskab til og kan relatere til.

Generelt var spørgsmålet om det næste skridt abstrakt, men de fleste grupper fandt frem til, hvad de skal huske på og

et godt råd til sig selv. F.eks. at huske på at være sig selv, at det er vigtigt at prøve nye ting i gruppen, eller selvom de ikke ved, hvad projektet bliver til, vil de have det sjovt. Der opstod mange umiddelbare, og måske set udefra, tilfældige slutninger på tanker og ideer blandt de studerende, men det fortalte mig som underviser, at kunsten ikke kun er med til at repræsentere deres givne virkelighed, men også at kropsliggøre og aktivt artikulere deres muligheder for handling i det kommende projekt. Filosofen Latour betonede, at der igennem ikke-menneskelige entiteter konstrueres mening, som kalder på imaginære og symbolske udforskninger (Wied, 2023, s. 200). Det er i de studerendes egne fortolkninger, at de finder det gode råd fra kunsten, de støder på, og fra kunstneren som figurativ person. Det er ikke en ydre betingelse, men en indre refleksionsproces, der kan give plads til flere meningsperspektiver, de studerende kan betragte sig selv ud fra. F.eks. ville gruppen med oraklet Banksy huske på, at de skal stå op for det, de tror på. På den måde får de studerende et legitimt alibi igennem kunsten og de coachende spørgsmål til at vurdere det nye, som har værdi for dem.

Den gode afslutning

I en coaching session laver man den gode afslutning, så dette vil jeg forsøge her. I kapitlet har jeg argumenteret for, hvor vigtig den personlige dimension er for selvforståelsen i at være studerende, særligt med blik på den studerende som

havende hovedrollen i egen rejse. Jeg har peget på betydningen af en mere holistisk didaktik, hvor der lyttes til budskaberne igennem styrket responsivitet ved brug af kunst og coaching som transformative greb. Det er grundet en dyb optagethed hos mig selv som underviser af at ville de studerendes egne opdagelser af sig selv, da så meget potentiale kan komme til syne.

Men jeg har samtidig en frigørende og kreativ agenda, da vi lever i en verden, der sammensmelter os i materialitet, oplevelser, meninger og handlinger. Vores uddannelser kan til stadighed tendere til at være for dualistiske i adskillelsen af det personlige og det faglige, selvom de studerende på en professionsuddannelse arbejder med teori og praksiserfaringer, som kræver et stort personligt arbejde af dem. Her skal didaktikken møde de studerende, hvor de er. Men den skal samtidig udfordre dem til at gå på opdagelse. Det kan forekomme svært at medtage den personlige dimension i alle henseender som underviser. Men ved at arbejde mere indgående med den studerendes lyst til at gå på opdagelse igennem et større nærvær, flere coachende og udfordrende spørgsmål samt dybere personlige refleksioner i et fordomsfrit rum med kunsten, så tror jeg på, at vi får studerende ud i en profession, der tør tro mere på sig selv og kan handle både empatisk, innovativt og selvstændigt.

Vi kan derfor begynde at lytte mere indgående efter, hvad der ligger i, når de studerende ikke vil med på rejsen. Måske handler det ikke bare om modstand på læring. Måske handler det om at komme til at kende sig selv bedre i det, de står i lige nu og her. Så kan vi her etablere et møde med den anden, f.eks. kunstneren som en iboende mentor, der giver dem mulighed for at betragte sig selv igennem andre perspektiver. Kan læring på den måde forankres bedre hos den studerende?

Det mener jeg bestemt, den kan, hvis vi som undervisere også selv tør tage på en helt rejse og stille os undrende til egne overbevisninger - og med mod på at tage rollen som den, der kan tilbyde det nærvær og frihed til at lade os opdage det nye sammen.

Så lad os tune os ind på den gode afslutning. Lad os se på, hvad vi har af potentialer til at blive til. Lad os starte bare med én enkelt ting vi kan gøre. Hvad er din?



Tag et grundigt kig ind i en andens spejlbillede og led efter sandheden.



15 min. tager tid. Det er bedre at drømme end at eje.



Skab noget ud af ingenting med en skjult hensigt.



