

Forskerrollen mellem facilitator og faglig ekspert i aktionsforskning

Authors: ¹Merete Cornét Sørensen & ²Mikkel Snorre Wilms Boysen

Affiliation: ^{1,2}Professionshøjskolen Absalon, Danmark

Contact corresponding author: Merete Cornét Sørensen; mso@pha.dk

Abstrakt

Formålet med artiklen er at undersøge og diskutere relationen mellem forsker og felt med særligt fokus på, hvilken betydning forskernes domænespecifikke ekspertise og interesse kan have for samspillet med deltagere fra praksis og for forskningens resultat. I visse aktionsforskningstekster beskrives forskeren som en interesseløs facilitator af brugerinvolverende praksisser og af brugernes forandringsinteresse (Duus et al., 2012; Lewin, 1997). I andre aktionsforskningstekster beskrives forskningsprocessen som grundlæggende initieret af forskerens forskningsinteresse og faglige baggrund indenfor det specifikke felt, der forskes i (Dewey, 2005; Hildebrand, 2008). Når disse teoretiske og metodiske tilgange sammenholdes, fordrer det en nærmere diskussion af betydningen af forskerens domænespecifikke ekspertise og interesse. Med afsæt i et konkret aktionsforskningsprojekt, som artiklens forfattere har ledet og deltaget i, argumenteres i nærværende artikel for, at domænespecifik faglig ekspertise kan have afgørende positiv betydning for 1) den måde, forskerne kan indgå i konkrete samspil med praktikerne fra feltet på, og 2) den måde, resultaterne af de konkrete praksisser kan forstås, analyseres og vurderes på. Ligeledes argumenteres for, at potentielle ulemper kan imødekommes via metoder, der bl.a. involverer såkaldt *appreciative inquiry* og kollaborative analysestrategier. Artiklens teoretiske udgangspunkt og inspirationskilde er pragmatisme.

Nøgleord

Pragmatisme, aktionsforskning, æstetiske praksisser, faglighed, dagtilbud

©2021 Merete Cornét Sørensen & Mikkel Snorre Wilms Boysen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Sørensen, M. C. & Boysen, M. S. W. (2021). Forskerrollen mellem facilitator og faglig ekspert i aktionsforskning. *Forskning og Forandring*, 4(2), 86–105. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3310>

Abstract

The role of the researcher between facilitator and professional expert in action research

The purpose of the article is to investigate and discuss the significance of the researcher's interest and domain-specific expertise within action research. According to some action research scholars, the researcher's role can be described as a relatively neutral facilitator of the participants' visions, experiments, and changes of practice (Duus et al., 2012; Lewin, 1997). According to other action research scholars, the research process must fundamentally be initiated, led, and formed by the researcher's interest and domain-specific knowledge (Dewey, 2005; Hildebrand, 2008). When these theoretical and methodological approaches are compared, a schism emerges that requires a closer discussion of the implications of different research positions and the significance of domain-specific knowledge in action research. Based on a specific research project, it is argued that the researcher's domain-specific expertise can have a decisive positive significance for the way the researcher can engage in concrete interactions with practitioners and engage in development of practice. Furthermore, it is argued, that the researcher's domain-specific expertise is crucial for the way empirical data can be analyzed and assessed. At the end of the article, pros and cons are discussed regarding the different research positions outlined. The article draws on pragmatism as its theoretical outset and inspiration.

Keywords

Pragmatism, action research, aesthetic practices, professionalism, daycare

Baggrund

Forskning hviler på forskellige videnskabsteoretiske grundantagelser og traditioner, der indebærer forskellige typer af forskerroller. De forskellige roller er kontinuerligt under udvikling og til diskussion og omfatter bl.a. en dikotomisk skelnen mellem den objektivt observerende og den aktivt involverede forsker (e.g. Brinkmann & Tanggaard, 2010). I de senere år har pædagogisk forskning været præget af en søgning efter evidensbaserede koncepter, der kan appliceres på forskellige udfordringer i den pædagogiske praksis. Eksempler på dette er projekterne *Spell* og *Fart på sproget*, der involverer konceptuelle forskningsbaserede indsatser om sprog og læsning målrettet dagtilbud (Bleses et al., 2015). I projekterne har mere end 1.100 pædagoger og 13.000 børn deltaget. Deltagerne blev udvalgt gennem lodtrækning, og indsatsernes effekt blev vurderet gennem før- og eftertests med de deltagende børn. I en sådan positivistisk inspireret forskning beskrives den ideelle forskerposition som interesseløs og neutral. Den forståelse af forskning er som bekendt kritiseret fra andre positioner, eksempelvis af Sennet (2006; 2008), Johnsen (2007) og i en dansk kontekst af Brinkmann og Tanggaard (2010). De to sidstnævnte skitserer således i artiklen "Toward an Epistemology of the Hand" (2010), hvordan meget forskning hviler på historisk betingede grundantagelser, hvor det passivt observerende øje associeres med genuin vidensproduktion frem for de aktivt involverede hænder. 'Hænder' skal i denne sammenhæng forstås både reelt og som metafor, i den forstand at 'hænder' refererer til viden, der skabes med hænder og krop i en aktiv involvering i verden med

fokus på at skabe forbedringer. Ifølge artiklens forfattere kan observationens privilegerede status medføre, at viden ses som løsrevne repræsentationer af verden frem for kontekstnære værktøjer, der kan bruges til at agere i verden med.

I tråd med de beskrevne idealer om den objektive forsker er vi i litteraturen om aktionsforskning stødt på beskrivelser af aktionsforskeren som en facilitator af forandringsprocesser. Her er forskeren hverken fagligt eller visionsmæssigt involveret, men fremstår som en interesseløs facilitator i forhold til feltets eget problem- og hypoteseformulering og forandringseksperimenter i praksis (Bilfeldt, Jørgensen, Andersen & Perry, 2018; Duus et al., 2012; Levin, 1997). I modsætning hertil vil pædagogisk forskning ofte have som formål at udvikle metoder, der relaterer sig til et specifikt vidensdomæne, eksempelvis bevægelse, sprog, musik, leg m.m., hvilket er omdrejningspunktet for nærværende artikel. I en sådan type forskning vil der være brug for domænespecifik viden, der involverer både hænder, krop og hoved (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Johnsen, 2007; Sennet, 2006, 2008), og som bl.a. kan være repræsenteret af forskeren. Dette ses i flere igangværende danske projekter (fx LegeKunst og Playful Learning), hvor forskerne samskaber med praksisfeltet og hermed ikke alene indgår som processuelle facilitatorer, men som eksperter med en særlig viden indenfor det undersøgte domæne.

Imidlertid synes ekspertrollen og den faglige fordybelse i specifikke vidensdomæner at være udfordret i den pædagogiske uddannelse og profession. På pædagoguddannelsen indtager faglig ekspertise indenfor områder som musik, drama, bevægelse, fortælling og billedkunst en reduceret rolle sammenlignet med tidligere (Boysen, Hansen & Yamil, 2020). I den pædagogiske profession er faglig fordybelse endvidere udfordret af krav om fleksibilitet, omstillingsparathed, aflæring m.m. (Hjort, 2005, 2015). I samfundet generelt er faglig ekspertise ligeledes udfordret af en organisering, hvor generalister, fx i form af proceskonsulenter, får stigende dominans i forhold til at definere kvalitetsstandarder, evaluere og indgå i ledende positioner i samfundets vidensinstitutioner og professioner (Tanggaard, 2008). Der er derfor grund til at forholde sig kritisk til, hvorledes sådanne tendenser kan indvirke på, hvordan domænespecifik ekspertise udfoldes, iscenesættes og forstås i pædagogisk forskning.

