

# PÆDAGOGISK IMPROVISATION

Tekst: **Dorthe Riis Kristensen**  
Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN og  
**Sarah Palle Leegaard**  
Adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN

## Indledning

Begrebet "pædagogisk improvisation" er en definition på pædagogens grundlæggende faglighed på højde med det at trække vejret.

Når vi trækker vejret, er det for at holde kroppen i live, men det skal også forstås som evnen til væren. At trække vejret ind betyder, at vi tager det til os, som sker i vores nærhed – at puste ud betyder at give.

På samme måde er det i pædagogisk praksis: Den empatiske relation er grundlæggende for at kunne indgå i en professionel relation, der skaber udviklingsrum for de borgere (børn, unge, voksne), pædagogen arbejder med.

Begrebet "pædagogisk improvisation" er udviklet i forbindelse med vores forskningsprojekt, der har haft fokus på pædagogens upåagtede faglighed i skoleregi, og bygger på et ønske om at udvikle en tydelig fagforskkel i lærer-/pædagogfaglighed som en styrkelse af de to faggruppers samarbejde. Begrebet er i denne artikel møntet på pædagogens faglighed, men kan også sættes ind i andre professioner som den "professionelle improvisation".

## Metode – forundersøgelse og projektets problemstilling

Projektet startede med kvalitative interviews på flere skoler, hvor både lærere og pædagoger indvilligede i at deltage. Vi interviewede lærere og

pædagoger, der havde et samarbejde på skolerne, og iagttog disse. I de indledende interviews gav lærere og pædagoger udtryk for, at de var glade for deres samarbejde, men at de samtidig ikke kunne sætte ord på, hvad der gjorde, at de supplerede hinanden godt. En udfordring var, at de manglede tid til deres samarbejde, men samtidig var de i tvivl om, hvordan de kunne udvikle deres samarbejde, da det var svært at sætte ord på deres forskellige opgaver i klasserummet. I vores iagttagelser af pædagoger og lærere i klasserummet var det tydeligt, at pædagogerne arbejdede ordløst i rummet for at hjælpe børnene til at være i rummet og modtage undervisning. Pædagogerne var også dem, der stille tog børn ud af rummet for at give dem en opmærksomhed, der gjorde det muligt for børnene at deltage i undervisningen.

Vores konklusion på dette indledende arbejde var, at vi ville rette fokus på at sætte sprog på det ordløse arbejde, pædagogen tydeligvis præsterede i klasserummet, og dermed opstod afsættet for at definere denne del af pædagogens upåagtede faglighed.

I vores forsøg på at definere denne relationsorienterede del af pædagogens upåagtede faglighed tog vi udgangspunkt i "den æstetiske fordobling", som er en dramapædagogisk model (og et begreb), der er udviklet af Janek Szatkowski (1985). Modellen indkredser den kollektive skabelsesproces, hvor vi på én og samme tid spejler os i en rolle og i vores medspillers rolle, hvorved den dramatiske aktivitet kan forstås som en akkumulativ relation – altså at pædagogen i relationen med borgeren

bevæger sig improvisatorisk ift. situationens mål og indhold. Vi bruger denne model til at forstå pædagogen i relation til barnet i det pædagogiske udviklingsrum – altså pædagogens evne til at være improviserende i relationsarbejdet. Modellen understøttes af Finn Thorbjørn Hansens "4-stemme-model", som han præsenterer i artiklen "Det sprog, vi har talt, trænger til at fornyes". I artiklen sætter han ud fra en filosofisk tilgang fokus på pædagogens evne til nærvær, der er styret af evnen til at nærme sig livsfænomener med en borger. Dette gøres med afsæt i "sagens" og "den personlige" stemme, som indkredser betydningen af, at pædagogen har rollen som "forundringsagent" (Hansen, 2015).<sup>1</sup>

Yderligere defineres improvisation ud fra Sven Brinkmanns fremstilling af Martha Nussbaums tre elementer' som grundlag for improvisation, nemlig: 1. kendskab til sig selv, 2. poesi og fantasi og 3. stringent tænkning (Brinkmann, 2009).

