April
2023

UCN PERSPEKTIV #12



Kreativitet og legende læring

UCN PERSPEKTIV

#12 2023

Tema
Kreativitet og legende læring

Redaktion
Jette Bangshaab,
Forskning og udvikling,
jtb@ucn.dk
Jeanette Schade Leth,
Forskning og Udvikling,
jele@ucn.dk
Lone Hansen,
UCN Biblioteket,
loh@ucn.dk
Louise Naomi Vetner
(ansvarshavende redaktør),
UCN Biblioteket,
lnv@ucn.dk

Copyright
Every effort has been made to locate copyright holders of materials included in this journal in order to obtain their permission to publish it.

Design
Clienti

Layout/Typografisk opsætning
Novagraf

Web
https://journals.ucn.dk/index.php/perspektiv

UCN
Selma Lagerløfs Vej 2
9220 Aalborg Øst

ISSN
2446-2977

ALLE HAR GAVN AF NYE PERSPEKTIVER

Velkommen til UCN Perspektiv. Et online tidsskrift udgivet af Professionshøjskolen UCN. Her formidler vi centrale resultater af vores forskning og udvikling, til de professioner og erhverv vi uddanner til, samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Hvert nummer af tidsskiftet har et fokus, der retter sig mod en målgruppe indenfor UCNs forskellige uddannelsesområder. Det betyder også, at de enkelte numre af UCN Perspektiv vil havde en unik målgruppe og vil blive markedsført forskelligt.

Alle artikler bliver kvalitetssikret af den faste redaktion og en fagkyndig gæsteredaktør.

UCN Perspektiv er open access (gratis for alle), og udkommer 2 gange om året.

Kontakt venligst redaktionen, hvis du har ideer til indhold og form for kommende numre af UCN Perspektiv.

Med venlig hilsen
Redaktionen

INDHOLD

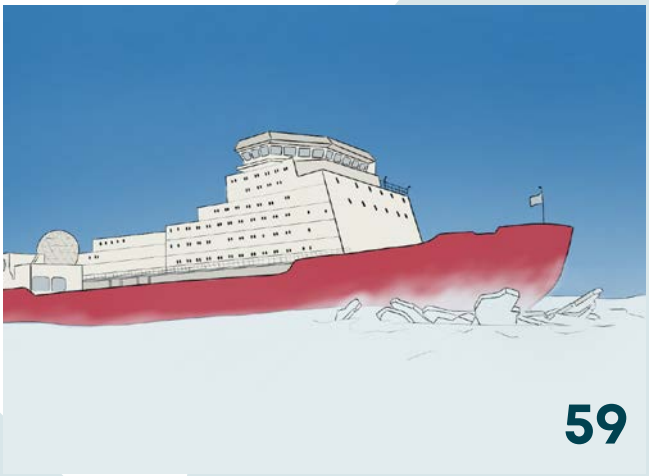
4 FORORD

6 Dyrk dit legende selv

17 Legende didaktik

26 Professionsdannende didaktik

36 Legepersonligheder i en professionsfaglig kontekst





47 Levende cases

59 Isbryderen

69 Perspektiver på fysisk aktivitet hos 4-årige børn i børnehaven

FORORD

Denne udgivelse af UCN Perspektiv sætter spot på et bredt felt inden for temaerne: kreativitet og legende læring. Idéen til dette tema startede tilbage i 2021, hvor redaktionen ved UCN Perspektiv i forskellige sammenhænge fik indblik i projekter med fokus på tilgange, der havde afsæt i teoretiske perspektiver og metoder inden for kreativitet og legende læring. Det vakte vores nysgerrighed på, om der her var et tema, der kunne være interessant at formidle i UCNs tidsskrift, UCN Perspektiv.

Efter lidt research og rundspørge bredt på UCNs uddannelsesområder i forhold til, om kreativitet og legende læring var temaer, der optog undervisere, forskere, chefer og ledere, og som dannede ramme for projekter og didaktiske og læringsmæssige tilgange på UCN, landede vi på, at der var så meget i gang på UCN, der på forskellig vis indtænkte kreativitet og legende læring, at der måtte være basis for at skrive en række artikler til UCN Perspektiv med dette som et fælles overordnet tema.

I foråret 2022 sendte vi fra redaktionens side derfor et call ud, hvor vi skrev følgende:

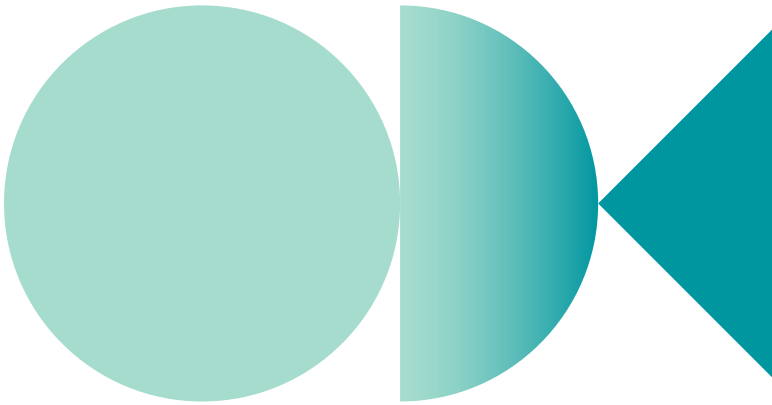
"Har du erfaringer med projekter, uddannelsesaktiviteter eller andre aktiviteter i relation til kreativitet og legende læring? Og har du viden, data og resultater fra forsknings- og udviklingsprojekter, der har fokus på kreativitet og legende læring? Så er her en god mulighed for at dele din viden og indsigt, da vi i redaktionen for UCN Perspektiv planlægger et temanummer om kreativitet og legende læring til at udkomme i foråret 2023.

Det overordnede indhold i din artikel skal sætte fokus på kreativitet og legende læring som tema i forsknings- og udviklingsaktiviteter og byde på faglige, forskningsmetodiske, teoretiske og praksisrelaterede muligheder og udfordringer, der undersøges med afsæt i kreative tilgange til læring og/eller med legens elementer som afsæt for læring."

Call'et resulterede i syv artikler fra forskellige uddannelsesområder i UCN inden for pædagogik og sundhed både fra grunduddannelse og efter- og videreuddannelse.

I dette nummer af UCN Perspektiv præsenterer vi som følge af ovennævnte "rejse" en række artikler,

FORORD



der bredt kommer omkring forskellige perspektiver på kreativitet og/eller legende læring, og artiklerne synliggør flere forskellige tilgange og måder, hvorpå kreativitet og legende læring kan tænkes og udspille sig. Artiklernes indhold afspejler derfor den mangfoldighed, som teamet aktuelt rummer på UCN, og hvor nogle af forfatterne arbejder med særlige teoretiske forståelser af begreberne, mens andre arbejder med en mere induktiv og erfaringsbaseret tilgang.

Derved bidrager dette temanummer til at give læserne mulighed for at få et overblik over, hvordan vi kan gribe kreativitet og legende læring som tilgange an til at påvirke, udvikle og flytte uddannelsespraksis, studerende og den praksis og de erhverv, vi uddanner til. Sideløbende med at det kan bidrage til en udviklende samtale og diskussion af, om vi fremadrettet også skal arbejde med en fælles ramme for forståelser af, hvad kreativitet og legende læring implicerer. Et projekt som Playful Learning og den viden, erfaring og resultater, dette projekt skaber, kan blive en væsentlig referenceramme for en sådan diskussion og udvikling.

I det følgende er der en kort introduktion til de syv artikler, der netop afspejler den brede vifte af måder, hvorpå man kan arbejde med kreativitet og legende læring. Den første artikel, ***Dyrk dit legende selv*** af Rikke Gaardsdal, bidrager med didaktiske perspektiver på, hvordan man på den pædagogiske assistentuddannelse med fordel kan kombinere praksisoplevelser med legende læring, kreativitet og innovation. I artiklen ***Legende didaktik*** giver Tina Klinkby indblik i, hvordan undervisere på lærer-og pædagoguddannelsen har anvendt en legende tilgang til undervisningen på videregående uddannelser, og fremstiller i artiklen et nyt "didaktisk greb". Heroverfor står artiklen ***Professionsdannende didaktik*** af Anja Nielsen og Rikke Christiansen, som giver et tredje perspektiv på, hvordan man gennem nye "didaktiske greb" kan udvikle undervisningen til at være mere procesorienteret end kompetencemålstyret, og hvad det har af betydning for de pædagogstuderende. Et fjerde perspektiv på ændringer af den didaktiske tilgang får vi præsenteret af Giselle Christoffersen, Dorte Westmark og Mary Anne Kristiansen i artiklen ***Legepersonligheder i en professionsfaglig kontekst,*** gennem undersøgelse af de studerendes legepræferencer. I ***Levende cases – kreativ udforskning af handleovervejelser gennem refleksive øverum*** har Stine Bylin Bundgaard, Anja Nielsen og Anne Rosborg Wegener arbejdet med levende cases og deres mulighed for at skabe refleksive øverum for de studerende til kvalificering af deres handleovervejelser. Artiklen efterfølges af Louise Lund Breils artikel ***Isbryderen***, der tager afsæt i prøvehandlinger, der er med til at bryde pædagogstuderendes forforståelser af mulighederne for at bruge spontan leg som en del af deres kompetencemål på uddannelsen gennem brug af refleksiv praksislæring.

Perspektiver på fysisk aktivitet hos 4-årige børn i børnehaven tager os over i en anden kontekst for kreativitet og leg, hvor Brian Fjelrad Johansen, Helle Lund Rasmussen og Mette Geil Kollerup anskuer kreativitet og leg som indlejret i fysisk aktivitet. De undersøger pædagogers oplevelse, erfaringer og refleksioner over legens betydning for 4-årige børn med fokus på den leg, der foregår udenfor.

Syv spændende, interessante og lærende artikler!

Vi ønsker jer rigtig god læselyst.

Jeanette Schade Leth
og Jette Bangshaab

DYRK DIT LEGENDE SELV

Om elevers oplevelse med at dyrke deres legende selv, og hvordan dette styrker samspil i mødet med den virkelige verden koblet til bæredygtighed.

Som en del af Playful Learning-programmet i UCN arbejdes der i undervisningen med udviklingen af en mere legende tilgang med et ønske om at udvikle til fremtidens kernekompetencer gennem kreativitet, legende læring og praksisrelaterede muligheder. Som følge heraf er i 2022 gennemført et undervisningsforløb baseret på følgende problemformulering: "Hvordan kan en praksisoplevelse skabe rum for legende læring, kreativitet og innovation i et bæredygtigt pædagogisk perspektiv?" 35 elever deltog fra den pædagogiske assistentuddannelse i modulet "Kulturelle udtryksformer", som omhandlede viden og erfaring med en håndværksmæssig værkstedsaktivitet. Forløbet er didaktisk planlagt ud fra Playful Learnings tre principper: at skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed samt at insistere på meningsfuldhed. Kvalitative metoder er anvendt til at indsamle data, herunder observationer, feltnoter samt et fokusgruppeinterview. Analysearbejdet er udført ved hjælp af innovationsdiamanten (Darsø, 2019). Konklusionen viser, at interagering med praksis understøtter elevernes refleksive kompetencer, og det at blive legende selv i et samspil.

FORFATTER
Rikke Gaardsdal,
adjunkt, pædagoguddannelsen, UCN

FORORD

"Det vigtigste, de voksne kan gøre, er at blive legende selv – både med og uden børn. Dyrkes det legende hos de voksne selv, er der langt bedre chancer for, at de forstår den leg, som de møder hos børnene, og de desuden selv kan sætte leg i gang. Forståelsen for legen og erfaringen med legen vil samtidig medføre, at de voksne bliver styrket i at bedømme, hvornår de skal gå med børnene, hvornår de skal gå forrest med gode ideer, og hvornår de skal blande sig udenom" (Skovbjerg, 2021). Citatet fortæller, at pædagoger og de pædagogiske assistenter vinder meget ved selv at lege med; de kan herved blive legens bedste ambassadører.

UNDERVISNINGSINTENTIONER SOM BAGGRUND FOR ARTIKLEN

I 2018 blev Playful Learning-programmet lanceret med intentionen om at fremme og udvikle en mere legende tilgang til børns læring og udvikling (PlayLab, 2020a)). Ambitionen er at se nye veje ind i en mere eksperimenterende, kreativ og legende tilgang til børns verden og med et fokus på lysten til at lære (PlayLab, 2020a). Playful Learning tager således afsæt i pædagoguddannelsen, hvor undervisere sammen med eleverne kan udforske legens mange facetter gennem tillid og nærhed, da det er ambitionen med programmet Playful Learning at styrke alles kreative og eksperimenterende tilgange til verden og deres livslange motivation for legende læring: "At være kreativ og legende gennem hele livet, er en central del af det at være menneske og indgå i meningsfulde og nyskabende fællesskaber og en nødvendighed i en omskiftelig og global verden" (PlayLab, 2020a).

Det er i den forbindelse interessant, at professor i børns leg, Helle Marie Skovbjerg fra Design Skolen i Kolding, beskriver legen som en eksistensform: Legen skal ikke tænkes som noget, vi bare ind imellem gør, men derimod som en samværs-og tilstedeværelsesform, som betinger vores væren (Skovbjerg, 2017). Hun henviser til den tyske filosof Friedrich Schillers, som fastslår at: "Mennesket leger kun, når det i ordets fulde betydning er menneske, og kun når det leger, er det helt og fuldt menneske" (Schiller, 1996). Dette understreger vigtigheden af, at vi som undervisere formår at skabe rum for legen og samspillet i pædagogisk praksis og samtidig har viden om, at legen har særlige egenskaber til at forene følelser og fornuft. Vi mennesker består nemlig af begge, og dette er et vigtigt afsæt i skabelsen af en legende UCN-kultur.

UCN´s uddannelser baserer sig også på Refleksiv Praksislæring, omtalt som RPL. Dette er en fælles pædagogisk referenceramme for undervisning og læring, der giver undervisere mulighed for at træffe kvalificerede faglige og pædagogiske beslutninger om den tilrettelagte undervisning. Dette gøres med afsæt i oplevelse, tænkning og handling samt de seks didaktiske grundprincipper, som har til formål at skabe gode rammebetingelser for refleksion (Horn et al., 2020). Teoriafsnittet vil udfolde sammenhængen mellem Playful Learning og RPL.

Med ovenstående viden indeholdende refleksiv praksislæring og Playful Learning blev jeg som nyansat i UCN-regi nysgerrig på, hvordan jeg kunne forene min viden fra mange års lærergerninger og ovenstående elementer i en uddannelseskultur, hvor eleverne kunne være nysgerrige og opsøgende frem for at modtage et planlagt projektforløb med mål, krav eller styring. Med ønsket om at bringe elevernes stemme i spil i mødet med det legende, kreative og innovative.

Hensigten var at fremme engagement og dyrke det legende selv med afsæt i denne problemformulering:

Hvordan kan en praksisoplevelse skabe rum for legende læring, kreativitet og innovation i et bæredygtigt pædagogisk perspektiv?

I projektet blev UCN´s perspektiver på dels Playful Learning, hvor der i undervisningen arbejdes med udviklingen af en mere legende tilgang, og samtidig den fælles pædagogiske forståelse af læring og undervisning, herunder refleksiv praksislæring med et afsæt i en praksisoplevelse. Projektet har en særlig interesse for kreativitet, innovation og bæredygtighed – samlet set en stærk interesse for innovationspædagogikken. Derfor søger projektet indsigt fra de elever, som indgår i dette.

I undervisningsplanlægningen blev der tænkt helt ud af boksen. Hvilket håndværksmæssigt fag er interessant og kan understøtte fagmålet? Og hvordan kan det fag kobles til en praksisoplevelse og samtidig bidrage til pædagogisk uddannelse med blik for kreativitet, innovation og bæredygtighed?

Undervisningsforløbet havde til formål at være en aha-oplevelse, og derfor blev der taget kontakt til Thisted Stenhuggeri. Formålet var, at vi skulle besøge stenhuggeren og høre om samt afprøve et fag, der sjældent omtales i uddannelsesregi. Det blev arrangeret således, at eleverne måtte få alle de stenrester, der var afhugget fra diverse gravstene, med håbet om at de kunne genanvendes ud fra bestemte kategorier som inkrementel og radikal innovation (Darsø, 2019). Intentionen var at bane vejen for samskabelse af, hvad eleverne lykkes med at tænke og skabe sammen i forbindelse med deres uddannelse. Og afslutte med en fernisering.

Der henvises i Playful Learning-programmet til, at undervisere eksperimenterer med læringsrummet, og i den forbindelse ville jeg gerne afprøve omgivelsernes betydning for elevernes legende tilgang til modulet med ønsket om at skabe samspil. I overført betydning skulle eleverne tage disse understøttende Playful Learning-principper som fælles forestillinger om kreative veje til refleksion og læring med sig ud i praksis. Samtidig skulle eleverne gerne kunne vove ikke at være kontrollerende, give slip og gribe lige netop det, som dukkede op - alt sammen for at skabe meningsfuldhed og dyrke det legende selv. Det følgende afsnit vil derfor dykke ned i teorierne bag dette.

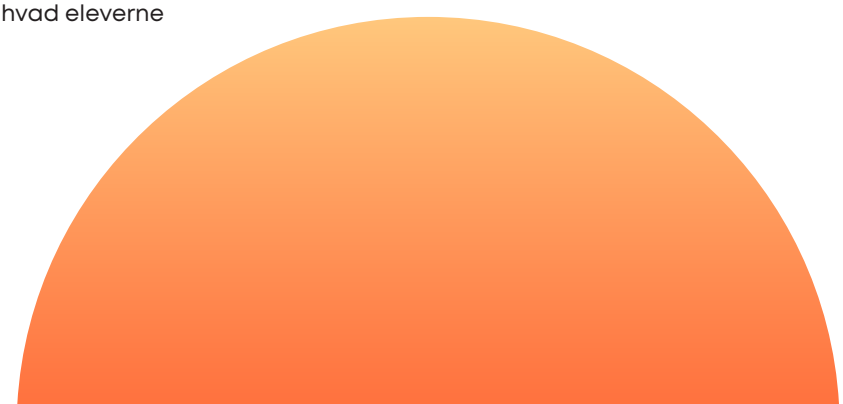
TEORI

Elevers legende tilgang er koblet til flere teoretiske rammer, herunder Playful Learning, RPL og innovationsdiamanten. For at danne en dybere forståelse for det, der udgør rammen for undersøgelsen og problemstillingen, vil dette afsnit udfolde disse koncepter.

PLAYFUL LEARNING

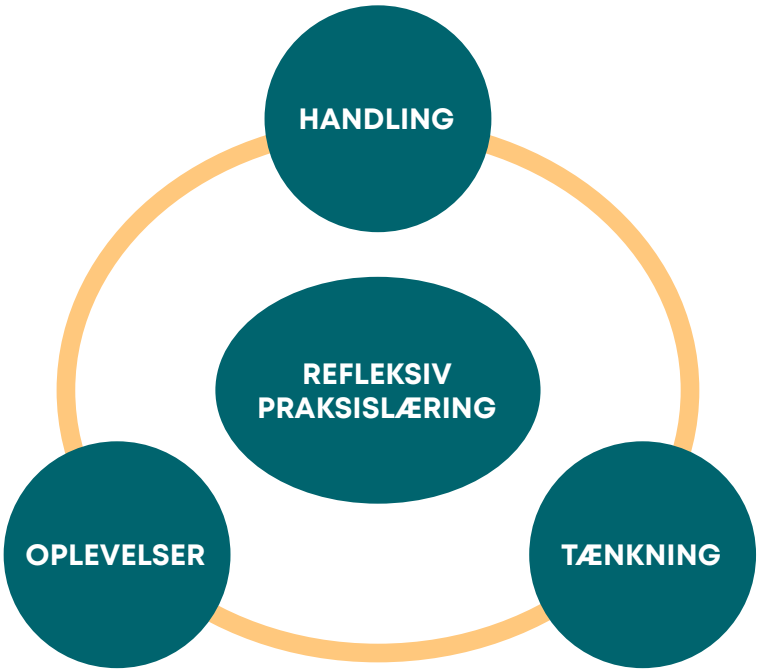
Processen anvendte Playful Learnings tre grundprincipper, som består af:

- **At skabe fælles forestillinger:** En legende tilgang involverer forskellige medier, materialer og stemninger, der fungerer som didaktisk medspiller og åbner for forunderlige forestillinger og kreative veje til refleksion og læring (PlayLab, 2020b).



- **At vove uforudsigelighed:** En 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 (PlayLab, 2020b).
- **At insistere på meningsfuldhed:** En legende tilgang til læring finder sted i ligeværdige læringsfællesskaber, der giver både undervisere og studerende tilladelse til at redesigne processen og gentænke indholdet med henblik på at skabe faglig meningsfuldhed og ejerskab til læring (PlayLab, 2020b).

Formålet med inddragelsen af Playful Learnings principper er at tage stilling til, hvorledes principperne kunne indfries i forbindelse med undervisningsforløbet. At være på forkant med skabelsen af fysiske læringsrum, som er betydelige for legen og innovationspædagogikken og i den forbindelse eksperimentere med at udvikle innovationskompetence med et særligt blik for gruppedynamik og samspil. Eleverne på UCN ville derfor træde ind i et inspirerende PlayLab-miljø med afsæt i alt andet end det firkantede klasserum. Intentionen var, at de skulle træde ind i et dynamisk miljø med åbne døre – omgivet af flere rum/zoner, indeholdende træværksted, kreativitetsrum og omringet af åbne udearealer til fordybelse.