Forskningsspørgsmål

Ifølge Dewey (2005) starter alle erfarings- og forskningsprocesser med en uro; en fornemmelse af en ubalance. I arbejdet med det forskningsprojekt, vi har foretaget, er den uro udsprunget af forfatterens mangeårige virke som undervisere og forskere på pædagoguddannelsen. I den forbindelse er vi i stigende grad blevet mødt med et ønske om, at vi skal arbejde som generalister og ikke specialister, i skiftende bekendtgørelser og lokale undervisningspraksisser. I pædagoguddannelsen 2014 (Bekendtgørelse, 2014) har den tænkning resulteret i, at alle fag er afskaffet og erstattet af brede kompetencemål. Det strider imod vores egen erfaring som undervisere og forskere inden for områder som musik, drama og mere teoretiske fag, hvor netop undervisernes faglige

ekspertise er nødvendig for at kunne videreformidle fagene til de studerende og forstå fagenes særlige kendetegn, metoder og traditioner. Med afsæt i en pragmatisk forskningsmetode vil vi i denne artikel undersøge, hvilken betydning forskerens egne faglige interesse, dennes håb og domænespecifikke viden kan have for udforskningen af kreative og æstetiske praksisser indenfor det pædagogiske arbejdsfelt. Artiklen stiller således følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke potentialer og udfordringer kan en involveret og ekspertisestøttet forskerrolle rumme i aktionsforskning målrettet udvikling af kreative og æstetiske praksisser inden for det pædagogiske felt?

Artiklen er struktureret på følgende måde: Indledningsvis behandler vi centrale videnskabsteoretiske og metodiske tilgange i pragmatismen med relevans for aktionsforskning via en læsning af primært Dewey (2005) og Hildebrand (2008). Efterfølgende sammenholder vi dette med en diskussion af forskerens rolle i forskellige typer aktionsforskning. Afslutningsvis konkretiseres og diskuteres teorierne og artiklens centrale spørgsmål i forhold til et konkret forskningsprojekt forestået af forfatterne.

Pragmatisme som videnskabsteoretisk afsæt

Det videnskabsteoretiske grundlag for vores forskningsmæssige praksis er pragmatisme. Ordet 'pragma' er græsk og betyder gerning eller handling, og pragmatisme er en fælles betegnelse for erkendelsesteorier, hvor noget betragtes som sandt, hvis det viser sig at have en sandhedsværdi i forhold til vores praktiske handlinger, både her og nu og i fremtiden. Denne sandhed er imidlertid relativ, idet den godt nok er empirisk funderet, men ikke desto mindre kontingent og knyttet til en bestemt historisk, social og økologisk sammenhæng (Dewey, 2005; Hildebrand, 2008).

Ifølge Dewey (2005) ses både forskning og al læring som en dialektisk proces, hvor den lærende ikke alene tilegner sig en forståelse af en bestemt situation, men via sit samspil med situationen og konteksten medvirker til at definere og konstruere denne. Dewey (2005) formulerer det således:

Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene, og dernæst gør de noget ved os (Dewey, 2005, s. 157).

I det pragmatisk, kontingente sandhedsbegreb og med det handlingsorienterede fokus er pragmatisk forskningsprocesser rettet mod at gribe forandrende ind i den eksisterende praksis frem for at fokusere på analyser af den nuværende praksis. Formålet er at skabe fremtidige kvalitative forbedringer. Der er således en fremtidsorientering mere end en nutidsorientering i forskningen. Ifølge pragmatismen er verden i forandring, og praksis er påvirket af denne evigt foranderlige kontekst og af samspillet

med forskningen. En udforskning af praksis kan derfor aldrig rumme en endegyldig sandhed, hvilket ifølge pragmatismen heller ikke er forskningens mål. Målet er derimod at udvikle viden og erfaring, som viser sig anvendelig i forhold til den konkrete undersøgelses formål (Dewey, 2005; Hildebrand, 2008). Det er det mål, der er afsættet for den pragmatiske aktionsforskning i nærværende artikel.

Overordnet beskriver Dewey (2005) et mønster for forskning, der foregår i fem iterative faser i reflektive og eksperimentelle bevægelser. Processens afsæt er et indledende følelsesmæssigt og intuitivt fornemmet problem, som forskeren oplever i mødet med et felt, og som virker som motivation for forskningsprocessen. Denne impuls leder frem til en kreativ hypotese, der udforskes teoretisk, afprøves igennem eksperimentel praksis, evalueres og danner udgangspunkt for udvikling af nye teorier og nye hypoteser, der igen kan gøres til genstand for en ny udforskning osv. (Hildebrand, 2008).

Pragmatisme og aktionsforskning

Overfører vi den pragmatiske forskningsproces' grundlæggende hypotesedannelser til samskabende aktionsforskning, vil hypoteserne i praksis bygge på såvel forskeren som medforskernes egen viden som den kollektive samfundsmæssigt medierede viden, som forskerkollektivet og feltet er indlejret i. Forskeren indgår således med egen ekspertise og forskningsinteresse i et kollaborativt samspil med praksisfeltets eksperter. Arbejdet er centreret om forandringsprocesser i praksis. Det bevirker, at forskeren kan bringe noget nyt ind i feltet, som kan virke befordrende for feltets læring og udvikling, mens praksisfeltet kan bringe ny viden og erfaring til forskerens forståelsesmåder.

Med en sådan involverende forskerposition bliver den interesseløse forskerrolle en umulighed. I stedet kan man med afsæt i den pragmatiske vidensforståelse pege på en forskerposition, der principielt står på skuldrene af al den tidligere forskning og erfaring, der er til stede. Samtidig inddrager forskeren egen viden, erfaring, egne forhåbninger og etisk vurdering i både den eksperimentelle fase og i selve analyseprocessen. Konsekvensen er, at forskerens position bliver af afgørende betydning for såvel de praktiske eksperimenter som den viden, der kan erhverves gennem disse eksperimenter (Hildebrand, 2008).

Dog kan forskernes forskningsinteresse ikke udelukkende være afsættet for aktionsforskning i praksis, idet en sådan forskningspraksis hverken bygger på pragmatismens grundlæggende demokratiske principper eller moderne forskningsetiske retningslinjer. I stedet bliver det centralt at inddrage perspektiver fra klassisk aktionsforskning ved Levin (1997) og hans mange efterkommere. I denne forståelse af aktionsforskning lægges der vægt på, at forskningen tager sit afsæt i feltets egen problemidentifikation og forandringsmotivation. Hvis man sammenkobler de to perspektiver, vil man kunne udvikle en forskningspraksis, der inddrager såvel feltets som forskerens forskningsinteresse, der tilsammen har som mål at skabe forandringer

indenfor et udvalgt problemfelt. Hermed kan der opstå et dialektisk samspil mellem forsker og deltagere fra praksis: Begge gruppers forskningsinteresse og faglige kompetencer spiller sammen. De påvirker og kvalificerer dermed hinandens forståelse og handlinger i relation til det udforskede felt og rummer potentialet til at udvikle nye praksisser og ny viden.