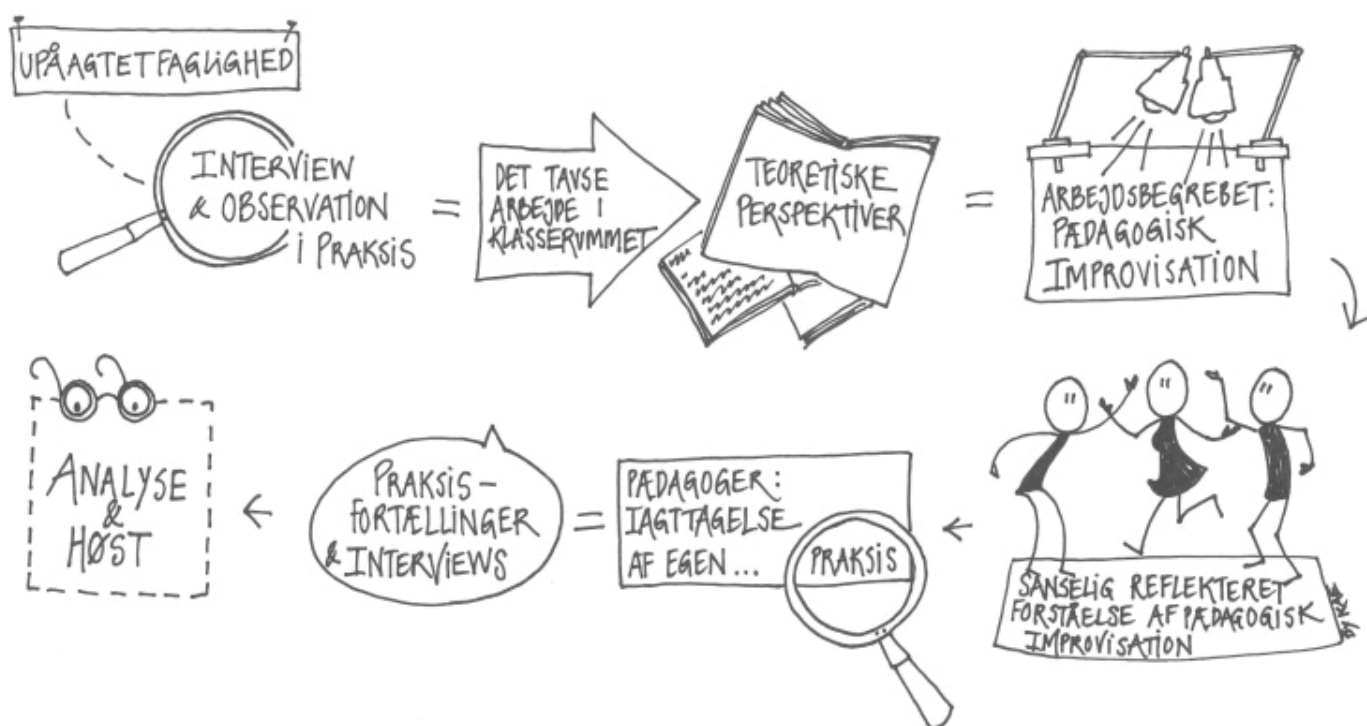
Ud fra dette teoretiske afsæt opstod begrebet "pædagogisk improvisation" som et arbejdsbegreb.

## Praksisforskning

### Oplæg og dans som afsæt

Den næste og mere æstetisk funderede del af projektets undersøgelse er inspireret af Julie Borups workshopmodel, hvor redskabsbegreber – her begrebet "pædagogisk improvisation" – udledt af et teoretisk afsæt omsættes ind i en daglig praksis (Jensen, 2012).

Undersøgelsens afsæt blev et samarbejde med skolepædagoger på en



**Figur 1.** Forskningsdesign for "Pædagogisk improvisation".  
Tegner: Karen Stine Egelund

skole i Aalborg. I undersøgelsen indledte vi med et kort oplæg om vores forståelse af "pædagogisk improvisation". Dette blev efterfulgt af en dansetime ved danser Pernille Overø, som rammede forskellige danse for pædagogerne. Via kunstformen dans ønskede vi at undersøge pædagogens egen definition af "den pædagogiske improvisation" ud fra praksisfortællinger. Med denne praksisforskning ønskede vi at benytte os af den viden, pædagogen har om sit eget felt, og herfra søger vi at videreudvikle et sprog for denne mere upågtede del af pædagogens faglighed. Nedenfor ses billeder fra dansetimen:

Dansen var indgangsvinkel til dialogen, da vores hypotese er, at improvisationen er en grundfaglighed, som rutinede pædagoger mestrer, men som også hører til den kropslige, tavse viden (altså er en del af den upågtede faglighed). Dansens formål var på den måde at skærpe pædagogernes sanser<sup>2</sup> ift. problemstillingen, nemlig en refleksion over, hvad der fremmer og hæmmer denne improviserede relationsforståelse.

