

# ISBRYDEREN

Kan en legende tilgang til læring bryde fastfrosne forståelser og opleves af de studerende som et værdifuldt bidrag til deres uddannelse og praksis?

Når en kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse er dominerende diskurs i praktikken, udgrænses "ikke planlagte" aspekter i uddannelsessammenhænge, hvilket fastfryser de studerende i et fokus på, hvordan aktiviteter kan dokumentere det krævede læringsudbytte (Rothuizen et al., 2020).

Baseret på fokusgruppeinterview med pædagogstuderende i forbindelse med prøvehandlingen "Isbryderen" vil denne artikel belyse, hvordan en legende tilgang kan bryde isen for studerende ved at tilbyde andre måder at forstå og værdisætte aktiviteterne i deres uddannelse og praksis. Det analytiske afsæt er Carol Bacchis (2009) blik for problematiseringer suppleret med Dorte Marie Søndergaards (2005) forståelse af subjektivering.

Artiklen tilbyder indsigt i, hvordan en legende tilgang til læring kan være en meningsfuld platform, hvor tilfældighed og uforudsigelighed afbalanceres med det element af kontrol, der giver aktiviteten værdi for deres studie og pædagogiske praksis. Værdien knytter de studerende til, at den legende tilgang til læring kan udvide deres egne og deres målgruppes handlemuligheder i den pædagogiske praksis.

## FORFATTER

**Louise Lund Breil,**  
adjunkt, pædagoguddannelsen, UCN

## UDDANNELSESKULTUREN OG LEGENDE TILGANGE TIL LÆRING

Pædagogstuderende træder ind i en kompleks uddannelseskultur, hvor bedømmelsen sker ud fra kompetencemål med tilhørende videns- og færdighedsmål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Kompetencemålstyringen er en dominerende diskursiv tendens,

som fører til en udgrænsning af "ikke planlagte" aspekter ved den pædagogiske praksis og "fastfryser" studerende i et fokus på planlægning af aktiviteter, som kan dokumentere deres kvalificerede læringsudbytte (Rothuizen et al., 2020). Legende tilgange dømmes ude og betragtes ikke som værdifulde for studerendes læring (Jensen et al., 2022).

På baggrund af ovenstående pointer bliver spørgsmålet: Hvis studerende "fastfryses" i et standardiserende fokus på planlægning af

aktiviteter, som i denne dominerende uddannelsesforståelse kan dokumentere deres opfyldelse af kompetencemål, kan en legende tilgang til læring i praktikken så bryde isen for dem, så de får mulighed for at betragte pædagogiske aktiviteter som andet end dokumentation af et læringsudbytte? Vil dette "andet" kunne opleves af de studerende som noget, der bidrager med noget værdifuldt til deres praktikforløb?

## METODISKE VALG

Det var disse spørgsmål, jeg stod med i foråret 2022, da jeg besluttede mig for at udvikle en prøvehandling og undersøge, om denne kunne være en platform for de studerendes møde med en legende tilgang til aktiviteter i praktikken. Derfor vil jeg tage læseren med på en rejse gennem mine didaktiske og undersøgelsesmæssige overvejelser i forbindelse med min prøvehandling.

En prøvehandling er et værktøj til udvikling af undervisning gennem konkrete eksperimenter og praksiserfaringer. Her kan undervisere og studerende interagere i undervisningen på nye måder, og formålet er at udfordre de eksisterende undervisningsformer (Heiberg & Lyager, 2021). Jeg valgte at placere min prøvehandling og tilhørende undersøgelse inden for poststrukturalismen, fordi dette videnskabssteoretiske afsæt – som jeg vil uddybe i artiklens læringsteoretiske afsnit – kan begribe og udfordre de diskursive tendenser omhandlede uddannelse og undervisning, som igangsatte mine spørgsmål. I det læringsteoretiske afsnit forholder jeg mig derfor til, hvad læring er ud fra et poststrukturalistisk perspektiv, og hvordan jeg derigennem kan betragte en legende tilgang til læring, hvilket uddybes i artiklens første afsnit.

Artiklens empiriske materiale er et transskriberet kvalitativt fokusgruppinterview foretaget i august 2022, under samtykke fra syv af de deltagende studerende, som i denne artikel er anonymiseret. Denne metode gav mig indsigt i de studerendes oplevelser i forbindelse med prøvehandlingen ved at være en platform for forskellige perspektiver (Brinkmann, 2013). Jeg var særligt nysgerrig på de studerendes handlemuligheder i de kontekstuelle betingelser, de studerende møder i form af min prøvehandling, den pædagogiske praktikinstitution og målgruppe, og hvordan de studerende formår at udvide deres

handlemuligheder i disse møder (Søndergaard, 2005).

Det transskriberede interview er blevet læst på tværs og på langs. Med læsningen på tværs af materialet kunne jeg følge de ligheder og forskelle, som jeg kunne identificere på tværs af det samlede materiale. Med læsningen på langs kunne jeg undersøge en tematik i interviewet (Haavind, 1987; Andenæs, 2000). Jeg læste på denne måde efter gennemgående tendenser, men også efter det, der fremkom som noget særligt for fx de individuelle studerendes fortællinger.