Forskeren som faglig generalist i aktionsforskning

Den involverede forskerrolle, der er inspireret af pragmatismen, modsvares i nogen grad af den rolle, forskeren tillægges i aktionsforskning, hvilket synes at være relateret til traditionens fokus på henholdsvis empowerment og emancipation. Med afsæt i ofte citeret aktionsforsknings-metodologi, hos fx Greenwood & Levin (2007) samt Reason & Bradbury (2008), kan formålet med aktionsforskning beskrives som “the enhancement of human flourishing, emancipation, democracy and the empowerment of those involved through critical reflection” (Wittmayer & Schöpke, 2014, s. 5). Her er der altså fokus på deltagernes visioner, ønsker og demokratiske deltagelse, når de er med til at forme egen fremtid og løse lokale problemer. Som naturlig konsekvens heraf er forskerens rolle ofte beskrevet som faciliterende frem for definerende: Forskeren skal facilitere en proces, hvor deltagerne formulerer udfordringer, udvikler idéer og afprøver løsninger.

Beskrivelser af forskerens rolle i en række metodologiske tekster om aktionsforskning understreger, at forskeren primært ses som facilitator. I artiklen “The 500 hats of the Action researcher” (Brydon-Miller & Aragón, 2018) beskrives aktionsforskerens mangfoldige positioner, identiteter og roller med afsæt i de to forfatteres erfaringer fra en række aktionsforskningsprojekter. I artiklen nævnes 20–30 roller, der indbefatter alt fra ’mediator’, ’networker’ og ’organizer’ til ’friend’ og ’coffee-maker’. Disse forskellige roller samles i fire overordnede kategorier, nemlig ’realm of advocacy’, ’realm of empathetic learning’, ’realm of dynamic sensemaking’ og ’realm of traditional researching’. Ingen af kategorierne beskriver forskeren som en ekspert med faglig viden indenfor et specifikt vidensdomæne. I Brydon-Millers og Aragóns artikel nævnes afslutningsvis faglig ekspertise som en afgørende færdighed, men her er det ekspertise i forskningsmetodologi, der tænkes på; altså generiske forskerkompetencer frem for afgrænsede kompetencer indenfor et specifikt vidensdomæne. Samme tendens ses i Wittmayer og Schöpkes review (2014) og diskussion af forskerroller i aktionsforskning. Her nævnes fem roller: ’process facilitator’, ’knowledge broker’, ’reflective scientist’, ’change agent’ og ’self-reflexive scientist’ (Wittmayer & Schöpkes, 2014, s. 6). Generelt er disse roller primært beskrevet med ord, der peger på en forsker i en neutral position, eksempelvis ’facilitate learning processes’, ’mediate different perspectives’, ’observe, reflect and analyse’ (Wittmayer & Schöpkes, 2014, s. 7). Dog er kategorien ’change agent’ i højere grad associeret med en involveret forsker:

Rather than only initiating and facilitating learning processes or experiments, this role also includes the explicit participation of the researcher in processes aiming to address real-world problems. (Wittmayer & Schöpkes, 2014, s. 7)

Den beskrevne rolle synes stadig primært at indeholde faciliterende elementer. Eksempelvis når rollen defineres som “the roles of animator (helping to develop a sense of importance) and community organiser (catalysing, stimulating and enabling people)” (Wittmayer & Schöpkes, 2014, s. 7). Med andre ord beskrives forskerens egen forskningsinteresse, håb/visioner og domænespecifikke ekspertise ikke som væsentlige elementer i processen.

Hvis aktionsforskningens væsentligste mål er at understøtte deltagernes drømme og visioner, synes det oplagt at placere forskeren i en mere tilbagetrukket rolle. En involveret forsker vil potentielt overtrumfe eller fordreje deltagernes initiativer, og ofte vil der kunne opstå u hensigtsmæssige magtrelationer mellem forskere og deltagere pga. forskerens uddannelsesstatus, position m.m. En involveret forsker vil derfor kunne reducere aktionsforskningens kvaliteter i forhold til demokrati, empowerment og emancipation (se eksempelvis diskussioner i Bilfeldt et al., 2012). Ser vi på pragmatismen, kan der modsat være gode grunde til netop at lade forskeren involvere sig med sin domænespecifikke ekspertise. Denne position elaboreres i det følgende.

Forskeren som faglig specialist i aktionsforskning

Som tidligere nævnt har pædagogisk forskning og uddannelsesforskning ofte et fokus på at udvikle didaktiske design, pædagogiske miljøer og lignende, der er relateret til et særligt felt og en særlig domænespecifik viden. Det kan eksempelvis være indenfor felter som musikpædagogik, spildidaktik og dramapædagogik. Her kan pædagogisk forskning på visse områder være sammenlignelig med naturvidenskabelig forskning, der ligeledes er relateret til et særligt felt (atomfysik, mikrobiologi m.m.). I naturvidenskabelig forskning forventes det, at forskeren er faglig specialist indenfor det undersøgte område. Denne forventning er ikke nødvendigvis til stede i typer af aktionsforskning, hvor forskeren primært benytter generisk forskerkompetence, der appliceres på forskellige vidensområder. Som beskrevet i foregående afsnit vægtes empowerment og emancipation højt i meget aktionsforskning, hvorved forskeren tillægges en facilitatorrolle frem for en ekspertrolle. Med udgangspunkt i en pragmatisk aktionsforskningsforståelse kan domænespecifik ekspertise dog være nødvendig, både i forbindelse med afgrænsning af problemfelt, i udvikling og validering af en kreativ hypotese samt i analysen af de resultater, der viser sig gennem forskningsprocessen. Det kræver faglig ekspertise at kunne differentiere og udvælge relevant viden og erfaring (se også Dohn, 2008). Uden den faglige ekspertise risikerer forskeren at overse de centrale aspekter af genstandsfeltet, idet det er det faglige blik, der sætter forskeren i stand til at differentiere og skelne nuancerne og handle på baggrund af disse.

Så længe vi passivt sidder foran et objekt, adskiller det sig ikke fra den grå baggrund, der opsluger det. Forskellen mellem lydes tonehøjde og intensitet efterlader forskellige indtryk, men før vi indtager forskellige holdninger til dem, eller gør noget særligt med henblik på dem, kan den ubetydelige forskel mellem dem intellektuelt set ikke begribes og bevares. (Dewey, 2009, s. 123)

Et eksempel på betydningen af en faglig differentiering ses i Holgersens (2019) forskning i børns deltagelse i musikaktiviteter. På baggrund af denne forskning fremanalyserer Holgersen fire interrelaterede deltagelsesstrategier, som børnene benytter sig af i de praktiske musikaktiviteter. Strategierne udfolder sig i et kontinuum, der løber fra reception over imitation til identifikation og elaborering. At skelne mellem disse forskellige deltagelsesformer i børns musikalske udfoldelser vil ikke være iøjnefaldende for en forsker uden musikfaglig indsigt, men for en forsker med denne faglige indsigt bliver det muligt at differentiere mellem disse, hvilket er betydningsfuldt som redskab i det praktiske musikarbejde og i analysen. Det samme gør sig gældende, når forskning i for eksempel gamingkultur varetages af forskere med stor erfaring i at spille computerspil, idet forskerne har mulighed for at tolke og forstå børn og unges drivkraft, reaktioner og interaktioner på et nuanceret niveau, hvilket forskere uden den ekspertise ikke vil have samme mulighed for (Lieberoth & Fiskaali, 2020).