Under dansen var der refleksionspauser, hvor pædagogerne havde fokus på, hvad der gjorde dem til gode "dansenpartnere" i deres praksis, og hvad der var en hæmsko for det samme. Danse-

ne ledte således til pædagogernes refleksioner over og forståelse af begrebet "pædagogisk improvisation" samt over, hvad der hæmmer og fremmer lysten til – og muligheden for – at improvisere (i danserelationen).

#### Interviews – Praksisfortællinger

Med afsæt i en fælles forståelse af "pædagogisk improvisation" (via oplæg og dans) var der tre pædagoger, der indvilligede i at undersøge, hvordan "pædagogisk improvisation" kunne defineres og beskrives ud fra praksisfortællinger. Disse tre pædagoger mødte vi en uge efter til kvalitative interviews med fokus på følgende:

HVAD HÆMMER OG  
FREMME PÆDAGOGISK  
IMPROVISATION I DIN  
PÆDAGOGISKE PRAKSIS?  
HVORDAN FORSTÅR DU  
PÆDAGOGISK  
IMPROVISATION?

#### En begrebslig forståelse af pædagogens "væren i øjeblikket"

Følgende afsnit tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet: Hvordan kan vi begribe pædagogens ordløse samarbejde med børnene i klasserummet?

Pædagogen har til opgave at understøtte børnene i at modtage undervisning. Dermed står pædagogen i "det åbne", forstået som en improvisatorisk udfordring. Pædagogen skal sanse børnene og skabe kontakt til de børn, der måtte have brug for opbakning og hjælp. Det er dette øjeblik, som vi søger at begribe ud fra en teoretisk vinkel.

I det følgende vil søge at definere "pædagogisk improvisation". Dette gør vi som nævnt med afsæt i Janek Szatkowskis model/begreb "den æstetiske fordobling", Finn Thorbjørn Hansens "4-stemme-model" samt Sven Brinkmanns brug af Martha Nussbaums "tre elementer".

#### Pædagogens rolle – Den æstetiske fordobling

I vores forundersøgelse så vi situationer i klasselokalet, hvor læreren har fokus på hele klassen i et ønske om en faglig dialog. Pædagogen bevæger sig mere ordløst rundt i klassen og møder det



**Figur 2.** Æstetisk undersøgelse af hvad der fremmer og hæmmer relationen. Instruktion af danser Pernille Overø.

enkelte barn i det ordløse rum med det formål at møde og støtte barnet i dets evt. manglede motivation for at modtage undervisning. Pædagogen arbejder tydeligt på at skabe ro – i og uden for barnet – med det formål at danne grundlag for, at barnet kan være til stede i undervisningen. Vi så dette som den tavse kommunikation, der fx kan komme til udtryk ved, at pædagogen sætter sig ved siden af barnet og trækker vejret sammen med det, lægger en hånd på ryggen for at berolige eller vælger at tage barnet ud af undervisningen for uden for lokalet at hjælpe barnet til at kunne komme tilbage.

Vores forundersøgelse inspirerede os til at bruge "den æstetiske fordobling" til at definere "pædagogisk improvisation" (Szatkowski, 1985):

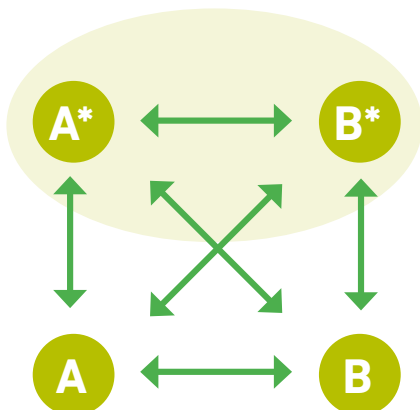
Når vi taler om en æstetisk fordobling, skal det i pædagogisk arbejde forstås som den dobbelthed, der ligger i, at pædagogen på én og samme tid er sig selv (A) med de værdier, følelser og den stemthed, der er forbundet hermed, og er i sin faglige professionelle rolle (A\*) i spillet med barnet (B).

Rummet C er det, som Szatkowski kalder "det fiktive rum". I pædagogens arbejde vil vi opfatte det som det æstetisk funderede udviklingsrum, som skabes sammen med barnet, hvor pædagogen inviterer eller bliver inviteret ind i dette udviklingsrum med eller af barnet. I rummet C bevæger pædagog og barnet sig improvisatorisk, altså de flytter sig i kraft af hinanden.