Figur 1: Illustration af kernebegreber i refleksiv praksislæring (Horn et al., 2021, side 24).


Fotograf: Rikke Gaardsdal

REFLEKSIV PRAKSISLÆRING

Undersøgelsen relaterer sig også til tre ud af de seks grundprincipper fra refleksiv praksislæring (Hvidbog om Refleksiv Praksislæring, 2020):

- **Grundprincip 1:** Den studerendes egne oplevelser og erfaringer inddrages i undervisningen.
- **Grundprincip 2:** Undervisningen planlægges med passende forstyrrelser.
- **Grundprincip 5:** Undervisere og studerende samarbejder om læreprocesser.

Disse tre grundprincipper hjælper til at skabe rammerne for et samspil mellem praksis og understøttelsen af elevernes refleksive kompetencer i forløbet helt fra starten med mødet med en stenhugger og til selve processen om arbejdet med sten.

RPL har også et læringsteoretisk afsæt med tre kernebegreber, oplevelse, handling og tænkning, som også er indtænkt for igen at skabe gode betingelser for refleksion.

Oplevelse fungerer som afsæt for meningsskabende processer – fx når handling og tænkning tilsammen fører til aha-oplevelser eller genskabte meningsfyldte oplevelser


Fotograf: Rikke Gaardsdal

(Horn et al., 2021). Oplevelser kan ses som en sansning hos eleverne, der kan lagres som erfaringer. Her kan ses en sammenhæng til Playful Learnings princip omhandlende at insistere på meningsfuldhed i det faglige og opleve ejerskab for arbejdet i processen.

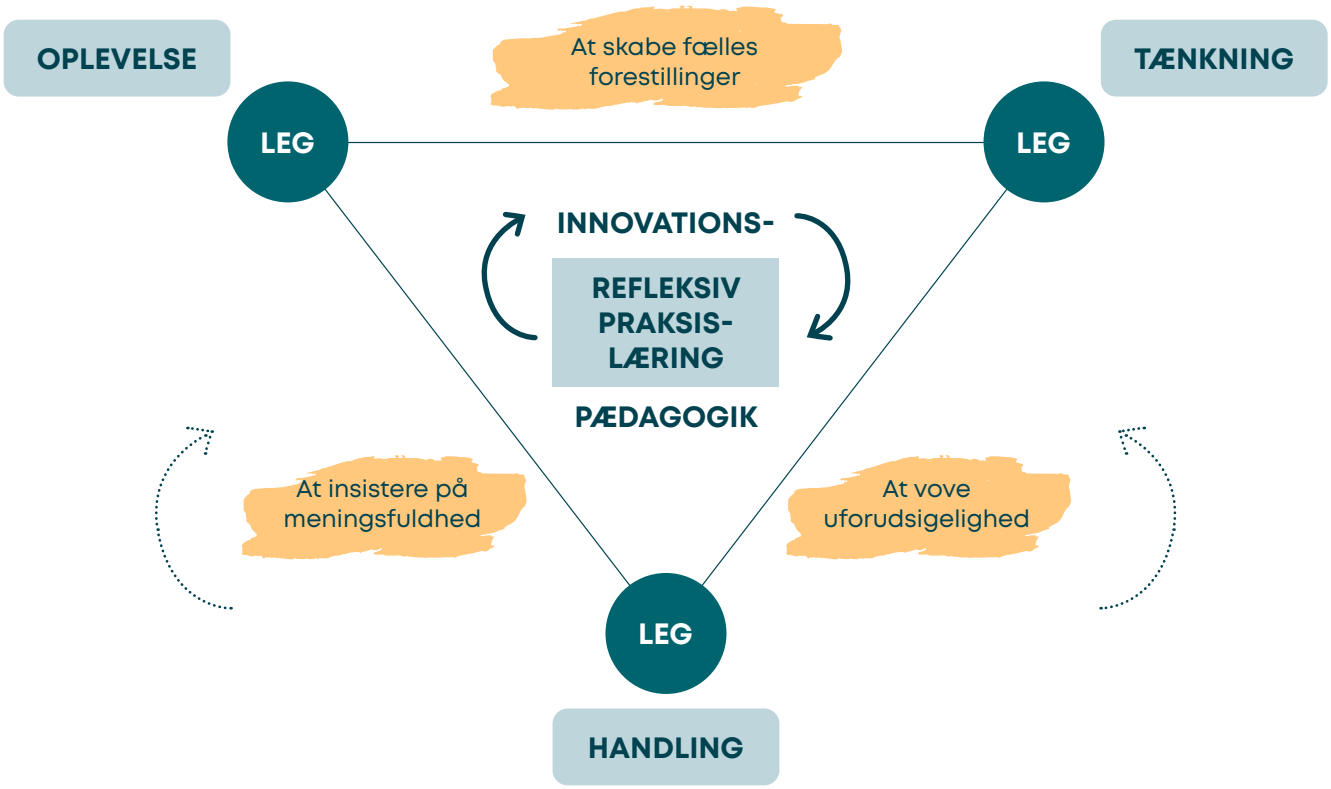
Tænkning er den proces, som aktiveres gennem dialog, således at underviseren udfordrer eleverne, så de i det kreative forløb har *noget at tænke over og en måde at tænke på* med et indblik i praksis og efterfølgende en innovativ bæredygtig proces (Horn et al., 2021). Her kan ses en sammenhæng med Playful Learnings princip om at skabe fælles forestillinger til refleksion og læring gennem fx forskellige stemninger i processen med stenhuggeren.

Handling foregår i en specifik, men kontekstafhængig praksisarena, og her ses refleksion og handling som uadskillelige før, i og efter, de er udført, idet refleksionen er medskabende til at udføre handlingen (Horn et al., 2021). Sammenhængen ses her til Playful Learnings princip om at vove uforudsigelighed gennem åbne og ukontrollerbare processer i tanke og handling for at skabe nye muligheder undervejs i forløbet.

Figuren nedenfor illustrerer samspillet mellem innovationspædagogik, RPL og Playful Learning.

INNOVATIONSPÆDAGOGIK

Innovationspædagogikken er indtænkt i dette forløb. Den omhandler design og tilrettelægning af



Figur 2: Sammenhænge i RPL og Playful Learning og innovationspædagogik. Udarbejdet af forfatteren på baggrund af artiklens indhold. Rikke Gaardsdal 2022

et undervisningsforløb, som i dette tilfælde giver eleverne mulighed for at udvikle innovationskompetence (Darsø, 2019). Dette er en kompetence, som gerne skulle blomstre i dette forløb med inddragelse af praksis og nytænkning i forhold til, hvad stenresterne kan anvendes til. Først og fremmest gælder det om at skabe de bedst mulige rammer. Rammer skal her forstås som fysiske, faglige, sociale og pædagogiske strukturer, som fremmer innovativt samspil (Darsø, 2019). Pædagogikken spiller i høj grad sammen med RPL´s principper og Playful Learnings legende tilgang. Herunder ved *at skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed og at insistere på meningsfuldhed* – hvor eleverne flytter sig fra velkendte positioner og tilrettelæggelsesformer med tillid til processen med oplevelser, tænkning og handling.

INNOVATIONSDIAMANTEN

For at undersøge elevernes indvirkning på innovationsprocessen, og hvad der hæmmer eller fremmer innovation, er forløbet observeret på baggrund af innovationsdiamanten, som illustreret nedenfor.

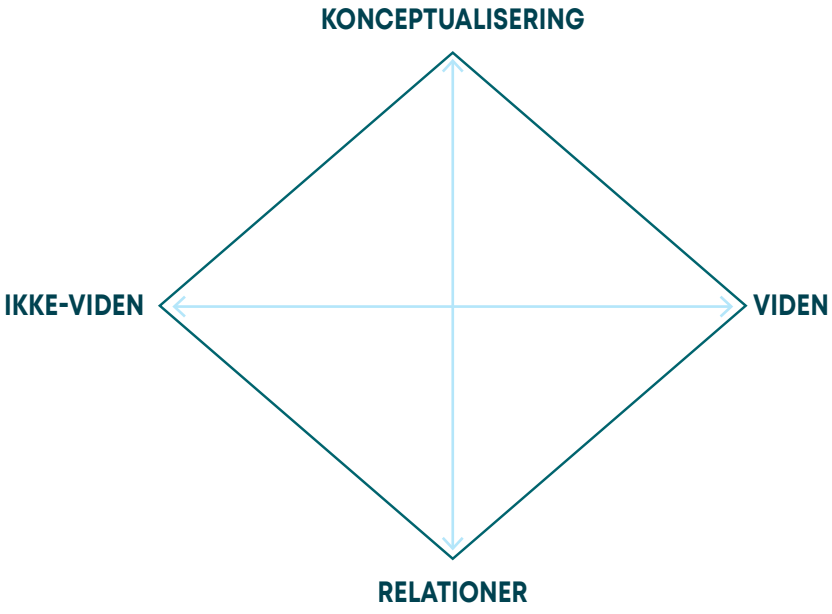
Innovationsdiamanten symboliserer en dynamisk proces, der baserer sig på fire parametre: viden, ikke-viden, relationer og koncepter (Darsø, 2019).

Viden baseret på fakta anses som en fundamental del af innovation, da elevernes viden er nødvendig for at udvikle innovation (Darsø, 2019). Den viden, der danner basis for innovative projekter, består blandt andet af umiddelbare udsagn fra eleverne. Udsagn, der udgøres af en blanding af individuel viden, erfaring, vanetænkning, formodninger, subjektive opfattelser og gamle overbevisninger. I observationerne var et fokus på, om *videns*-dimensionen blev omsat i deres selvvalgte studiegrupper, ud fra de kriterier at ingen af eleverne kunne være eksperter på området om genanvendelse af stenrester (Darsø, 2019).

Ikke-viden omhandler derimod det usikre, og det vi endnu ikke ved (Darsø, 2019). Hvis vi kaster et blik på modellens aksekryds i midten af innovationsdiamanten, vil graden af *ikke-viden* vokse, jo mere eleverne bevæger sig imod venstre. Eleverne starter med det, de godt ved, at de ikke ved. Herefter kommer de ind i et felt af det, de ikke ved, at de ikke ved, og til sidst er de helt ude i det felt, hvor de overhovedet ikke vidste, at de kunne vide noget. De fleste elever bryder sig ikke om at færdes i dette felt, da det her er let at føle sig dum og sårbar. Derfor vil eleverne være tilbøjelige til at trække samtalen over i et mere sikkert felt af viden. Gnisten til innovation opstår imidlertid oftest i *ikke-vidensfeltet,* hvor eleverne tør stille de dumme, brændende eller hypotetiske spørgsmål (Darsø, 2019). I observationerne var et fokus på, om *ikke-viden*-dimensionen kunne skabe en legende tilgang.

Relationer knytter sig til måden, hvorpå vi forholder os til hinanden, og kan dermed beskrives som elevernes tilstedeværelse eller graden af deres sympati eller antipati, tiltrækning kontra frastødning, inklusion versus eksklusion samt tillid og mistillid (Darsø, 2019). Derudover kan magtforhold og positioner have indflydelse på, hvordan relationerne udvikler sig. Darsø understreger, at typen af relationer er helt afgørende for innovationsskabelsen, fordi relationerne netop kan skabe grundlaget for, at innovative grupper tør bevæge sig ud i *ikke-vidensfeltet*. I observationerne var fokus på, om *relation*-dimensionen udviklede sig i særlig høj grad i samarbejdet om en praksisoplevelse samt arbejdet med værktøj.

Et ***koncept*** er ofte målet med innovationsprocessen, og det forudsætter en vedvarende konceptualisering af deltagernes tanker, ideer, *viden* og *ikke-viden* (Darsø, 2019). Eleverne skal her være i stand til hele tiden at beskrive, illustrere, forstå og anskueliggøre omdrejningspunktet. Og det er her, at kommunikation bliver essentiel. Idealet for innovatiosnprocessen er jo netop at skabe en dybde i den gensidige forståelse og en mulighed for at få så mange facetter og perspektiver frem som muligt. I observationerne var et fokus på, om



Figur 3: Innovationsdiamanten (Darsø, 2019, side 71, figur 4,3).

koncept-dimensionen skaber en vidensdynamik i forhold til den afsluttende fernisering.

METODE

Der er benyttet kvalitative metoder for at indsamle og analysere data, da det giver et middel til at få indsigter i undervisningsforløbet gennem en åben tilgang (Brinkmann & Tanggaard, 2022). Da formålet med dette studie er centreret om en forståelse af udvikling af undervisning ved hjælp af at få svar på problemformuleringen, bliver forløbet belyst ved at udføre observationer og et fokusgruppeinterview samt at tage feltnoter undervejs i processen. Brugen af disse tre forskellige kvalitative metoder kaldes en triangulering, idet to eller flere former for metoder er en aktiv del af undersøgelsens forskningsproces (Morten Frederiksen et al., 2014). Disse tre metoder vil blive udfoldet yderligere i de følende afsnit.

I og med at dette ikke er et longitudinalt forskningsprojekt, er det vigtigt at være på opmærksom på, at der drages viden og konklusioner ud fra et særligt forløb koblet på undervisning i en effektiv periode på tre uger. Metoden er udvalgt med blik på at få mulighed for at følge, opleve og forstå innovatiosnprocessen, mens den udviklede sig, og på den måde få indsigt i elevernes oplevelse af processen (Kvale et al., 2015). Herved bliver det muligt med en rettethed mod, hvordan og hvornår elevernes processer åbner og lukker sig. Disse processer er særligt vigtige i forhold til blikket rettet mod, hvad der fremmer innovationsprocesser, og hvordan de kan fremspires og udfoldes. Endvidere med øje for de pædagogiske rammer ved at afprøve omgivelsernes betydning for elevernes legende tilgang.


Fotograf: Rikke Gaardsdal

OBSERVATIONER

Der blev igangsat otte deltagerobservationer af fire timers varighed for senere at supplere med et interview. Deltagerobservation er en metode, hvor forskeren selv tager del i det sociale og altså bruger sig selv og egne sanseoplevelser til at producere ny viden, fx om elevernes erfaringsprocesser (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Underviseren er derfor sammen med eleverne i grupperne og deltager aktivt i deres processer. Formålet og planlægningen af undersøgelsen var fastlagt med en interviewguide med afsæt i innovationsdiamantens fire parametre: viden, ikke-viden, relationer og koncepter (Darsø, 2019), som senere skulle anvendes i analyse og fortolkningen. Undervejs skulle observationerne understøttes af feltnoter i forbindelse med forløbet for at nedfælde detaljer og undgå fejlagtige fortolkninger (Kvale et al., 2015).

FELTNOTER

I forbindelse med deltagerobservationerne blev der som nævnt taget feltnoter. Der var udarbejdet en guide for feltnoterne, som til dels styrede, hvad der blev noteret med afsæt i innovationsdiamantens fire parametre: viden, ikke-viden, relationer og koncepter (Darsø, 2019). Feltnoterne indeholder tanker og refleksioner om elevernes proces- og samspil i grupperne. Disse noter er udført i selve arbejdsprocessen med eleverne i deres idegenerering om det at finde løsninger på at anvende stenresterne ude fra stenhuggeren. Samtidig indeholder feltnoterne beskrivelser af adfærd, handlinger og situationer, hvor i legen var et element, og hvor legen blev en naturlig del af elevernes samværs- og tilstedeværelsesform. Grundet tidsmangel er der ikke udført feltnoter under enkelte deltagerobservationer, hvorfor der er anvendt lydoptagelser til at supplere notaterne for at sikre nøjagtige dokumentationer (Hastrup, 2020).

FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Slutteligt i forløbet blev der foretaget et fokusgruppeinterview med de 35 elever for at få en bedre forståelse for deres opfattelse og oplevelse med forløbet (Kvale et al., 2015). Her havde de mulighed for at reflektere over og udfolde deres oplevelser, erfaringer og forståelser i gruppeprocesserne. Denne metode gjorde det muligt for eleverne at spørge ind til hinandens udtalelser og ad den vej kommentere på hinandens erfaringer og forståelser. Det var muligt efterfølgende at koble deres udtalelser til observationerne for gradvist at se mønstre tone frem.

Fokusgruppeinterviewet fandt sted som en semistruktureret samtale mellem underviser og de pædagogiske assistentelever efter endt forløb med ønsket om, at informanterne til dels kunne kontrollere retningen og indholdet af interviewet. Interviewguiden fokuserede derfor på et spørgsmål om deres oplevelse med at arbejde på denne måde (Kvale et al., 2015).

Som introduktion til interviewet fik eleverne en overordnet introduktionsskrivelse til emnet. Det blev klargjort, at der ikke var rigtige eller forkerte svar, men at de snarere skulle se dette som en uformel samtale om deres egne oplevelser og tanker. Eleverne fik mulighed for først enkeltvist at skrive deres tanker på posters, hvorefter et fokusgruppeinterview påbegyndte.

ANALYSE AF EMPIRISK MATERIALE

Dataene er analyseret deduktivt, som består i en undersøgelse af innovations-pædagogikkens virkelighed i et samspil (Hastrup, 2020). Innovationsdiamanten anvendes som en model og metode samt en proces, hvis formål er at eksekvere innovation fra ide til virkelighed igennem samspil (Darsø, 2019). I projektet ligger der en forforståelse og kendskab til og generel viden om innovationspædagogik og de tilhørende parametre, hvorfor disse begreber og teorier på forhånd er valgt, som analyseresultaterne skal bearbejdes med.

I analysen af det indsamlede datamateriale benyttes derudover innovationsdiamantens parametre som den gennemgående struktur. Ydermere analyseres den legende tilgang ud fra Playful Learnings tre principper og RPL´s tidligere nævnte udvalgte tre didaktiske grundprincipper. I analysen vil der derfor blive kigget på, hvordan eleverne har interageret, og om der opstår nogle mønstre.

For at analysere fokusgruppeinterviewet er svarene blevet inddelt i forskellige kategorier, som ses udfoldet i Tabel 1.



Fotograf: Rikke Gaardsdal

Tabel 1: Fokusgruppeinterviewkategorier.

BÆREDYGTIGHED	FLOW – KREATIV-INNOVATIV	UDFORDRINGER	SAMARBEJDE	PRAKSIS
At se muligheder i at genbruge. *At få indsigt i bæredygtighed ind i mit felt.* *Udvide mine horisonter i forhold til bæredygtighed.* *Jeg drømte om sten, og jeg kunne smage sten i hele perioden.* *At udfolde bæredygtighed i det kreative værksted samt mulighed for at fordybe sig.* *Fedt med en udstilling af produkterne.*	*Det var rart at være kreativ og være i flow.* *Jeg oplevede at være i flow.* *Jeg fik lært at være kreativ og tænke anderledes – bare det at få lov til at udvikle ens fantasi og føre ideer ud i livet – en skøn øjenåbner.* *Nye ideer.* *Innovative, legende tankemønstre.* *Spændende at arbejde med sten.*	*Startede svagt – sluttede stærkt!* *Jeg var udfordret på at være kreativ og innovativ. Men var overrasket over proces og produkt.* *Ingen mål og pludselig god tid.* *Opstart i studiegrupper som altid, men afsluttede med et YES!* *At finde ind i legen.* *Svært at komme i gang.*	*Meget mere fællesskab og samarbejde.* *Forløbet styrker fællesskabet.* *At tænke ud af boksen sammen med de andre var givende og sjovt.* *At lege og være kreativ i grupper i stedet for at sidde stille og lytte – var enormt godt for vores relationer.* *Den afsluttende fernisering bidrog til fællesskabet.*	*Spændende med andet/mere info om et stenhuggeri. Lært om samarbejde med praksis.* *En oplevelse –sorg bliver til glæde.* *Dejligt, at der er mulighed for at bruge et ukendt område.* *Godt forløb med baggrundsviden om stenhuggeren.* *Så, hvordan jeg kunne bruge praksis med børnene.*

ANALYSE AF INNOVATIONSPROCESSEN

De fem kategorier oprettet på baggrund af fokusgruppeinterviewet fremstiller, at eleverne har oplevelser inden for bæredygtighed, flow, kreativitet og innovation. Herunder også om samarbejde og mødet med praksis samt oplevelsen af svære udfordringer i opstarten af forløbet.

Eleverne oplevede, at det var udfordrende at starte et forløb op uden tydelige mål, og det var udfordrende at være kreativ samt innovativ og finde ind i det legende. Det var samtidig udfordrende, at der var god tid til innovationsprocessen. Tidens rum for *oplevelse, tænkning samt handling* var udfordrende, idet de ikke kunne trække på tidligere erfaringer fra undervisningen uden opstillede mål. Dette er også i overensstemmelse med observationer og feltnoter, som bygger på iagttagelser i forløbet. Dog havde eleverne ikke kompetencerne og evnerne til at takle de situationer, som opstod ved at trække på *ikke-vidensfeltet* i innovationsdiamanten, hvilket kan tolkes som årsagen til, at de udviklede sig i processen.

Samtidig fortæller en elev: ”At lege og være kreativ i grupper i stedet for at sidde stille og lytte – var enormt godt for vores relationer” (I1). Det kan præcisere, hvorledes meningsfuldhed og relationer kobles til leg, helt som Darsø understreger er afgørende for innovationsskabelsen (Darsø, 2019). *Relation*-dimensionen udviklede sig i høj grad i samarbejdet om en praksisoplevelse samt arbejdet med værktøj. Det legende indfandt sig i processen med at hamre og banke sten til mindre stykker eller i de momenter, hvor stenresterne skulle omsættes til produkt. Det var her, de så ud, som om de dyrkede det legende selv.