At arbejde som forsker med afsæt i egen faglige ekspertise sammenholdes af Neelands (2006) med rollen som reflekterende praktiker. Den reflekterende praktiker er ifølge Neelands en forsker med indgående faglig, teoretisk og praktisk forståelse af feltet indefra. Vedkommende anvender sin forståelse i sit arbejde med at udforske og udvikle praksis (Neelands, 2006). Hermed bliver forskeren ikke bare direkte involveret i den praksis, som undersøges, men yderligere normativt engageret, hvilket er i tråd med pragmatisk forskningsmetode. Dette engagement står i diametral modsætning til den neutrale, eksterne forskerposition. Neelands formulerer det således:

The external researcher tries to find truthful ways of looking through the window of rooms occupied by teachers and learners, the reflective practitioner looks instead for the most effective and ethical ways of living in the room with other teachers and learners. (Neelands, 2006, s. 18)

Der er altså samlet set en række forhold, som peger på, at forskeren med fordel kan involvere sig med både interesse, visioner og domænespecifik viden. Det fremgår, at en indgående faglig forståelse af de udforskede praksisser kan være en afgørende faktor i både forandringsprocesser og analyse. Yderligere peges der på, at den fagligt forankrede ekspertise giver mulighed for, at aktionsforskerne kan indgå direkte i udviklingsprocesser i feltet. Samtidig er det afgørende side er det afgørende, at forskerens domænespecifikke ekspertise benyttes på en måde, så den ikke dominerer feltets egen

ekspertise og interesse, men derimod skaber en synergi mellem praktikernes og forskernes eksperter. Endelig er det væsentligt, at forskeren opretholder den nødvendige distance til de indsamlede data, hvilket kan udfordres af forskerens rolle som involveret i både udviklingsproces, afprøvning og analyse. Det er de fokuspunkter, vi i det følgende vil diskutere med afsæt i et konkret aktionsforskningsprojekt.

Forskerens rolle i Magien ind i dagtilbuddet

I perioden 2018-2020 forestod denne artikels forfattere et aktionsforskningsstudie i samarbejde med en forskerkollega i tre danske børnehaver. Forskningsprojektet foregik i tæt samarbejde med de involverede pædagoger fra de tre institutioner og forløb over en periode på i alt syv måneder i praksis. Forskningsprojektets mål var at udvikle kreative og lystfulde måder at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan på. Projektet var inspireret af pragmatisme og appreciative inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005; Mejlvig, 2012). Appreciative inquiry som forskningstilgang vægter grundlæggende de positive elementer frem for de problematiske, både som redskab til henholdsvis udvikling af visioner og design af fremtidig forbedring samt som grobund for afprøvningen af dem i praksis. Tænkningen bag tilgangen er, at når forskerne og medforskerne fra praksis italesætter og har fokus på det, der lykkes i forandringsprocesserne, kan det være med til at fremme disse praksisser. Belægget for antagelsen er hentet fra en bred vifte af teori og forskning, bl.a. fra positiv psykologi og forskning i placeboeffekter (Mejlvig, 2012). At italesætte og fokusere på de positive iagttagelser har ifølge appreciative inquiry således betydning både i forhold til at understøtte forandringsprocesser i praksis og for forskningens samlede resultat (Cooperrider & Whitney, 2005).

Ansøgningsfase

Som mange andre forskningsprojekter startede dette projekt med et ansøgningsarbejde, hvor vi som forskerteam kortlagde en forskningsbaggrund, beskrev et forskningsmål og opstillede et forskningsspørgsmål. I denne indledende fase tog vi for det første vores afsæt i egen fagligt forankrede viden om kreative og æstetiske praksissers betydning for børnehavebørns trivsel, udvikling, læring og dannelse (Eriksson et al., 2017; Sørensen, 2015). Det sammenholdt vi med nyere analyser af disse praksissers begrænsede udfoldelse i danske dagtilbud (Falk & Sørensen, 2018; Slots- og Kulturstyrelsen, 2016). For det andet var afsættet en fagligt funderet nysgerrighed på, hvordan kreative og æstetiske praksisser kan anvendes i praksis i det pædagogiske arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan. Endelig var ansøgningen båret af en vision om at skabe lystfulde, legende og magiske læringsmiljøer gennem æstetiske læreprocesser, hvor både børn og voksne trives. Projektets formål var således at bidrage til at skabe positive forandringer for både det pædagogiske personale og børnene gennem eksperimenter i praksis. Forskningens afsæt var hermed i sit udgangspunkt defineret og motiveret af forskerteamets faglige interesse.

Opstart – fornemmelse og hypotesedannelse

Med baggrund i den indledende projektbeskrivelse tog vi i forskerteamet kontakt til en række dagtilbud, hvor vi inviterede dem til en fælles udforskning af, hvordan vi sammen kunne skabe forandringer i praksis med henblik på at styrke de kreative, æstetiske og kropslige arbejdsformer. Tre institutioner meldte sig ud fra en lyst til at styrke netop disse aspekter af deres praksis. Det pædagogiske personale havde altså som udgangspunkt en interesse i - og motivation for - projektet, som var i overensstemmelse med forskerteamets. Der var nu mulighed for at indgå i dialektiske forskningsprocesser, der inddrog både feltets og forskerteamets forsknings- og forandringsinteresse. Som første skridt i processen afholdt vi indledende møder med repræsentanter fra de tre institutioner, hvor vi sammen uddybede og konkretiserede projektets forandringsmål. På møderne fremgik det, at det pædagogiske personale oplevede det som en udfordring i deres daglige praksis, at de ofte arbejdede i korte, afgrænsede perioder med bestemte projekter og læringsmål, hvilket skabte en fragmenteret hverdag med mange afbrud og mangel på fordybelse. På baggrund af den fælles forskningsinteresse og den skitserede problematik udarbejdede vi en hypotese om, at længerevarende tematiserede pædagogiske forløb, der inddrog et spekter af æstetisk formsprog, kunne være et redskab til at støtte op om det pædagogiske arbejde.

Efter den samskabende hypotesedannelse trak vi os i forskerteamet tilbage til skrivebordet, hvor vi i tråd med pragmatisk forskningsmetode gjorde hypotesen til genstand for litteraturstudier, hvis mål var at underbygge, nuancere eller falsificere hypotesen. Undersøgelsen faldt indenfor de domænespecifikke vidensområder, hvor vi som forskere har vores spidskompetencer, hvorfor vi med en metafor inspireret af pragmatismen havde mulighed for at stå både på skuldrene af andre og os selv (Dewey, 2009).

Workshops: valg af indsats og metode

Med afsæt i den fælles motivation, den udviklede hypotese og det teoretiske og forskningsmæssige belæg samlede vi det pædagogiske personale til indledende workshops på hver af de tre institutioner. For at skabe et fælles teoretisk og praktisk afsæt indledte vi med dels at holde oplæg om leg, læring og internalisering, dels værdien af kreative og æstetiske praksisser med dagtilbudsbørn. Herudover faciliterede vi en række drama-, musik- og bevægelsesøvelser, hvor målet var at få et indblik i kreative og lystfulde processer i praksis.

