

PROFESSIONS- DANNENDE DIDAKTIK

Kreativitet som drivkraft skaber arbejdsfællesskaber og professionsdannende didaktik på pædagoguddannelsen

Artiklens formål er at videregive erfaringer fra et udviklingsprojekt, der handler om, hvordan kreativitet kan være drivkraft for at skabe professionsdannende didaktik, der kan understøtte professionsdannelse i den målstyrede undervisning på pædagoguddannelsen.

Artiklen indeholder indledning og formål, der præsenterer ideen og formålet med artiklen. Herefter præsenteres metoden og udviklingsprojektets teoretiske grundlag, hvor professor og kreativitetsforsker Lene Tanggaards kreativitetsmodel (2016) møder filosof og professor Donald Schöns (2013) begreb om den reflekterende praktiker. Derudover beskrives, hvordan dialogisk aktionsforskning har været til inspiration i udviklingsprojektet. Inden konklusionen beskrives to aktionsprocesser, der er pågået i udviklingsprojektet.

Empirien i artiklen baserer sig for det første på semistrukturerede kvalitative interviews med pædagogstuderende, som er anvendt til refleksion og udvikling på evaluerings- og planlægningsmøder for underviserteamet. For det andet baserer empirien sig på produkter, som pædagogstuderende har udarbejdet i temaopgaver undervejs i modulet.

FORFATTERE

Anja Nielsen,

adjunkt, pædagoguddannelsen,
UCN

Rikke Christiansen, lektor,
pædagoguddannelsen, UCN

INLEDNING

I 2014 får pædagoguddannelsen en ny bekendtgørelse, der drastisk forandrer uddannelsen og dens undervisningspraksis. Hvor uddannelsen tidligere er kendetegnet ved

længere semesterforløb med fag og faste undervisere, opløses disse og kortere moduler, og kompetence-, videns- samt færdighedsmål bliver i stedet en realitet.

Som undervisere på pædagoguddannelsen oplever vi, at der med de nye rammer opstår en individualisering, inkohærens og en mere akademiseret tilgang til undervisning.

Sammenhængen mellem modulisering og målstyring som ramme og en didaktik, der retter sig mod

professionsdannelse, bliver nu vanskelig at finde.

Vi oplever den nye ramme, som et stort NEJ til pædagogikkens didaktik med tab af professionsdannelse til følge. Oplevelsen af dette nej, forstærket af covid19-tiden, og en faglig interesse for at skabe professionsdannende didaktik udgør fundament for dét, Tanggaard (2020) beskriver om at anvende nejets indlejrede afvisning som kreativ drivkraft. Det resulterer i, at vi eksperimenterer med, hvorvidt

det er muligt at skabe en professionsdannende didaktik i pædagoguddannelsens modulariserede og målstyrrede rammer. Formålet med artiklen er at videregive erfaringer fra dette udviklingsprojekt, hvilket vil blive uddybet i det nedenstående.

PROFESSIONSDANNELSENS UDFORDRING I DIDAKTIKEN

Når man skal være pædagog, skal man vokse ind i professionen og blive "en af slagsen", så det bliver muligt at udøve denne helt særlige praksis – *den pædagogiske* (Togsverd og Rothuizen, 2021). At blive pædagog kræver, at pædagogstuderende får mulighed for at forholde sig til, hvordan de hver især vil være pædagog. Altså gennem en dannelsesproces.

Ifølge Hammershøj (2017) handler dannelse generelt om at blive menneske, hvor professionsdannelse er dannelse specifikt i forhold til det at udøve et stykke arbejde i en særlig profession. Professionsdannelse er således dannelse forstået som en bestemt måde at forholde sig til sit arbejde på. I det perspektiv angår professionsdannelse på den ene side ens generelle og personlige måde at forholde sig professionelt i professionen på. Altså det personlige ansvar. På den anden side angår professionsdannelse ens specifikke og skabende måde at forholde sig åbent til pædagogik og pædagogisk praksis på. Altså det fælles ansvar.

Professionsdannelse understøttes af undervisningen, der udfordres på en kompetencemålstyret uddannelse, som pædagoguddannelsen nu er, da professionsdannelse er en stadig og uendelig proces. Kompetencetænkning er derimod produkter, der kan måles (Hjermitslev og Pasgaard, 2021). Kompetencer er gennem tiden blevet til et omdiskuteret begreb (se fx Illeris, 2012, Hammershøj, 2017, Hjermitslev og Pasgaard, 2021). Det gælder også i forhold til pædagoguddannelsen, hvor diskussionen kort fortalt

handler om, hvorvidt kompetencemålstænkning overhovedet giver mening i en pædagogisk kontekst (Hjermitslev, Rasmussen og Togsverd, 2021).

Denne diskussion bliver ikke mindre i 2021, da Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021b) fremlægger en evaluering af pædagoguddannelsen. Evalueringen viser, at en væsentlig del af de nyuddannede pædagoger ikke er klædt godt nok på til at løfte de opgaver og udvikle den praksis, der forventes af dem. Der peges på, at de pædagogstuderendes egne dannelsesprocesser og tilegnelse af en stærk professionsidentitet givetvis hæmmes af de mange mål, da disse, sammen med de korte moduler, kan føre til en overfladisk tilegnelse af viden på bekostning af fordybelse og faglig progression (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a). Kort sagt er antagelsen således på såvel et uddannelsespraktisk som på et politisk plan, at målstyring og modularisering vanskeliggør professionsdannelsen.

Med vores baggrund som pædagoger og med en del års erfaring fra praksis er udgangspunktet for al vores undervisning, at didaktikken skal understøtte professionsdannelsen hos de pædagogstuderende. Dette udgangspunkt er derfor også udgangspunktet for nærværende artikel, hvor formålet er at videregive erfaringer fra udviklingsprojektet om professionsdannende didaktik med undersøgelsesspørgsmålet:

Er det muligt med kreativitet som drivkraft at skabe professionsdannende didaktik, der i højere grad, end vi tidligere har oplevet, kan understøtte professionsdannelsen i den målstyrrede undervisning på det grundfaglighedsmodul, vi arbejder med på pædagoguddannelsen?