Det er i den forbindelse forståeligt, hvorfor eleverne fortæller at ”det var rart at være kreativ og være i flow (I2). Jeg oplevede at være i flow (I3). Jeg fik lært at være kreativ og tænke anderledes (I18) – bare det at få lov til at udvikle ens fantasi og føre ideer ud i livet (I1) – en skøn øjenåbner (I5). Nye ideer. Innovative, legende tankemønstre (I4). Spændende at arbejde med sten (I6). Forståelsen for dette bygger på viden fra Playful Learning om at insistere på meningsfuldhed: En legende tilgang til læring finder sted i ligeværdige læringsfællesskaber, der giver både undervisere og studerende tilladelse til at redesigne processen og gentænke indholdet med henblik på at skabe faglig meningsfuldhed og ejerskab til læring” (PlayBook 2). Eleverne oplevede meningsfuldhed og ejerskab, og PlayLab-miljøerne var medskabende til leg.

Her kan vises tegn på, at sammenhængen mellem relationer og koncepter foregår som en kommunikations- og skabelsesproces i konstant bevægelse i elevernes forløb, hvor den ene altid vil forudsætte den

anden og omvendt. Hvis eleverne i grupperne arbejder med relationerne, vil det være nødvendigt med en eller anden form for samtale eller konceptualisering, ligesom der, hvis der arbejdes med konceptualisering, vil dannes nye relationer imellem eleverne. Dette kan tyde på, at kommunikationsdynamikken spiller en afgørende rolle for, om den føromtalte vidensdynamik lykkes og modsat (Darsø, 2019). Her var grundprincip 2 i spil: "Undervisningen planlægges med passende forstyrrelser og grundprincip 5: Undervisere og studerende samarbejder om læreprocesser."

Om bæredygtighed er interessante fortællinger: "At se muligheder i at genbruge (I8). At få indsigt i bæredygtighed ind i mit felt (I9). Udvidet mine horisonter i forhold til bæredygtighed" (I10).

En anden nævner: "Jeg drømte om sten, og jeg kunne smage sten i hele perioden (I11). At udfolde bæredygtighed i det kreative værksted samt mulighed for at fordybe sig" (I13). De udsagn fortæller, hvorledes en praksisoplevelse bidrager til innovationsprocessen og skaber fordybelse og måske efterfølgende fremmer bæredygtige tiltag ude i pædagogisk praksis.

At eleverne drømmer om sten og kan smage dem – viser muligvis skabelsen af legende tankemønstre, som Schiller også tidligt i artiklen er citeret for at omtale som: "Mennesket leger kun, når det i ordets fulde betydning er menneske, og kun når det leger, er det helt og fuldt menneske" (Schiller, 1996).

Om praksis har eleverne udtalt: "Spændende med andet/mere info om et stenhuggeri (I12). Lært om samarbejde med praksis (I19). Dejligt, at der er mulighed for at bruge et ukendt område (I15). Godt forløb med baggrundsviden om stenhuggeren (I1). Så, hvordan jeg kunne bruge praksis med børnene" (I16). Udtalelserne viser, at et stenhuggeri har skabt nye indsigter hos eleverne, og at de derved har ny viden, som kan


Fotograf: Rikke Gaardsdal

omsættes i pædagogisk praksis med børn. Det viser også tegn på, at der kan kobles flere grundprincipper, da de synes at overlappe hinanden, idet de har skabt grobund for megen refleksion i læreprocessen.

En kommentar som denne: "En oplevelse – sorg bliver til glæde" (I17) har mange koblinger til observationerne og feltnoterne. Stenhuggeren fortalte nemlig om hele sorgarbejdet som stenhugger, og hvad det indeholder lige fra kommunikation, kropssprog og menneskelig indsigt. Under disse fortællinger blev mange elever kede af det, tårerne trillede – for det var et vanskeligt emne. Det gav anledning til at tale om sorg/omsorg, som knytter sig til arbejdet i pædagogisk praksis.

KONKLUSION

Dette studie blev påbegyndt med følgende problemformulering: "Hvordan kan en praksisoplevelse skabe rum for legende læring, kreativitet og innovation i et bæredygtigt pædagogisk perspektiv?"

Empirien viste, at det var udfordrende at komme i gang, udfordrende at give slip og fordybe sig og udfordrende at finde ind i legen i det kreative innovative rum. Innovationsdiamanten skabte en referenceramme som et landkort med pejlemærker til at hjælpe eleverne med at forstå, hvad der skal til for at skabe en god innovationsproces, som ikke kalder på målstyring, men i stedet peger på at være nysgerrige og opsøgende.

Det understøttes også af, at innovationsprocessen skal ses som en lærende proces hos eleverne, og innovationskompetence kan ikke læres gennem undervisning om innovation. Tværtimod må innovationskompetence nødvendigvis udvikles gennem oplevelse, opdagelse og erfaring i innovation, helt i tråd med UCN´s fælles forståelse af læring og undervisning, herunder refleksiv praksislæring (Hvidbog om Refleksiv Praksislæring, 2020). Innovationspædagogik omhandler at designe og tilrettelægge et undervisningsforløb, der giver eleverne mulighed for at udvikle innovationskompetence. Først og fremmest gælder det om at skabe de bedst mulige rammer. Rammer skal her forstås som fysiske, faglige, sociale og pædagogiske strukturer, der fremmer innovativt samspil – sammenhængende med de omtalte Play Lab-miljøer. Jeg udviklede derfor min egen model (figur 2), hvor innovationspædagogik, RPL og Playful Learning indgår i samspil med hinanden.

Ved at skabe disse rammer og rum for undervisning med en forståelse for legen, men også skabelsen af en erfaring med legen, bibringer det til, at eleverne går på opdagelse og kan gå forrest med udviklingen af gode ideer. PlayLab og Playful Learnings tre principper: *At skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed samt at insistere på meningsfuldhed* bidrog til elevernes oplevelse med at blive legende uden børn gennem innovation og kreativitet. Ligeledes det at

være kreativ og dyrke det legende selv igennem et forløb med udfordringer, som skal løses, skabte meningsfulde fællesskaber og løsninger på gode samspil i studiegrupperne.

Læringsglæden ved koblingen til praksis er for elever og undervisere inspirerende og en stor motor i forløbet, hvilket understøtter RPL´s tanker om at koble teori og praksis (Hvidbog om Refleksiv Praksislæring, 2020). Ejerne af Stenhuggeriet vidensdelte med stort engagement og fortællelyst. Stenresterne var pludselig ikke "bare sten". Stenene repræsenterede jo sorg og omsorg, hvilket gav forløbet en ekstra betydning og dimension.

PERSPEKTIVERING

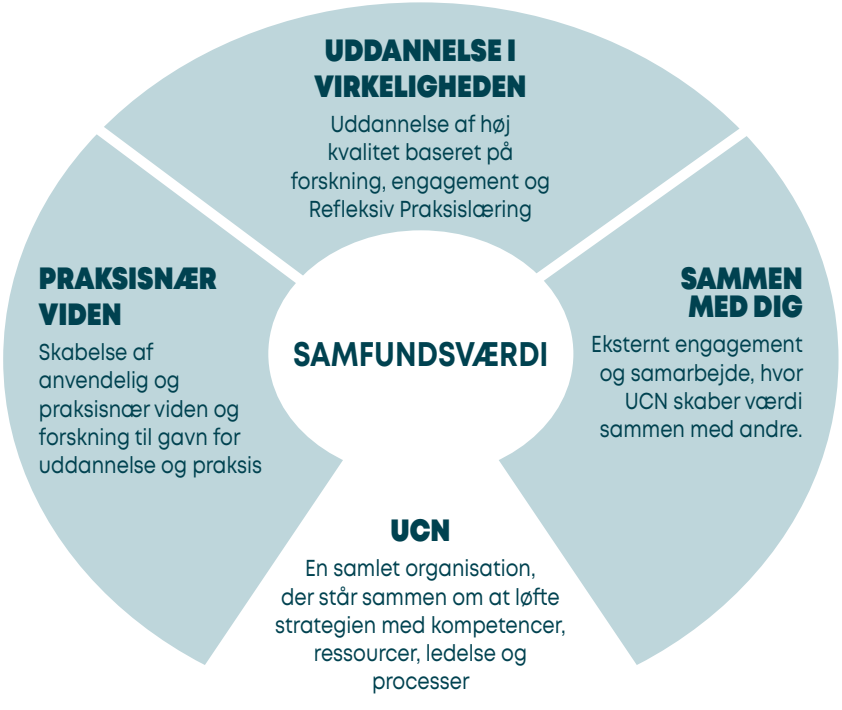
Dette forløb havde fokus på, hvorledes det er muligt at planlægge en samspillende undervisning i PlayLab-miljøer, som tilgodeser den legende tilgang med koblingen til innovation, Playful Learning og refleksiv praksislæring.

Mine fund og indsigter viser, at vi med fordel kan dyrke det legende meget mere. Og samtidig har mine fund kastet lys på, at målstyring kan erstattes med tid, for tid skaber mulighed for relationelle kreative, innovative relationsdannelser og idegenerering. Erfaring og viden om bæredygtighed kan til stadighed udvikles og gerne omsættes som en kernekompetence, som undervisere i UCN understøtter. Understøtter ved at skabe flere undervisnings- og læringssammenhænge, der handler om bæredygtighed. Herved bliver bæredygtighedsundervisningen udmøntet i aktive handlinger i dagligdagen, som bidrager til løsninger udtænkt af elever og studerende. Inddragelse af praksis har tilmed stor værdi; det kalder på meget mere praksissamarbejde ind i pædagoguddannelsen og den pædagogiske assistentuddannelse.

Man kunne med fordel have udvidet undersøgelsen ved at have samlet flere lignende undervisningsforløb i den kreative, innovative og legende genre for at skabe et fokus på, at UCN-uddannelser baserer sig på en fælles pædagogisk forståelse af læring og undervisning. Ydermere kunne et forskningsprojekt af forskellig undervisning bidrage til at se på, hvorledes muligheden for at fremelske innovationspædagogikken i flere moduler med koblingen til meget mere praksisrelateret dyrkelse af legende undervisning kan indvirke positivt på elevers læring.

I projektet blev en blind plet synlig i UCN-regi. Udviklingen af de pædagogiske assistenters eller kommende pædagogers indblik i sorgprocesser og sorgarbejde, hvilket pædagogisk praksis kunne have stor gavn af at udvikle som endnu en af fremtidens kernekompetencer. Sorgprocesser og sorgarbejde er et uberørt emne og særdeles vanskeligt at håndtere for flere af eleverne samt de studerende på uddannelsen. Den tidligere kommentar i artiklen: "En oplevelse – sorg bliver til glæde" om stenhuggerens fortælling om sorgarbejdet som stenhugger, og hvad det indeholder lige fra kommunikation, kropssprog og menneskelig indsigt gav anledning til at perspektivere yderligere. Mange børn og unge oplever sorg tidligt i livet. Det har stor betydning for det sorgramte barn, hvordan det bliver mødt i en svær livssituation. Disse børn og unge har i den grad brug for pædagoger, pædagogiske assistenter omkring sig, som kan lytte og række en tryg hånd ud. Dog er det ikke en let håndsrækning for det pædagogiske personale, og derfor kræves uddannelse.

I en tid, hvor det i stigende grad er vigtigt, at alle uddannelsesinstitutioner viser deres samfundsværdi for at tilkomme ressourcer, kan disse omtalte kernekompetencer bringes i spil i nytænkte moduler på uddannelsen. Hvilket er helt i tråd med UCN-strategi 2030: "Både mission, vision, ambitioner og målsætninger har et tydeligt fokus på at sammentænke uddannelse, forskning og samarbejde med praksis. Nøglen til, at UCN kan lykkes, er, at vi formår at se netop uddannelse, forskning og engagement i omverdenen som tre sider af samme sag, som nedenstående model illustrerer (UCN Strategi 2020-2030, ucn.dk).



Figur 4: En samlende strategi, UCN- strategi 2030.

Litteraturliste

- Darsø, L. (2019). *Innovationspædagogik: kunsten at fremelske innovationskompetence* (2. udgave). Samfundslitteratur.
- Frederiksen, M., Gundelach, P., & Skovgaard Nielsen, R. (2014). *Mixed Methods forskning.* Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup Kirsten. (2020). Feltarbejde. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave, pp. 65 side – 95). Hans Reitzel.
- Horn, L. H., Møller Pedersen, P., & Georgsen, M. (Eds.). (2021). *Teori og praksis i professionsdidaktik: en bog om refleksiv praksislæring* (1. udgave). Aalborg Universitetsforlag.
- *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring.* (2020). Professionshøjskolen UCN.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzel.
- PlayLab. (2020a). *PlayBook 1.* https://playful-learning.dk/wp-content/uploads/2021/08/playbook-1-dk.pdf.
- PlayLab. (2020b). *PlayBook 2.* https://playful-learning.dk/wp-content/uploads/2021/08/playbook-2-dk.pdf.
- Schiller, F. von. (1996). *Menneskets æstetiske opdragelse* (2. udgave). Gyldendal.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idéhistoriske perspektiver på leg. *Dansk pædagogisk tidsskrift,* 42-49.
- UCN Strategi 2020-2030 *(ucn.dk).*

LEGENDE DIDAKTIK

– på videregående uddannelser: eksempler og erfaringer fra lærer- og pædagoguddannelserne.

Artiklen omhandler den udfordring, det kan være at anvende en legende tilgang i undervisningen på en videregående uddannelse. Hvordan kan leg omsættes og betones didaktisk, for at legen bliver et relevant begreb i didaktikken på en videregående uddannelse?

Legende didaktik bliver her i artiklen belyst gennem fire underviseres eksperimenterende arbejde med at anvende leg som en del af deres undervisning på lærer- og pædagoguddannelserne. I fire individuelle kvalitative interviews betoner underviserne bl.a. begreberne deltagelse, refleksioner og meningsfuldhed i de didaktiske designs som betydningsfulde opmærksomhedspunkter.

Den legende tilgang påvirker særligt undervisernes didaktiske valg ved, at der tænkes opgaver og aktiviteter ind i undervisningen, hvor kroppen er en del af undervisningen. Fx som i rollespil eller i et kunstnerisk, musisk, mediebaseret eller praktisk udtryk.

Analysen af interviewene er foretaget ud fra dele af John Deweys læringsforståelse og pædagogiske filosofi, grundet hans tilgang til uddannelse og læring, hvor handling, eksperimenter og refleksion anvendes til at opnå læring og nye erfaringer.

FORFATTER

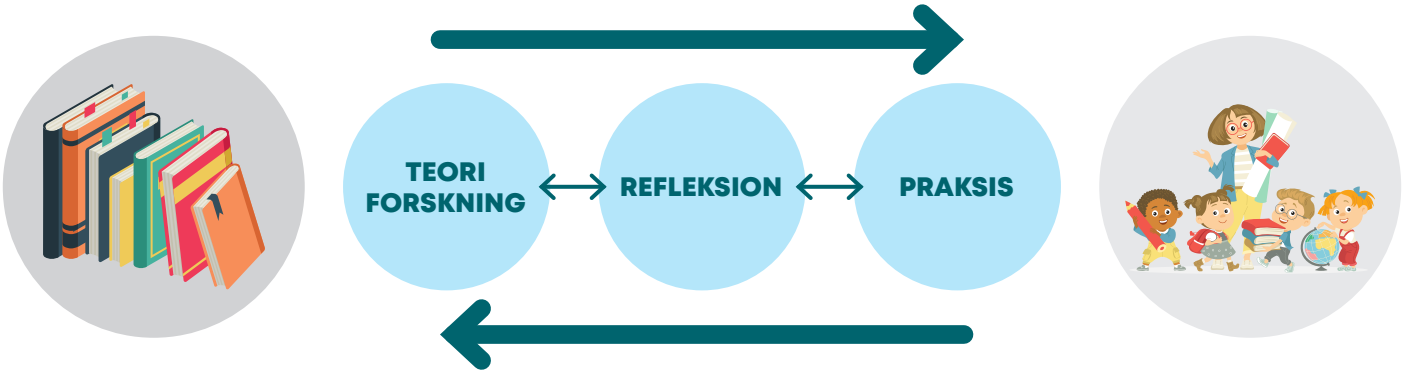
Tina Klinkby,
adjunkt, pædagoguddannelsen, Neuropædagogisk Kompetencecenter, UCN

INTRODUKTION

I dette afsnit indkredses kort en del af rammerne for uddannelsespraksis på professionsbacheloruddannelserne. Dette gøres med henblik på en forståelse af det felt, som underviserne arbejder i, og hvor de skal indtænke leg som en del af deres didaktik.

FELTET – LÆRER- OG PÆDAGOGUDDANNELSEN

På professionsbacheloruddannelserne er der en optagethed af, hvordan teori og praksis forbinder sig. For de videregående uddannelser forventes det, at studerende med en professionsbacheloruddannelse skal kunne forstå og reflektere over professionens teori, metode og praksis (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2019). Udviklingen inden for professionsuddannelserne har igennem lang tid været præget af en akademisering, der har været med til at gøre uddannelserne mere forskningsbaserede, og som har skabt grobund for yderligere teoretisering (Jensen, 2018, s. 110). Relationen mellem teori og praksis kan forstås som gensidigt afhængige, men forskellige. De studerende forventes at kunne indgå i en kompleks praksis, hvor der ikke kun er én løsning på professionens opgaver. De studerende skal kunne handle i forhold til de problemstillinger, der kan opstå i praksis (Horn et. al., 2020). Der er et fokus på både en teoretisk tilgang og en akademisering af undervisningen i kombination med praksisfeltets



Figur 1: Udarbejdet af Tina Klinkby, 2022.

problemstillinger. Didaktikken på uddannelserne er præget af teori – praksisdimensionen og en refleksion i forhold til de to elementer.

I kombination med teori-praksis-dimensionen ses også en tendens i en legende og æstetisk retning i den didaktiske tænkning på lærer- og pædagoguddannelsen, bl.a. igennem Playful Learning-programmet (PL). I PL er nøgleordene for "den legende tilgang" kreativitet, forestillingsevne, uforudsigelighed, meningsfuldhed og fællesskaber som grundlag for, at den legende tilgang udvikler undervisningen (Lyager, Heiberg & Lehmann, 2020). Målet med programmet er gennem en legende tilgang på professionsuddannelserne at starte en kædereaktion, der skal fremme kreativitet, nysgerrighed og lyst til at eksperimentere hos børn (Playful Learning, 2020). Didaktikken skal både virke som en tilgang i undervisningen på professionsuddannelserne og påvirke de studerendes udvikling af praksis, når de er færdiguddannede og arbejder professionelt.

Feltet, underviserne på professionsuddannelserne arbejder i, er præget af en akademiseret tilgang med teori og krav om forskningsbasering, der skal kobles til praksis, samtidig med at der arbejdes med at trække dele af undervisningen i en æstetisk og legende retning. Dette kan være dilemmafyldt, da leg i sig selv ikke er akademisk og teoretisk. Her undersøges det gennem fire underviseres didaktiske design, hvordan underviserne overvejer og eksperimenterer med en legende tilgang, og hvordan de kan få legen til at fungere i en akademisk, forskningsbaseret undervisning forbundet til praksisproblemstillinger. Det videre fokus i artiklen er en interesse i, hvordan leg kan omsættes og betones didaktisk, for at legen bliver et relevant begreb i didaktikken på en videregående uddannelse.

EMPIRI OG METODE

Artiklens empiri er indsamlet i forbindelse med Playful Learning-programmet. 12 deltagende undervisere har udfyldt et i programmet på forhånd udarbejdet skema. Underviserne har beskrevet et didaktisk design ud fra en legende tilgang. Skemaerne med de didaktiske designs er begrænset af meget få anslag pr. punkt og giver et hurtigt indblik i, hvad underviserne tænker i forhold til tilrettelæggelse, gennemførelse og intention samt erfaringen med en legende tilgang gennemført i deres undervisningspraksis. De didaktiske design er en kort beskrivelse af en valgt undervisningsmetode som et delelement af en undervisning i et samlet forløb.

I forbindelse med undersøgelsen er fokus på, hvordan legen omsættes didaktisk, hvad der er betonet og ligger bag de didaktisk valg; skemaerne med de didaktiske design alene er ikke nok til en uddybende analyse. Som forarbejde til interviewene er indholdet i skemaerne systematiseret efter skemaernes overskrifter samt emner og begreber ud fra Deweys teori. Begreberne er deltagelse, samspil og social kontekst, de studerendes forudsætninger, eksperimenterende tilgang, den legende tilgang og nysgerrighed samt refleksioner. De udfyldte skemaer anvendes herefter som fundament for at få det første indblik i forskellige vinkler og konkrete bud på en legende tilgang og som et indledende skridt mod indsamling og generering af mere empiri.

DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW SOM METODE

En mulighed for at få betoningen og de bagvedlæggende overvejelser frem er gennem kvalitative interviews. Ud af de 12 skemaer med didaktiske design er udvalgt fire didaktiske design, som uddybes gennem kvalitative semistrukturerede interviews. Interviewene er ikke en del af PL-programmet. De fire udvalgte didaktiske design er varierende i deres metodevalg og æstetiske udtryksformer, og undervisningens temaer afspejler et arbejde med faglige begreber forankret i lærer- og/eller pædagogprofessionen, som ikke er knyttet til et fag, hvor det æstetiske er fagets genstandsfelt, som fx i musik og drama. En informant arbejder fagligt med tilknytning og omsorgssvigt, en anden med teori

om sundhedsfremme, en tredje med køn, seksualitet og mangfoldighed og den fjerde med Blooms taksonomier. Æstetisk er det brug af musik, rollespil, forskellige visualiseringsformer og præsentationer af disse i kombination med de faglige begreber.