Artiklens præsenterede forskningsartikler udtrykker feltets diskursive praksis: hvordan forstås, praktiseres og problematiseres undervisningen på pædagoguddannelsen? 'Problematisering' er et begreb, jeg henter fra Carol Bacchis (2009) analytiske videreudvikling af Foucaults teoretisering. Bacchi (2009) stiller spørgsmålet "What's the Problem Represented to be?" – egen oversættelse: Hvad er "problemet" repræsenteret til at være? Det analytiske værktøj, som Bacchi (2009) præsenterer i sin WPR-analyse, vil ikke blive uddybet til fulde i denne artikel. Jeg vil henvisne interesserede til Bacchi (2009) for en mere uddybende redegørelse. Kort forklaret muliggør WPR-analysen et blik for, hvordan nogle særlige fænomener i en given diskursiv praksis problematiseres og formes til problemrepræsentationer, som skaber nogle levede effekter – i denne artikel effekter i forhold til de pædagogstuderendes tilblivelsesmuligheder.

I analysen vil jeg derfor inddrage de studerendes udsagn fra fokusgruppinterviewet og belyse, hvilke levede effekter en specifik repræsentation af et problem producerer i forbindelse med de pædagogstuderendes subjektivering. Bacchis (2009) WPR-analyse mangler nuancer i forhold til analyser på subjektiveringsniveau. Derfor supplerer jeg med Søndergaard (2005), hvor subjektivering forstås og analyseres

med en opmærksomhed på den dobbelte bevægelse, hvor subjektet både har agens, da subjektet er handlende, men samtidigt er underkastet nogle specifikke kontekstuelle betingelser, bl.a. dominerende diskurser.

Jeg vil præsentere to analytiske nedslag. I det første analytiske nedslag retter jeg et blik på eventuelle effekter, de studerende oplever i forbindelse med problematiseringen. I det andet nedslag retter jeg blikket mod de studerendes møde med min prøvehandling, og hvilke effekter de studerende oplever i dette møde med en legende tilgang til læring.

Artiklen afrundes med nogle konkluderende bemærkninger og perspektivering ift. videre undersøgelse.

## HVAD ER LÆRING?

I læringslitteratur forstås læring ofte som en erhvervelse af en afgrænset videns-entitet, som vi på denne måde kan eje. Dette perspektiv udtrykker en dualistisk forståelse af læring, hvor et pædagogstuderende-subjekt præsenteres for en allerede eksisterende pædagogisk verden 'derude', som skal flyttes 'ind' i subjektet i form af de gengivelser af den pædagogiske verden, som den pædagogstuderende skal erkende – måske endda drevet af en iboende motor bestående af nysgerrighed og udforskertrang til at undersøge den pædagogiske verdens sande væsen (Juelskjær & Plauborg, 2013).

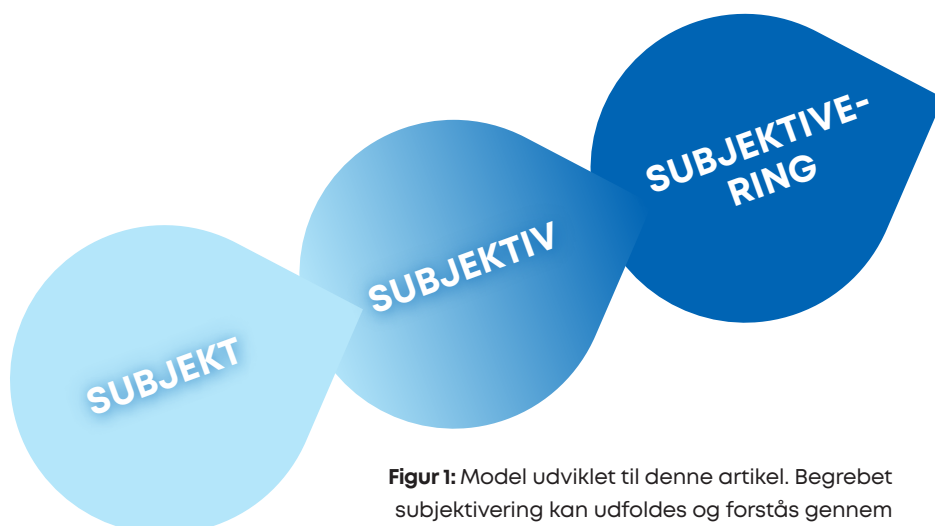
Jeg valgte dog at placere min prøvehandling inden for et andet afsæt, poststrukturalismen, fordi dette afsæt – som jeg vil uddybe i det følgende – kan begribe og adressere de diskursive tendenser, som igangsatte mine spørgsmål.

Poststrukturalismen er en samlebeteegnelse for en tænkning, som retter kritik mod en essenstænkning, der forstår verden som en naturlig selvfølgelig eksistens. Ontologien fra et poststrukturalistisk perspektiv fremstår flydende, men det er ikke

eksistensen af en virkelig verden, der benægtes. Det, der gør ontologien flydende, er en understregning af den poststrukturalistiske præmis, at al erkendelse er noget, der skabes. Derfor har vi ikke adgang til virkeligheden, som den "er". Den poststrukturalistiske vidensambition søger derfor heller ikke at skabe selvfølgelig sandheder, men retter i stedet blikket mod de processer, som skaber disse, med en intention om at udfordre og forstyrre de sandheder, som tages for givet. Med dette in mente vil et poststrukturalistisk perspektiv betragte læring fra et performativt perspektiv. Her forstås læring som noget, der "gøres" i kontinuerlige processer af tilblivelse (Juelskjær & Plauborg, 2013).