Efter de indledende oplæg og workshops igangsatte vi en proces til udvikling af indsatsområder. Her valgte den enkelte institution og de enkelte undergrupper/stuer deres eget indsatsområde indenfor den overordnede hypotese og udarbejdede derefter en konkret plan for de første eksperimenter i praksis. Alle tre institutioner valgte at fokusere på at udvikle pædagogiserede praksisser, såsom samlinger og pædagogledede formiddagsaktiviteter, ud fra et ønske om at gøre dem mere legende og kreative. Målet var at gøre hverdagen sjovere for både børn og voksne:

Det skal være sjovt at gå i børnehave. Ikke fordi man ikke skal lære noget. Eller at der ikke er ting, man skal. Men det er jo også en enhed. Det er jo ikke sådan, så der er personalet og børnene, vi er jo også en stue sammen, hvor vi alle sammen, 20 børn og tre voksne, skal være rigtig glade for at gå på arbejde og møde ind hver dag og tænke, at det her det bliver en fed dag. (Interview med deltagende pædagog)

Ved afslutningen af workshoppen havde det pædagogiske personale i hver institution valgt et indsatsområde, et tema og et forslag til en konkret handling, der kunne afprøves i praksis. Mens det var forskerteamet, der havde initieret udviklingsprocessen, var det pædagogerne selv, der valgte indsatsområde og praksistiltag, som vi i forskerteamet efterfølgende bakkede op om. Hermed blev der skabt en foreløbig balance mellem forskerteamets forsknings- og forandringsinteresser og feltets.

Afprøvning i praksis og analyse

Som næste skridt i den pragmatiske forskningsmodel blev de mange ideer afprøvet i praksis. Deltagerne i forskergruppen fordelte sig i de tre dagtilbud, så vi hver var primær ansvarlig for aktionsforskningsprocesserne i en enkelt institution.

I de følgende måneder deltog vi i planlægning, gennemførelse og evaluering af en række eksperimentelle projekter i institutionerne sammen med pædagogerne. Vi fungerede i praksis som et team af reflekterende praktikere, hvor både forskere og pædagoger bidrog med egne kompetencer, egne ønsker og mål, men båret af en fælles ambition om at skabe et læringsmiljø, der var holistisk, magisk og lystfuldt for børn og voksne. Midtvejs i forløbet afholdt vi en fælles midtvejsevaluerings-workshop, hvor pædagogerne fra de tre institutioner fremlagde deres pædagogiske tiltag for hinanden. På workshoppen udvekslede pædagogerne og forskerne erfaringer og indhentede ny inspiration, der efterfølgende ledte til nye eksperimentelle praksisser i institutionerne.

Som det sidste skridt i forskningsprocessen evaluerede vi de samlede indsatser. Dette foregik dels i en fælles evalueringsworkshop med leder og medarbejderrepræsentanter fra de tre dagtilbud, dels gennem opfølgende interviews med både børn og pædagoger om udbyttet af de forskellige pædagogiske praksisser for såvel børn som voksne. Til sidst sammenholdt vi data fra praksisfortællinger og interviews og gjorde dem til genstand for en systematisk tematisk analyse i dertil udviklede analyseskemaer. For at skabe analytisk distance mellem den enkelte forsker og dennes indsamlede data blev analysen udført i en kollektiv proces, hvor vi i fællesskab undersøgte det samlede materiale. Analyserne blev formidlet i en forskningsrapport og blev suppleret med en række formidlingskapitler og videoer.

Forskerrollen

Som udgangspunkt havde vi valgt at arbejde med en involveret og fagligt specialiseret forskerposition, der med en appreciative inquiry inspireret samarbejdsform søgte at

skabe forandringer i praksis. Vi vil i det følgende foretage tre nedslag i den empiriske del af projektet, der illustrerer, hvordan vi anvendte vores faglige domænespecifikke ekspertise i denne projektfase.

Om undervisning

Som en del af de indlagte workshops afholdt vi workshops i musik, drama og bevægelse. På disse workshops gav vi ideer til forskellige måder at arbejde med kreative og æstetiske processer med børnene på ud fra vores faglige spidskompetencer. Som en del af dramaworkshoppen lavede alle en hånddukke, som de kunne bruge i arbejdet med børnene. En af de deltagende pædagoger fortæller:

Det var superfedt med det kursus, hvor vi prøvede en masse selv, og vi fik også en masse med hjem. Som nu det med håndduken, det var helt nyt for mig, men jeg bruger det hele tiden nu. Det er bare så sjovt, den måde jeg kan fange børnenes opmærksomhed på, og ja, de elsker den simpelthen. (Interview med deltagende pædagog)

Som det fremgår af eksemplet, opstod der gennem musik-, drama- og bevægelsesundervisningen mulighed for, at det pædagogiske personale kunne erhverve sig faglige inspiration, som var direkte anvendelig i praksis. Herved bidrog forskerne i en art mesterlære til at understøtte det pædagogiske personales æstetikfaglige kompetencer i en situation, hvor forskerne besad såvel ekspertisen som definitionsmagten. Omvendt var det pædagogernes faglige ekspertise, der havde hovedvægten i den efterfølgende idéudviklingsfase, hvor pædagogerne suverænt bestemte eget indsatsområde. Konkret foregik det ved, at det pædagogiske personale valgte deres indsatsområde og metode, hvorefter forskerne indgik som kreative medudviklere. Hermed blev det vores rolle som forskere at underordne os de valg, pædagogerne havde truffet, og bruge vores faglige domænespecifikke ekspertise til at støtte op om disse valg.

Om samskabelse og feedback

I projektet havde en af de deltagende institutioner valgt at arbejde med bier som tema. I den forbindelse havde en af de deltagende pædagoger fået den idé at lave en dramatisk leg til musikstykket *Humblebiens Flugt*. Børnene skulle spille henholdsvis blomster, bier, humlebier, hvepse og bjørne. Det var en ret kompliceret leg, som undervejs blev videreudviklet og kvalificeret i iterative cirkler af pædagoger, børn og forskere, bl.a. blev børnene placeret i forskellige områder (blomstermarken, biernes bolig, skoven m.m.), og farvebånd og billeder blev anvendt til at styrke struktur og tydelighed. Alligevel opstod der ofte forvirring i løbet af legen, hvor primært de mindste børn var usikre på, hvad de skulle. Her er et uddrag fra forskerlogbogen:

Børnene kommer ind i tumleriet, hvor de kan vælge at sætte sig tre forskellige steder. På stederne ligger billeder af blomster, bier og hvepse. Musikken begynder. Bierne rejser sig og går roligt summende rundt på blomstermarken og spiser af blomsternes nektar. Musikken bliver nu voldsommere, og et uvejr begynder. Hvepsene kommer ud af deres huler og jagter bierne, som de tror er årsag til uvejret ... Nogle børn jagter ivrigt alt og alle. Andre er i tvivl om, hvad de skal, og de ser forvirret rundt på de andre børn og voksne for at få hjælp. (Uddrag af forskerlogbog)