Til de fire individuelle kvalitative semistrukturerede interviews er der udarbejdet en interviewguide med mulighed for at spørge ind til, hvordan den legende tilgang påvirker undervisernes refleksioner over deres didaktiske valg.

Ved at anvende interviews opnås en viden om den enkeltes erfaringer. Via interviews kan man undersøge informantens meninger, oplevelser og holdninger. Interviewerens rolle er afgørende for de svar, der gives, og svarene vil delvist være konstrueret i interviewsituationen (Tanggaard og Brinkmann, 2020). En socialkonstruktivistisk vinkel inspirerer til en dialog om tilgangen, hvor dele af refleksionen kan opstå under interviewet. Som interviewer er jeg bevidst om, at interviewet og den refleksion, der foregår, er en konstruktion og en social interaktion. I dette tilfælde er formålet at finde frem til, hvad underviserne tillægger betydning, betoner, og dermed hvilken forståelse underviserne har af den legende tilgang forankret i de interviewedes oplevelser og erfaringer. Derfor har jeg som interviewer både en bevidsthed om, hvordan jeg så vidt mulig får deres egne oplevelser og meninger frem, samtidig med at jeg ikke helt kan undgå at påvirke det sagte gennem dialogen. Som interviewer har jeg været opmærksom på at give den interviewede plads med åbne spørgsmål samtidig med et ønske om at holde interviewet på sporet af undersøgelsens fokus og tema. Fx indledte jeg bredt, dog med fokus på det grundlæggende begreb leg: "Det første, vi skal tale om, er den legende tilgang. Hvad tænker du om det begreb?"

Og senere opfølgende, hvor det bliver lidt mere ledende, men dog med baggrund i nogle andre begreber, den interviewede har bragt i spil: "Nu hører jeg dig sige noget om deltagelse og engagement, at det også på en måde er noget, der hører med til den legende tilgang. Kan du uddybe det?" Begge parter er på den måde med til at holde dialogen dynamisk i gang og med til, at dialogen bliver uddybende.

Interviewene er transskriberede. Via transskriptionen af den konstruerede dialog skabes en mulighed for en "iagttagelse" af det sagte som analysedele, der efterfølgende kan fortolkes.

Fra transskriberingen af interviewene er der i analysen udledt temaer og samlet pointer op gennem en meningsskabende kondensering, som efterfølgende er kombineret med Deweys begreber: leg, deltagelse og refleksion, hvilke jeg præsenterer inden den efterfølgende analyse, hvor jeg viser, hvordan jeg gennem Deweys teori får mulighed for at fortolke empirien.

LEG, DELTAGELSE OG REFLEKSION

Dele af Deweys teoretiske forståelsesramme kan nuancere forståelsen af leg, deltagelse og refleksion og har det formål at kategorisere og strukturere indholdet i interviewene og forståelsen af dem. De tre begreber ligger tæt op ad det, der har optaget underviserne. Det er derfor, de tre begreber er valgt

LEG

Ifølge Dewey har legen et mål på den måde, at legen er styret af en idé, der er med til at gøre legen meningsfuld. Når mennesker leger, forsøger de at effektuere noget, hvilket involverer forudsigelser, som er med til at styre det næste, de gør i legen. Når forudsigelsen og handlingen foregår i nuet, er det let at ændre det, der foregår. I legen er interessen mere umiddelbar, end når man arbejder, men den indre betydning og foretagsomheden adskiller sig ikke så meget fra det at arbejde (Dewey, 2005, s. 281-219). Målet er processen i legen, aktiviteten fører til mere aktivitet af samme slags, men udvikler sig over tid mere og mere kompliceret (Dewey, 2005, s. 221-222). I et spil, som kan betragtes som organiseret leg, vil der være regler og en rød tråd, der får spillet til at være sammenhængende og meningsfuldt (Dewey, 2009). Legen kommer til at give mening, bl.a. ved, at der er et forløb i den. En begyndelse, en midte og en slutning. Når ting i en leg eller et spil bliver til tegn for noget andet, så bliver leg til en aktivitet med en mental faktor. Gennem legen kan man opbygge og definere en verden med betydninger, som kan arrangeres og organiseres, så der evt. kan inddeles i grupperinger og skabes forbindelser mellem tegnene (Dewey, 2009, s. 176-177). Den mentale

faktor at forstå tegn har betydning for det tænkende og refleksive niveau.

Forestillingskraften er en del af leg og spil og beskæftiger sig ikke med det uvirkelige, men er en metode til at udvide og fuldende det virkelige. Forestillingskraften er knyttet til tænkning og bruges til at opbygge en større erfaring end den erfaring, der er i nuet (Dewey, 2009, s. 180). Forestillingskraften udvider legen og vores erfaring. Når man anvender legen i undervisningen af voksne, vil legen som regel være igangsat af underviseren. Legen fordrer deltagelse og giver erfaringer, får meningsskabende kvaliteter og giver muligheder for brug af forestillingsevnen samt åbner for kreativitet og dermed skabelse af idéer, der endnu ikke er omsat til praksis.

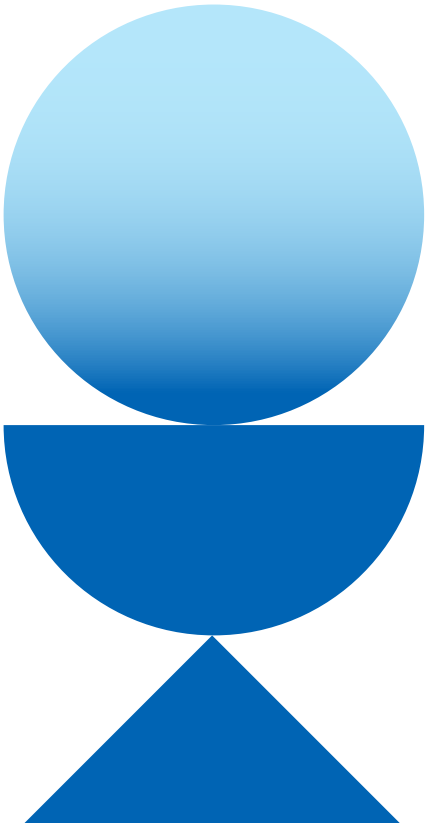
DELTAGELSE

Al erfaring er social og involverer kontakt og deltagelse. De studerendes forudsætninger danner grundlaget for skabelsen af nye erfaringer, hvor samspil mellem de studerende handler om den kontekst, hvor de studerende gør deres erfaringer (Dewey, 2008). Dewey skriver, at der skal være et "praksisproblem", som giver mening for de studerende at løse, for at der skabes nye erfaringer via refleksion og handling. Hvis nye erfaringer skal have værdi, skal undervisningen relateres til praksis, da erfaringer kan være mangelfulde eller forkerte, hvis de er langt fra praksis (Dewey, 2005, s. 179).

For at undervisningen er uddannende, skal der være tale om aktivitet, der aktiverer den lærendes følelser og ønsker. Aktiviteten skal være i sammenhæng med andre aktiviteter og forbereder et behov for det næste skridt, der hviler på det, der allerede er gjort. Det handler om en række sammenhængende handlinger, en ordnet aktivitet, den studerende har en interesse i og er deltagende i. Aktiviteten skal føre bevidstheden nye steder hen og tvinge bevidstheden til at stille spørgsmål (Dewey, 2009, 182-183). En del af denne deltagelse er en parallel til den måde, Dewey beskriver legen på. I legen skabes mening bl.a. ved, at et skridt bevirker og påvirker det næste skridt i legen. Men for at deltagelsen er uddannende skal der både være interesse, ønsker og bevidsthed, hvilket fører videre mod refleksionen.

REFLEKSION

Refleksiv tænkning er en kæde af tanker, hvor tankerne følger en orden, hvor den næste tanke er baseret på den foregående. Hver fase i processen er et skridt i det næste skridt, og der skabes en kæde, hvor tanken bliver til refleksion. Tankerækken er ikke tilfældig, men er forbundet på en måde, så der er en bevægelse mod et mål (Dewey, 2009, s. 14). Den refleksive tænkning har to faser. Den starter med den første fase, som er en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring og mentale udfordringer. Herefter præges tænkningen af en undersøgende tilgang for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og forvirringen (Dewey, 2009, s. 20). Der skabes dermed et mål for tænkningen, og tankestrømmen ledes i en bestemt retning. Problemet, der søges undersøgt, er med til at bestemme tænkningens mål, samtidig med at målet styrer tænkningens proces, og den refleksive tænkning sigter mod en konklusion (Dewey, 2009, s. 15 og 22).



Når man støder på et problem, vil de tidligere erfaringer og viden være en forudsætning for at komme med løsninger. Der vil opstå forvirring (Dewey, 2009, s. 23), hvis de studerende ikke har dannet erfaringer, som kan anvendes til den pågældende problemløsning, og der kan opstå ubehag i situationen (Dewey, 2008, s. 50). Den studerende vil kun kunne indgå i den refleksive tænkning, såfremt ubehaget udholdes og vendes. De studerende kan gå til opgaven, eller de kan vende om (Dewey, 2009). Det har betydning for de studerendes læreprocesser og refleksion, at de er i stand til at rumme ubehag og forvirring for at kunne udvikle på deres erfaringer. Det appellerer til, at underviseren arbejder med at skabe et fælles rum, hvor forvirring og ubehag kan rummes og arbejdes med, så de studerende ikke vender sig væk fra undervisningen og de læreprocesser, de skal deltage i.

Refleksiv tænkning kan igangsættes ved hjælp af spørgsmål og problemstillinger, hvilket kan udnyttes i en metodisk og didaktisk kontekst. Refleksiv tænkning er bevidste handlinger for at opdage sammenhængen mellem det, vi gør og konsekvenserne heraf (Dewey, 2005, s. 163). Underviseren kan arbejde med at igangsætte og understøtte de studerendes refleksive tænkning i forbindelse med en legende didaktik gennem både praktiske problemstillinger og mere teoretiske spørgsmåls- og problembaserede diskussions- og opgaveformuleringer. Dette er muligheder i forhold til at tilføje det refleksive niveau, som ikke nødvendigvis opstår af sig selv i leg. Legen kan

dog kanalisere associationer og være en slags bund for refleksionen, da man i legen har fået en fælles erfaring som udgangspunkt for refleksionen.

ANALYSE

Formålet med analysen er at finde frem til, hvad underviserne betoner. Analysen er kategoriseret, struktureret og fortolket efter de tre temaer/begreber: leg, deltagelse og refleksion, da det er med til at åbne undervisernes måde at betone leg i deres didaktiske tilrettelæggelse. Interviewmaterialet er systematiseret, og de forskellige udsagn sammenkædes i grupper for til sidst at få et samlet overblik. I fortolkningen sker der en nuancering inden for Deweys begreber gennem anvendelse af empirien. Desværre er der ikke plads til alle relevante citater, men der er variation i, hvilke undervisere citaterne stammer fra.

LEG SOM EN DEL AF UNDERVISNINGEN

På interviewtidspunktet arbejdede underviserne ikke med en bestemt definition af begrebet leg, men begrebet leg var en del af undervisernes egne overvejelser. Fx: Er leg kun fri leg? Må andre end dem, der leger, sætte regler og rammer for legen? Hvornår er man legende? Underviserne problematiserede og reflekterede over, hvad leg kan være i undervisningen på en professionsuddannelse, der både har et teori- og praksisperspektiv, og hvor målet ikke er selve legen, men noget andet, fx videntilegnelse og kompetencer i forhold til et begreb eller en målgruppe.

"Det der med, hvordan definerer man leg og må det have et mål, eller skal det bare være den spontane leg? Det, jeg er kommet frem til, er, at i kraft af at vi er en uddannelsesinstitution og hele tiden orienterer os efter mål, så er det svært at gøre noget, der er sådan helt målløst, og de studerende vil nok også efterspørge, hvad skal vi bruge det her til?" (Informant 4).

Legen fik for alle undervisere betydning på en måde, hvor kravet til legen blev, at legen skulle være relevant for undervisningens mål. Det har formet sig til et didaktisk begreb, hvor leg er en aktivitet, der har et aktivt sansemæssigt og kropsligt aspekt.

"Det legende aspekt lægger op til, at man er aktiv på en eller anden led, også fysisk (Informant 3), og som er legende, og hvor der også er plads til den studerendes egen opfindsomhed, hvor vi som undervisere ikke er for styrende, hvor der er plads til noget legende. Det legende er også afhængigt af, hvad de studerende gør det til." (Informant 4).

Legen opstår som et samspil mellem underviseren og de studerende og mellem de studerende indbyrdes. Udfaldet kan ikke forudsiges helt præcist, og underviserne arbejder med at skulle holde en styring og en ramme for legen, have mål for øje og samtidig give slip, så der er plads til leg og udfoldelse. Undervisningens kvalitet, udfald og forståelsen af leg er ikke kun afhængig af underviseren, men skabes sammen med de studerende og i perioder af processen af de studerende selv. Legen kan dermed også være åben, så der er mulighed for kreative løsninger og forståelser, der er opstået i undervisningsfællesskabet, og som kan række ud i praksis.

I nogle af de didaktiske valg benytter underviseren sig af at facilitere processer, hvor de studerende selv skaber en legende tilgang, som kræver både forestillingsevne og planlægning. Det er ikke besluttet på forhånd, hvad de studerende præcis skal gøre, og hvad deres udtryksform skal være. Det er dog besluttet, hvilket tema eller begreb de skal forholde sig til. En af underviserne underviser fx i didaktiske modeller, hvor de skal arbejde legende og æstetisk med en fremstilling og et udtryk, der forholder sig til det faglige, som de skal præsentere for de andre studerende.

"Der er nogen, der skriver et digt, nogen, der tegner, laver plancher osv. Så jeg prøver altid på ikke at nævne ordet planche. Fordi det er sådan lidt mere todimensionelt, og det er bedre, de sætter sig selv i spil, så de gør sig en kropslig erfaring, så man kan spørge mere ind." (Informant 3).

I en anden undervisning er det faglige pædagogiske dilemmaer i forhold til et tema på et uddannelsesmodul, der drøftes i en legende ramme – et ludospil:

"Nogen lavede et ludospil, hvor de simpelthen lavede felter, og så var de andre studerende brikker, og så havde de lavet en kæmpetærning, og så skulle man slå med den og rykke rundt, og så fik man nogen spørgsmål – altså de havde lige udvidet ludoet lidt; man skulle diskutere spørgsmål med sin gruppe." (Informant 4).

Legen giver de studerende erfaringer, der kan spørges ind til, og allerede her er muligheden for refleksion tænkt ind. Legen foregår i et fællesskab, skabt af uddannelsen og professionen, og bliver en erfaring, hvori den studerende er aktiv og deltagende.

DELTAGELSE I PRAKSIS

I leg og aktivitet skal den studerende være deltagende. Underviserne planlægger fællesskaber som en del af de legende aktiviteter gennem gruppedannelse,

muligheder for at give feedback indbyrdes og opsamlinger. Underviserne skaber et rum, hvor muligheder for dannelse af nye erfaringer og refleksion opstår; det er ikke kun selve legen, man deltager i, men også refleksion, kobling til teori og udvikling af praksis.

Hos underviserne skaber det at undervise på nye måder refleksion over, hvor meget man kan "skubbe" til de studerende, og hvornår noget er legende tilgange og ikke udelukkende en sjov aktivitet. Centrum flyttes også fra underviseren til, at de studerende selv er aktivt deltagende. Underviserne beskriver PowerPoint, tavleundervisning og formidling, hvor det primært er underviseren, der er aktiv, som en traditionel måde at undervise på. Underviserne ser den legende tilgang som en måde at komme væk fra denne traditionelle form og anvender legen som en del af en undervisning, hvor der er fokus på, at den studerende er aktivt deltagende.

En af underviserne siger meget direkte: "Alt det her med, at vi skal uddanne nogle til at gøre noget andet end vores klassiske tænkning ift. den der 'røv til bænk'-læring. (…) Vi er også udfordret på, at hvis jeg bare står og snakker om et eller andet begreb, så kan jeg også sagtens se, hvad de studerende laver samtidig; der sidder de bare bag deres skærm (…), ja, det er jo egentlig lidt dumt, at vi står og siger, de skal gøre noget, og så gør vi faktisk det modsatte, når vi selv underviser." (Informant 2).

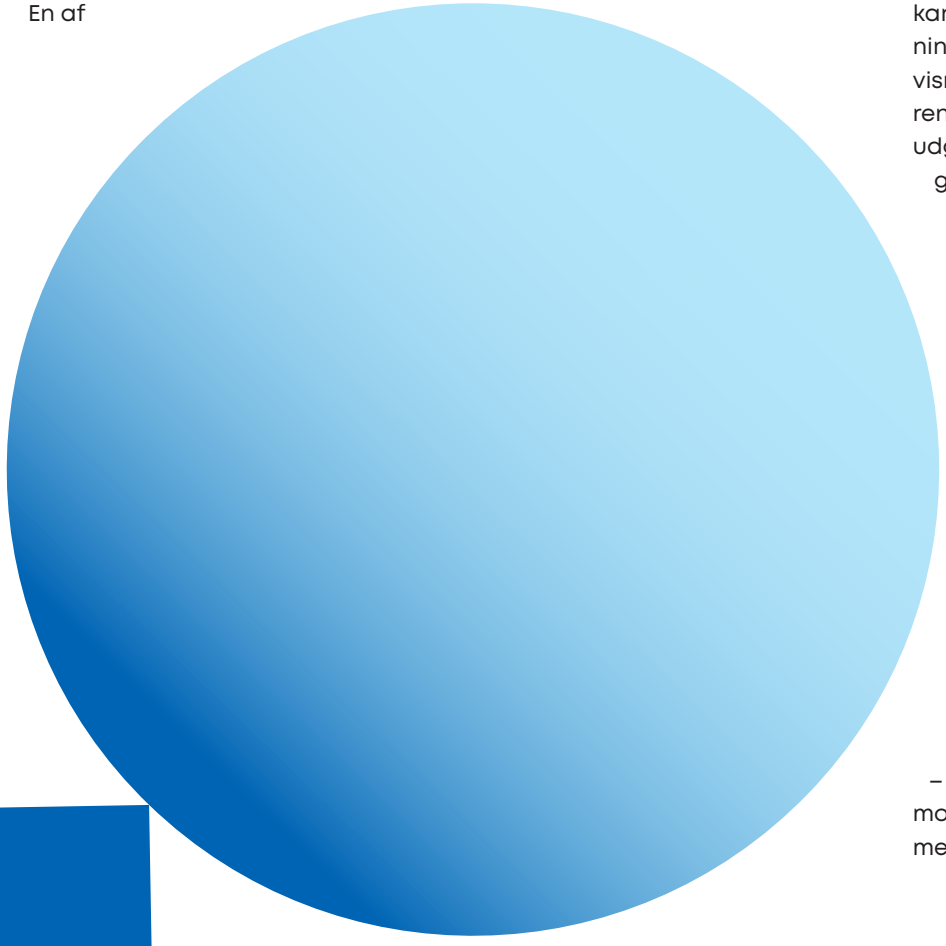
Her kommer det samtidig frem, at de studerende, når de skal ud i deres profession, gerne skal være uddannet til selv at være aktive samt skabe deltagelse og aktivitet for de mennesker, de skal arbejde med.

Underviserne tillægger stemningen og rummet stor betydning for deltagelse. Det handler om, at de studerende føler sig trygge i rummet ift., hvad der skal ske, og om at skabe en stemning, en fælles følelse og fastholde de studerende som deltagende i undervisningssituationen.

"Jeg bruger bittesmå refleksionsøvelser, hvor jeg også har arbejdet lidt med stemning, hvor jeg sætter noget musik på. (…) Som jeg ikke havde tænkt over kunne være sådan en akilleshæl, men det skal man da tænke over, når man vælger de her stemningsting ind i sin undervisning. Det kan både være positivt og negativt (…), men der er også bare nogen, som har modstand, og det vil der jo også være i praksis; de studerende skal jo helst ud og gøre noget af det samme. Det skal de jo også være opmærksomme på." (Informant 2).

Underviserne støder indimellem på barrierer i deres forsøg på at anvende en legende tilgang. Det kan for de studerende virke grænseoverskridende at skulle spille en rolle eller som her, hvor der reageres på, at der bliver sat musik på. Det kan være forskelligt, hvilken stemning og tidligere erfaringer undervisningen aktiverer hos de studerende. Underviserne søger med udgangspunkt i tryghed og deltagelse at skabe et læringsrum, hvor de studerende har mulighed for at være aktive. De ser trygheden som grundlag for deltagelse.

"Jeg overvejer altid, hvordan jeg får gjort dem trygge. Fx når vi har de her små rollespil, som jo er en del af vores design, at så er det faktisk også ok at være printer eller potteplante, eller hvad det kunne være i det her spil. Jeg forsøger at få det gjort trygt, samtidig med at jeg stadigvæk inviterer dem til legen, og så endte det med, at nogle af dem – mænd, som havde haft lidt modstand på, de sad og var virkelig med." (Informant 1).