Begrebet læring forbindes i undervisningssammenhænge ofte med det, vi kender som viden. Derfor genkender vi læring på, om tilblivelsesprocessen indeholder noget, vi kan forstå som viden. Når begrebet subjektivering anvendes i poststrukturalistisk litteratur, er det ofte med et fokus på selve tilblivelsen som fx studerendesubjekter i en given undervisningsmæssig sammenhæng. Dette betyder ikke, at læring og subjektivering er klart afgrænsede fra hinanden. I stedet er de samvirkende og påvirker hinanden gensidigt som "momenter i og af hinanden" i kontinuerlige processer (Juelskjær & Plauborg, 2013, s. 274).

Figur 1 viser hvordan begrebet subjektivering kan forstås ved at kigge på bevægelsen subjekt – subjektiv – subjektivering. Et subjekt er et erkendende og handlende individ – her en pædagogstuderende. At være subjektiv implicerer, at den pædagogstuderendes handlinger styres af dennes personlige opfattelse eller forståelse. Subjektivering udtrykker en "gøren (mere) subjektiv". På denne måde udtrykker ordet "subjektivering", hvordan den pædagogstuderende lærer og udvikler sig gennem subjektivering, da der tilføjes "noget mere", fx en ny forståelse af sig selv og andre.



**Figur 1:** Model udviklet til denne artikel. Begrebet subjektivering kan udfoldes og forstås gennem bevægelsen subjekt-subjektiv-subjektivering (Breil, 2022).

Subjektiveringsprocesser vil også indebære, at de studerende ved at underkaste sig de eksisterende betingelser i form af min prøvehandling, praktikinstitutionen og målgruppen samtidigt opnår en mestring. Denne mestring giver mulighed for, at de studerende kan bevæge sig ud over deres eksisterende betingelser for tilblivelse og dermed bidrage til, at disse betingelser fornyes. Med andre ord vil læring i denne henseende kunne betragtes som: at de pædagogstuderende på baggrund af en ny forståelse formår at udvide deres handlemuligheder i disse møder (Søndergaard, 2005).

Denne poststrukturalistiske forståelse af læring får nogle særlige implikationer for, hvordan jeg som underviser forholder mig didaktisk til min undervisning, som uddybes i næste afsnit.

#### **DIDAKTIK I ET POSTSTRUKTURALISTISK PERSPEKTIV – HVORDAN JEG SOM UNDERVISER FORHOLDTE MIG TIL PRØVEHANDLINGENS "HVEM", "HVAD", "HVORDAN" OG "HVORFOR"**

Didaktik beskæftiger sig overordnet med spørgsmålet om, hvad undervisningens dannelsesmæssige mål skal være, hvilket indebærer, at underviseren forholder sig til undervisningens "hvem", "hvad", "hvordan" og "hvorfor" (Hiim &

Hippe, 1998). Når en poststrukturalistisk forståelse af læring tænkes med i undervisningens "hvem", "hvad", "hvordan" og "hvorfor", får det indflydelse på følgende måde.

Undervisningens "hvem" – hvem er det, der skal lære – vil i et poststrukturalistisk perspektiv omhandle de studerendesubjekter og deres subjektivering, som nævnes i ovenstående afsnit. Den studerende har ikke en fast essens, men bliver til gennem sociale og kulturelt betingede tilblivelsesprocesser. Begrebet subjektivering beskriver, hvordan de studerende bliver til gennem den dobbelte bevægelse, hvor de studerende både kan handle og samtidigt er underkastet de specifikke kontekstuelle betingelser, bl.a. dominerende diskurser (Søndergaard, 2005). Min prøvehandlers "hvem" bliver derfor: de specifikke pædagogstuderende, som bliver til i forbindelse med deres møde med min prøvehandling, men også i et møde med de diskursive praksisser, som er forbundet med undervisning på en professionshøjskole.

Undervisningens "hvad" – hvad skal de studerende lære – vedrører rammesætningen af undervisningens indhold og faglige mål. Med et poststrukturalistisk perspektiv rettes blikket mod de betingelser, muligheder og begrænsninger, som

muliggøres af/i undervisningen og de tilknyttede opgaver i kraft af de dominerende diskurser, som udtrykkes heri (Juelskjær & Plauborg, 2013). Mine overvejelser i forbindelse med min prøvehandling kredsede derfor om den dominerende diskurs i forhold til vejledning og bedømmelse af praktikken – den kompetencemålstyrede kvalificeringsforståelse (Rothuizen et al., 2020). En dominerende diskurs, som kan "fastfryse" studerende i et fokus på aktiviteter, som kan dokumentere deres kvalificering, og på planlægning, initiering og gennemførelse af pædagogiske aktiviteter. Min prøvehandlers "hvad" blev derfor, at de studerende skulle lære at betragte aktiviteterne fra et andet perspektiv og på denne måde tilbydes andre muligheder for at tænke aktivitet end blot dokumentation af læringsudbytte. Isen, forstået som de fastfrosne forståelser af pædagogiske aktiviteter, skulle brydes.