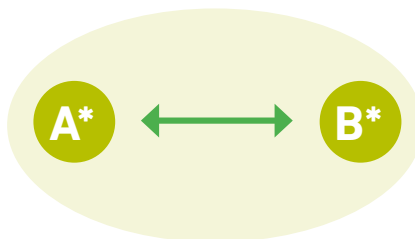
I den professionelle relation er det væsentligt, at pædagoger har en høj grad af kendskab til sig selv og egen følelsesstruktur, således at den professionelle er i stand til at forholde sig distancerende til egne følelser, værdier og forudindtagede opfattelser, så disse frem for at være en hæmmende medspiller bliver en bevidst og fremmede medspiller i øjeblikket med barnet. Mange følelser kan komme i vejen for den professionelle indsats, så som frygt, afmagt apati osv. For at agere professionelt er det centralt, at pædagogen formår at håndtere egne følelser og kan lade dem blive til en øget empati for barnet frem for en personlig blokering<sup>3</sup>.

#### Det æstetiske rum – At mødes i øjeblikket

At mødes i det æstetiske rum – rummet C – betyder at mødes i en sanselig kommunikation. Det kan være det ordløse møde imellem to mennesker, i denne sammenhæng mødet mellem pædagogen og barnet. Det er i dette rum, at vi sanser hinanden, bruger vores mavefornemmelse/intuition og vores empati for den anden. Det æstetiske rum kan sammenlignes med en dans mellem to mennesker, der udvikler trinnene i et samspil, og en leg, hvor begge på én gang styrer/fører og følger, men med en klar kropslig fornemmelse af partneren.



**Figur 3.** Æstetisk fordobling (Austring & Sørensen, 2006, s. 173).



**Figur 4.** Udsnit af figur 3: det æstetisk funderede udviklingsrum.



Fotograf: Sarah Palle Leegeaard

**Figur 2.** Æstetisk undersøgelse af hvad der fremmer og hæmmer relationen. Instruktion af danser Pernille Overø.



**Figur 5.** Æstetisk fordobling og pædagogisk improvisation. Tegner: Karen Stine Egelund

I dansen er det musikken, der giver impulsen til dansens udvikling; i det pædagogiske arbejde er det opgaven – det pædagogiske mål – og vigtigst er derfor fornemmelse for situationen og det barn, pædagogen møder i øjeblikket.

Finn Thorbjørn Hansen (2015) taler om, at vi – i vores uddannelsespolitik – stivner i det, han kalder "systemets" og "fagets" stemme. Disse to stemmer repræsenterer dels lovgivning, krav om dokumentation og procedurer og dels fagets teori, metode og forståelse. Han underkender ikke disse stemmer som væsentlige i uddannelse af pædagoger, men mener, at vi må sætte dem i parentes for at kunne sætte fokus på pædagogens evne til at være i det, han kalder "sagens" og "den personlige" stemme.

For at kunne være i "sagens" og den "personlige" stemme" må pædagogen udvikle sin evne til at kunne stå i "det åbne" og møde barnet i øjeblikket – uden at været styret af en forudindtaget opfattelse af, hvordan en given situation eller et givent barn skal håndteres. Pædagogen skal kunne møde situationen med en improvisatorisk åbenhed for at forstå og agere i øjeblikket. Finn Thorbjørn Hansen (2015) taler om pædagogen som "forundringsagent". Pædagogen skal altså kunne indgå i et åbent, improviseret øjeblik med barnet, således at en given situation åbner sig for barnet og pædagogen i deres fælles

møde/samspil frem for på forhånd at være defineret af pædagogen ud fra "systemets" og "fagets" stemmer.

For at pædagogen kan møde barnet i dette åbne, improviserede øjeblik, må pædagogen være modig, turde stille sig åben i situationen og lade situationen udvikle sig i dialog med barnet. Det er pædagogens ansvar at træde ind i barnets nonverbale rum eller være den, der skaber dette rum og inviterer barnet ind i et rum, som er skabt af pædagogen, så pædagog og barn sammen kan udforske en givent læringsrum. Når vi her taler læringsrum, menes der en symbolsk æstetisk læring. Der er altså tale om pædagogens evne til – i en bevidsthed om den pædagogiske opgave – at bevæge sig med barnet i en improvisatorisk forstand. Netop improvisation er defineret af teaterpædagogen Keith Johnstone (1987) som det at kunne være i bevægelsen med en anden ud fra en "ja og ..." -væren. Altså at kunne trække vejret ind, at tage imod en andens udspil, og puste ud, at give og påvirke en given situation.