REFLEKSION OVER LEG, TEORI OG PROFESSIONENS PRAKSIS

I den aktive deltagelse er underviserne opmærksomme på, at der skal faciliteres og gives mulighed for refleksion, og hvor små øvelser/eksperimenter ikke anses for en pause, men som en reel mulighed for læring. Fx blev der arbejdet både med stillingtagen til professionsrelaterede dilemmaer, refleksioner over praksis gennem teori og refleksioner over det mærkbare og visuelle i et rollespil, hvor de studerende agerer casepersoner i en vanskelig pædagogisk situation, hvor samspillet personerne imellem er problematisk. Underviseren har valgt casen ud fra, at den også relaterer til det teoretisk faglige, og der trækkes tråde til teorien i forbindelse med den dialog, der foregår efter rollespillet.

"Jeg vælger øvelser, der på en eller anden måde giver mening ind i det teoretiske stof (...), når vi mærker det, når vi kropsligt er til stede som nogle af de her casepersoner, kan vi mærke, hvad det vil sige at være i et samspil, som ikke er hensigtsmæssigt. Så bliver det jo virkeligt, (...) hvad er det, der sker lige nu, hvordan er det og mærkes, hvordan føles det, (...) og så er det jo netop spændende, når vi så kobler det til sproget, og vi så kan begynde at flytte det ud af det her nu (...), for jeg oplever faktisk det her ejerskab, det har, ift. når jeg hjælper dem til at koble nogle teoretiske perspektiver på spillet." (Informant 1).

Citatet viser flere lag. Her nævnes ejerskab – det er et begreb, flere af underviserne selv anvender. Det skaber mening i situationen at tage ejerskab af et eksperiment eller i en case. For underviserne betyder det bl.a., at de studerende selv har mulighed for at vælge fx rolle, materiale eller udtryksform.

Citatet viser en ny erfaring, undervisningen kan skabe ved at rollespille casen, hvor de studerende får en erfaring med de følelser, der kan være i et uhensigtsmæssigt samspil. Man spiller en rolle, mærker noget kropsligt og reflekterer efterfølgende over, hvad både rollespil og den person, de spiller, kan udløse af tanker. Underviseren faciliterer også den efterfølgende refleksion ved sprogligt at få koblet teori på den erfaring, som både de, der deltager direkte i rollespillet, og dem, der iagttager, får. De taler endvidere om, hvordan konflikter vil kunne forstås og løses i praksis.

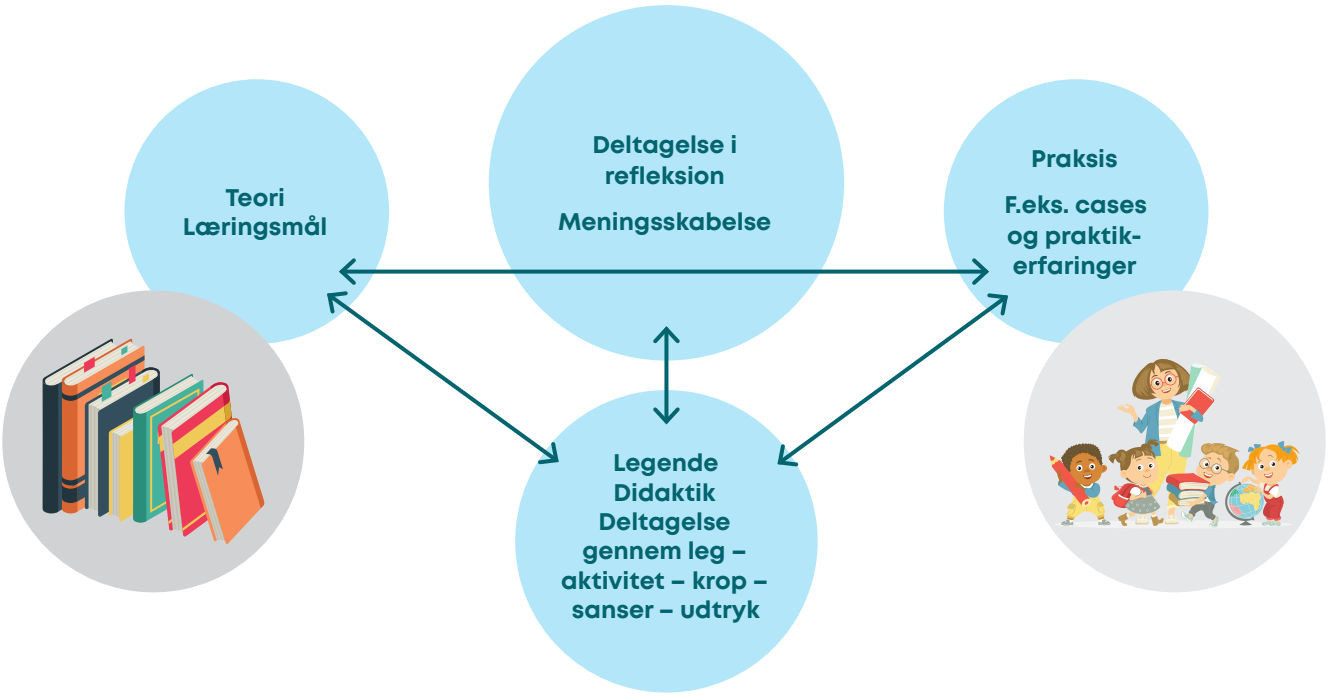
Hos Dewey er refleksion over en problemløsningssituation eller teori med til at skabe nye erfaringer på baggrund af tidligere erfaringer og den viden, de studerende bringer ind i situationen (Dewey, 2009). Refleksionen er ikke kun baseret på det, der gøres og udtrykkes i den eksperimenterende legende undervisning, men også over den teori, der er tilknyttet. Derudover vil problemløsning på lærer- og pædagoguddannelserne ofte være knyttet til professionens praksisfelt. Det at arbejde problemløsende og problemorienteret ligger ikke nødvendigvis implicit i legen, ligesom refleksionen heller ikke gør det. Refleksion, teori og problemløsning kan forbindes med leg, men det kræver et eksplicit arbejde både fra undervisere og deltagende studerende og viser sig som et omdrejningspunkt, hvis legende didaktik skal være meningsgivende på en videregående uddannelse.

KONKLUSION

Artiklens problemstilling omhandler den udfordring, det kan være at omsætte leg og betone en legende didaktik i undervisningen, så leg bliver et relevant begreb i didaktikken på en videregående uddannelse. På baggrund af analysen kan det konkluderes, at underviserne betoner deltagelse, meningsfuldhed og refleksion i et didaktisk design, når de anvender en legende tilgang som en del af didaktikken. Desuden kommer legebegrebet i undervisningen til at bevæge sig i en balance mellem leg, praksisnærhed, læringsmål og refleksion. Det var på en måde overraskende, at det refleksive blev tydeligt betonet og blev et omdrejningspunkt, fordi leg også kan være ubevidst og spontan. Der er ikke tale om "ren" leg som forestillinger, forudsigelser og processer uden, at legen er koblet til refleksioner og læringsmål, hvilket ifølge underviserne legitimerer legen på professionsuddannelserne. De studerendes refleksion er omdrejningspunkt uanset den på forhånd valgte teoriramme. Med Deweys teoriramme kan refleksionen kædes sammen med legen, deltagelsesbegrebet og en eksperimenterende tilgang til undervisningen.

Meningsfuldhed blev skabt af refleksionen og koblinger til praksis ved at kunne forestille sig det oplevede som brugbart i forhold til refleksion over praksisfeltet. Her taler underviserne også om, at de studerende tager ejerskab, hvilket har betydning for engagementet og måden, de studerende deltager på. Underviserne er optagede af at få de studerende op ad stolen og være aktivt deltagende, og legen indføres i sammenhænge, hvor den ikke nødvendigvis traditionelt hører til. Det bliver en anderledes måde at arbejde med det faglige stof på. Underviserne har overvejelser i forhold til, at leg både kan være tiltrækkende, men i nogle tilfælde også blokerende for, at de studerende deltager og indgår i de ønskede læreprocesser. Derfor er der i tilgangen fokus på tryghed i rummet og på, hvordan alle studerende inkluderes i legeprocesserne.

Leg bliver benyttet i en meget bred forståelse, og begrebet kommer til at lægge sig op ad de teoretiske overvejelser om deltagelse og erfaringer. Leg bliver også brugt synonymt med aktivitet. Fx når der skal fremstilles produkter til fremlæggelser eller laves rollespil, hvor underviserne taler om metodevalg. Det bliver nævnt, at underviserne har overvejelser omkring, at



Figur 2: Udarbejdet af Tina Klinkby, 2022.

de bruger sig selv som skiftevis ekspert og facilitator, når undervisningen er i gang, hvilket får indflydelse på det legende.

Den legende didaktik har det til fælles, at de studerende "skal lave et eller andet" (deltage/handle og skabe en oplevelse) og ses som en mulighed for at bevæge sig væk fra PowerPoint og tavleundervisning, hvor det primært er underviseren, der er aktiv. Underviserne ønsker at give de studerende mulighed for større deltagelse ved, at de selv skal få erfaringer gennem egne og andre studerendes handlinger i undervisningen. De studerende skal kunne mærke en følelse, en problematik og deltage aktivt i den, fx i et rollespil, eller de skal finde ud af, hvordan de vil udtrykke et bestemt begreb eller finde en arbejdsform, der styrer en dialog. De studerende er aktive i forbindelse med refleksion, som ses knyttet til alle aktiviteter/lege.

Teori – praksisdimensionen og en refleksion i forhold til de to elementer bliver på den måde fastholdt i undervisningen, selvom en legende didaktik indgår. Underviserne bruger legen ind i en reflekterende tilgang til teori og praksis.

PERSPEKTIVERING

Analysen af empirien ligger meget tæt op ad teorien, hvilket kommer til at betyde, at artiklen ikke går mere i dybden med fx temaerne tryghed, ejerskab, tidsrammer, facilitator- og ekspertrolle. Fx kunne ejerskab være forfulgt i forhold til professionsidentitet, eller der kunne have været lagt mere vægt på underviserens rolle som facilitator og ekspert i samspil med de studerende i forhold til leg.

Det kunne også være interessant og relevant i en efterfølgende undersøgelse at se på de studerendes evaluering af egne læreprocesser og refleksioner over teori – praksisforholdet gennem den legende didaktik.

Litteraturliste

- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse.* KLIM.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse.* Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J (2009). *Hvordan vi tænker.* KLIM.
- Horn, L.H., Jensen, C.G., Kjærgaard, T., Lukassen, N.B., Sørensen, I.M., Valbak-Andersen, C. & Bundgaard, S.B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring.* https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/.
- Jensen, J.B. (2018). Intet er givet på forhånd. Om kunst, æstetiske læreprocesser og studerendes identitetsdannelse i pædagoguddannelsen. I tidsskrift: *Forskning i pædagogers profession og uddannelse.* Årgang 2, nr. 1.
- Lyager, M., Heiberg, T. & Lehmann, S. (2020). *Playbook 1.* Professionshøjskolerne og LEGO Fonden.
- Playful Learning (2020). https://playful-learning.dk/.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2019). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelser.* https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme_dk_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf.
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard og S. Brinkmann (Red). *Kvalitative metoder.* (3. udg., s. 33-64) Hans Reitzels Forlag.

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

INDLEDNING

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 nej'ets indlejrede afvisning som kreativ drivkraft. Det resulterer i, at vi eksperimenterer med, hvorvidt

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

PROFESSIONSDANNELSENS UDFORDRING I DIDAKTIKKEN

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 kompetencemålsstyret 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 modulisering 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 målstyrede 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 underviserteam, 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.

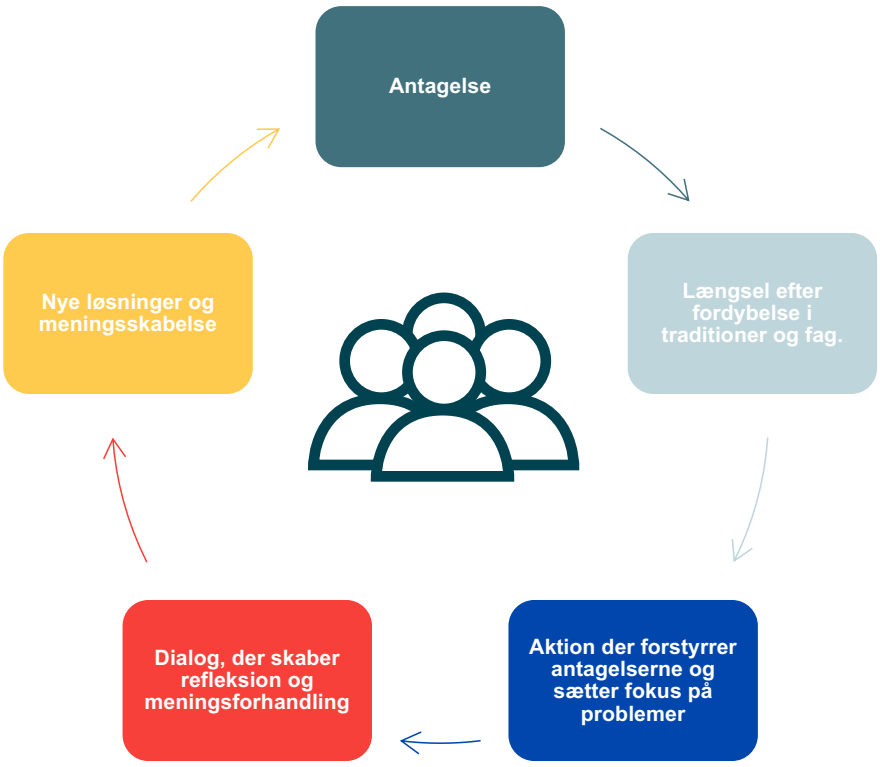
For at imødekomme netop denne udfordring har vi ladet Tanggaards (2016) kreativitetsmodel møde Schöns (2013) teori om den reflekterende praktiker, da teorierne i kombination med hinanden bidrager til nye forståelser af, hvordan vi med en kreativ tilgang kan skabe forstyrrelser, der aktiverer refleksion 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 professionsdannelse, hvilket netop virker uladsiggørligt i de kompetencemålstyrede 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 føromtalte 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 modulets undervisninger er blevet indsamlet gennem semistrukturerede interviews (Brinkmann, 2014).
- Teamets evaluerings- 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.



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

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 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.*

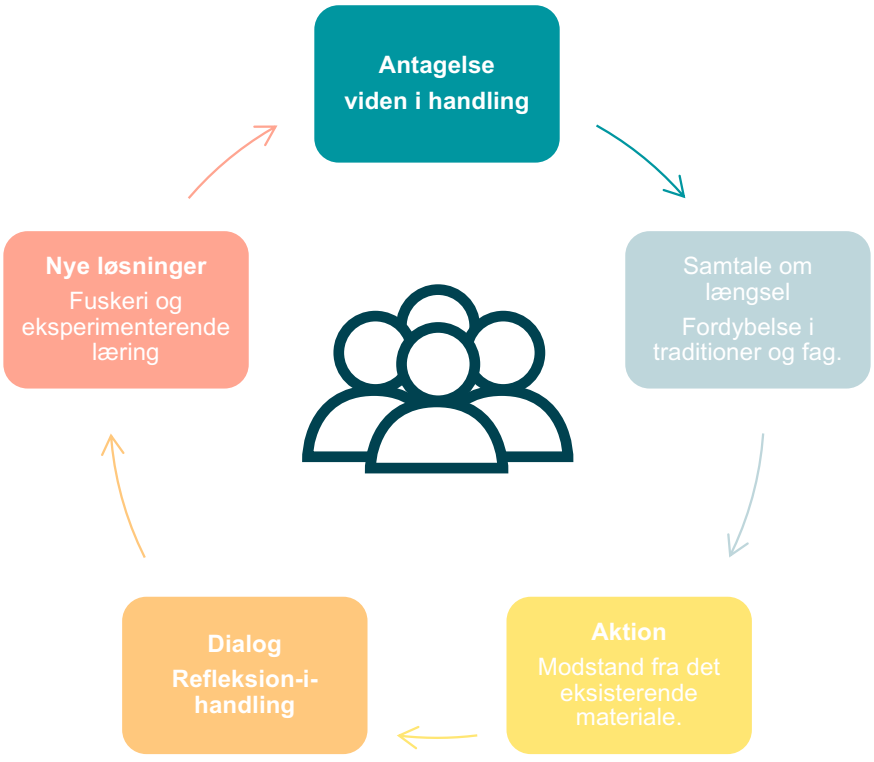
- *Modstand fra det materiale, der arbejdes med* beskrives som et relationelt fænomen og bygger på den interaktion, der er mennesker imellem, eller hvad materialet omkring os inviterer os til. Det vil sige, hvad andre mennesker eller materialet synes at ville os, eller hvad vi synes at ville med dem. 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 *fordybelse i relationer og fag*. Vi længes efter denne fordybelse, som synes umulig i de målstyrede 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)

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 *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 trivslen. 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 arbejdsmåder (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 evalueringsmøders 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).

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 uladsiggørlige 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 underviserpraksis.

Nye løsninger og meningsskabelse: Etablering af arbejdsfællesskabet

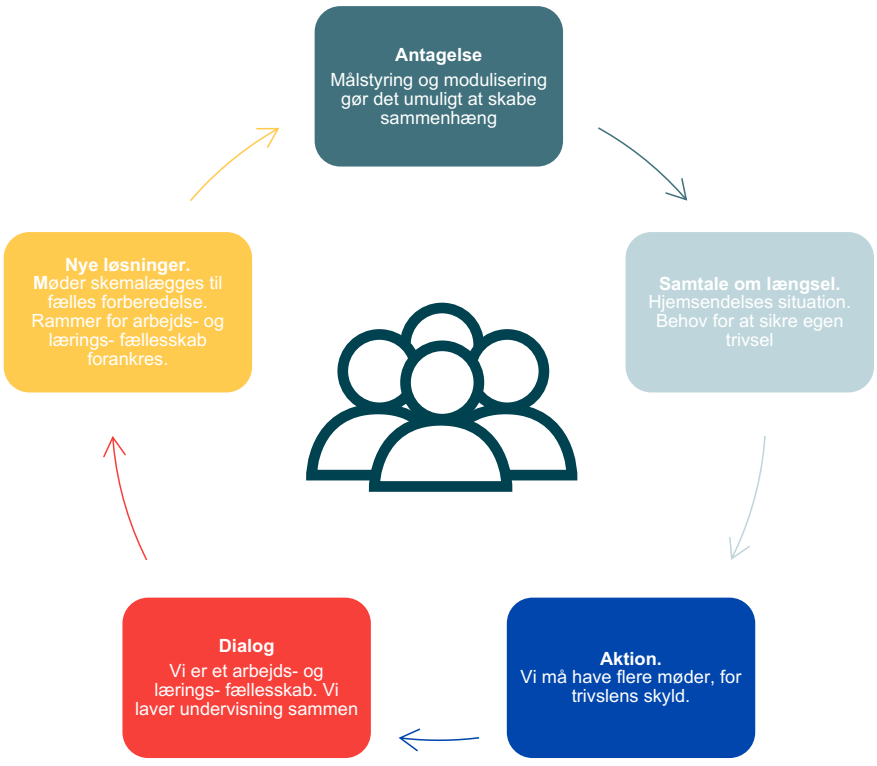
Før denne aktionsproces er vores praksis, som tidligere nævnt, kendetegnet ved, at vi afholder to obligatoriske møder. Et planlægningsmøde, hvor vi fordeler mål, og et evalueringsmøde, hvor vi indsamler og afrapporterer de studerendes obligatoriske feedback på modulet. I flere år har de pædagogstuderende 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 moduliseringen – 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 uhåndterbare konflikter i gruppearbejdet. Det er et kendt fænomen, som vi igennem flere år har forsøgt afhjulpet 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 skemaplanlægning, 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 samtalernes 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 refleksive praktiker er en essentiel del af den pædagogiske profession.

Læreprocessen kan forstås som en praksisgørelse af *refleksion-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 refleksive tilgang med det formål at tilgodese andres og egne interesser og trivsel i gruppen.

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



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

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 refleksive 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.

Litteraturliste

- Alrø, H. & Hansen, F.T. (2017). It's messy and magic – om dialogisk aktionsforskning. Alrø, H. & Hansen, F.T. (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.

LEGEPERSONLIGHEDER I EN PROFESSIONS-FAGLIG KONTEKST

Leg og legens kvaliteter har de seneste år fået mere opmærksomhed på de danske professionshøjskoler bl.a. under rammen af det nationale program Playful Learning. Undervisningen på pædagog- og læreruddannelsen har derfor haft et særligt fokus på, hvordan den legende tilgang til læring kan udvikles eksplorativt og didaktisk understøtte motiverende undervisning.

Fokus i denne artikel har været at undersøge de studerendes særlige *legepræferencer*, deres *legepersonligheder og de legekvaliteter,* der indgår i disse, for derudfra at undersøge koblingen til motiverende undervisning. Med udgangspunkt i empiri fra en refleksiv proces, med 150 studerende fordelt i grupper efter legepersonlighed, undersøges, hvordan man som underviser kan anvende denne viden i undervisningen.

I artiklen konkluderes, at de studerendes primære legepersonligheder er stærkt koblet til deres individuelle erfaringer og subjektive interesser. Derudover skaber en faglig drøftelse af dette forudsætninger for forståelsen af de studerendes oplevelse af motivationen i læreprocessen. Endvidere kan en sådan drøftelse danne ramme for en didaktisk faglig bevidsthed om legende tilgange i egen undervisningspraksis.