Undervisningens "hvordan" bliver i et poststrukturalistisk perspektiv til et spørgsmål om kompleksitet, da læring som tilblivelse sker i rodede, ufærdige og kontinuerlige processer, og derfor bliver det også til et spørgsmål om skabelse af didaktikker, der kan rumme kompleksiteten. Der findes ingen endegyldige sandheder eller faste metoder for, hvordan undervisning skal gennemføres, men der gives blik for en afselvfølgeliggørelse, som stiller spørgsmålstegn ved det selvfølgeliggjorte. Her får de studerende mulighed for at identificere selvfølgeliggjorte studiestrategier, så de selv kan udfordre og problematisere de studiestrategier, de anvender (Juelskjær & Plauborg, 2013). Mine overvejelser i forhold til min prøvehandling kredsede derfor om at skabe et didaktisk forløb, som både kunne rumme kompleksitet og være en åben platform for de studerendes afselvfølgeliggørelse af den dominerende måde at forstå aktiviteter i praktikken – aktiviteter som dokumentation af læringsudbytte. Ud fra disse overvejelser valgte jeg, at de studerende skulle introduceres til tre

identificerede principper for legende tilgange til læring. De tre principper er åbne i deres formuleringer af, hvordan legende tilgange til læring kan forstås, hvilket giver plads til mange forskellige tolkninger og anvendelsesmuligheder. Med andre ord kan de tre principper rumme stor kompleksitet. Det første princip, "At skabe fælles forestillinger", forklarer, hvordan en legende tilgang til læring medtænker, at medier, materialer og stemninger er vigtige aktive og didaktiske deltagere i processer, der muliggør forunderlige og kreative veje til refleksion og læring. Det andet princip, "At vove uforudsigelighed", retter fokus på, hvordan den legende tilgang til læring "udfolder sig gennem åbne og uforudsigelige processer, hvor det ikke er muligt eller ønskeligt at kontrollere, hvilke nye muligheder og overraskende indsigter der opstår undervejs. Det tredje princip, "At insistere på meningsfuldhed", understreger, at legende tilgange til læring sker i ligeværdige læringsfællesskaber, hvor både underviser og studerende har tilladelse til at gentænke både proces og indhold, sådan at den faglige meningsfuldhed og ejerskabet til læringen muliggøres (Heiberg & Lyager, 2021, s. 11). Jeg uddyber, hvordan alle de tre principper for legende tilgang til læring specifikt kom til udtryk, i afsnittet, hvor jeg præsenterer min legende aktivitet "Tilfældighedsgeneratoren". I planlægningsfasen fokuserede jeg på, hvordan det andet princip, "At vove uforudsigelighed", kunne være en måde at præsentere de studerende for åbne og uforudsigelige processer, hvor det ikke er muligt eller ønskeligt at kontrollere, hvad der skal ske, som et alternativ til den forståelse af aktiviteter, som er dominerende i praktikken: kontrollerbare aktiviteter, som kan dokumentere et forventet læringsudbytte.

Undervisningens "hvorfor" vedrører dannelsesidealer, som ud fra en poststrukturalistisk forståelse vil stræbe efter didaktiske forløb, som kan synliggøre de dominerende

diskurser, udfordre og problematisere selvfølgeligheder og derigennem lære de studerende at få blik for, hvordan virkeligheden skabes af "historier" om dem selv og hinanden, som de kontinuerligt bliver til igen, og som faktisk betinger deres muligheder for, hvem og hvad de kan være (Juelskjær & Plauborg, 2013).

På baggrund af ovenstående læringsteoretiske og didaktiske overvejelser skabte jeg en prøvehandling, jeg kaldte "Isbryderen", centreret om et undervisningsforløb placeret i de pædagogstuderendes første praktik. Undervisningsforløbet med den legende aktivitet "Tilfældighedsgeneratoren" præsenterer jeg i det følgende afsnit, kombineret med en dialog, hvor holdet og jeg i fællesskab undersøgte, hvordan de tre principper for legende tilgang til læring kom til udtryk gennem den legende aktivitet.

#### **PRÆSENTATION AF UNDERVISNINGSFORLØBET I MIN PRØVEHANDLING "ISBRYDEREN"**

I introforløbet til 1. praktik deltog de studerende i en 4-lektioners workshop, hvor de som indledning præsenteres for tre identificerede principper for legende tilgange til læring: "At skabe fælles forestillinger", "At vove uforudsigelighed" og "At insistere på meningsfuldhed" (Heiberg & Lyager, 2021, s. 11). Herefter udførte jeg min legende aktivitet "Tilfældighedsgeneratoren" sammen med de studerende:

1. Jeg bad de studerende om at skrive en leg, de gerne ville lege sammen med holdet den samme dag, på en papirlap.
2. Jeg spurgte på skift hver studerende, hvad de gerne ville lege, og hvorfor det skulle være præcis dén leg.
3. Jeg fandt en kasse med låg frem og placerede alle sedlerne i kassen.
4. Jeg trak lod mellem alle forslagene. Det blev "kluddermutter", og vi legede kluddermutter sammen.

Tilbage i undervisningslokalet koblede vi gennem en fælles dialog de tre principper for legende tilgange på udførelsen af min aktivitet "Tilfældighedsgeneratoren", og jeg præsenterede mine egne didaktiske overvejelser i forbindelse med aktiviteten for de studerende med en didaktisk relationsmodel som ramme (Hiim & Hippe, 1998). Vi fik i fællesskab trukket følgende tråde til alle tre principper:

Det første princip, "At skabe fælles forestillinger": Materialer i form af en kasse med låg og små lapper papir igangsatte en stemning af nysgerrighed og spænding. Først i forhold til hvad de andre studerende mon havde skrevet på deres lap papir, dernæst i forhold til hvilken lap papir der blev trukket fra de mange i kassen.