ARBEJDET MED UDVIKLINGSPROJEKTET

Udviklingsprojektet, som artiklen tager udgangspunkt i, foregår på et 13-ugers modul på

pædagoguddannelsens grundfaglighed. Udviklingsprojektet er skabt i et undervisersteam, hvor der foruden os er to til tre andre kollegaer. Projektet forløber over fem semestre, hvor vi systematisk udforsker egen undervisningspraksis.

Projektet tager udgangspunkt i dialogisk aktionsforskning. I den dialogiske aktionsforskning forholder deltagerne sig til sig selv, hinanden og den praksis, som de udforsker på en undersøgende og undrende måde gennem dialog (Alrø, H. og Hansen, T.F, 2017). Da vi selv er dybt forankret i den uddannelsespraksis, som vi også har faciliteret udforskningen af, benyttes aktionsforskningstilgangen som inspiration. Der har således ikke været en forsker med et udefra-blik involveret som procesfacilitator, empiriindsamler, som har udgjort den forstyrrelse, som aktionsforskning normalt er karakteriseret af. Dette er i stedet roller, vi selv har taget på os, hvilket kan udfordre den nødvendige forstyrrelse.

For at imødekomme netop denne udfordring har vi ladet Tanggaards (2016) kreativtetsmodel møde Schöns (2013) teori om den reflekterende praktiker, da teorierne i kombination med hinanden bidrager til nye forståelser af, hvordan vi med en kreativ tilgang kan skabe forstyrrelser, der aktiverer refleksion i handling og dermed gør den ubevidste viden mere bevidst og foranderlig. Alrø og Hansen (2017) peger på, at længsel kan være det igangsættende eller drivende element i den dialogiske aktionsforskning. Længsel kan i denne sammenhæng forstås således, at man fra starten ikke helt ved, hvad det er, man længes efter (Alrø og Hansen, 2017). Begrebet om længsel er et godt billede på vores længsel efter en didaktik, der i højere grad understøtter professionsdannelsen, hvilket netop virker uladssigligt i de kompetencemålstyrrede rammer.

Derfor har især *længslen efter fordybelse i fag og traditioner*

(Tanggaard, 2016) været et væsentligt omdrejningspunkt for de igangsatte aktioner. Af samme årsag har vi ladet os inspirere af aktionsforskningsdesignet fra Lehmann (2018). Vi har tilføjet den føromtalt længsel efter fordybelse i traditioner og fag som et aktiverende element i projektet, der er med til at skabe aktioner, som forstyrrer vores antagelser, der igen skaber grobund for dialog. Herpå kan nye løsninger skabes med baggrund i meningsforhandling med nye antagelser.

Empirien anvendt i artiklen er indsamlet gennem:

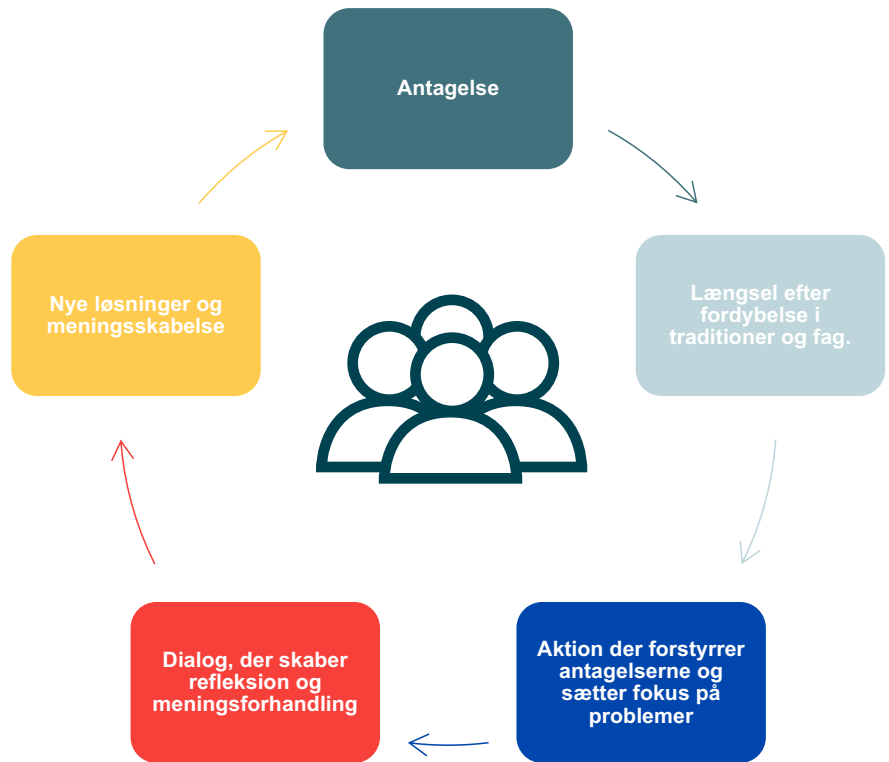
- Modulevaluering for de pædagogstuderende, hvor deres oplevelser af modules undervisninger er blevet indsamlet gennem semistrukturerede interviews (Brinkmann, 2014).
- Teamets evaluering- og planlægningsmøder, hvor der er faciliteret en ramme for undersøgende og undrende dialog inspireret af Alrø og Hansen (2017). På møderne er de delte erfaringer, ideer og tiltag blevet noteret til referat.
- Temaopgaver, hvor de pædagogstuderendes produkter indeholder refleksioner om temaet, dets relatering til projektarbejdet og det at være pædagog. Altså det professionsdannende.