Finn Thorbjørn Hansen (2015) taler om "at nærme sig livsfænomener i dialog med et barn", så som at være i eller uden for fællesskaber, at have venner, opleve glæde ved noget, føle vrede, opleve ensomhed osv. Begrebet "pædagogisk improvisation" dækker såvel over dialogen som en sproglig interaktion som over et sanseligt nærvær over for et livsfænomen. På den måde kan mødet imellem pædagog og barn være båret af en intens stilhed over for en given situation.

Ud fra dette vil vi bruge begrebet "pædagogisk improvisation" som arbejdsbegreb i den videre undersøgelse.

### **Pædagogisk improvisation i praksis Praksisfortællinger og refleksioner i lyset af vores workshop**

I vores undersøgelse bad vi, som tidligere nævnt, pædagogerne på skolen om at give os eksempler på øjeblikke af pædagogisk improvisation som led i at definere, hvordan "pædagogisk improvisation" kan forstås. Nedenfor ses et eksempel på dette:

*Jeg blev hentet af en kollega, fordi der var en dreng, der ikke kunne styre sig, gik i affekt og hev det hele ned fra væggen. Der var tre voksne derinde. Så kommer jeg ind og ser, at han selvfølgelig var trængt op i et hjørne. Han står der, og så er det den der med mødet igen, hvordan kommer vi ud af denne her ordentligt, så både de voksne er ordentlige, barnet og jeg selv. Der tænker jeg, at det netop er det der med at improvisere, det er der, hvor den kommer ind for mig, kigge på barnet og det relationelle, fornemme, hvad det er, der sker, sætte sig ned og bare være der. Der sagde jeg så til ham, at jeg ved, det er svært lige nu, så du (barnet) siger bare noget, når du er klar. Der gik en halv time, før han sagde noget. Der kræver det bare at have tålmodighed, men også have fornemmelsen af barnet, for der kan også være andre børn, hvor man skulle ind og sige, at nu hører du efter, hvad de voksne siger. Det kunne godt ske, at det var den grænse, man havde behov for.*

*For mig handler det om at mærke efter, hvor grænsen er, også i forhold til, om det så er historien med at sidde der, hvor lang tid er nok. Vi skal jo ikke bare sidde der og lade ham være styrende, for det er også én af de ting, som han har svært ved. Det er noget med hele tiden at veje af og mærke efter i forhold til den anden (barnet). Så er det der, man kan spørge ind en gang imellem: 'Er du klar?' og så lægger jeg en hånd på benet. Hvis han flytter benet, så flytter jeg også hånden, for så er han ikke klar endnu til at kommunikere. Så det er de der små tiltag, som jeg hele tiden skal kunne, det der med at sidde og tænke inde i hovedet: Hvornår er det nu? Det er den der med, at nu prøver jeg lige at lægge lidt ud, uden at kræve et svar. Altså det, jeg allerhelst vil have, er, at han kommunikerer med mig. Jeg kan ikke forlange det, men jeg kan mærke, hvor langt han er i forhold til at kommunikere med mig, ved at tage sådan nogle små ting i brug." (Interviewperson 1).*

Pædagogen træder her ind i det æstetiske rum og søger at møde barnet i et samspil med barnet. Ved pædagogens tilstedeværelse og nærvær skaber barnet selv orden i et kaotisk indre. Pædagogen er improviserende i et ønske om at få adgang til barnets rum, og billedligt talt søger pædagogen at skabe en dans på barnets præmisser. Samtidig er pædagogen styrende, da hun har som mål at skabe forståelse hos barnet selv, så barnet bliver klogere på, hvad sker der inde i barnet, og hvad, der udløser denne affekt. I pædagogens ordløse kommunikation søger pædagogen at give barnet mulighed for at få ro på, således at han kan udvikle en forståelse af sig selv i situationen. Barnet er i en rolle af affekt. Ved iagttagelse af sig selv via pædagogen kan drengen altså skabe en øget forståelse af, hvad der udløser denne affekt for ham. Den æstetiske fordobling ligger her i, at barnet får hjælp til at lære om egne roller og følelsesstrukturer.

I eksemplet gør pædagogen det tydeligt, at improvisationen særligt handler om "hele tiden at veje af og mærke efter i forhold til den anden (barnet)". Denne bevægelse kræver, at pædagogen har en høj grad af kendskab til sig selv og egen følelsesstruktur for at kunne forholde sig anerkendende og empatisk til barnet. Svend Brinkmann henviser i sin artikel "Social kreativitet" til filosofen Martha Nussbaums tre elementer/evner, som mennesker bør besidde. Det er de tre elementer, der for os danner grundlag for improvisationen (Brinkmann, 2009). Elementerne er:

1. Kendskab til sig selv
2. Poesi og fantasi
3. Stringent tænkning

Alle tre elementer kan kobles tydeligt til vores undersøgelse.