Det andet princip, "At vove uforudsigelighed": Det var tilfældigt og derfor helt uforudsigeligt, hvilken leg der blev trukket. Flere studerende fortalte, hvordan de faktisk ikke havde lyst til at lege kluddermitter, men da legen gik i gang, endte vi alle med at have det sjovt sammen. Det havde faktisk været en god oplevelse at deltage i åbne og uforudsigelige processer, hvor vi hverken kunne forudsige eller kontrollere, hvad vi skulle lege sammen.

Det tredje princip, "At insistere på meningsfuldhed": Alle studerende fik plads til at fortælle om netop deres leg, og alle blev hørt. De studerende havde en oplevelse af, at alle fik lov til at deltage og bidrage på lige fod. Denne oplevelse blev understøttet af, at det var tilfældigt, hvilken leg vi endte med at lege. Vi valgte på denne måde altså ikke, hvilken studerendes leg der var mest populær (fleste ville lege) og mindst populær (færrest ville lege).

De studerende skulle nu selv udarbejde en legende aktivitet, de skulle udføre i deres første møder med målgruppen, hvor det førnævnte princip for en legende tilgang, "At

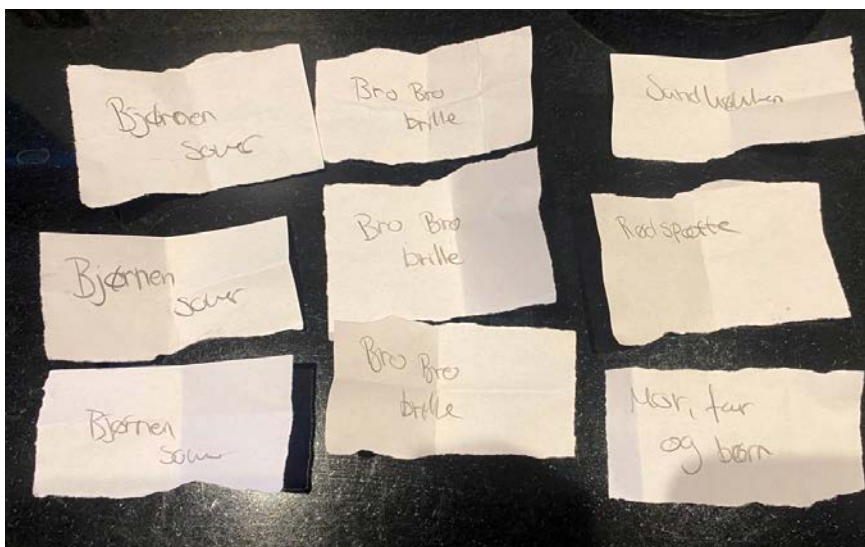
vove uforudsigelighed", skulle være udgangspunktet.

De studerende udførte aktiviteten med målgruppen i løbet af praktikens første to uger. De skulle derudover udarbejde en situationsbeskrivelse af enten hele aktiviteten eller udvalgte momenter, som de

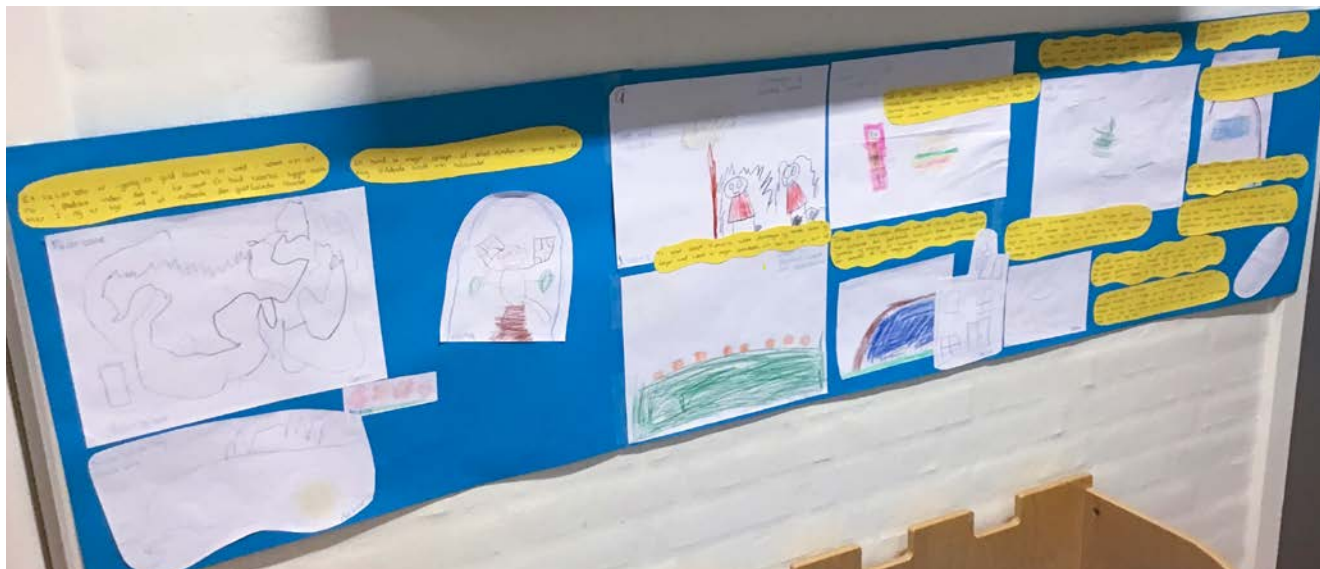
studerende fandt særligt vigtige. Billeder, situationsbeskrivelse og et lille refleksionsnotat over, hvorledes/hvorvidt de havde oplevet, at udførelsen af aktiviteten og en legende tilgang med fokus på det tilfældige havde bidraget med noget betydningsfuldt, deltes på Teams.