KREATIVITET OG REFLEKSION SOM TEORETISK AFSÆT

Som beskrevet i ovenstående afsnit har Schöns (2013) teori om den refleksive praktiker, såvel som Tanggaards (2016) kreativitetsmodel, været udviklingsprojektets teoretiske og analytiske afsæt. Derfor følger nu en kort redegørelse af teorien, samt hvordan teori og aktionsforskningsdesign kan kombineres.

DEN REFLEKSIVE PRAKTIKER

Schön (2013) er optaget af, hvordan forstyrrelse af den praktiske problemløsning kan skabe grobund for



Figur 1: Aktionsforskningsdesign inspireret af Lehmann (2018) tilføjet længsel efter fordybelse i traditioner og fag.

refleksion og forandring. Han tager sit afsæt i begrebet *Viden-i-handling*, som kendetegnes ved den ureflekterede viden, som man spontant trækker på, når hverdagens opgaver klares. Denne viden indeholder særlige forståelser og definitioner af fænomener, opgaver og problemer, der optræder skjult – som en tavs viden uden bevidste overvejelser. Denne viden virker, så længe situationerne befinder sig inden for rammen af det, vi finder normalt.

Når *Viden-i-handling* forstyrres, skaber det ifølge Schön (2013) grobund for *Refleksion-i-handling*. Praktisk er det kendetegnet ved, at der stoppes op, så der opstår rum for kritisk forholden sig til egne forståelser og tankegange. Med dette opstår muligheden for at omstrukturere handlingsstrategier, fænomenforståelser og måden, problemet hidtil er blevet forstået og defineret på. Forstyrrelsen

opstår med oplevelsen af, at den nuværende handlemåde ikke længere er fyldestgørende. Ændringerne af disse forståelser vil dermed skabe afsættet for udviklingen af nye handlinger. Ligesom i aktionsforskningen er forstyrrelsen således afgørende som igangsætter af forandringen.

KREATIVITET SOM DRIVKRAFT

Tanggaards kreativitetsmodel (2016) består af tre gensidige afhængige elementer, som er essentielle for at kunne være og handle kreativt. Kreativitet opfattes her som: "Et spørgsmål om både at få den gode ide og at omsætte denne og yde det arbejde, det forudsætter i relationen til en given kontekst og bestemte sociale praksisser" (Tanggaard, 2016, s. 89). At skabe forandringer er således en social proces, som ikke kun handler om at omskabe forståelser, men også at

arbejde eksperimenterende i de praktiske handlinger, hvilket kan sidestilles med, når der i aktionsforskningen sættes aktioner i gang eller afprøves nye løsninger. Kreativitet opstår i udvekslingen med andre og andet med blik for den kontekst, situationen er indlejret i.

Tanggaards (2016) tre gensidige elementer består af følgende: *Modstand fra det materiale, der arbejdes med, fuskeri og eksperimenterende læring samt den føromtalte fordybelse i fag og traditioner.*

- *Modstand fra det materiale, der arbejdes med* beskrives som et relationelt fænomen og bygger på den interaktion, der er mennesker imellem, eller hvad materialet omkring os inviterer os til. Det vil sige, hvad andre mennesker eller materialet synes at ville os, eller hvad vi synes at ville med dem. I dette element fokuseres der på vigtigheden af at kunne rumme og håndtere den modstand, som opstår, når man skal lære at blive ved længe nok til at blive dygtig til noget, eller at kunne ændre noget, da brud på det, man plejer, skaber modstand og tager tid.
- *Fuskeri og eksperimenterende læring* bygger på forskningens understregning af, at eksperimenter, leg med og udforskning af det materiale, man arbejder med, fremmer kreativitet. Fuskeri forstås som en eksperimenterende læringsform, der tillader, at der findes flere løsninger på samme problem, og at nye veje derfor kan opstå. Centralt i det eksperimenterende element står, at det ikke kun foregår afgrænset i undervisningstiden, men også i mellemrummene og i samarbejde.
- *Fordybelse i traditioner og fag* er vigtigt som fundament, så det ikke kun bliver eksperimenterende læring. Det er afgørende for kreativitet i pædagogiske

sammenhænge, at det bygger på solid og relevant viden samt en vis kunnen. Det handler om at turde lade et emne fylde i både tid og rum.

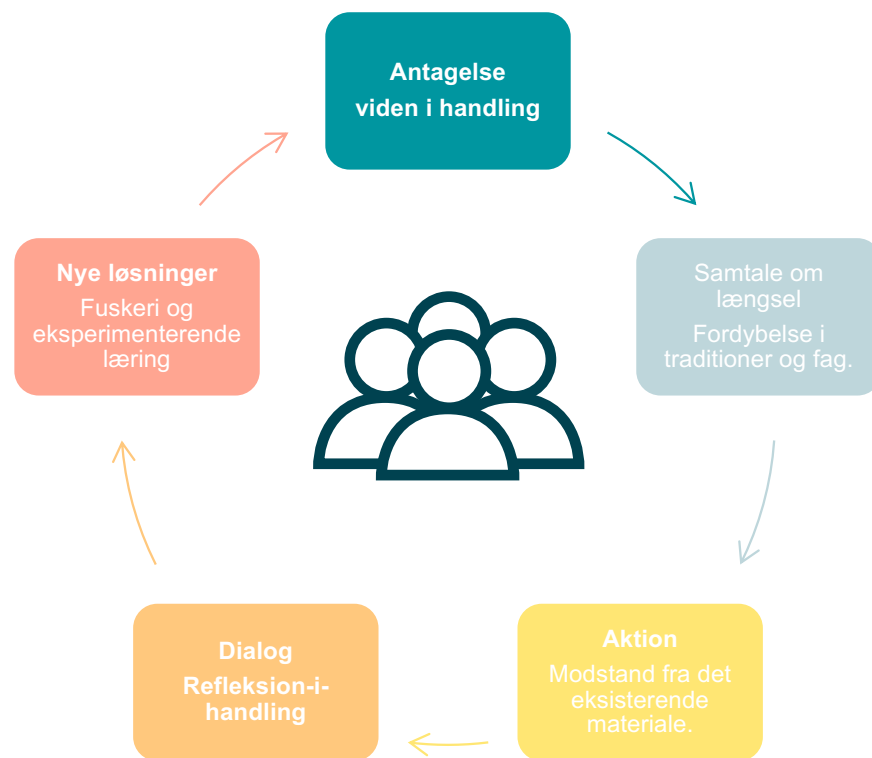
Når aktionsforskningsmodellen kombineres med Tanggaards elementer fra kreativitetsmodellen, såvel som Schöns refleksive tilgang, bliver processen således:

Aktionsprocessen tager udgangspunkt i en antagelse; dét, som Schön vil kalde en *viden-i-handling*, som hernæst forstyrres af den føromtalte *længsel*. I vores tilfælde er længslen præget af ønsket om igennem didaktik og undervisning at skabe højere grad af professionsdannelse. Det kan derfor sidestilles med Tanggaards *for dybelse i relationer og fag*. Vi længes efter denne fordybelse, som synes umulig i de målstyrrede rammer. Dette bliver det forstyrrende afsæt til at udforske egen underviserpraksis og den *viden-i-handling*, som vi står på. Det bringer os til en *aktion*, hvor vi

sammen skaber en afprøvning med inspiration i den underviserpraksis, vi allerede har, og den underviserpraksis, vi oplever her.

Det kan sidestilles med Tanggaards *modstand fra det eksisterende materiale*, som i dette tilfælde er vores samarbejds- og underviserpraksis.

Hernæst skabes der gennem *dialog* i teamet *refleksion-i-handling*, idet vi sammen reflekterer over vores igangværende underviserpraksis. Her er et væsentlig bidrag til dialogen ligeledes de pædagogstuderendes udsagn om at være på modulet. Ud fra dette dannes der grobund for *nye løsninger*, hvilket er foreneligt med Tanggaards *Fuskeri og eksperimenterende læring*. Vi anvender det eksperimenterende element og afprøver nye løsninger, som bibringer erfaringer og antagelser, som igen kan blive grobund for nye forstyrrelser og aktionsprocesser.



Figur 2: Aktionsforskningsdesignet med refleksions Schön (2013) og kreativitetsmodellen af Tanggaard (2016)

viden-i-handling. Det vil sige som en slags ureflekteret viden – en antagelse, der spontant trækkes på, når hverdagens opgaver skal klares. En viden, der virker, så længe situationen befinder sig inden for rammen af det, der findes normalt (Schön, 2013).

Forstyrrelsen: Covid19-situationen og længsel efter trivselsskabende fællesskaber

Forstyrrelsen sker ganske uventet for os, da covid19 i foråret 2020 sender os hjem på hjemmekontorerne. Med hjemsendelse og undervisning bag skærmen er der i vores optik fare for mistrivsel. Ikke blot blandt de pædagogstuderende, men også blandt os, idet de manglende relationer udfordrer trivlsen. Hjemsendelsessituationen bevirker, at vores oplevelser med de mange mål, den manglende sammenhæng og individualiseringen af undervisningen fremstår endnu tydeligere for os. Situationen opleves som endnu en modstand mod den professionsdannende didaktik og den pædagogiske længsel efter at etablere trivselsskabende fællesskaber opstår. Covid19-situationen og den pædagogiske længsel aktiverer den særlige kreative kraft, som Tanggaard (2020) beskriver, at en indlejret afvisning kan skabe.

Aktion: For trivslens skyld planlægger vi flere møder sammen

Det bliver klart for os, at den samarbejdsform, vi tidligere har haft, hvor vi på planlægningsmøderne fordeler målene imellem os for herefter individuelt at udføre undervisning, ikke kan fungere fra hjemmekontorer med undervisning bag skærmen. Hverken for de pædagogstuderende eller for os. Vores tidligere praksis fremstår i hjemsendelsessituationen, nu med Tanggaards (2016) perspektiv, som materiale, der yder modstand. Trivselsmæssig modstand.

Ifølge Tanggaard er netop modstanden fra det eksisterende materiale central for at udvide, provokere og åbne arbejds måder (Tanggaard,

2016). Den didaktik, vi tidligere har anvendt i modulet, har for os, som beskrevet i det ovenstående, aldrig været tilfredsstillende og med covid19-situationen bliver didaktikken så at sige helt ubrugelig. Modstanden bringer os ud i at ændre didaktik og underviserpraksis, og på den måde opstår en ny aktion. Aktionen har den egenskab, som Lehmann (2018) peger på, at kunne forstyrre antagelser og sætte fokus på problemer.

Aktionen bliver en omorganisering, der gør det muligt at afholde flere fællesmøder, end vi hidtil har gjort. Intentionen er at løse tidens nye udfordringer sammen. På møderne uddeler vi mål, som vi altid har gjort, men nu giver vi også hinanden sparring på nye tekniske udfordringer, og vi deler forberedelses-, didaktiske og undervisningserfaringer med hinanden til gensidig inspiration. Vi begynder ligeledes at deltage i hinandens onlineundervisninger, så vi ikke er alene om at løfte undervisningerne.

At udføre og erfare sådanne aktioner skaber forstyrrelse af de eksisterende antagelser og giver mulighed for at sætte fokus på problemer ved blandt andet didaktikken. Dette fører til næste trin i aktionsforskningsmetoden, der ifølge Lehmann (2018) er dialogen.