FORFATTERE
Giselle Christoffersen, adjunkt, pædagoguddannelsen, UCN
Dorte Westmark, lektor, læreruddannelsen, UCN
Mary Anne Kristiansen, lektor, pædagoguddannelsen, UCN

INDLEDNING

I de seneste års studier på de videregående uddannelser er der kommet en øget opmærksomhed på legens kvaliteter, og hvad disse kvaliteter kan bidrage med i forbindelse med de studerendes læreprocesser og udvikling af kompetencer i en uddannelseskontekst (Skovbjerg, 2021). Undersøgelser viser, at i legende tilgange til læring i en uddannelseskontekst fokuseres der ikke på resultatet, men på *processen*. Og i processen opbygger de studerende tillid til sig selv og deres medstuderende, sociale relationer styrkes, der skabes et øvelsesrum til det åbne og uforudsigelige, og der er frihed til at træffe valg baseret på egne interesser og forudsætninger, som øger de studerendes motivation (Nørgård, R.T., Toft-Nielsen, C., Whitton, N., 2017; Skovbjerg, 2020). Dette har været et særligt didaktisk fokus i det nationale program Playful Learning, som siden 2018, med legens kvaliteter i centrum, har udforsket og eksperimenteret i undervisningskontekster. Playful Learning-programmet er et samarbejde mellem de seks professionshøjskoler i Danmark og LEGO Fonden, der har til formål at udvikle

og fremme en legende tilgang til børns udvikling og læring (Lyager, M., Heiberg, T., Lehmann, S., 2020). Det betyder, at studerende både skal lære om leg som fagligt begreb og som fænomen og tilrettelægge pædagog- og lærerfaglige aktiviteter ved, at de selv møder legende tilgange til læring som en undervisningspraksis på uddannelserne, således at de på egen krop erfarer legens kvaliteter.

At arbejde med begrebet "leg" samt planlægge og gennemføre undervisning efter legende tilgange til læring i en pædagog- og læreruddannelse kan dog give særlige udfordringer. Fra underviserperspektivet tyder det på, at "... når vi som undervisere udvikler legende tilgange til undervisning og læring, så vil vi ofte bruge den del af det legende, som vi selv bryder os om. Vi designer med andre ord det legende på den måde, som vi selv har smag for" (Skovbjerg, H. M., Bekker, T., d'Anjou, B., Quinones, K.-Z.-P., Johry, A., 2021). Dette peger på vigtigheden af bevidstgørelsen om underviserens egne præferencer for leg, samt hvordan disse præferencer kan sprogliggøres og anvendes aktivt som didaktisk refleksion i forhold til undervisning. Det er dog ligeledes vigtigt at få indsigt i de studerendes præferencer for leg, da denne indsigt netop giver mulighed for at planlægge og skabe eksemplarisk og motiverende undervisning. Her kan de studerendes individuelle interesser, kompetencer og kvaliteter skabe "potentiale for læring og en oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen hos de studerende ved, at de kan se koblingsmuligheder til deres forestående praksis" (Iskov, 2020).

I de didaktiske overvejelser kan leg være en vigtig inspirationskilde, der tager højde for de studerendes interesser, kompetencer og kvaliteter, som kan bringes i spil i undervisningen. Spørger man direkte de studerende om, hvad der motiverer dem, kan det dog være svært at få et konkret svar, da det for nogen er vanskeligt at sætte ord på, hvad der reelt set motiverer dem. I stedet kan man se på de studerendes interesser, da disse er knyttet til både deres identitetsudvikling, men også deres kompetencer og viden, da man motiveres, når man gør noget, man er god til, fordi man bringer egne interesser, kompetencer og kvaliteter i spil (Sørensen, Hutters, Katznelson, Juul, 2013, s. 101).

Som et af tiltagene i Playful Learning-programmet designede vi en refleksiv proces, der gav de nyopstartede pædagog- og lærerstuderende muligheder for at sprogliggøre deres personlige præferencer og erfaringer med leg samt deres interesser. Hensigten med denne artikel er derfor at skabe viden om, hvordan de studerendes legepræferencer, sammenkoblet med viden om legekvaliteter, kan oversættes til og indgå i underviserens didaktiske overvejelser til en undervisning, der tager udgangspunkt i legende tilgange til læring. Den teoretiske rammesætning tager udgangspunkt i Browns (2012) *legepræferencer*, som kategoriseres i otte *legepersonligheder*, Skovbjerg og Jørgensens (2021) definition af legens kvaliteter under begrebet *legekvalitet* samt en motivationsforståelse knyttet til en uddannelseskontekst (Sørensen, Hutters, Katznelson, Juul, 2013). Den overordnede ramme i denne artikel er derfor: legepersonligheder som afsæt for at skabe motiverende undervisning, og hovedspørgsmålet, der undersøges, lyder som følger:

Hvordan kan undervisere på professionshøjskoler anvende viden om legepersonligheder, når de studerendes oplevelse af motivation er fokus for undervisningen?

METODE

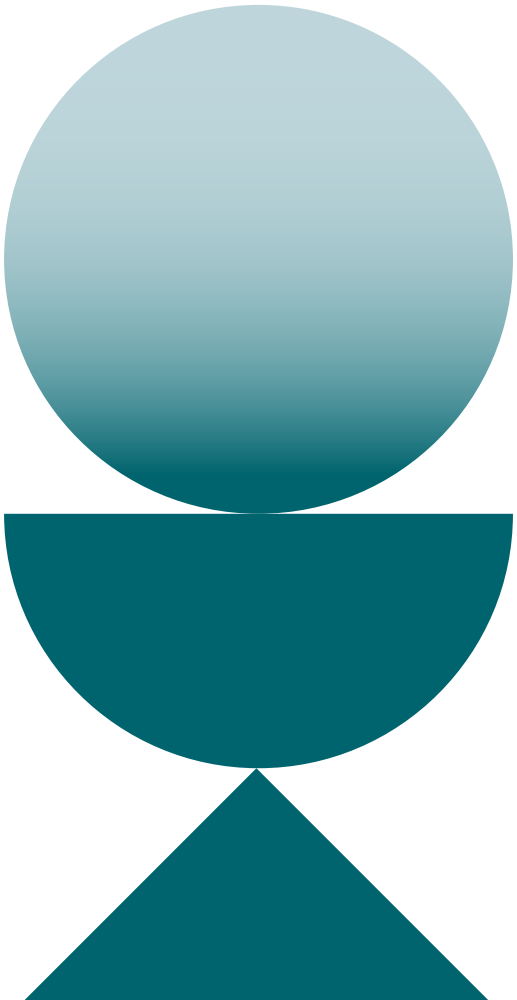
Denne artikel bygger på en undersøgelse af pædagog- og lærerstuderende, som blev foretaget i perioden 2021-2022. Undersøgelsen foregik igennem en refleksiv proces, der havde til hensigt at afdække de studerendes legepræferencer, som blev kategoriseret i otte *legepersonligheder* (Brown, 2012). I det følgende vil vi forklare og begrunde, hvordan den refleksive proces oprindeligt blev udviklet til undervisere, og hvordan den blev kvalificeret, før den blev introduceret for de studerende i undersøgelsen.

Den refleksive proces, der bruges i vores undersøgelse, blev oprindeligt designet i 2020 i UCN som et refleksionsværktøj til undervisere, som var tilknyttet Playful Learning-programmet. Processen tog udgangspunkt i at identificere undervisernes legepersonligheder og blev afprøvet og finjusteret igennem tre iterationer. Den oprindelige proces var kort og ligetil: otte plancher med en kort beskrivelse af hver legepersonlighed blev spredt ud på gulvet. Underviserne skulle gå rundt og læse beskrivelserne på plancherne og vurdere på en skala fra 1-10, i hvor høj grad legepersonlighederne matchede egne legepræferencer: 1 = "slet ikke mig" og 10 = "total meget mig". Den legepersonlighed med det højeste tal blev kategoriseret som den primære legepersonlighed. Når de havde fundet deres *primære legepersonlighed*, grupperede de sig i legepersonlighedsgrupper og skulle reflektere over følgende: a) Hvad kan I lide at lave? b) Hvorfor?

Overordnet set skabte processen en stor nysgerrighed blandt underviserne ift. egne legepersonligheder, men også kollegernes præferencer blev genstand for interesse og udforskende spørgsmål. Processen fungerede efter hensigten og blev et nyttigt refleksionsværktøj, der gjorde det muligt at tale om legens subjektivitet fra underviserperspektivet: Hvorfor er noget legende for *mig* som underviser (og måske ikke for dig som kollega eller for de studerende?), om vaner i undervisningen (planlægger man ud fra egne legepræferencer, de studerendes eller ingen?), og om hvilke

perspektiver der ville komme til udtryk, hvis de fik mulighed for at designe deres undervisning med udgangspunkt i legepersonlighederne. Ligeledes understøttede processen den faglige refleksion over, hvordan undervisningen kan tilrettelægges med udgangspunkt i at tilgodese legepersonligheder og derved også skabe rum for deltagelse i en undervisningspraksis.

Efter tre iterationer med ovenstående proces blev det tydeligt for os, at selvom underviserne fik indblik i egen legepræference og hermed også en teoretisk forståelse for "legepersonligheder" som begreb og de didaktiske muligheder, der ligger i begrebet, så havde underviserne et behov for at få viden om, hvordan *deres* studerendes legepersonligheder kom til udtryk i en undervisningskontekst. Det empiriske materiale, som ligger til grund for denne artikel, er derfor baseret på besvarelser fra studerende på lærer- og pædagoguddannelsen i UCN.



EMPIRISK MATERIALE

Tre hold 1.-årsstuderende, bestående af i alt 150 studerende på pædagog- og læreruddannelserne, deltog i vores undersøgelse. Ydermere deltog 27 studerende fra et tværprofessionelt forløb mellem pædagog- og lærerstuderende (4.-semesterpædagogstuderende og 8.-semesterlærerstuderende).

DE STUDERENDES LEGEPERSONLIGHEDER SOM EN REFLEKSIV PROCES

På baggrund af ovenstående erfaringer fra den refleksive proces med underviserne lavede vi justeringer i processen. Vi opdelte processen i fire faser. De 150 studerende fra grunduddannelsen blev ført igennem fase 1-3, og de 27 studerende fra det tværprofessionelle forløb blev ført igennem fase 1-4. For hvert af de tre hold, der gennemgik processen, inddelte de studerende sig efter deres primære legepersonligheder (se fase 3). Der var afvigelser i størrelsen på legepersonlighedsgrupperne for hvert hold. På et hold var der fx kun en eller to samlere, mens der ingen var på et andet hold. På et hold var størstedelen af de studerende opdagelsesrejsende og drillepinde, og på et andet hold var der en overvægt af konkurrencementennesker.

Den justerede proces blev en proces inddelt i fire faser:

- **Fase 1) Barndomslegen:** De studerende skulle begynde med at lukke øjnene og tænke på, hvilken yndlingsleg eller aktivitet de havde som børn, og hvad de kunne lide ved den. Derefter skulle de finde sammen parvis og fortælle hinanden om deres barndomsleg.
- **Fase 2) Voksenleg:** Som næste led i processen skulle de reflektere over, hvilke aktiviteter de som voksne kunne lide at lave, og drøfte fire spørgsmål parvis: 1) Hvad kan du lide at lave? 2) Hvorfor? 3) Hvornår (herunder i hvilken kontekst)? 4) Med hvem?
- **Fase 3) Den primære legepersonlighed:** Med udgangspunkt i dialogen om yndlingslegen/aktiviteten som voksne blev de studerende skriftligt introduceret til de otte legepersonligheder på plancher. Her skulle de individuelt læse beskrivelserne om hver legepersonlighed og rangere dem efter, i hvor høj grad de følte beskrivelsen passede på dem (1 = "slet ikke mig" og 10 = "total meget mig"). Den legepersonlighed med det højeste tal var den primære legepersonlighed. De studerende blev herefter grupperet efter deres primære legepersonligheder, hvor de i gruppen skulle fortælle hinanden, hvorfor de havde valgt netop den legepersonlighed, samt endnu en gang drøfte de fire spørgsmål fra fase 2. Gruppens besvarelser skulle herefter skriftliggøres i et skema. Det er disse besvarelser, der er det empiriske grundlag i denne artikel (se tabel 1).
- **Fase 4) Legepersonlighed i en uddannelseskontekst:** De 4.-semesterstuderende havde i denne fase til opgave at drøfte med hinanden og herefter skriftliggøre deres besvarelser til spørgsmål 5: "Hvordan tænker I, at vi som undervisere kan inddrage og tage hensyn til jeres lege-personligheder i undervisningen?". På dette hold blev der kun identificeret fire legepersonligheder.

Nedenstående tabel 1 viser de studerendes besvarelser af de fem spørgsmål sammenlagt fra fase 2 og 4. Besvarelserne blev udarbejdet i grupper efter deres valgte legepersonlighed (og er derfor ikke individuelle besvarelser). Vi har i tabellen taget højde for gentagelser af ord og beskrivelser i indtastning af besvarelserne.

Tabel 1: Tabellen viser de grupperede besvarelser, indsamlet i fase 3 og 4 fra den refleksive proces. Her ses bl.a. de typer af aktiviteter og handlinger, der knytter sig til de respektive legepersonligheder, og hvorfor disse opleves som legende. Spørgsmål 5 blev kun besvaret af fire legepersonligheder, da der kun blev identificeret fire legepersonligheder på dette hold.

	Drillepinden	Samleren	Konkurrencemenneske	Udforskeren/ Opdagelsesrejsende	Instruktøren	Kunstneren/ skaberen	Historiefortælleren	Kinæstetikeren
1) Hvad kan du lide at lave?	Gode vibes, mig tid, indendørs og udendørs aktiviteter, stand-up, fodbold, forskrække, drille, små pranks, være social, intuitivt, personlig sjov	At samle på bøtter, lys, servietter	Fodbold, håndbold, spil, brætspil, rundbold, sport, E-sport, se andre konkurrere	"Det har jeg ikke prøvet før, så det kan jeg sikkert godt finde ud af", at google ting, rejse, udforske nye ting, sove i shelter, ekstremsport, adrenalin, frivilligt arbejde, være i naturen	Arrangere, lave tidsplaner og lister, fodbold, Counter-Strike Go, gåture, kreativitet, skabe en legeoplevelse for andre, uddelegere opgaver, så alle udfordres, men samtidig inddrage alle	Tegne, krea, keramik, arbejde med ler, bage, lave mad, strikke, hækle, male, puslespil, sy, lege med ler, klippe/ klistre, bygge og konstruere, lave negle, customize sko, musik	Se serier, læse, bøger, tabletop-spil, roleplaying, teater, skuespil, lytte til musik, podcasts	Gåture, håndbold, gymnastik, fodbold, jagt, dyr, natur, badminton, fysiske aktiviteter, bevægelse, at bruge kroppen i løbet af dagen, at ufolde sig, bevægelse til musik, løb, få pulsen op
2) Hvorfor?	Hygge, godt humør, motivation, kreativitet, fordi det er sjovt kan lide at larme og drille, hvorfor ikke?	Så har du altid noget at putte mad i og fryse ned, det er praktisk, så har man altid noget, har altid lys på lageret	Interesse for at være den bedste (hader at være nr. 2), kan lide at vinde og andre tabe, at stige i adrenalin, endorfiner bliver udløst, når man vinder, holde sig aktiv	Nye kulturer: mennesker og mad, nyt kendskab og viden, at lære noget nyt, at blive stimuleret, skubbe grænser, nysgerrighed, ubeslutsomhed er godt	Kontrol, så er der styr på det, at skabe mortid, sammenhold, socialt afstressende, lege på forskellige måder, man er selv med i legen, for at skabe kontrol og ro, at planlægge for at have et overblik, kan lide at være styrende (på den gode måde). Man skaber en leg/ oplevelse for andre	Afslapning, ro i sjælen, terapi, resultater, afstressende, sjovt, tilfredsstillende at stå med færdigt produkt, at udfordre sig selv, for at glemme alt andet og være i sin egen boble, hyggeligt at være kreativ, fordybelse, flow, tømme hovedet	Det er måden, man tænker på. At følge fortællingen i serier, og hvordan de er skruet sammen, at sætte sig ind i karaktererne i bogen, følge fortællingens udvikling, analyse af litteraturen, radio, selvrefleksion, skabe spænding for andre og derigennem sig selv, sætte personligt præg og kreativ udfoldelse, afprøve grænser, udfolde sig uden for sin kasse, sjovt at påtage sig en anden rolle (tanker/ følelser). Der er en, der fortæller, og nogen andre der lytter. At dagdrømme	At klare tanker, hyggeligt, socialt samvær, konkurrence, socialt eller stilhed, sanserne, man bliver glad af det, afslappende, det giver fornyet og god energi, sammenhold, afstressende, føle sig stærk, føle glæde, fællesskab
3) Hvornår? Når der er tid,	Når der er tid, weekend, altid, på bar, skole, sport	Når der er tid, weekend, når en bøtte er tom	Fritid, hele tiden	Så ofte som muligt	Altid, i barndommen som 13-årig, efter lyst når humøret er til det, både privat og professionelt	Fritiden, stressede perioder, fremtidigt job, undervisning, skolen, når der er mulighed for det, når der er brug for at slappe af/koble af, når tiden og lysten er til det, så ofte som muligt	Fritid, skolen	Mest om aftenen, hele året, indenfor og udenfor, et par gange om ugen, generelt, alle tidspunkter på dagen, ofte midt på dagen — når ny energi skal indhentes. Vi lærer bedre, når vi bruger vores krop. Bevægelse er vigtig for os
4) Med hvem?	Venner, kærestepar, børn, nye mennesker, familie, alle dem, man kender	Mig selv	Venner, familie, kæreste, alene, modstandere	Solo, famlie, venner	Sig selv, folkeskoleveninder, online-venner, alene, familie	Familie, venner, alene, andre, der interesserer sig for det, med børn	Venner, familie, med modige og openminded folk, alle uanset alder og køn	Venner, familie, dyr, holdkammerater, fremmede, alene, kommer an på aktivitet, kollegaer
5) Hvordan tænker I, at vi som undervisere kan inddrage og tage hensyn til jeres lege-personligheder i undervisningen	Vi har behov for at røre os, så vi er til at holde ud at være sammen med, for vores krop den sitrer				Uddeleger legetypen (instruktøren) så vi udfordrer alle legetyper, men samtidig inddrager legetyperne		Kan bruges til at få "elever" ud af deres skal og bryde nogle grænser - Som opvarmning med nogle øvelser med roller - Sjovere, hvis man kan sætte sig ind i de forskellige roller - Kan bruges, når vi skal sætte os ind i en karakters følelser. Især når vi har et menneskeligt fag, kan vi bruge det til at sætte os ind i barnets eller borgerens følelser, og hvordan de har det. Vi bliver personligt engageret, når vi skal sætte os ind i et andet menneske eller situation	Så vi ikke sidder og lytter til teori hele dagen, men vi også kommer ud og får lidt frisk luft og energi til hovedet

TEORETISK RAMMESÆTNING

Vi vil i nedenstående afsnit præsentere vores valgte teoretiske afsæt, hvormed vi analyserer den indsamlede empiri. Udgangspunktet er Browns begreb "legepersonligheder" (Brown, 2012), som videreudvikles med Skovbjerg og Jørgensens (2021) definition af begrebet "legekvalitet", og som til slut understøttes af viden om motivation i en undervisningskontekst. Denne rammesætning er valgt med afsæt i, at formålet med undersøgelsen for artiklen er at udforske, hvordan de studerendes legepræferencer på lærer- og pædagoguddannelserne kommer til udtryk igennem konkrete handlinger, og hvorfor de netop har præferencer for disse handlinger.

LEGEPERSONLIGHEDER

Leg defineres af psykiater Stuart Brown som en følelsesmæssig sindstilstand (Brown, 2012). I en gruppe mennesker kan der være flere, der fx kan lide at løbe, men deres motivation for at løbe kan være forskellig. Fx for at forbedre sin tid, at mærke kroppen eller for at opdage en ny løberute. På denne måde kan samme aktivitet udløse forskellige indre oplevelser og motivation for at udføre aktiviteten. Dette fordrer et interessant spørgsmål: Hvornår er noget en leg, og hvornår er det ikke? Ifølge Brown afhænger det af den *følelse*, man får af fx at løbe en tur, og denne følelse kan afvige fra person til person.

Brown anskuer leg som "en tilstand, der er opslugende, umiddelbart formålsløs, der spreder glæde og suspenderer selvbevidstheden og tidsfornemmelsen", og som på flere måder ligner oplevelsen af flow (Csikszentmihalyi, 2008). Leg er selvmotiverende og selvforstærkende og giver individet lyst til at lege igen og igen. Med udgangspunkt i denne forståelse anskues leg derfor som en *følelsesmæssig sindstilstand* frem for en *aktivitet*. Dette bekræftes af studier, der viser, at "playfulness" er en indre tilstand, som eksisterer i forskellige grader, og som tilskyndes af individets personlighed (Barnett, 2012). Brown fremhæver dog, at kontekst og aktiviteter er vigtige parametre i denne forståelse af leg, da en bestemt kontekst eller aktivitet kan fremme eller hæmme denne følelsesmæssige tilstand. For at forstå, hvornår en leg er en leg, kan det derfor være relevant at kigge på kontekster og aktiviteter, der særligt fremmer leg. I denne forbindelse skelner Brown dog ikke mellem *aktivitet* og *handling*, men i aktiviteter indgår der handlinger.