En studerendes tilfældighedsgeneratorer.



Legs som blev lagt i en studerendes tilfældighedsgenerator.



En tilfældig fortælling.

### UNDERSØGELSENS ANALYTISKE POINTER

I det følgende vil jeg præsentere to udvalgte analytiske nedslag fra min undersøgelse af de studerendes møde med min prøvehandling "Isbryderen".

#### STUDIEAKTIVITETER SKAL KONTROL- LERES, SÅ DE KAN DOKUMENTERE DET ØNSKEDE LÆRINGSUDBYTTE

På tværs af de studerendes udsagn tegnes en fælles fortælling om, at aktiviteter, som udføres under praktikken, skal være grundigt planlagt i overensstemmelse med kompetencemålet og videns- og færdighedsmålene for 1. praktik, så de studerende kan dokumentere opnåelsen af det forventede læringsudbytte. På denne måde begrænses forståelsen af aktiviteter i første praktik, hvor aktiviteterne reduceres til en dokumentation af de studerendes opnåelse af læringsudbyttet. Denne forståelsesmæssige begrænsning skaber en diskursiv effekt, hvor aktiviteter, der kan kontrolleres og kan dokumentere opnåelsen af det forventede læringsudbytte, bliver værdifulde for de pædagogstuderende. Planlægning og kontrol med aktiviteterne forløb og læringsudbytte bliver på denne måde helt

centrale og meningsfulde parametre for de pædagogstuderende. En studerende udtaler:

"Vi har fået så mange input; der er så meget, vi skal, og så bliver man stresset over, at det kun er syv uger, så det er rart, at man kan komme derud og sige, jeg har faktisk allerede en aktivitet, jeg gerne vil lave i starten af den her uge."

Denne studerende sætter ord på en oplevelse, de studerende deler, hvor 1. praktik er meget kort, men med mange videns- og færdighedsmål, hvilket presser dem. De fortæller samstemmende, hvordan aktiviteten "Tilfældighedsgeneratoren" har været en meningsfuld motor, som har hjulpet dem i gang med at planlægge og udføre aktiviteter i 1. praktik. Dette aspekt viser, at min prøvehandling centreret om aktiviteten "Tilfældighedsgeneratoren", som de studerende

skulle udføre i praktikken, betragtes af de studerende ud fra ovenstående diskursive effekt: som noget, der helst skal kunne dokumentere deres opfyldelse af et forventet læringsudbytte.

#### TILFÆLDIGHED SKRÆMMER – DELVIS TILFÆLDIGHED ÅBNER OP FOR HANDLEMULIGHEDER

I dette analytiske nedslag rettes blikket mod de studerendes møde med min prøvehandlers legende aktivitet "Tilfældighedsgeneratoren". Her bad jeg specifikt de studerende give plads til det tilfældige og det uforudsigelige ud fra et perspektiv, hvor kontrol hverken er mulig eller ønskelig. En studerende sætter ord på, hvordan han oplevede mødet med dette:

"Det var jo lidt risikabelt at afprøve det, fordi vi ikke har en struktur ift., at sådan og sådan skal det gå, så det var lidt skæmmende at afprøve det, for vi ved ikke, hvad der sker."

De andre studerende nikker samstemmende til den studerendes udsagn: tilfældighed og uforudsigelighed opleves som noget, der er skræmmende i en studiesammenhæng, fordi du som studerende ikke kan kontrollere, at aktiviteten kommer til at kunne dokumentere et læringsudbytte i henhold til praktikens kompetence-, videns- og færdighedsmål. En anden studerende nikker og tilføjer:

”Der synes jeg jo, at tilfældighedsgeneratoren er god at starte med, fordi den giver det med, at du stadig har lidt kontrol, men du har faktisk ikke al kontrol alligevel, men du havde kassen med [tilfældighedsgeneratoren].”

Det, denne studerende får snakket frem her, er en oplevelse, som det viser sig, alle de studerende i fokusgruppen har haft: når man har lidt kontrol, så er det tilfældige ikke altid så skræmmende. De studerende fortæller alle eksempler på, hvordan bevidstheden om den præmis, at de ikke kan kontrollere alt, giver dem mod til at prøve flere ting af i praksis, hvilket endnu en af de studerende sætter ord på i det følgende:

”Men her bliver du sådan lidt smidt ud i det, fordi du skulle lave aktiviteten, og så plus at du ikke kunne planlægge hele aktiviteten, det har i hvert fald fået mig til, at ok jeg kan faktisk godt lave noget med dem.”

Her fortæller en studerende, hvad hun oplever skete, da hun ”slap kontrollen”, som hun selv formulerede det:

”Jeg synes, det er rart det der med, at det ikke er 100% dig, at du faktisk, jo altså, du har sat rammen for det, men det er faktisk børnene, der styrer resten.”