Dialog: Fælles refleksion-i-handling

I den dialogiske aktionsforskning vægtes dialog som den undersøgende og undrende måde, hvorpå deltagerne forholder sig til sig selv, hinanden og den praksis, som de udforsker (Alrø og Hansen, 2017). Netop dette præger nu vores planlægnings- og evalueringsmødernes indhold, der ikke længere kun handler om at fordele mål og skriftligt samle op på de pædagogstuderendes afrapportering af læringsudbyttet fra modulevalueringen. I stedet begynder vi at forholde os til os selv, hinanden og vores praksis. Der opstår således en fælles reflekterende tilgang i vores praksis – en refleksion-i-handling (Schön, 2013).

FØRSTE AKTIONSPROCES – OM AT SKABE ARBEJDSFÆLLESSKABER

Antagelse: Målstyring og modulisering udfordrer professionsdannelse

Som tidligere beskrevet viser evalueringen af pædagoguddannelsen, at målstyring og modulisering gør det vanskeligt at skabe professionsdannende didaktik, der gør undervisningen sammenhængende og meningsfuld. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021b). Evalueringen harmonerer med vores oplevelse af uddannelsen, didaktik og undervisning, som forklarer, hvorfor vi også selv oplever det vanskeligt at skabe mening og sammenhæng for de pædagogstuderende såvel som for os som undervisere.

I praksis ser det nogenlunde og lidt forenklet beskrevet således ud: Planlægningsmøder handler fx fortrinsvis om at fordele de mange mål mellem os. I undervisningen leverer vi individuelt og med ikke særlig meget samarbejde undervisning på holdene, der omhandler de tildelte mål. Ved modulafslutningen fremlægger de pædagogstuderende deres læringsudbytte som en slags afrapportering af, at de har forstået og kan anvende undervisningens begreber. Denne underviserpraksis føles utilstrækkelig, og vi længes efter, at det kunne være anderledes, men vi affinder os med, at det på grund af rammerne ikke er muligt.

Organisering og undervisning udøves således på baggrund af

Gennem dialogen med hinanden bliver det tydeligt, at vi via aktionen er lykkedes med at etablere et meningsfuldt arbejdsfællesskab på trods af målstyring, modulisering og covid19-situationen. Den grundlæggende antagelse om det uladsgørlige i dette udfordres.

Begrebet om arbejdsfællesskab er hentet fra læringsteoretikeren Etienne Wenger (2012), der har studeret læreprocesser i arbejdsliv, hvor et af de afgørende punkter i at kunne udvikle sig er at have adgang til arbejdsfællesskabet. Vi kan og tør mere, når vi er i arbejdsfællesskabet, hvor vi sammen kan dele det svære, smide noget blufærdighed og ikke være bange for at blive afvist (Tanggaard 2020). Det er netop, hvad vi i situationen erfarer. Arbejdsfællesskabet skaber en ny praksis, hvor vi kan og tør mere.

I arbejdsfællesskabet får vi sagt ja tak til en praksis, der på en og samme gang udfordrer og rummer de målstyrede rammer. En praksis, ingen af os kan skabe alene, men som netop er betinget af arbejdsfællesskabets fælles, kreative refleksion og eksperimenterende tilgang som en forudsætning for at skabe professionsdannende didaktik. Det resulterer i, at vi nu bevidst etablerer en ny struktur, der faciliterer et arbejdsfællesskab, hvor dialog, refleksion og eksperimenterende læreprocesser i højere grad bliver en naturlig del af vores undervisningspraksis.

Nye løsninger og meningskabelse: Etablering af arbejdsfællesskabet

Før denne aktionsproces er vores praksis, som tidligere nævnt, kendetegnet ved, at vi afholder to obligatoriske møder. Et planlægningsmøde, hvor vi fordeler mål, og et evalueringsmøde, hvor vi indsamler og afrapporterer de studerendes obligatoriske feedback på modulet. I flere år har de pædagogstuderende udtalt, at de kun i ringe grad oplever mening og sammenhæng på modulet. Vi har indtil nu antaget, at dette skyldes de målstyrede rammer og

moduleringen – vilkår, som vi ikke umiddelbart kan forandre.

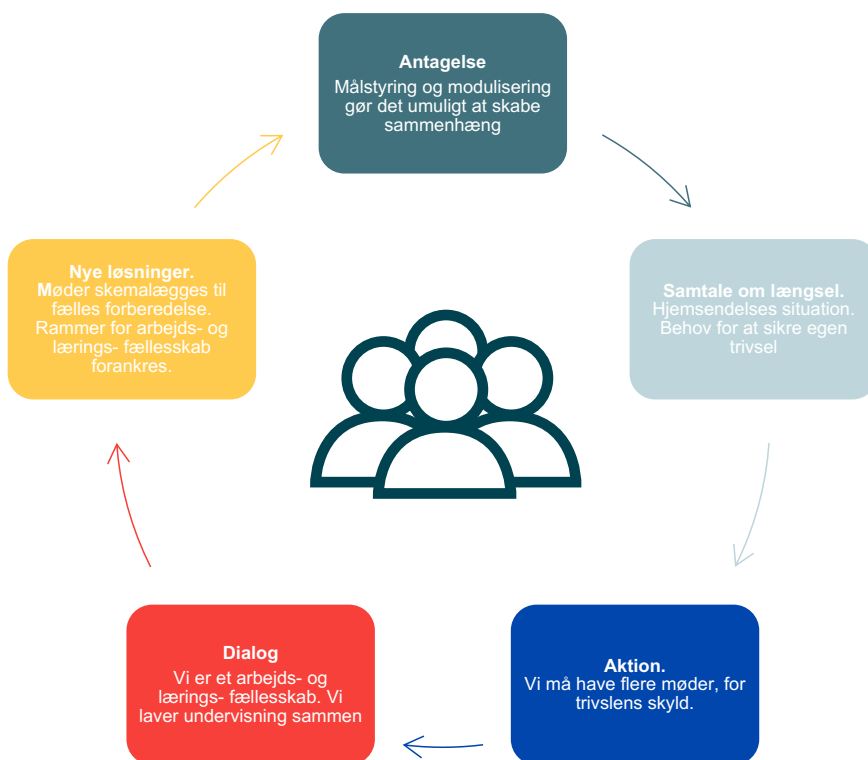
Med de nye erkendelser og erfaringer med arbejdsfællesskabet og tilbage i en normal kontekst i klasserummet opstår en praksis, der med Tanggaards (2016) begreber kan betegnes som "fuskeri og eksperimenterende læring". Med arbejdsfællesskabet skaber vi således en ny samarbejdsstruktur. På vores fælles planlægningsmøde fordeler vi fortsat mål, men nu præges dialogen af faglig udveksling af hinanden. Således forandres også indholdsdelen af modulet. Herefter afventes det reelle skema, hvorefter vi som noget nyt igen mødes med henblik på at skabe fælles overblik og give mulighed for at få sparring af hinanden på den undervisning, som vi hver især skal varetage. Arbejdsfællesskabet skaber fælles forberedelse.