#### **1. Kendskab til sig selv**

En af interviewpersonerne sætter ord på, hvad der kan udfordre og hæmme improvisationen:

*Det er min manglende forståelse for det barn. Altså min manglende forståelse på den måde, at det er min manglende relation til det barn. Evnen til at kunne sætte mig ind i eller evnen til at relatere til det enkelte barn, hvor der er nogle andre mekanismer med mig som person, der går ind og træder til, fx irritation (...). (Interviewperson 1)*

Interviewpersonen giver som eksempel: *Jeg har fx en pige i hovedet lige nu (...), hvor jeg tænker, at hende kommer jeg til at blive personlig i stedet for professionel over for i nogle situationer, fordi hun er meget konfronterende (...). Så der kommer den professionelle nogle gange til at hoppe i baggrunden, og så komme den personlige frem, for så bliver jeg irriteret over, at det ikke er mine normer, regler og værdier.* (Interviewperson 1).

Med eksemplet bliver betydningen af pædagogens kendskab til sig selv understreget som særligt vigtig. Den "personlige" stemme (pædagogens kendskab til sig selv) kan hæmme og fremme evnen til at improvisere, på samme vis som det er tilfældet ved manglende blik for "sagens" stemme (hvad barnet og situationen kalder på).

## 2. Poesi og fantasi

Det er tydeligt i vores interviews, at pædagogens evne til at være i nuet har afgørende betydning for det relationelle:

MAN FÅR SKABT NOGLE  
HELT ANDRE TILKNY-  
NINGER, SOM GØR,  
AT MAN FÅR SKABT  
NOGLE HELT ANDRE  
RELATIONER, FORDI MAN  
UD FRA NUET, SÅDAN  
SOM JEG MÆRKER DET,  
BARE GRIBER DET, MAN  
ER I, SÅ FÅR MAN SKABT  
NOGET PÅ BØRNE-  
INITIATIVER OG  
FÅR RAMT BØRNE-  
DER HVOR DE ER.

(Interviewperson 2).

Ovenstående er et eksempel på en relation, der bygger på mødet i det æstetiske rum, og som får karakter af poesi. Poesi og fantasi er her forstået som evnen til at forestille sig, hvordan et andet menneske har det, og samtidig have musikaliteten til at komme dette

menneske (barnet) i møde i en rytme, der åbner barnet op for situationen. I dette ligger pædagogens evne til at kommunikere i en stemthed ift. barnet, altså både "afstemme" og "istemme".

## 3. Stringent tænkning

En pointe fra vores interviewpersoner er, at struktur og det at have en ramme at arbejde ind i eller ud fra er afgørende for pædagogens improvisationsarbejde:

*Der skal også være et rum og en ramme, der skal være skabt, for at man kan gå ind i det. Man er nødt til at have en ramme; man kan ikke bare lige sådan gribe det, eller jo, det kan man godt, men jeg tænker på: For virkelig at skal kunne noget, så skal der være skabt en ramme.* (Interviewperson 2).

*Man starter med at skabe struktur – Hvad er reglerne? m.m. – og når jeg så har defineret dem, så er 3. klasserne med til at sige: Kan vi ikke gøre sådan og sådan? Okay, så prøver jeg så, hvordan det kan være i forhold til de børn, jeg har med, for der er børn fra 0. til 3. med i legen, og det er et kæmpeskel, der er i forhold til hvordan.* (Interviewperson 3).

I ovenstående eksempler bliver den stringente tænkning underbygget som fx det at have en viden om pædagogisk arbejde eller at være velforberedt på det, man gerne vil sætte i gang med en gruppe børn. Hermed er målet for en given situation en klar, indre bevidsthed for pædagogen.

## Opsamling

Interviewpersonerne i vores undersøgelse lod sig inspirere af begrebet "pædagogisk improvisation" og opfattede det som et begreb, der ramte en grundlæggende faglighed i deres (pædagogernes) hverdag, som sjældent bliver italesat, måske netop fordi der ikke har været et sprog for det. Derfor bliver "pædagogisk improvisation" overskriften på hele dette projekt og et begreb, der gerne skulle være med til at sætte fokus på det ordløse, improvisatoriske relationsarbejde, både i pædagogens samarbejde med læreren, men også i vores pædagoguddannelse.

## Hvordan uddanner vi pædagoger til pædagogisk improvisation?

I det følgende afsnit søger vi at besvare, hvordan vi i højere grad kan uddanne pædagoger til at evne "pædagogisk improvisation" i praksis.