Opsummerende på de studerendes oplevede effekter i mødet med min prøvehandlings legende aktivitet ”Tilfældighedsgeneratoren”: Den totale tilfældighed og uforudsigelighed opleves af de studerende som noget, der skræmmer og helst skal undgås i studiesammenhænge. Når man som studerende oplever, at det tilfældige og uforudsigelige, det, der ikke kan kontrolleres, kan være en ønskelig præmis, er det ikke længe helt så skræmmende. I stedet kan mødet med det tilfældige og det uforudsigelige åbne op for, at de studerende oplever at have flere handlemuligheder, især hvis man som studerende har en oplevelse af at have delvis kontrol. Derudover oplever de studerende, at en pædagogisk aktivitet, som giver plads til aspekter, som er tilfældige og uforudsigelige, giver de andre deltagere mulighed for medindflydelse på aktiviteten. Alle syv pædagogstuderende fortæller, at de vil tage aktiviteten ”Tilfældighedsgeneratoren” med sig ud i deres fremtidige praktikker og fremtidige arbejde som pædagoger, da de har oplevet aktiviteten som en platform for den delvise tilfældighed og den delvise uforudsigelighed, der kan bidrage med både flere handlemuligheder til dem selv og deres målgruppe i deres pædagogiske praksis.

## DISKUSSION

I artiklens analyseafsnit har jeg fremhævet en række effekter skabt af repræsentationen af problemet. I dette afsnit vil disse fund blive diskuteret og sammenholdt med eksisterende forskning. Derefter vil analysens fund kort blive diskuteret i forhold til et kritisk blik på den undersøgelsestilgang, jeg har valgt.

Min analyse belyste indledningsvist, at min prøvehandling centreret om aktiviteten ”Tilfældighedsgeneratoren”, som de studerende skulle udføre i praktikken, betragtes af de studerende som noget, der skal kunne dokumentere deres opfyldelse af et forventet læringsudbytte. Dette aspekt understøttes og nuanceres af Rothuizen og Togsverd (2019), som belyser, hvordan Bolognaprocessen blev sat i gang på baggrund af en problematisering af, at uddannelse, som ikke var standardiseret og sammenlignelig på tværs af landegrænser, modarbejdede arbejdsmarkedets frie bevægelighed. Denne problematisering har medført, at vi i dag forstår og definerer uddannelsen i ECTS-point og ud fra kompetencebegrebet. Kompetencer var svære at måle, hvorfor begrebet læringsudbytte kom til. Begrebet læringsudbytte knyttedes til arbejdsmarkedet: hvilken viden og hvilke færdigheder arbejdsmarkedet efterspurgte hos de kommende pædagoger. Tilpasningen af pædagoguddannelsen i forhold til Bolognaerklæringen skete med stor hast, hvilket resulterede i en bekendtgørelse, hvor et mylder af kompetence-, videns- og færdighedsmål fremstår som et svært gennemskueligt virvar (Rothuizen & Togsverd, 2019).

Problemrepræsentationer og deres rammesættende diskurser gør det svært at tænke anderledes om problemet. Hvordan de pædagogstuderende bliver til og kan opfatte sig selv og andre, kan med andre ord begrænses af problemrepræsentationens diskursive effekt,

da bestemte subjektpositioner muliggøres, mens andre umuliggøres. Dette kan medføre betydelige effekter for de pædagogstuderende, som, når de bliver til i og med problemrepræsentationens rammesættende diskurser, både vil tale og handle ud fra, hvad der kan give mening her (Bacchi, 2009). Når det på denne måde kun er de planlagte og kontrollerbare aspekter ved aktiviteter, der kan opleves som menings- og værdifulde, tælles andre mere ukontrollerbare aspekter ude som noget, de studerende skal undgå.

Min analyse viser, hvordan dette forhold kan udfordres gennem underviserens valgte didaktik. Studierelaterede aktiviteter, hvor kontrol ikke er ønskelig, kan også opleves som meningsfulde og værdifulde af de studerende, når en legende tilgang til læring anvendes som platform for mødet mellem dét, der kan kontrolleres, og dét, der er tilfældigt og uforudsigeligt. Den oplevede værdi knytter de studerende til det aspekt, at en sådan legende tilgang til læring kan udvide ikke blot deres egne, men også deres målgruppes handlemuligheder i den pædagogiske praksis.

På denne måde muliggjorde valget af det poststrukturalistiske ståsted, jeg anvendte i artiklen, et blik på dominerende diskurser, deres selvfølgeiggørende egenskaber og afselvfølgeiggørelsen af samme. Dette valg medførte et fravalg i forhold til analyse med afsæt i årsagsforklarende teori, som fx Hartmut Rosas (2020) teoretisering om det ukontrollerbare, der kunne bidrage med en hermeneutisk funderet forklaring af de studerendes værdisætning af den delvise kontrol:

”Forestillingen og ønsket om og begæringen efter at kunne kontrollere verden er den kulturelle motivation i alle de livsformer, vi kalder moderne. Men liv, berøring og virkelig erfaring opstår i mødet med det, der ikke kan kontrolleres. En verden, der er fuldstændigt kendt, planlagt og styret, ville være en død verden.”

(Rosa, 2020, s. 7).

Her påpeger Rosa den grundkonflikt, der er mellem en grundlæggende menneskelig drivkraft – ønsket om at have kontrol over vores verden – og den præmis, at opnåelsen af denne kontrol vil medføre, at samme verden vil være død for os og derfor ikke kan give os mulighed for at mærke livet og leve. Hvis vi med Rosa opstiller et kontinuum med det fuldstændigt kontrollerbare, og derfor døde, på den ene yderfløj og det fuldstændigt ukontrollerbare på den anden yderfløj, vil det, de studerende oplever som fuldstændigt ukontrollerbart, overvælde og frustrere dem. Det vil være i vekselvirkningen mellem de pædagogstuderendes kontrollerede praksis og det, der er ukontrollerbart, at de pædagogstuderende kan mærke, at ”nu sker der noget værdifuldt”. Min prøvehandling ”Isbryderen” ville ud fra en sådan forståelse være en platform for denne vekselvirkning.