Dernæst afholdes undervisningen, og vi holder ved arbejdsfællesskabets praksis om uformelt at dele erfaringer undervejs, så vi bliver mere fælles om

klasserne. Vi afholder den obligatoriske modulafslutning, hvor semistrukturerede interviews (Brinkmann, 2015) giver plads til refleksion, dialog og samarbejde med de pædagogstuderende. Vi mødes fast til egen evaluering af modulet, som nu præges af nysgerrig dialog, hvor de pædagogstuderendes feedback ikke blot afrapporteres, men i langt større grad bringes ind som et velkomment element til forstyrrelse af vores praksis. Dialogen er nysgerrig og reflekterende og udgør fundamentet for at eksperimentere med nye handlinger, der kan udfordre de antagelser, vi hver især har.

Pointen er, at det arbejdsfællesskab, vi her eksperimenterer med, skaber en ny praksis, hvor vi skaber professionsdannende didaktik, der giver mulighed for fordybelse i faget. Fordybelse i traditioner og fag er ifølge Tanggaard (2016) vigtig for kreativiteten, da kreativiteten bygger på en solid viden og kunnen.

ANDEN AKTIONSPROCES – OM AT



Figur 3: Første proces i udviklingsprojektet – skabelse af arbejdsfællesskabet.

SKABE PROFESSIONSDANNENDE DIDAKTIK

Antagelse: Undervisningen er at undervise i begreber

Vi har nu udviklet og erfaret arbejdsfællesskabet og har antagelsen om, at underviserpraksis handler om, at vi hver især underviser i de begreber, der relaterer sig til hvert enkelt mål. Undervisningsrækkefølgen af målene sker fortsat ud fra, hvordan skemaet bliver skemalagt.

Forstyrrelse: Længsel efter det pædagogiske som noget, vi gør

Det står klart, at på trods af det nye arbejdsfællesskab – og vores oplevelse af større mening, sammenhæng og trivsel i arbejdsfællesskabet – er det ikke nødvendigvis sådan, undervisningen opleves af de studerende. Modulevalueringen viser fortsat, som det har været i flere år, at de pædagogstuderende har svært ved at finde strukturel sammenhæng i modulet. Førhen har vi med baggrund i den tidligere antagelse hævdet, at sådan må det være, og at det er målstyringen, der ligger til grund for den oplevelse. Vores egne oplevelser er dog nu, at etableringen af arbejdsfællesskabet kan bidrage med noget andet.

De pædagogstuderende beretter derudover om u håndterbare konflikter i gruppearbejdet. Det er et kendt fænomen, som vi igennem flere år har forsøgt afhjulpel ved, at de pædagogstuderende selv skal vælge grupper, at vi vælger

grupperne for dem, eller at de vælger grupper efter faglige interesser. Ingen af tiltagene synes for alvor at afhjælpe samarbejdsproblemerne om projektarbejdet i modulet.

Med erfaring for hvad arbejdsfællesskabet kan, og hvordan strukturen for dette har bidraget til, at vi selv fatter mere mening, sammenhæng og oplever trivsel, opstår der en pædagogisk længsel efter også at facilitere det hos de pædagogstuderende. I arbejdsfællesskabet bliver vi således enige om at afprøve strukturelle tiltag, der kan bidrage til mening, sammenhæng og trivsel på modulet. I dialogen med hinanden bliver det klart, at vi har en længsel efter at skabe en undervisning, hvor det pædagogiske ikke blot er noget, vi formidler, men i langt højere grad er noget, vi gør for at skabe den praktiske fordybelse i professionens traditioner og fag, som Tanggaard (2016) omtaler.

Aktion: Mål samles til temaer

Erfaringen fra arbejdsfællesskabet, de pædagogstuderendes feedback på modulet og vores egen længsel efter at gøre pædagogik – sammenholdt med en praksis, der skaber modstand, da den ikke længere synes brugbar – skaber en ny aktion.

I arbejdsfællesskabets praksis har vi fået indblik i, hvordan vi hver især arbejder med at indfri målene. Ud af dette indblik opstår idéen om at afprøve en særlig rækkefølge, hvor vores undervisning relateres til hinanden. I arbejdsfællesskabet bliver vi enige om strukturelt at samle målene til fælles temaer med en tydelig struktur mellem undervisningsgangene. Vi bliver således mere detaljerede i vores skema-planlægning, idet rækkefølgen ikke længere er ligegyldig.

Vi planlægger, at de pædagogstuderende gruppevis skal arbejde med en afsluttende temaopgave. Opgaven får en kreativ og refleksiv

ramme, da intentionen er at facilitere en professionsdannende læreproces. Der eksperimenteres med procesbeskrivelser, hvor de pædagogstuderende gennem samtaler med hinanden reflekterer over samtalerens indhold på måder, hvor opmærksomheden rettes mod sammenhængen til pædagogprofessionen og den pædagog, de ønsker at blive. Vi faciliterer ligeledes, at grupperne mødes til peer-feedback om temaopgaven. Peerfeedbacken betyder, at der eksperimenteres med den traditionelle modulevaluering gennem refleksive professionsdannende læreprocesser.