Pædagogens roller er mange i det pædagogiske arbejde. Pædagogen agerer fx klasserumsleder, samarbejdspartner, samtalepartner, samværspartner m.fl. Via pædagoguddannelsen (skole såvel som praktik) lærer de studerende om pædagogens mange roller. Ved "pædagogisk improvisation" forstås vi pædagogens evne til og viden om at være i forskellige roller. På samme måde som barnet erkender verden og sig selv igennem rollelegen, mener vi, at pædagoguddannelsen skal træne den studerende i at arbejde i roller og navigere i såvel systemets, fagets, sagens og den personlige stemme.

Pointen med "den pædagogiske improvisation" er, at de studerende foruden at få viden om rollerne også over sig på at agere i rollerne og dermed udvikler et ejerskab til dem. En måde at skabe rum for rollearbejdet i uddannelsen på er at arbejde med teater og drama, da det centrale her netop er at gå ind i roller og iagttage sig selv i dem. Forumspil er et andet eksempel på en teknik/metode, der skaber rum for, at de studerende kan øve sig og udvikle deres rolle i pædagogiske situationer. En interviewperson tilslutter sig med udtalelsen om:

*Altså, man kan ikke gøre noget, hvis ikke man har et eller andet fagligt-teoretisk grundlag for at gøre noget. Det (grundlaget) skal selvfølgelig være der. Men når man (de studerende) nu er ude i de her praktikker, så vil jeg gerne have mine kommende studerende til at arbejde med det (den menneskelige, intuitive viden; improvisationen).* (Interviewperson 2).

I drama- og teaterarbejdet vil vi kalde det en impuls, hvor vi følger et betydningsfuldt øjeblik i en improvisation. På samme måde følger pædagogen en pædagogisk impuls, som bygger på Finn Thorbjørn Hansens fire stemmer. Dette skal forstås på den måde, at impulsen på én og samme tid bygger på viden om opgaven, om pædagogisk arbejde (systemets og fagets stemmer) samt evnen til at stå i "det åbne" (sagens stemme) og være personligt involveret med en bevidst distance til mere private følelser og stemninger (den personlige stemme). På samme tid møder pædagogen øjeblikket med en anden (barnet) med en poesi og musikalitet, der skaber åbenhed for et fælles forundringsfællesskab.

Hvis vores studerende skal mestre at stå i "det åbne" og være i sagens stemme, må vi som undervisere og pæda-

goguddannelse generelt også tilbyde dem et rum, hvor de kan øve sig og udvikle et niveau af troværdighed i forskellige roller, herunder rollen som *forundringsagent* (Hansen, 2015). Ikke mindst så de studerende udvikler mod og tillid til at turde at være i rollerne og samtidig har mod til indgå i det æstetiske rum med en anden (barnet) i rolle.

På samme måde som fx i dramaarbejdet må vi i andre faglige sammenhænge på pædagoguddannelsen uddanne vores studerende som *forundringsagenter*. Dette vil sige, at vi træner den studerende i at kunne nærme sig livsfænomener ved at investere sig selv i en debat og en handling, der nærmer sig et livsfænomen uden at være styret af en teoretisk forforståelse. Her er tale om at give den studerende frihed til at tænke selv og finde selvtilid og mod til i deres pædagogiske praksis at møde mennesker, der har brug for en med- og modspiller i en livsudfordring.

En pointe fra en af interviewpersonerne er i den forbindelse, at den studerende ikke (udelukkende) kan skoles i det (improvisationsarbejdet), men: *"Man (den studerende) skal vide, at det ligger der, og så skal man (den studerende) sådan set selv lære at kigge indad, for det er ikke noget, andre kan lære én."* (Interviewperson 2).

### Med hjælp fra praksis

Mens vi i uddannelsesregi skal rette opmærksomhed på at skabe rum for improvisationen, er der også behov for hjælp og øget opmærksomhed fra praksis i styrkelsen og synliggørelsen af pædagogens (upåagtede) faglighed. En interviewperson fremhæver vigtigheden

af at være skarp på egen faglighed:

*Det er klart, at XX er respekteret af lærerne, for hun kan argumentere for, hvorfor hun gør, som hun gør, og det er klart, at sådan én (pædagog) er nemmere at tage imod som lærer, end en, der bare kommer ind og samler viskelæderet op, når barnet taber det, og er radiatorpædagog. Så det med det faglige niveau er det vigtige. Ellers kan du [pædagogen] ikke positionere dig i forhold til lærerne.* (Interviewperson 3).