### KONKLUSION

Lad os vende tilbage til de spørgsmål, som igangsatte min prøvehandling ”Isbryderen”. Kan en legende tilgang til læring i praktiken opleves af de studerende som noget, der bidrager med noget værdifuldt til deres praktikforløb, og i så fald med hvad?

De studerende fortæller sammenstemt, at aktiviteten ”Tilfældighedsgeneratoren” har været en meningsfuld motor, som har hjulpet

dem i gang med at planlægge og udføre aktiviteter i 1. praktik. Dette aspekt viser, at min prøvehandling, centreret om aktiviteten ”Tilfældighedsgeneratoren”, som de studerende skulle udføre i praktiken, betragtes af de studerende som noget, der helst skal kunne dokumentere deres opfyldelse af et forventet læringsudbytte.

Når det kun er de planlagte og kontrollerbare aspekter ved aktiviteter, der kan opleves som menings- og værdifulde, tælles andre aspekter som fx uforudsigelighed ude. I de studerendes møde med ”Tilfældighedsgeneratoren” viser analysen, at den totale tilfældighed og uforudsigelighed opleves af de studerende som noget, der skræmmer og helst skal undgås i studiesammenhænge. Når man som studerende oplever, at det tilfældige og uforudsigelige, dét, der ikke kan kontrolleres, kan være en ønskelig præmis, åbner mødet med det tilfældige og det uforudsigelige i stedet op for, at de studerendes handlemuligheder udvides, især hvis man som studerende har en oplevelse af at have delvis kontrol.

Alle syv pædagogstuderende fortæller, at de vil tage aktiviteten ”Tilfældighedsgeneratoren” med sig ud i deres fremtidige praktikker og fremtidige arbejde som pædagoger, da de har oplevet aktiviteten som en platform, der kan afbalancere tilfældighed og uforudsigelighed med det element af kontrol, der



giver aktiviteten værdi for deres studie og pædagogiske praksis. Den oplevede værdi knytter de studerende til det aspekt, at en sådan legende tilgang til læring kan udvide ikke blot deres egne, men også deres målgruppes handlemuligheder i den pædagogiske praksis.

For at blive i metaforen fik min prøvehandling "Isbryderen" på denne måde brudt isen for disse studerende ved at trække på en legende tilgang til læring, som kan tilbyde de studerende andre måder at forstå og værdisætte aktiviteterne i deres uddannelse og praksis. Med andre ord kan legende tilgange til undervisning åbne op for de studerendes handlemuligheder. Derfor bliver en sådan legende tilgang også værdifuld for

undervisning, som retter sig mod at udfordre de dominerende forståelser af uddannelse, som fokuserer på de studerendes læringsudbytte.

### **PERSPEKTIVERING**

Min analyse peger på, at de pædagogstuderende fastfryses i et fokus på dokumentation af et læringsudbytte. De studerende fortæller samtidigt, at de føler sig pressede på tid i deres første praktik, men dette forhold bliver ikke undersøgt yderligere i min undersøgelse. Det kunne være interessant at undersøge dette tidspres nærmere, både i forhold til hvordan dette tidspres skabes, og hvordan det eventuelt bidrager til fastfrysningen af de studerende i at fokusere på kontrollerbare aktiviteter som dokumentation af et læringsudbytte og dermed begrænser deres mulighed for at betragte en legende tilgang til læring som noget værdifuldt for deres studie.

### Litteraturliste

- Allen, J. (2003): A question of language. I: M. Pryke, G. Rose & S. Whatmore (red), *Using social theory: thinking through research*. London: SAGE.
- Andenæs, A. (2000): Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bacchi, C. (2009): *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Australien: Pearson Australia.
- Brinkmann, S. (2013): *Qualitative interviewing*. USA: Oxford University Press.
- Haavind, H. (1987): *Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heilberg, T. & Lyager, M. (2021): Et fælles fundament for en legende tilgang til læring. I: *Playbook 2. Playfull Learningprogrammet*. Lokalisert på: <https://playful-learning.dk/>.
- Hiim, H. & E. Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022): Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: a hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), (s.198–219). <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>.
- Juelskjær, M. & Plauborg, H. (2013): Kapittel 11: Læring og didaktikk utsat for poststrukturalistisk tænkning. I: A. Qvortrup og M. Wiberg (red.) *Læringsteori og didaktikk* (s. 257-287). Hans Reitzels Forlag.
- O'Reilly, K. (2009): *Key Concepts in Ethnography*. Sage Publication London.
- Rosa, H. (2020): *Det ukontrollerbare. Eksistensen*.
- Søndergaard, D. M. (2005): At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: T. Bechmann Jensen og G. Christensen (red.), *Psykologiske og Pædagogiske Metoder*. Roskilde Universitetsforlag. (pp. 233-267).
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Lokalisert på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/354>.
- Rothuizen, J. J. E., & Togsverd, L. (2019): Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, Årg. 3(1), 7-28. <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/download/113970/162552/>.
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højberg, B., & Bayer, M. (2020): *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporter fra et forskningsprojekt*. VIA/KP.