Dialog: Fælles refleksion-i-handling

Efter udførelse af aktionen, og med endnu en modulevaluering med de pædagogstuderende, mødes vi på ny i arbejdsfællesskabet. Intentionen er, som Alrø og Hansen (2017) også beskriver i den dialogiske aktionsforskning at undersøge, hvilke nye forholdemåder og erfaringer vi er stødt på i arbejdet med den nye aktion.

I modulevalueringen med de pædagogstuderende oplever de nu for første gang meningsfuld sammenhæng i temaerne og på modulet. Til gengæld er der lidt delte meninger om, hvorvidt temaopgaverne har den ønskede effekt. Nogle synes, at der er for meget at lave, mens andre oplever, at det skaber sammenhæng til projekterne, såvel som det pædagogiske arbejde, som de ikke selv ville være kommet på. En del oplever dog fortsat samarbejdsproblemer i gruppearbejdet.

I udvekslingen af vores egne erfaringer med aktionen viser det sig, at de pædagogstuderende i højere grad end før indgår i pædagogiske diskussioner. Det kan muligvis relateres til, at vi gennem temaopgaverne og den tilrettelagte peerfeedback faciliterer muligheden for diskussion, refleksion og deraf professionsdannelse, som

også bliver til en del af dialogen i undervisningen. På trods af faciliteringen erfarer vi også, at der er grupper, som afholder sig fra at lave temaopgaverne sammen, men i stedet overlader det til enkelte gruppemedlemmer. Derved opstår de professionsdannende samtaler ikke. Det ser ud til særligt at gælde for grupper, der ikke er lykkedes med at få etableret et godt samarbejde.

Det skaber erkendelse af, hvor afgørende gruppers trivsel og samarbejde er, for at de kan indgå som hinandens læringsfællesskab og derved indgå i de professionsdannende læreprocesser, som vi eksperimenterer med at skabe for dem. Vi undres i arbejdsfællesskabet over, hvorfor gruppesamarbejdet tilsyneladende er så vanskeligt, idet det eneste gennemgående mål på grundforløbet omhandler professionel kommunikation. Spørgsmålet er, hvorfor det så ikke er anvendeligt i gruppearbejdet?

Ifølge Hammershøj (2017) er det væsentlige ved professionsdannelse, at studerende får mulighed for at lære at forholde sig til nye situationer. Det vil sige det, som er anderledes, og nye måder at forstå og gøre ting på for at kunne opøve dømmekraft, kreativitet og innovation. Ligeledes skal studerende kunne forholde sig af interesse til verden og til det, de beskæftiger sig med. De vil da lære at motiveres af viljen til at gøre en forskel i forhold til det, der er arbejdets formål. I pædagogprofessionen er det blandt andet at skabe trivsel og udvikling for andre.

I arbejdsfællesskabet undersøger vi problematikken, og det står klart, at vores ureflekterede antagelse om, at undervisning hovedsageligt består af formidling af begreber, forhindrer os i at bevare det professionsdannende i de målstyrede rammer. Herudaf opstår idéen om eksperimenterende læreprocesser, hvor vi med inspiration fra Hammershøj (2017) med kreativitet og sparring fra

hinanden vil give de pædagogstuderende mulighed for at:

- åbne sig mod den verden, de allerede er en del af,
- gøre dem nysgerrige og give dem tro på, at de kan gøre en pædagogisk forskel i relationen til deres omverden.

Ifølge den integrative psykologi er det basalt for den menneskelige dannelse, at vi har tilgang til andre, der kan vise os, hvem eller hvad vi kan blive – som en slags inspiration til måder at være i verden på (Tønnesvang og Hedegaard, 2015). I et professionsdannelsesperspektiv bliver det dermed afgørende, at vores egen ageren også skal være præget af åbenhed, nysgerrighed og modet til at eksperimentere. Den formidlende tilgang til undervisning skal erstattes af en praksis, der i langt højere grad er optaget af, hvordan vi gennem egen ageren motiverer de pædagogstuderende til at deltage i de professionsdannende læreprocesser.

Nye løsninger: Organisering af læreprocesser, der understøtter professionsdannelse

Med eksperimenterende læreprocesser begynder vi at omforme didaktikken for hver undervisning. Det er naturligvis alt for omfattende at beskrive al undervisning her. Derfor holder vi os i sporet omkring undervisningen i professionel kommunikation.

Med indførelsen af temaer bliver professionel kommunikation en del af en introduktionsuge. Ugen starter med en introduktion til modulet, og

de pædagogstuderende kommer i tilfældige grupper, som de skal lave projektarbejdet i. Vi eksperimenterer med at skabe rammen for det sociale læringsrum. Vi ønsker didaktisk at skabe læreprocesser, hvor den enkelte reelt og modigt eksperimenterer med at interagere og kommunikere med medstuderende, som besidder andre erfaringer og antagelser om, hvad det gode gruppesamarbejde og projektarbejde er.

Vi eksperimenterer selv med at skabe læreprocesser for de pædagogstuderende, som på rimelig vis kan sidestilles med det at indgå i en personalegruppe, hvor samarbejdet bliver essentielt for, hvordan det pædagogiske arbejde kan udføres. Vi deler didaktikken med de pædagogstuderende og påpeger, at det er et eksperiment, som vi håber, de vil deltage i og give os feedback på. Didaktisk udpeger vi således gruppearbejdet som en læreproces, som rækker ud over selve undervisningen. Vi træder selv bevidst frem som model for den åbenhed og eksperimenteren, som vi mener er nødvendig for professionsdannelse.