Inspireret af appreciative inquiry indtog den tilknyttede forsker indledningsvis en position, hvor forskeren understøttede pædagogernes arbejde via observation, opbakning og feedback. Samtidig besad forskeren en domænespecifik ekspertviden i forhold til musik, leg og æstetik i daginstitutioner, der betød, at vedkommende var opmærksom på særlige aspekter ved den afprøvede pædagogiske aktivitet. Således var det i stigende grad forskerens indtryk, at børnenes mange forskelligartede roller i den dramatiske leg var udfordrende, fordi børnene (især de mindste) manglede voksne at imitere. Spørgsmålet var dog, hvorledes denne viden kunne sættes i spil, idet forskerens indblanding potentielt kunne fratage pædagogerne initiativ og ejerskab. I den konkrete situation valgte forskeren at introducere en række andre dramatiske lege til klassisk musik, hvor alle børnene imiterede pædagogen og spillede den samme rolle; eksempelvis en leg, hvor børnene sammen skulle bygge en beskyttende mur rundt om en by, fordi en tornado var på vej, til musik af Carl Orffs *Carmina Burana*. Således tilbød forskeren i rollen som faglig ekspert nogle mulige løsninger på de udfordringer, der var registreret i bi-legen. Efterfølgende valgte pædagogerne at implementere episoder i bi-legen, hvor børnene samlet imiterede tydelige bevægelser orkestreret af pædagogerne. Legens grundliggende idé og substans blev dog ikke ændret. I dette og lignende eksempler var forskerens rolle at evaluere de konkrete praksisser sammen med pædagogerne og på baggrund af egne domænespecifikke kompetencer bidrage med idéer til at kvalificere disse.

Et andet eksempel på, hvordan vi som forskere bidrog med vores faglige kompetencer i praksis, er hentet fra en børnehave, hvor pædagogerne valgte at arbejde med eventyret *Ulven og De Tre Små Grise* i et forløb, der strakte sig over tre måneder. De havde arbejdet med fortællingen på en række forskellige måder: været på besøg på en bondegård og set på grise, været i zoologisk have for at se på ulve, havde bygget huse i strå, grene og sten, og de havde lavet et utal af malerier og rollespil med grise og ulve. I nedenstående eksempel er det pædagogernes intention, at børnene skal digte deres helt egen ulvefortælling.

Pædagogen Freja har hængt et stort rullepapir op på væggen med tape og beder nu børnene hjælpe med at fortælle, hvor den sultne ulv skal gå hen, nu den ikke kan få fat på grisene. Hvis I fortæller, så tegner jeg det hele, sagde hun. Den anden pædagog, Anna, startede historien og fortalte, at ulven gik langt ind i skoven, mens Freja tegnede. Børnene

følger opmærksomt med i tegningerne. Hvad sker der så? spørger Anna børnene, og et par børn rækker hånden op og kommer med forslag, som Freja tegner. Efter et par tegnende fortællinger begynder børnene at blive urolige – flere ligger på gulvet, mange sidder og småpiller ved tøj og sko, og nogle småsnakker med hinanden. Det er, som om den intense og magiske stemning fra før helt er forsvundet, og pædagogerne virker et øjeblik rådvilde. Så rejser jeg mig og stiller mig ved siden af Freja – Skulle vi ikke lege, at du (Freja) er ulven, og så kan jeg tegne? foreslår jeg. Freja greb idéen og begynder at agere ulven, der snuser til børnenes tæer og brummer puha dah og nyser, så børnene bryder ud i latter. Vil I hjælpe mig med at finde noget mad, brummer hun med sin dybe ulvestemme, og børnene griber straks idéen. Nogle går spontant i samspil med hende og tilbyder ulven forskellige lækkerier, som hun med store smaskelyde fortærer. Andre børn imiterer ulvens bevægelser og smaskende lyde, som om de selv er ulve, mens endnu andre følger med på sidelinjen. Men efter en stund er alle med i legen som ulve, der smasker og bøvser, og som børn, der giver dem mad. (Uddrag af forskerlogbog)

I eksemplet ovenover forlod den tilknyttede forsker sin position som observatør og greb direkte ind i situationen med et forslag, som pædagogen tog til sig, og som viste sig at ændre situationen på en måde, så flere børn blev involveret. Når en forsker eller underviser griber direkte ind med en regibemærkning i en igangværende improvisation, kaldes det hos Heathcote & Bolton (1995) for 'sidecoaching'. Formålet med en sådan faglig sidecoaching er at styrke den igangværende improvisation i spillet uden at afbryde den, præcis som når en fodboldtræner råber strategier ind til spillerne undervejs i en kamp. At sidecoache kan imidlertid også ses som en magtdemonstration, hvor vi som forskere og udefrakommende eksperter blander os direkte i den pædagogiske praksis. Dette vil dels kunne fremprovokere modstand fra de deltagende pædagoger, dels medvirke til at skabe ulige samarbejdsrelationer, hvilket ville stå i modsætning til forskerteamets ambition om at skabe ligeværdige fællesskaber med de involverede pædagoger. Metoden kræver fingerspidsfornemmelse for de følsomme aspekter af at vejlede og understøtte kreative processer i praksis, hvilket vi bestræbte os på at efterleve med afsæt i den appreciative inquiry-baserede tilgang. I de efterfølgende interviews spurgte vi derfor ind til, hvordan pædagogerne havde haft det med, at vi som forskere både bidrog aktivt i planlægning og evaluering og nogle gange direkte i praksis. Til dette spørgsmål svarede en af de deltagende pædagoger:

Det er jo bare godt! Men det er også, fordi du [forskeren] kommer og er sådan et idékatalog, det mest positive idékatalog, man kan finde på jorden. Så det er jo helt trygt. Det er jo helt trygt at sætte sig selv på spil. Du står jo ikke bagefter og siger 'nej, helt ærligt, det der, det kunne du godt lige have gjort bedre, og hvorfor gør du det sådan, altså sådan gør man det ikke, hvorfor gør du det ikke på denne her måde'. Sådan har jeg nogle gange ellers

haft det, når jeg har været med i nogle projekter, hvor man står og prøver noget, og så står der den der observant herude, hvor man tænker 'nåhh, nu skal jeg også lige vise og ... uhh, der gik det ikke så godt, jeg må hellere lige forklare bagefter, hvorfor det var'. Og hvor man er enormt meget opmærksom på sig selv på en dårlig måde. (Interview med deltagende pædagog)

Ovenstående eksempler viser, hvordan vi som forskere i konkrete samspil med pædagoger og børn brugte vores faglige spidskompetencer og domænespecifikke viden til at understøtte eksperimenter, både i forbindelse med evaluering og planlægning og gennem direkte indgriben under selve udførelsen. Endvidere indikerer eksemplerne, hvorledes appreciative inquiry og anerkendende tilgang tilsyneladende kan anvendes på en måde, der reducerer mulige ulemper ved, at forskeren aktivt involverer sig med domænespecifik viden. Det lader således til, at uproduktive magthierarkier til en vis grad kan undgås via en sådan metode.