Det væsentlige i Browns (2012) perspektiv er, at legepersonligheden identificeres ved at undersøge individets *motivation* for at udføre en aktivitet og ikke i selve aktiviteten. Men for Brown er det dog et spørgsmål om at kigge godt efter i de aktiviteter, vi foretager os i det daglige, som giver os en følelse af velvære og spænding eller giver os "et smil på læben". For det er nemlig hér vi finder voksenlegen. Igennem Browns egne undersøgelser har han kategoriseret otte legepersonligheder hos voksne, som alle otte er indlejret i vores personlighed: drillepinden, kinæstetikeren, udforskeren/den opdagelsesrejsende, konkurrencementalitet, instruktøren, samleren, kunstneren/skaberen og historiefortælleren (se figur 1).

Vi har alle, i større eller mindre grad, disse otte legepersonligheder iboende i os, hvilket betyder, at vi ikke kun leger på én måde, men at legen kan ændre sig efter kontekst. Dog foretrækker de fleste voksne én bestemt form for leg, som Brown kalder for den *primære* legepersonlighed, der kan afvige fra person til person.

LEGEKVALITETER

Legekvaliteter er et begreb, der er udviklet i Playful Learning Research Extension for at understøtte den teoretiske rammesætning af, hvad det legende kunne være i en professionsfaglig kontekst (Skovbjerg, H.M., Jørgensen, H.H., 2021). Et bud på dette er begrebet *legekvaliteter*, der defineres som *beskaffenheder* ved legen og skal forstås som legens særlige *karaktertræk*. Fx karakteriseres konstruktionslegen ved at bygge og ved at skabe noget. Disse beskaffenheder skal ikke forstås som noget, der er fuldstændigt defineret på forhånd, da de kun kan identificeres i konkrete situationer, hvor noget sker. For at en beskaffenhed opleves som en kvalitet, kræver det, at der er nogen i legen til at opleve det: "Når legekvaliteterne sker, så gør de det altid for nogen" (Skovbjerg, H.M., Jørgensen, H.H., 2021). Ud fra denne forståelse ses leg i en undervisningskontekst, som en række handlinger, som de legende (fx de studerende) udspiller i forskellige situationer, og som opleves som en kvalitet. Legekvaliteter ved en given undervisning kan derfor identificeres ved at se på de handlinger, som en given undervisning initierer, samt hvordan det kropslige og det sanselige indgår i disse handlinger (Skovbjerg, H.M., Jørgensen, H.H., 2021). Læring igennem en legende tilgang vil derfor udspille sig igennem handlinger. I modsætning til Brown (2012) hævdes det "... at handlinger udgør selve grundkernen i, hvad leg er. Ingen handlinger ingen leg" (Skovbjerg, 2021, side 53). Handlinger anskues som kropslige og sanselige udøvelser, og det er gennem dem, at vi kan skabe viden gennem forestillede verdner. Derfor ses læreprocesser i denne sammenhæng som værende forbundet med handling, for "det er gennem handling, at det er muligt for de studerende at komme til at vide noget" (Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

Ved at forholde os til begrebet "legekvaliteter" kan vi spore os ind på, hvordan det legende opleves i undervisningen for studerende, da det giver mulighed for at få øje på særlige handlinger i det legende, som tildeles særlige kvaliteter i en professionsfaglig kontekst af de

DRILLEPINDEN
Drillepindens leg er altid centreret om en eller anden form for vrøvlerier og tossestreger.

De elsker at:
- Lave fis med andre
- Få andre til at grine med jokes
- Se komedier

SAMLEREN
Samleren synes, det er spændende at eje de fleste, de bedste og de mest interessante samlinger af ting eller oplevelser.

De elsker at:
- Indsamle metodisk materiale, der kan bruges til deres samling
- Indsamle informationer eller oplevelser
- Gøre samlingen offentlig tilgængelig eller vise den til venner

KINÆSTETIKEREN
Kinæstetikere er mennesker, der godt kan lide at bevæge sig eller bevæger sig for at tænke.

De elsker at:
- Bevæge sig med kroppen igennem fx sportsaktiviteter, dans, løb, yoga, svømning, gåture, vandreture
- Være med i grupper, der dyrker samme aktivitet
- Se og udøve yndlingsaktiviteterne

KUNSTNEREN/SKABEREN
Kunstneren/skaberen finder glæde ved at skabe ting. Pointen er at skabe noget smukt, noget funktionelt, noget skørt. Eller bare at få noget til at fungere.

De elsker at:
- Lege med keramik, glas, blandede materialer og evt. give dem væk
- Dyrke planter i egen have
- Bygge, lave eller hacke egne kreationer

UDFORSKEREN/OPDAGELSESREJSENDE
Udforskerens vej til et alternativt legeunivers er gennem mental, følelsesmæssig eller fysisk udforskning og opdagelse. Det er deres måde at forblive kreative og at udfordre fantasien.

De elsker at:
- Tage på "eventyr" (mentalt eller fysisk) for at lave NYE ting
- Lære noget nyt og fascinerende
- Undersøge ting, som gør vedkommende nysgerrig

INSTRUKTØREN
Instruktører nyder at planlægge og at gennemføre arrangementer og begivenheder. Mange af dem er ikke bevidste om deres motiver og måder at agere på, men de elsker den magt, de opnår, selv i små lege.

De elsker at:
- Planlægge, organisere og udføre begivenheder
- Skabe oplevelser for andre
- Påtage sig rollen som gruppelederen

KONKURRENCEMENNESKET
Konkurrencemennesket føler eufori og kreativitet, når han eller hun deltager i konkurrencebetonede lege med faste regler og nyder at spille for at vinde og blive nummer et.

De elsker at:
- Spille spil (for at vinde eller slå rekorder)
- Opsamle point og dokumentere progression
- At se konkurrenceprægget sport

HISTORIEFORTÆLLEREN
Fantasi er for historiefortælleren nøglen til legens kongerige. De gør sig selv til en del af historien og lever sig ind i personernes tanker og følelser i fortællingen.

De elsker at:
- Fortælle eller skrive historier, dagdrømme
- Læse, lytte til eller se fortællinger, deltage i skuespil og optræde
- Leve sig ind i karakterernes følelser og tanker

Figur 1: Overblik over kategorisering af de otte legepersonligheder og legepræferencer, der blev anvendt i den refleksive proces. Hver legepersonlighed karakteriseres af unikke legepræferencer, som beskrives i Brown (2012).

deltagere, som indgår i handlingerne. Dette begreb kan også hjælpe os med at reflektere over, hvad vi designer/planlægger vores undervisning for og med og herved undersøge muligheder for at gøre undervisningen mere motiverende for flere. Dette kræver, at undervisningen kan rumme en række forskellige legekvaliteter, som Skovbjerg beskriver i følgende citat: "Vi ser diversitet i legekvaliteter som et af målene for at kunne skabe meningsfuld undervisning, idet diversitet vil invitere flere indenfor, og dermed vil der være skabt mulighed for, at undervisningen gøres relevant for flere. Med andre ord vil diversitet i legekvaliteter skabe deltagelsesmuligheder for flere" (Skovbjerg et al. 2022).

Legekvalitetsbegrebet udspringer teoretisk fra stemningsperspektivet på leg (Skovbjerg, 2021b). Grundtanken i stemningsperspektivet er, at legende handlinger (legepraksis) har særlige legekvaliteter, som defineres af deltagerne i handlingen og leder til en oplevelse af legestemning. Et eksempel på dette kunne være trampolinleg, hvor der hoppes, der grines sammen med andre, og kroppen bevæges hurtigere og hurtigere – trampolinlegen udløser en særlig fornemmelse, som er unik for denne leg, altså en legestemning (Sutton-Smith, 2001). Det vil sige, at en legestemning kommer til udtryk i en *sammenhæng* og er *situationsnær*. En persons motivation for at udføre en given handling er derfor ikke i centrum i dette teoretiske perspektiv. Det væsentlige er, ifølge Skovbjerg, at det er ved at se på handlinger i legende situationer, at vi kan spore os ind på, hvordan vi kan bruge kvaliteter fra legen i en undervisningskontekst til at skabe en legestemning.

Overordnet set kan stemningsperspektivet kategoriseres i fire legepraksisser, der leder til fire legestemninger, som samlet set kortlægger 16 legehandlinger, der siger noget om legekvaliteter.

Tabel 2: Her ses gruppering af legehandlinger/legekvaliteter under hver legepraksis/legestemning, som beskrives af Skovbjerg og Jørgensen (2022).

Legepraksis/ Legestemning	Legehandlinger/legekvaliteter			
GLID/Hengiven	Bygge	Fifler	Samler	Balancerer
SKIFT/Højspændt	Hopper	Danser	Gynger	Løber
FREMVISE/Opspændt	Performere	Overværer	Forestiller	Efterligner
OVERSKRIDELSE/Euforisk	Smadrer	Råber	Driller	Ødelægger

MOTIVATION

Motivation kan forstås som et psykologisk begreb, der kobler sig til den enkelte persons interesser, oplevelse og indstilling til læring og derfor en indre tilstand, der udspringer af en subjektiv oplevelse af lyst, vilje, interesse og drivkraft (Sørensen, Hutters, Katznelson, Juul, 2013, side 19). Motivation afhænger dog også af ydre situationsbestemte forhold. Fx i en læringssituation vil både de individer, rammer, vilkår og handlinger, der udspiller sig i denne, påvirke den selvopfattelse, forventning og ambition, som aktiveres hos den studerende. Motivation kan derfor opleves forskelligt fra den ene læringssituation til den anden og er ikke et stabilt personlighedstræk, som er bundet til det enkelte individ.

Motivation handler i en uddannelseskontekst om at finde en vinkel på det faglige indhold, som de studerende kan relatere til deres egen virkelighed og i deres interesser (Sørensen, Hutters, Katznelson, Juul, 2013, side 52). Med andre ord skal man lede efter, hvad de studerende har en interesse i, kan engagere sig i og kan finde sig selv i. Derfor er motivation et forhold, der er knyttet til individets eksisterende interesser og i den pågældende situation og skal derfor ikke skabes for de studerende, men findes. Hvis motivation skal øges, handler det derfor om at finde en vinkel på det faglige indhold, som de studerende kan forbinde til deres egen situation. Læring bør derfor kobles til noget, der giver de studerende energi og lyst, og man bør som underviser se på de studerendes interesser (ibid.).

ANALYSE

Vi vil i det følgende afdække de mønstre, vi får øje på i vores empiri, og anskue dem som afsæt for at undersøge, hvilke handlinger og aktiviteter der indgår i de studerendes legepersonligheder, og hvordan disse hænger sammen med motivation hos de studerende. Herefter diskuterer vi, hvordan denne viden kan anvendes i didaktiske overvejelser.

DE STUDERENDES LEGEPERSONLIGHEDER I ET AKTIVITETS- OG HANDLINGSPERSPEKTIV

Når vi kigger på besvarelserne fra spørgsmål 1 i tabel 1, "Hvad kan du lide at lave?", får vi indblik i de handlinger og aktiviteter, som ligger til grund for de studerendes legepersonligheder. Disse handlinger og aktiviteter kan sige noget om, hvilke legepræferencer og legekvaliteter de studerende motiveres af. Vi ser i tabel 1, at flere handlinger og aktiviteter går på tværs af legepersonlighederne, fx bevægelse (bl.a. gåtur, adrenalin, jagt, fysiske aktiviteter, bevægelse til musik, få pulsen op) og sport (bl.a. fodbold, håndbold, rundbold, gymnastik, badminton) går igen hos drillepinden, konkurrencementalitet, instruktøren, udforskeren og kinæstetikeren – og dermed fem ud af de otte legepersonligheder. Vi ser også at "spil" vælges af historiefortælleren og konkurrencementalitet, og "musik" ses hos kunstneren og kinæstetikeren. Endvidere ser vi "ude-rummet" hos drillepinden, udforskeren, instruktøren, kinæstetikeren og historiefortælleren.

I disse specifikke

aktiviteter og handlinger er de studerendes legepræferencer tæt koblet til deres fritid, som kommer til udtryk, når de studerende spørges "Hvornår", de udfører deres foretrukne legeaktiviteter i spørgsmål 3, tabel 1. Dette tyder på, at legepræferencerne går på tværs af livsdomæner, hvor de ses både i "fritid", "altid", "skolen" og "professionelt" og udføres med forskellige aktører (familie, venner, kæreste, kollegaer, fremmede), som ses under spørgsmål 4, tabel 1. Med udgangspunkt i Browns (2012) definition af leg kan vi antage, at der foregår leg i de studerendes liv, og med udgangspunkt i begrebet legekvaliteter (Skovbjerg & Jørgensen, 2022) kan vi antage, at disse handlinger og aktiviteter indeholder særlige legekvaliteter for de studerende.

Handling leder til erfaring med et fagområde. I denne forstand er erfaring og viden dybt forbundet, hvorfor vi "... kommer til at vide noget, når vi gør noget, og når vi gør noget, får vi erfaring med det noget" (Skovbjerg, 2021a). Dette betyder, at de studerendes forbindelse til viden går gennem de aktiviteter, de foretager sig, og de handlinger, der indgår i aktiviteterne. Med udgangspunkt i de legepræferencer, der går på tværs af legepersonligheder, vil vi i vores didaktiske overvejelser som undervisere kunne designe en undervisningsgang, der motiverer en del studerende. Dette ved at koble et fag i undervisningen til aktiviteter, der fremmer bevægelse, sport, musik, spil og ude-rummet.

Vi ser dog i vores empiri, at der er en række handlinger, som kun kommer til udtryk under specifikke legepersonligheder. Dette ses fx under drillepinden, hvor nogle af legepræferencerne er at lave "små pranks", "gøre forskrækket" og "lave sjov". Hos kunstneren er det de håndværksmæssige aktiviteter, der påpeges, hvorimod hos instruktøren nævnes det at "planlægge", "uddelegere" og "instruere andre" som det foretrukne. Hos konkurrencemennesket fremhæves vindermentaliteten som det bærende. Dette tyder på, at de studerende, der fx ikke har præferencer for en af de tværgående aktiviteter, som bl.a. sport eller bevægelse (som er tilfældet for historiefortælleren, kunstneren og samleren), sandsynligvis vil opbygge en vis viden igennem aktiviteterne, men vil have det vanskeligt ved at opleve motivation og engagement i disse aktiviteter. Skovbjerg og Jørgensen (2021) udtrykker netop, at det legende viser sig, når handlinger bliver udøvet og gjort, men kun hvis disse handlinger er en kvalitet for de deltagende.

LEGEPERSONLIGHEDER OG MOTIVATION

Ifølge Brown (2012) er aktiviteter i sig selv ikke tilstrækkelige for at sige noget om et individs motivation for at indgå i en given legende aktivitet. Leg forstås netop som en mental og fysisk tilstand, snarere end en aktivitet eller en handling. I dette perspektiv kan vi finde voksenlegen i de aktiviteter, vi foretager os i det daglige, som giver os en følelse af velvære og spænding, men legepersonligheden identificeres ved at undersøge individets *motivation* for at udføre en aktivitet og ikke i selve aktiviteten. Ser vi på de studerendes svar på spørgsmål 2 i tabel 1, om hvorfor de netop motiveres af specifikke legepræferencer, så peger de studerende blandt andet på, at det ganske enkelt er "Måden man tænker på", og som historiefortællerne og kinæstetikerne udtrykker det: "Vi lærer bedre, når vi bruger vores krop ... Bevægelse er vigtig for os". Herudover viser besvarelserne fra spørgsmål 2 i tabel 1, at alle otte legepersonligheder bliver motiveret af forskellige årsager til at udføre deres legepræferencer. Vores empiriske fund understøtter Browns beskrivelser, som ses i figur 1.

Ser vi på motivationsteorierne, vil de studerende bedst motiveres ved, at der skabes en relevans i undervisningen, der knytter sig til deres unikke legepersonlighed. Dette gøres fx ved at lave sammenstillinger mellem den måde, de leger på som individer, og den måde, de bliver undervist på uddannelsen. Men for at kunne lykkes i dette som underviser kræver det, at man først og fremmest kender de studerendes legepræferencer og hermed også, hvad der interesserer dem. Vores fund viser, at der er otte forskellige måder, de studerende motiveres på, når vi ser på, hvorfor de udviser deres legepræferencer. Hvis motivation skal øges i undervisningen, handler det derfor om at finde de vinkler på det faglige indhold, som de studerende kan forbinde til deres legepersonlighed. For det er hér, de studerendes interesser ligger.

LEGEPERSONLIGHEDER OG LEGEKVALITETER I EN UNDERVISNINGSKONTEKST

Teorien om legepersonligheder og legekvaliteter kan komplimentere hinanden ved at se på de legekvaliteter, der indgår i legepræferencerne under hver legepersonlighed. Dette leder vores blik i retningen af, hvilke særlige legekvaliteter der gør

sig gældende i de handlinger, legepersonligheden repræsenterer. Spørger man de studerende, hvordan vi som undervisere kan inddrage deres legepersonligheder i undervisningen (se spørgsmål 5, tabel 1), svarer drillepinden, at de har behov for at røre sig og motiveres af at larme og drille, hvorfor undervisningen med fordel kan inddrage kropslig bevægelse. På baggrund af hvad drillepinden kan lide at lave, og hvad drillepinden motiveres af, kan vi antage, at de legekvaliteter, der motiverer drillepinden, ville være de euforiske legekvaliteter (at smadre, råbe, drille og ødelægge). Historiefortælleren udtrykker, at undervisningen kan inddrage rolleleg, at stille scenarier op, hvor de kan leve sig ind i en karakters følelser, fordi de er gode til at blive engageret og sætte sig ind i et andet menneskes situation. Ser man på legekvaliteter, kan vi antage, at den *opspændte* legestemning (performe, overvære, forestille, efterlige) vil appellere til denne legepersonlighed, der motiveres af kreativ udfoldelse igennem rolleleg og fortællinger. Instruktøren motiveres af at have kontrol og "at have styr på det", og "have overblikket", men vil også være med i legen. Instruktøren udtrykker, at undervisningen kan tage højde for uddelegering og samtidig inddragelse af de andre legepersonligheder. De legekvaliteter, der vil kunne appellere til instruktøren, kan derfor også tænkes at være den *opspændte* legestemning. Ift. kinæstikeren bliver der nævnt vigtigheden af fysisk bevægelse som fx gåture, bevægelse til musik, få pulsen op og forskellige sportslignende aktiviteter som det, de kan lide at lave, og i undervisningen peger de på "at få frisk luft og energi til hovedet" og "ikke skal sidde og lytte til teori hele dagen". Dette kobler vi med den højspændte legestemning (hoppe, danse, gynge, løbe) og ser derved, at underviserne med fordel kan indlægge aktive pauser i undervisningen eller inddrage muligheden for fysiske aktiviteter i arbejdet med faget.

Analysen viser os, at motiverende undervisning bør tage højde for de studerendes legepersonligheder, og hvorfor de motiveres af specifikke legepræferencer, men der bør også tages højde for de handlinger, der indeholder legende kvaliteter.

DIDAKTISKE OVERVEJELSER OM ANVENDELSE AF LEGEPERSONLIGHEDER I UNDERVISNINGEN:

- Undersøg egne og de studerendes legepersonligheder igennem den refleksive proces, som præsenteres i artiklen
- Tænk legepersonligheder processuelt i undervisningen (fx kan 1. lektion tilrettelægges efter legepræferencerne for udforskeren og 2. lektion efter instruktøren)
- Overvej, hvilke legekvaliteter og legestemninger der bringes i spil i lektionerne, og hvordan skiftet skal være, fx fra den ene stemning til den anden
- Vær opmærksom på tid som en væsentlig faktor. At komme ind og ud af en stemning tager tid, og nogle konkrete handlinger tager mere tid end andre at udføre
- Inddrag og samskab med de studerende i planlægning af undervisningen. Kom i dialog med dem om, hvad de kan lide at lave, hvorfor, og evt. hvilke materialer de kan lide at arbejde med
- Giv de studerende valgmuligheder, zoner, stationer, udvid læringsrummet til andre steder, eller tænk i udfoldelse og udvikling af det eksisterende læringsrum
- Underviseren kan gennem eget eksempel vise, hvordan studerende kan tænke og agere i praksis

KONKLUSION

Formålet med denne artikel var at undersøge, hvordan undervisere på professionshøjskoler kan anvende viden om legepersonligheder, når de studerendes oplevelse af motivation er fokus for undervisningen.

Handling, erfaring og viden er dybt forbundet. Mennesker er derfor ofte gode til dét, de kan lide at lave og har erfaringer med, hvilket betyder, at man tit laver lige præcis de ting, man har præferencer for. Dette fører så til, at man får (flere) erfaringer, som på sigt kan føre til (ny) viden. Disse præferencer bliver dog også til vaner. Derved får legepersonligheden en afgørende betydning for, hvilke lege man leger og foretrækker. Det er derfor vigtigt, i en professionsfaglig kontekst, at få indsigt i, men også udfordre egne legepræferencer – både som underviser og som

studerende. Dette ser vi som et fundament for at understøtte den faglige dialog om, at studerende og undervisere som personer har subjektive erfaringer med og præferencer for leg.

I de didaktiske overvejelser kan legepersonligheder være en vigtig inspirationskilde, der tager højde for de studerendes interesser, kompetencer og kvaliteter, som kan bringes i spil i undervisningen. Er man som underviser i stand til at identificere de studerendes legepersonligheder, herunder hvilke legepræferencer de studerende har, samt hvilke legekvaliteter der indgår i legepræferencerne, og sidst, men ikke mindst, hvorfor de studerende i det hele taget har disse legepræferencer, har man et godt udgangspunkt for at skabe nogle motiverende didaktiske undervisningsdesigns.