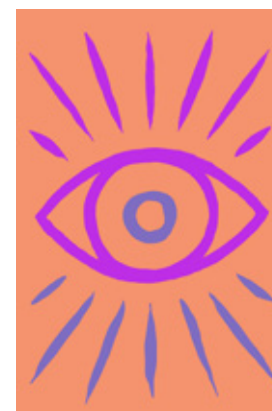
Eksternalisere din indre verden.



Når en person kigger dig lige ind i dit indre, så kig tilbage med stor nysgerrighed.



Brug alle de udtryk, som du elsker, og gør det til dine.



Oraklets gode råd?
Hvad skal du huske på?
Hvad er dit næste skridt?



Orakelkort - 6 kunstnere og 1 design.
Hvilket orakel vælger dig?

Referencer

- Andersen, H. L. (2010). »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30–35. <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5568>
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Gyldendal.
- Azhari, N. (2022, 10. Januar). *The Role of Creativity in the Coaching Proces*. International Coaching Federation: <https://coachingfederation.org/blog/creativity-in-coaching>.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Pantheon Books.
- Chemi, T., & Harris, A.M. (2019). Arts-based Methods in Education. Performative Research in Education. In *Encyclopedia of Educational Innovation* (s. 1-3). Springer.
- Chemi, T., & Du, X. (2018). *Arts-based Methods and Organizational Learning - Higher Education Around The World*. Springer Nature.
- Chemi, T., Jensen, J. B., & Hersted, L. (2015). *Behind the Scenes of Artistic Creativity - Processes of Learning, Creating and Organising*. Peter Lang GmbH.
- Dean, K. L., & Jolly, J. P. (2012). Student Identity, Disengagement, and Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11. s. 228-243. DOI: 10.5465/amle.2009.0081.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Freire, P. (1973). *De undertryktes Pædagogik*. Christian Ejlers' Forlag.
- Haraway, D. J. (2016). The companion species manifesto. Dogs, people, and significant otherness. In D. Haraway (Ed.). *Manifestly haraway* (s. 91-198). University of Minnesota Press.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1967). *The medium is the MESSAGE. An inventory of effects*. Gingko Press.
- Mezirow, J. (1990). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I K. Illeris (2017), *49 tekster om læring* (s. 156-173). Samfunds litteratur.
- Sarasvathy, S. 2001. *What makes the entrepreneurs entrepreneurial*. The Darden Graduate School of Business Administration.

- Schou, L. R. (2013). Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori & Didaktik* (s. 312-337). Hans Reitzels Forlag.
- Seale, A. (2014). Fra transaktionel til transformationel coaching - Hvordan coaching som praksis kan bidrage til at skabe en verden, der virker. I K. Gørtz, & T. Gaihede, *Coaching i nyt perspektiv - en metodebog* (s. 263-275). Hans Reitzels Forlag.
- Stanislavski, C. (2013). *An actor prepares*. Bloomsbury.
- Stelter, R. (2014). Fremtidensdrømme - Hvilken vej bør coaching gå? I K. Gørtz, & T. Gaihede. *Coaching i nyt perspektiv - en metodebog* (s. 21-37). Hans Reitzels Forlag.
- Wiberg, M. (2013). Humanistisk og transformativ læringsteori. I A. Qvortrup, & M. Wiberg. *Læringsteori & Didaktik* (s. 209-230). Hans Reitzels Forlag.
- Wied, K. (2023). Sansedagbogen. I H. Falkenberg, & S. Sauzet, *Multisensoriske metoder og analyser* (s. 197-222). Samfundslitteratur.

¹ Orakelkortene og alt andet materiale i forbindelse med eksperimentet er udviklet i samarbejde med Thea Clausen, Lektor ved Pædagoguddannelsen Aarhus og ICF certificeret coach.

² At være entangled i en posthumanistisk og ny-materialistisk tænkning indebærer at anerkende, at mennesker er uadskilleligt forbundet med ikke-menneskelige elementer som teknologi, økosystemer og materialer. Dette perspektiv udfordrer, at mennesket kan sættes i centrum, og herved forståelse af, hvordan identitet og virkelighed er formet af samspillet mellem det menneskelige og det ikke-menneskelige (Haraway, 2016; Barad, 2007).