Evaluering og analyse

I arbejdet med evaluering og analyse trak vi i forskerteamet igen på vores faglige viden om æstetiske og kreative processer. Hvis vi ser på eksemplet med den musikalske bi-leg, så anvendte forskeren sin faglige ekspertise til at fremanalysere de udfordringer for børn og pædagoger, som den konkrete musik- og dramapraksis rummede, for herigennem at udvikle handleforslag til nye, forbedrede praksisser i samtaler med pædagogerne. Hvis vi fokuserer på eksemplet med *Ulven og de Tre Små Grise*, kan en dramafaglig analyse åbne for nye perspektiver. For det første fremgår det, at pædagogen bruger en række specifikke dramatiske udtryksformer til at levendegøre ulven. Hun anvender en velbeskrevet dramapædagogisk 'lærer-i-rolleteknik' (Heathcote & Bolton, 1995), hvor hun med indlevelse, kropssprog og stemme, suspense og dramaturgi improviserer i rollen i samspil med børnene. Det er alt sammen redskaber, pædagogerne kan bruge - både i den konkrete og i fremtidige praksisser, og som børnene kan lade sig inspirere af og inddrage i deres egne lege. For det andet rummer selve den dramatiske proces, hvor man lader, som om man er en anden, mulighed for at udtrykke sig, sætte ord på handling og at indleve sig i rollekarakterer og følelser og hermed udvikle alsidige, sociale, sproglige og æstetiske kompetencer - kompetencer, der indgår i den styrkede pædagogiske læreplans temaer. I begge eksempler åbner en æstetikfaglig analyse for nuancer, der i særlig grad træder frem på baggrund af en faglig differentiering. Hermed åbnes for analyser af den konkrete praksis, der rummer en væsentlig uddybning af legenes former og indhold. Samtidig åbnes for udvikling af nye fælles praksisser, som udspringer af de fremanalyserede perspektiver på handlingen.

Diskussion

Forskerpositionen i de beskrevne eksempler rummer både potentialer og udfordringer. I eksemplerne indtager forskeren i momenter en rolle, der kan sammenlignes med

en mesterlære. Dvs. at forskeren bruger sin erfaring og ekspertise aktivt til at demonstrere, hvorledes et musikalsk forløb kan arrangeres, eller til at involvere sig direkte i de eksperimentelle praksisser som sidecoach og sparringspartner. Mesterlære-analogien understreger, at der i eksemplerne er tale om et praksisfællesskab, hvor der eksisterer en viden, som kan læres. Således kan de konkrete praksisser anskues som læring frem for forskning. I tråd med dette kan de involverende praksisser skabe en asymmetri mellem forsker og den medforskende pædagog, som kan hæmme en ligeværdig, undersøgende proces. Derved kan processen være i konflikt med aktionsforskningens demokratiske og emancipatoriske principper og idealer. Samtidig demonstrerer eksemplerne potentialet ved en interagerende og intervernerende forskerrolle. Således viser eksemplerne, at forskerens ekspertise kan indgå på en måde, der kvalificerer forløbet. I eksemplerne bruger forskerne deres faglige viden til at indgå som både medudviklere, deltagere, evaluatore og reflekterende praktikere (Schön, 2001), og ud fra løbende refleksioner bidrager forskerne med idéer til reviderede handlinger. Hermed indgår forskerne direkte som medansvarlige for de pædagogiske praksisser i et forsøg på at bidrage uden at dominere. Om denne forskerrolle udtaler en deltagende pædagog:

Det har bare været så fedt med den måde, du [forskeren] har været på.
Og bare gået ind i vores projekt. Det har været noget, vi har haft sammen hele vejen, og ikke noget med, at der sidder en klog forsker og kigger på.
For så kan man jo rigtig nemt blive mega usikker. (Interview med deltagende pædagog)

Som citatet indikerer, synes en engageret og involveret forskerrolle at kunne fremme tryghed og fælles ejerskab snarere end det modsatte. Men som det fremgår af de foregående afsnit, er anerkendende tilgange med afsæt i appreciative inquiry en afgørende forudsætning herfor. Ud over dette viser eksemplerne, hvordan den faglige indsigt giver mulighed for en analytisk differentiering af børnenes deltagelsesmuligheder, deres æstetiske formsprog og de indbyggede lærings- og udviklingspotentialer. Forskeren kunne naturligvis have valgt at indtage en observerende rolle og – med Neelands ord – have set på situationen ”gennem et vindue” (Neelands, 2006, s. 18). Men den tilgang ville havde betydet, at forskernes viden/erfaring ikke på samme direkte måde kunne have bidraget til udvikling af de æstetiske, legende miljøer. I stedet valgte vi at indtage ”the most effective and ethical ways of living in the room with other teachers and learners” (s. 18).

Med afsæt i ovenstående er det væsentligt at diskutere forholdet mellem læring og forskning i de skitserede eksempler og i lignende aktionsforskningsprojekter. For hvis sådanne projekter i højere grad må anses som læring end forskning, kan der naturligvis stilles spørgsmål til kvaliteten af den viden, der produceres. Med udgangspunkt i bl.a. pragmatismen kan der dog argumenteres for, at de beskrevne processer indeholder udvikling og forskning frem for læring alene: For det første udvikles både bi- og

ulvelegene med input fra både pædagoger, forskere og børn. Der er derfor ikke tale om, at forskerne underviser i en bestemt metode, der herefter trænes af pædagogen. Legene udvikles snarere i en proces, hvor aktørernes idéer og input virker sammen i dialektiske og kollaborative processer. For det andet demonstrerer eksemplerne, at der kan være forskellige tilgange til, hvad viden er. Ifølge pragmatismen er viden relativ og må ses i sammenhæng med konteksten og de mål og drømme, der sigtes mod. Vekselvirkningen mellem pædagoger, børn og forsker i udviklingen af de æstetiske praksisser er i denne sammenhæng også med til at kvalificere både praksis og den viden, der udvikles. Den viden, der opbygges, er en viden, som virker i den aktuelle kontekst med de aktuelle pædagoger, det drejer sig om. Derfor er forskningens resultat ikke blot teoretisk, men også indlejret i praksis som en del af pædagogernes ageren, erfaringer og repertoire (LaBoskey, 2004). Den viden, som opstår i dette projekt, er således kontekstuel forbundet til den unikke sammenhæng bestående af pædagoger, forskere, børn med flere og indeholder både praktiske og teoretiske spor. Så selvom processen delvist består af en læreproces, hvor eksisterende viden formidles og bringes i anvendelse, er resultatet af aktionsforskningen nyudviklet viden snarere end læring af foreliggende viden. Endelig kan en pragmatisk samskabende og kollektiv forskningsproces som den beskrevne ses som en distribueret forskningsproces, hvor det samlede forskningsteam kan trække på al den viden og erfaring, der er til stede. Her inddrages de berørte pædagoger som medforskere, med reference til både pragmatismens historiske og sociokulturelt forankrede vidensbegreb og teorien om distribueret kreativitet (Boysen, 2017). Dette gælder både i den konkrete gruppe, i det konkrete felt og i den omgivende kontekst. Hermed løftes den viden, der udvikles i forskningsprojektet, over fra det intersubjektive til det almene. Det er denne almengørelse på baggrund af kontekstbunden erfaring, der bevirker, at den viden, som udvikles i forskningsprocessen, kan tjene som inspiration og trædesten for efterfølgende udviklings- og forskningsprojekter.