Intentionen er, at de pædagogstuderende får erfaring med at møde hinandens perspektiver og bliver nysgerrige på interaktionen mellem hinanden. Dette er direkte overførbart til den pædagogiske praksis, fordi den relationskompetente og reflektive praktiker er en essentiel del af den pædagogiske profession.

Læreprocessen kan forstås som en praksisgørelse af *reflexion-i-handling*, hvor de pædagogstuderende indtager en position af

nysgerrighed på det, som er i spil, imens de samarbejder. Det kan sidestilles med, når vi indtager positionen af nysgerrighed, imens vi arbejdede på at skabe undervisningen. De pædagogstuderende eksperimenterer nu med at skabe og afprøve samarbejdsformer, som tilgodeser den viden, der opstår gennem den reflektive tilgang med det formål at tilgodese andres og egne interesser og trivsel i gruppen.

Der skabes således basis for, at de pædagogstuderende selv eksperimenterer med professionel kommunikation og gruppens samarbejdsformer. Det, som Tanggaard (2016) betegner som fuskeri og eksperimenterende læring. Det kan sidestilles med, når vi undervise eksperimenterer med udvikling og udførelsen af didaktikken.

Konkret får de pædagogstuderende undervisning i forskellige perspektiver på professionel kommunikation og på tilgange, der kan have indflydelse på den

menneskelige interaktion. Begreberne herfra bruges nu til refleksion om den samarbejdspraksis, de pædagogstuderende aktuelt deltager i. I undervisningen faciliteres grupperne i at samtale om dette. Ud fra den viden og erfaring, de får med hinanden, laver de kontrakt på deres samarbejde, som undervejs tages op til fælles refleksion. Intentionen er at skabe eksperimenterende læreprocesser, hvor forskellige samarbejdsformer afprøves.

EN SIDSTE EVALUERING OG ET BLIK FREMAD

Projektets sidste officielle aktion er nu gennemført og nye løsninger skabt og klar til eksperimentering samt evaluering. Modulevalueringen viser denne gang, at vi i højere grad lykkedes med trivslen. Vi oplever fx ikke længere grupper, der bryder op. I stedet håndteres konflikter af de pædagogstuderende selv eller med vores hjælp. Evalueringen viser ligeledes, at de

pædagogstuderende oftest finder det meningsfuldt og lærerigt at eksperimentere og reflektere i deres samarbejde. Det, der til gengæld ikke giver mening, er peer-feedbacken. Her melder de pædagogstuderende tilbage, at de ikke mener, at de er kompetente nok til at vurdere hinandens opgaver – en interessant antagelse, som fremadrettet kan udfordres med aktionsforskningsinspiration og kreative tilgange i arbejdsfællesskabet.

KONKLUSION

Med det, der opleves som modstand fra målstyrede rammer og en stigende pædagogisk længsel efter mere fordybelse i det pædagogiske felts traditioner og fag, opstår spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt med kreativitet som drivkraft at skabe professionsdannende didaktik, der i højere grad, end vi tidligere har oplevet, kan understøtte professionsdannelsen i den målstyrede undervisning på det grundfaglighedsmodul, vi arbejder med på pædagoguddannelsen.

Gennem anvendelse af Tanggaards kreativitetsmodel og Schöns teori om den reflektive praktiker samt inspiration fra den dialogiske aktionsforskning har vi gennem to aktioner udfordret vores antagelser om, at pædagoguddannelsens målstyrede rammer gør det umuligt at skabe didaktik, der understøtter professionsdannelse.

Underviserpraksissen, modulstrukturen og selve didaktikken er blevet omskabt undervejs. Der er blevet udforsket og etableret et afgørende arbejdsfællesskab såvel som en organisering, der udgør fundamentet for en underviserpraksis, der langt mere nysgerrigt, reflekteret og bevidst udvikler professionsdannende didaktik. Det er således i projektet lykkedes med kreativitet som drivkraft at skabe professionsdannende didaktik, der i højere grad, end vi tidligere har oplevet, understøtter professionsdannelsen i pædagoguddannelsens målstyrede undervisning.



Figur 4: Anden proces i udviklingsprojektet – modulstruktur og didaktik der retter sig mod professionsdannelse.

Litteraturliste

- Alrø, H. & Hansen, FT. (2017). It's messy and magic – om dialogisk aktionsforskning. Alrø, H. & Hansen, FT. (red). *Dialogisk aktionsforskning i et praksisnært perspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.
- Brinkmann, S (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Hjermitslev, H.H., og Pasgaard, N.J. (2021). Mellem dannelse og kompetencer. I: Hjermitslev, H. H., Rasmussen, B. M., Togsverd, L.(red). *God og dårlig pædagoguddannelse – 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. DDP Forlag.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* (2. udg.) Samfundslitteratur.
- Lehmann, S. (2018). *Aktionsforskning skaber løsninger i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D.A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. KLIM.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2020). *Det kreative nej – om at bruge afvisninger som drivkraft*. Akademisk Forlag.
- Togsverd, L. og Routhuizen, J.J. (2021). Mellem person og profession. I: Hjermitslev, H. H., Rasmussen, B. M., Togsverd, L. (red). *God og dårlig pædagoguddannelse – 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. DDP Forlag.
- Tønnesvang, J. og Hedegaard, N. (2012). *VITALISERINGSMODELLEN – en introduktion*. Forlaget Klim. <https://ffd.dk/media/12470/toennesvang-vitaliseringsmodel.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021a). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Hentet fra: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/evaluering-af-paedagoguddannelsen>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021b). *Evaluering af pædagoguddannelsen. Samlet rapport*. Hentet fra: <https://ufm.dk/publikationer/2021/evaluering-af-paedagoguddannelsen/hovedrapport.pdf>.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I: Illeris, K. (red). *49 tekster om læring*. (s. 140-148). Samfundslitteratur.