Det er tydeligt, at mod og det at turde vise sig for hinanden er centralt for udvikling af "pædagogisk improvisation" i praksis:

*(...) Det kræver også åbenhed, for hvis jeg render rundt og laver alle de her ting bag lukkede døre, så er der for det første ikke særligt meget samarbejde mellem hinanden. Det jeg vil sige med det, er, at der findes jo sindssygt mange dygtige pædagoger, men det er også noget, man holder for sig selv, for tænk nu, hvis det ikke er godt nok, det jeg laver. Det oplever jeg også meget blandt mine kolleger, men det kan jo ikke andet end at blive bedre af, at man lige får et par andre øjne på, eller det, at vi andre kan blive inspireret og gøre noget andet. Det tror jeg er en af de ting, der kunne hjælpe improvisationen, det var, at man turde (...) jeg skal jo også vise børnene, at jeg kan skabe et rum, hvor de tør være, et rum, hvor de tør udvikle sig, og et rum, hvor de tør gøre noget nyt. [Det æstetiske rum].* (Interviewperson 1).

Et skridt på vejen i synliggørelsen/ italesættelsen af pædagogens rolle og faglighed er altså, at pædagogerne i praksis – over for hinanden og i det tvær-

professionelle samarbejde med lærerne – bliver endnu bedre til at vise sig for hinanden og åbne op til de valg, de træffer i det pædagogiske arbejde:

*Vi [pædagogerne] skal lære at italesætte det her over for lærerne (...). For mig er det nemlig rigtig vigtigt, at pædagogen i skolen ikke bare bliver kategoriseret som den, der bare er der. For mig er det vigtigt, at man har en forventnings-samtale med hinanden: Hvad er det, du kan som lærer, og hvad er det, du kan som pædagog (...)? Man skal passe på, at man ikke siger, at man er bedre til det og det. Man kan ikke måle, hvordan man lærer børnene om samvær, og hvis uddannelse, der er bedst til det. Det er ikke målbart.* (Interviewperson 2).

Det er i den forbindelse tydeligt, at der i praksis er behov for, at pædagogen har/ får et tydeligt sprog for egen faglighed:

*Hvis du [pædagogen] ikke kan forklare, hvorfor du gør tingene, så er du allerede kørt ud på et sidespor. For det er jo det vigtigste, at vi skal kunne forklare, hvorfor vi gør det, og det skal vi kunne forklare med det sprog, vi selv har. Sprog skaber autonomi.* (Interviewperson 3).

### Opsamling

I styrkelsen af lærer- og pædagog-samarbejdet er der altså behov for større dialog (en debatkultur) om forskel i faglighed pædagog og lærer imellem. Samtidig er det afgørende, at det ikke er nok med en debatkultur, men at vi (pædagoger og lærere) må udvikle handlingskulturer – såvel i praksis som i uddannelsesregi – hvor vi debatterer på baggrund af en praksis, vi har synliggjort for hinanden.


<sup>1</sup> Finn Thorbjørn Hansen opererer i sin "fire stemme-model" foruden med "sagens" og "den personlige" stemme med "fagets" og "systemets" stemme. Disse stemmer konkretiseres nedenfor i afsnittet "Det æstetiske rum – At mødes i øjeblikket".

<sup>2</sup> Julie Borup opererer i sin workshopmodel med det at skærpe sanser igennem kunstneriske processer. Disse stemmer konkretiseres nedenfor i afsnittet "Det æstetiske rum – At mødes i øjeblikket".

<sup>3</sup> Uddybes yderligere i afsnittet "Praksisfortællinger og refleksioner i lyset af vores workshop" nedenfor.

### Litteraturliste

- Austring, B.D. & M. Sørensen (2006): *Æstetik og læring*. Grundbog om æstetiske læreprocesser. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2009): *Social kreativitet: At skabe det sociale i en verden uden manuskript*. I L. Tanggaard (red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (Undervisning og læring). Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, F.T. (2015): *Det sprog, vi har talt, trænger til at fornyes*. I M. Sørensen (red.), *Skole og fritidspædagogik – fagbog til specialiseringen*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, J. B. (2012): *Musik, kunst og æstetisk læring*. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Lauersen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning*. En grundbog. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Johnstone, K. (1987): *Improvisation and the Theatre*. Oxford: Routledge.
- Szatkowski, J. (1985): *Når kunst kan bruges – Om dramapædagogik og æstetik*. I *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Artikelsamling 2. Teaterforlaget Drama.



Begrebet "pædagogisk improvisation" er en definition på pædagogens grundlæggende faglighed på højde med det at trække vejret.