Udover spørgsmålet om læring kontra forskning/udvikling kan den involverede og fagligt inspirerede forskerposition også kritiseres for at medføre manglende analytisk distance. I det konkrete forskningsprojekt søgte vi at skabe denne distance ved at nedskrive praksisfortællinger, som vi siden analyserede i fællesskab i forskerteamet og supplerede med interviews med pædagoger og børn. Hensigten var at dele de empiriske data og skabe kollektive analyser for at søge sammenfald og mønstre, der kunne genkendes af hele teamet, og som hermed repræsenterede en enighed og kontekstuel validitet. Imidlertid er den neutrale forskerposition ifølge pragmatismen hverken en mulighed eller en ambition, ligesom målet heller ikke er at udlede eviggyldig og sand viden om verden. Målet er derimod for det første at udvikle viden om – og praksisser indenfor – bestemte kontekster, som viser sig anvendelige i forbindelse med den pågående undersøgelse. For det andet er det at videreformidle denne viden og disse praksisser på en måde, så de kan indgå i den konstante videns- og erfaringsevolution, som de involverede børn, pædagoger og forskere i dette tilfælde er en del af.

Konklusion

Med afsæt i ovenstående teorier, eksempler og diskussioner kan vi konkludere, at forskernes domænespecifikke ekspertise har været betydningsfuld i forhold til at kunne indgå i samskabende processer. Vi har både kunnet støtte og være medudviklere af de forskellige eksperimentelle æstetiske praksisser. I projektet har vi arbejdet med en overordnet forskningspraksis, der bestod af udvikling og afprøvning af forandringer i praksis i iterative bevægelser i samskabende processer, hvor både pædagoger og forskere indgik. I dette samarbejde indtog vi en mangefacetteret og kompleks forskerrolle, hvor vi indgik i skiftende roller som projektledere og proces-facilitatorer, som faglige undervisere og 'mestre', som med-initiatorer af musik- og dramapraksisser med børn og pædagoger, som deltagende observatører, som sparringspartnere og endelig som evaluatore og formidlere af processer og resultater. For at kunne varetage disse komplekse roller mener vi med baggrund i den dialektiske forskerposition, at det har været nødvendigt, at vi som forskere havde såvel specifikke kompetencer indenfor det æstetiske domæne som generelle pædagogiske og forskningsmæssige kompetencer. De æstetiske og pædagogiske kompetencer har givet os mulighed for at inspirere og kvalificere pædagogernes arbejde med disse praksisser med børnene. Herudover har fagligheden givet os mulighed for at anvende en faglig differentiering i analyseøjemed. De generelle pædagogiske og forskningsmæssige kompetencer har vi anvendt i vores roller som procesfacilitatorer og evaluatore.

Imidlertid indebærer den involverede forskerposition og faglige ekspertstatus som nævnt også en risiko for, at forskerne tillægges en højstatus-rolle, der kan føre til ulige deltagelsesformer og dominans i forhold til praksisfeltet. En sådan tilgang vil være i strid med pragmatismen og artiklens forfatteres vision om demokrati som en levet praksis i samarbejde mellem forskere og felt. En anden risiko ved den involverede forskerposition er, at vi som forskere kan mangle den nødvendige distance til at opdage det, vi ikke ønsker at opdage, og se det, vi ikke ønsker at se. Diskussionen af det konkrete forskningsprojekt viser, at sådanne risici kan behandles som pragmatiske udfordringer, der kan imødegås af anerkendende tilgange, appreciative inquiry og kollaborative analysestrategier.

I artiklens indledning blev rejst en kritik af dominerende vidensforståelser indenfor pædagogisk forskning, hvor generisk viden og objektivitet synes at blive værdisat højere end involveret, handlingsbaseret og domænespecifik viden. Med afsæt i artiklens pointer er det vores anbefaling, at domænespecifik ekspertise fremadrettet tillægges større betydning i såvel forskningssammenhæng som i uddannelse og praksis.

Om forfatterne

Merete Cornét Sørensen er docent ved Professionshøjskolen Absalon og leder af forskningsmiljøet "Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde". Hun har en doktorgrad i pædagogik og æstetiske læreprocesser og arbejder særligt med leg,

drama, kunst, kultur og pædagogik. Metodisk arbejder hun primært med aktionsforskning og udviklingsprojekter i dagtilbuds- og skole-fritids-regi.

Mikkel Snorre Wilms Boysen er docent ved Professionshøjskolen Absalon og er – i samarbejde med Merete Sørensen – leder af forskningsmiljøet ”Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde”. Han har en doktorgrad i pædagogik og kreativitet og arbejder særligt med musik, entreprenørskab, æstetiske læreprocesser og pædagogik. Metodisk arbejder han primært med aktionsforskning indenfor skole-fritids-området.

Referencer

- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2014). BEK nr. 211 af 06/03/2014
- Eriksson, S., Sæbø, A. B. & Allern, T. (2017). *Drama, teater og demokrati*. Fagbokforlaget.
- Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., & Andersen, J. (2012). Empowerment og aktionsforskning. I A. Bilfeldt, J. Bloch-Poulsen, T. Børsen, M. L. Gammelby, K. Højbjerg, & A. J. Jacobsen (Red.), *Refleksiv Praksis: Forskning i forandring* (s. 129–153). Aalborg Universitetsforlag.
- Boysen, M. S. W. (2017). Embracing the network: A study of distributed creativity in a school setting. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 102–112.
- Boysen, M. S. W., Hansen, N. F., & Yamil, M. (2020). Pædagogiske ildsjæle og entreprenører. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 4(2), 32–48. <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/122500>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Toward an epistemology of the hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243–257.
- Cooperrider, D. & Whitney, D. D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett Koehler Publishers.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dohn, N. B. (2008). Fordrer adækvat aktionsforskning ’viden i praksis’? Nogle videnskabsteoretiske overvejelser, *Res Cogitans*, 5(1), 57–85.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2012). *Aktions Forskning – En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Greenwood D. J. & Levin M. (2007). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning*. Heinemann.
- Hildebrand, D. (2008). *Dewey – A beginner’s guide*. Oneworld.
- Hjort, K. (2005). *Professionalisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.
- Holgersen, S-E. (2019). Arts based research of participation in music education. *European Journal of the Philosophy of Arts Education*, 4(1), 27–53.
- Levin, K. (1997). *Resolving social conflicts and Field theory in social Science*. American Psychological Association.

- Mejlvig, K. (2012). Appreciative inquiry–Anerkendende udforskning. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (Red.). *Aktionsforskning en grundbog* (s. 215–227). Samfundslitteratur.
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the reflective practitioner. I: J. Ackroyd (Red.) *Research methodologies For Drama education* (s. 15–41). Trentham Books.
- Reason, P., Bradbury, H. (Red.) (2008). *Handbook of action research*, 2nd edn. Sage Publishing.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Forlaget Klim.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. Yale University Press.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Yale University Press.
- Sørensen, M. C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*. Aarhus Universitet, DPU.
- Sørensen, M. C., Boysen, M., & Oreskov, S. (2019). *Magien ind i dagtilbuddet. Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber*. BUPL <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2020/06/filer-magien-ind-i-dagtilbuddet-del-1.-projektrapport.-revideret.-21.pdf>
- Slots og Kulturstyrelsen (2016). Kortlægning og inspirationsmateriale om kunst og kultur i dagtilbud <https://slks.dk/services/publikationer/kortlaegning-og-inspirationsmateriale-om-kunst-og-kultur-i-dagtilbud/>
- Wittmayer, J. M., Schöpke, N. (2014). Action, research and participation: roles of researchers in sustainability transitions, *Sustainability Science*, 9(4), 483–496.