Den refleksive proces om legepersonligheder samt det empiriske

materiale, som vi præsenterer i denne artikel, bidrager med at skabe en ny forståelse for, hvorfor og hvordan undervisere kan få indblik i, *hvad* der motiverer de studerende, og *hvorfor* de motiveres igennem deres primære legepersonlighed. Denne nye forståelse skaber mulighed for at designe undervisning, som både udfordrer og understøtter den primære legepersonlighed. Dette ses som en vigtig viden, der kan anvendes til at designe undervisning, der inddrager legende kvaliteter, og som engagerer og motiverer de studerende. På denne måde kan engagerende og motiverende undervisning være med til at udvikle de studerende, således at de efter endt uddannelse selv kan have opmærksomhed på at arbejde didaktisk med legende tilgange til læring.

At rette opmærksomheden mod, hvordan man leger som individ, og hvad der motiverer én, kalder på nye samtaler og roller imellem underviseren og de studerende. Underviseren kan ikke på forhånd garantere, at den tilsigtede legestemning opstår i læringsrummet, fordi man har inkluderet legepræferencer og legekvaliteter i undervisningen. Man kan dog skabe bedre forudsætninger for motiverende og meningsgivende undervisning ved at forholde sig aktivt til denne viden. Men at designe for otte legepersonligheder, 16 legekvaliteter og fire legestemninger bliver en udfordrende opgave for enhver underviser. Derfor bør man skabe mulighed for medinddragelse og medbestemmelse af de studerende, hvor de tænkes som medskabere af undervisningen. Dette kan hermed også opfordre til at positionere de studerende som eksperter i egne forudsætninger og bør derfor inddrages aktivt i den didaktiske undervisningsplanlægning, hvor de kan være med til at udvikle motiverende undervisning for dem selv og deres medstuderende. På denne måde kan de også træne vigtige didaktiske kompetencer, som de selv skal anvende i praksis. Undervisningen kan i denne sammenhæng ses som et eksplorativt og ligeværdigt rum, hvor undervisere sammen med de studerende forholder sig nysgerrige og eksperimenterende.

At tage udgangspunkt i de studerendes subjektive erfaringer med leg giver derfor både underviserne og de studerende indsigt i de personlige forudsætninger for at forstå leg som begreb. Dette skaber også nogle særlige didaktiske muligheder for at bygge bro mellem de studerendes personlige præferencer, oplevelser og erfaringer og kobling mellem teori og praksis samt at udvikle et fagligt sprog om legende tilgange til læring.



Litteraturliste

- Barnett, L.A. (2012). Playful People: Fun is in the mind of the beholder. I: Imagination, *Cognition and Personality,* 31(3), 169-197. DOI: 10.2190/IC.31.3.chttp://baywood.com.
- Brown, S. (2012). *Leg – hvordan leg former hjernen, stimulerer fantasien og beriger livet.* Dansk Psykologisk Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik I: *Studier I læreruddannelse og – profession,* 5(1).
- Lieberoth, A., Strand, P., Lehrmann, A., Jensen, J. O., Jørgensen, H. H., Hansen, J. H. Skovbjerg, H. M. (2023). *Seven core qualities of play? Applying principal component analysis to school children's memories of good versus bad play.* Frontiers in Psychology.
- Lyager, M., Heiberg, T., Lehmann, S. (red.) (2020). *Playbook 1,* Playful Learning.
- Nørgård, R.T., Toft-Nielsen, C., Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy, *International Journal of Play,* 6(33), 277-282. DOI: 10.1080/21594937.1382997.
- Skovbjerg, H.M. (2021a) I: Lyager, M, Heiberg, T., Wistoft, M., Lehman, S., Svendsen, J. R. (red.) *Playbook 2.* Playful Learning.
- Skovbjerg, H.M. (2021b). *10 tanker om leg.* Dafolo.
- Skovbjerg, H. M., Bekker, T., d'Anjou, B., Quinones, K.-Z.-P., & Johry, A. (2021). Examining theory use in design research on fantasy play. *International Journal of Child Computer Interaction,* 32. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100400.
- Skovbjerg, H.M., Jørgensen, H.H. (2022). Hvordan er det legende i de didaktiske designs: En legekvalitetsanalyse I. Lyager, M., Heiberg, T., Lehmann, S (red.) *Playbook 3.* Playful Learning.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvalitet - udviklingen af et begreb om det legende i lærer-og pædagoguddannelse. *Læring og Medier,* 14(24).
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.
- Sørensen, N.U., Hutters, C., Katznelson, N., Juul, T.M. (2013) *Unges motivation og læring – 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet.* Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D.A. (2020). *Kort og godt om leg.* Dansk Psykologisk Forlag.

LEVENDE CASES

– kreativ udforskning af handleovervejelser gennem refleksive øverum.

Artiklen udspringer af et forsknings- og udviklingsprojekt med udgangspunkt i et kreativt genbesøg af den traditionelle, didaktiske ramme for casearbejde (Stake, 1995; Simmons, 2009). Formålet er at undersøge, hvordan vi gennem refleksive øverum giver studerende mulighed for at kvalificere handleovervejelser gennem udforskende og kreative processer (Schön, 1983, 2013; Hammershøj, 2012; Rosa, 2021). Herfra udledes forskningsspørgsmålet: Hvordan kan der gennem levendegørelse af cases skabes større rum for studerendes kreative udforskning og kvalificerende refleksion over handleovervejelser?

Det empiriske materiale baseres på kvalitative interviews med studerende og fagprofessionelle samt evalueringer af den didaktiske model for levende cases. Evalueringen kvalificerer modellen om mødet mellem professionel praksis og uddannelse med fokus på impulser, kreativ udforskning og dialog, der kan bidrage til kvalificering af de studerendes handleovervejelser. Det konkluderes, at levende cases bidrager til en erfaringsbaseret måde at inddrage casestudier i mødet mellem uddannelse og professionel praksis, hvor kreativ udforskning og refleksion er omdrejningspunktet.

FORFATTERE
Stine Bylin Bundgaard, lektor og Ph.D., pædagoguddannelse, UCN
Anja Nielsen, adjunkt og Cand. Mag., pædagoguddannelsen, UCN
Anne Rosborg Wegener, lektor og Cand. Mag., pædagoguddannelsen, UCN

INTRODUKTION

Nedenstående citat indrammer afsættet for nærværende artikel, nemlig sammenhængen mellem *erfaring* og den praksis-forandrende *handling*. Netop relationen mellem erfaring som noget, der er hændt, og handlingen som noget, der skaber forandring i praksis, er essentiel, når vi på professionshøjskoler søger at skabe læreprocesser, der kan bidrage til sammenhæng mellem viden, erfaring og handling gennem refleksion, analyse og udforskning af udfordringer (Horn et al. 2020). Artiklen udspringer af nysgerrighed på, hvordan professionshøjskoleundervisere gennem casearbejde kan skabe refleksive øverum, hvori studerende kvalificerer og udforsker handleovervejelser. Refleksion knyttes til Schöns begreb

> Om livet lykkes eller mislykkes, afhænger af, på hvilken måde verden (passivt) erfares og (aktivt) bliver og kan blive tilegnet eller tilpasset.
>
> *(Rosa, 2021, s. 36).*

refleksion-i-handling, hvor *udforskning* og *nysgerrighed* ses værende essentielle i refleksionsprocessen og deraf i det uddannelsesmæssige arbejde med at konkretisere og bevidstgøre refleksionsprocesser (Schön 1983, 2013). Der er mange måder at arbejde med udforskende processer på. I dette tilfælde søger vi en stærk kobling mellem udforskning og kreativitet, idet vi ser disse processer som gensidigt afhængige. Hammershøj fremhæver i sit studie af kreativitet som dannelsesproces, at kreativitet kan indrammes som værende sanselige kræfter (Hammershøj, 2012). Netop sansningen af en case og dens relation til uddannelsesmæssige mål har været udgangspunktet for udviklingen og afprøvningen af den didaktiske model for levende cases, der i det kommende belyses og analyseres i relation til kreative læreprocesser og refleksion.

Behovet for videreudvikling af casedidaktikken er lokalt forankret i pædagoguddannelsens grundfaglighed. Erfaringen var, at de studerende havde svært ved at relatere til en nedskrevet case og ofte oplevede en bred vifte af ubesvarede spørgsmål, der stod i vejen for at koble videns- og færdighedsmål med det beskrevne praksisdilemma. Dette resulterede i høj dumpeprocent i den afsluttende caseprøve (GK2) og deraf nervøsitet hos de studerende for, om de forstod casen rigtigt. Nærværende artikel tager udgangspunkt i et forskningsbaseret udviklingsarbejde af studentercentreret casedidaktik, hvor vi har afprøvet og dokumenteret tilblivelsen af en casedidaktik, der inddrager kreativitet, sansning og levendegørelse som grundlag for et refleksivt øverum.

METODISK AFSÆT

Artiklen står på skuldrene af et forsknings- og udviklingsprojekt på tværs af pædagoguddannelserne i Aalborg, Hjørring og Thisted. Med afsæt i aktionsforskning og kvalitative studier består det empiriske grundlag af prøvehandlinger blandt en gruppe undervisere med fokus på at eksperimentere med casedidaktikkens refleksive øverum (Jensen, Frimann & Sunesen, 2020). Herfra udspringer udviklingen af caseformen *Levende cases* som en didaktisk model, der søger at rammesætte casearbejdet som et kreativt og refleksivt øverum. Den didaktiske model er efterprøvet og justeret i perioden 2020-2022 på forårs- og efterårsoptag af 150-180 studerende pr. gang. Vores empiri baseres på skriftlige refleksioner fra studerende samt semistrukturerede fokusgruppeinterviews med repræsentanter fra pædagogisk praksis (Kvale & Brinkman, 2015). Refleksionerne centrerer sig om forløbets aftryk og inspiration til videre arbejde med modulopgaven, refleksion over gruppearbejdet og eget bidrag til dette samt refleksion over relationen til dannelse af professionsidentitet. Grundet stor datamængde har vi valgt at kondensere materialet med henblik på at indfange de studerendes arbejde med *udforskning, sansning og refleksion* som kobling mellem uddannelse og praksis. Kondenseringen inddrages i det følgende som konstruerede cases, der har til formål at formidle nedslag i den didaktiske model. I artiklen analyseres casene deduktivt med fokus på refleksion og kreativitet som målet med udviklingen af en levende casedidaktik, hvori refleksion-i-handling sættes på pause. Begreberne defineres i de følgende afsnit, ligesom fundamentet i casedidaktik belyses, da caseformen Levende cases anses som et supplement hertil.

CASEDIDAKTIK

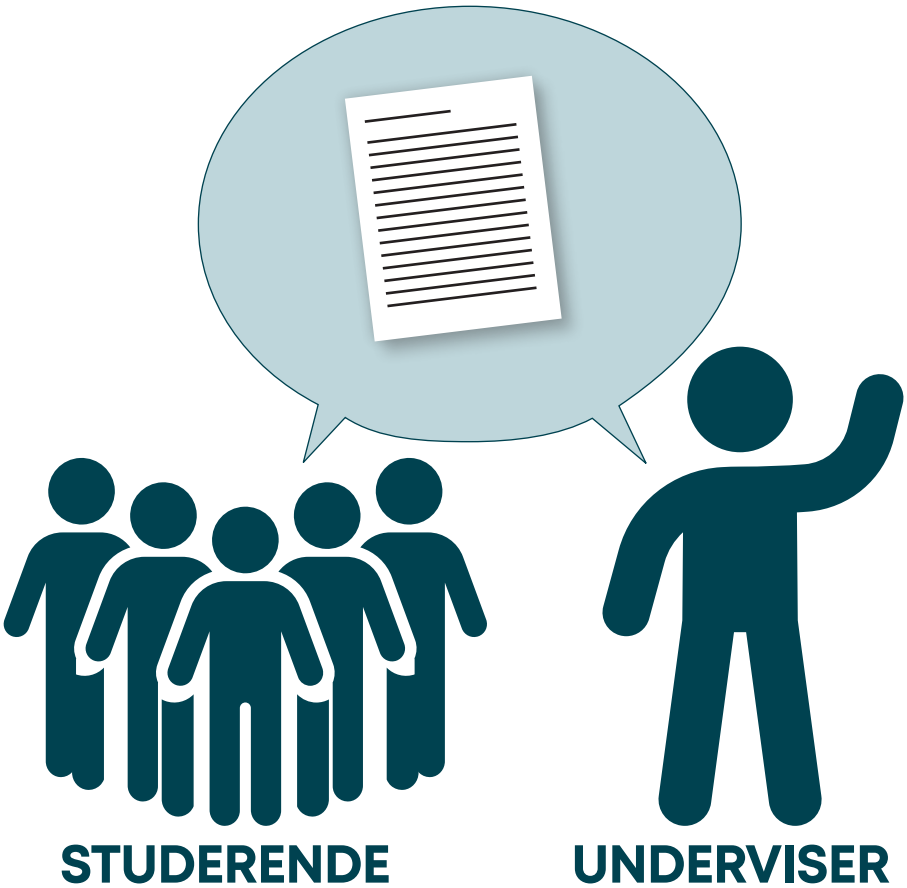
Cases anvendes ofte i uddannelsesmæssig sammenhæng med formålet at afspejle praksis. For at kunne analysere og diskutere handleovervejelser uden at påvirke professionel praksis direkte (Bundgaard & Wegener, 2021) (Rokkjær & Højbjerg, 2007) beskrives i professionshøjskolesammenhæng tre caseformer: *praksiscase, opgavecase og iagttagelsescase,* der formidles som nedskrevne cases. Disse er konstrueret af professionel praksis, undervisere eller studerende og beskrives således:

PRAKSISCASE	OPGAVECASE	IAGTTAGELSESCASE
En situationsbeskrivelse med fokus på et dilemma. Er typisk udarbejdet af den professionelle eller praktikstuderende ud fra egne oplevede dilemmaer i professionel praksis.	Et didaktisk materiale, som typisk er udarbejdet af underviser og konstrueret ud fra et ønske om at etablere et bestemt tema. En tænkt, men ikke utænkelig situation.	Udspringer af iagttagelser af praksis, hvor iagttageren ikke er direkte involveret. Denne case vil typisk finde sted på studiet, hvor den fungerer som drivkraft for videnssøgning, fx ved projektskrivning.

Figur 1: De 3 casetyper (Rokkjær & Højbjerg, 2007).

Formålet med casene er at danne afsæt for refleksiv dialog mellem studerende med delvis involvering af undervisere. Dilemmaet relateres til teoretisk baseret viden, og handleovervejelser defineres og kvalificeres på baggrund af dette. Det refleksive arbejde kræver, at casen er konstrueret, så den afspejler den kompleksitet, der knyttes til professionen såvel som til uddannelsens mål.

Når vi arbejder med casestudier i undervisningen ud fra den klassiske forståelse (Figur 1) består den sociale og refleksive læreproces i interaktionen mellem underviser og studerende med casen som et fælles tredje (Simmons, 2009). Casen fremstår ofte som en kompleksitetsreduceret og statisk fremstilling af en praksisproblematik og er mere eller mindre styret efter professionsspecifikke triggers, hvorudfra dømmekraft og handlinger defineres, vurderes og evalueres. Ud fra denne forståelse bliver koblingen af uddannelse og praksis noget, der foregår i kraft af de studerendes fortolkninger af praksis gennem en case og af professionens faglige ramme gennem de foruddefinerede videns- og færdighedsmål. Begge former for materiale fremstår statiske, og det bliver op til den studerende at bruge det til kvalificeringen af handleovervejelser gennem analyse og diskussioner. Set ud fra det skitserede læringsperspektiv kan processen bidrage til kvalificerede såvel som ukvalificerede fejlslutninger, hvis ikke underviseren arbejder bevidst med denne refleksionsproces. Det kan forklare oplevelsen af, at studerende har svært ved at relatere til caseanalysen, da det ganske enkelt bliver en (for)tænkt situation eller et praksisdilemma, der søger specifikke svar. Læringsrummet kan med fordel afbilledes således:



Figur 2: Refleksivt læringsrum ved en klassisk case, udarbejdet af forfatterne, 2023.

Dette læringsrum mangler den sanselige del af dilemmaet, og muligheden for at casen kan reflektere med, uddybe og svare på tvivlsspørgsmål, der nødvendigvis må opstå i refleksionen over og arbejdet med handleovervejelser.

I udarbejdelsen af det didaktiske fundament er vi, qua disse antagelser, inspirerede af Schöns begreb om refleksion-i-handling, der indeholder elementerne *overraskelse, udforskning, afprøvning* og *rekonstruktion* som kvalificerende læreproces (Schön, 2013). Derudover er levendegørelse af casen essentielt for at skabe en bevægelse væk fra casen som et statisk fælles tredje til sansningen af en case med krop, sjæl og erfarenhed, der kan resonere gennem dialog og fælles refleksion (Hammershøj, 2012; Rosa, 2021).

ET REFLEKSIVT ØVERUM

Før vi kan præsentere den didaktiske model for levende cases, er det relevant at tage et kig på læringsbegrebet og dets sammenhæng med kreativitet og refleksion. Afsættet er, at læring er et socialt forankret fænomen og en kontinuerlig proces. Illeris præciserer dette: "Læring er en aktiv proces, hvor den enkelte elev konstruerer og rekonstruerer viden, færdigheder, forståelse, holdninger og arbejdsmåder i en dynamisk samspilsproces med omgivelserne" (Illeris, 2015). Individ og fællesskab forstås her som gensidigt konstituerende, og heri ligger der et potentiale for, at mødet mellem disse også kan være et emergerende rum, hvori ny viden og handlemåder kan opstå. Elementer som viden, færdigheder og kompetencer er derfor ikke at se som konstante, men til evig genforhandling gennem deltagelse og handling, eksempelvis i mødet mellem undervisere, studerende og personer fra professionel praksis. Levende cases udspringer af netop den nysgerrighed.

På UCN søges denne læringsproces indrammet gennem læringsafsættet refleksiv praksislæring, og et

ønske om at dette trænes i uddannelseskonteksten, når vi arbejder med cases som afbildning af praksis (Horn et. al, 2020). Refleksion er essentiel, idet det har til formål at koble oplevelse, tænkning og handling. Her defineret som: "Når en praktiserende reflekterer over og i sin praksis, vil de mulige genstande for denne refleksion være lige så forskelligartede som de fænomener, han står overfor, og som de systemer af viden-i-praksis, som han bringer i anvendelse i forhold til dem" (Schön, 1983, s. 62). I udarbejdelsen af levende cases er det netop et ønske om at dvæle ved refleksionens kompleksitet, muligheden for at sætte refleksionen på pause, samt skabe et resonansrum, hvori casen kan svare igen (Rosa, 2021), der inspirerer til at arbejde med casen som refleksivt øverum mellem studerende, undervisere og professionel praksis. Undervisning bør derfor også relatere sig til, at professioner kendetegnes ved udførelse i en arena af relationel forpligtelse til en borger, bruger, klient, kunde, kollega, myndighed, patient mv., og derfor må refleksion og læring i høj grad forstås som noget, der opstår i relationen til den anden.

REFLEKSION-I-HANDLING

Schön beskriver, på baggrund af sine studier i uddannelse af den refleksive praktiker, hvordan viden er en del af handling, men at den praktiserende ofte ikke har det nødvendige sprog for at beskrive baggrunden for handling (Schön, 2013). Her præsenteres begrebet refleksion-i-handling som den eksperimenterende proces, hvori teori og praksis kobles gennem stadierne overraskelse, udforskning, afprøvning og rekonstruktion. Processen eksemplificeres som: "Når gode jazzmusikere improviserer sammen, så udviser de (…) refleksion-i-handling, der nemt glider ind i den igangværende fremførelse af musikstykket. Når de lytter til hinanden, når de lytter til sig selv, så 'føler' de, hvor musikken er på vej hen, og justerer deres spil derefter" (Schön, 2013, s. 30). Han beskriver, hvordan jazzmusikeren *udforsker* sin evne og erfaring med sit instrument igangsat af overraskelsen over, hvad der sker i momentet, hvor en komposition udføres. Jazzmusikeren *afprøver* på denne baggrund sine evner og sætter dem i relation til helheden gennem *rekonstruktion* og improvisation. Men før jazzmusikeren, pædagogen eller sygeplejersken kan mestre at stille sig professionelt i handlingen, må der i skabes mulighed for at oparbejde en faglighed og forståelse for den faglighed og profession, der trædes ind i. I uddannelsesmæssig sammenhæng drejer det sig om at tænke og reflektere over handlingen, men i dette tilfælde arbejder vi ud fra en tese om, at vi som professionsuddannelse dels må træne den faglige dybde og dels må træne kvalificeringen af handlingen ved eksempelvis at arbejde med refleksion-i-handling som en stilladseret, kreativ proces, hvor overraskelsen fører til et behov for stillingtagen til og kvalificering af handlinger. Her fremhæves overraskelse, udforskning, afprøvning og rekonstruktion som essentielle i det refleksive øverum, og disse kan ses som processuelle tegn på, at refleksion rent faktisk finder sted. Dermed kan de indarbejdes som inspiration til udarbejdelsen af en didaktisk ramme, hvori studerende skal lære at reflektere. I det følgende tjener de som rettesnore for analysen af det empiriske materiale.

DEN LEVENDEGJORTE CASE SOM KREATIV PROCES OG RESONANSRUM

Ser vi nærmere på læreprocessen for levende cases, er det ud over refleksion vigtigt at fremhæve, at det refleksive øverum indeholder mulighed for resonans mellem studerende og casen samt udforskning gennem kreative og sansende processer. Dette anser vi som kendetegnende i den levendegjorte del af caseformen. Resonans refererer til mødet mellem mennesker, der har til formål at åbne individet og forandre det. Derfor indeholder resonans altid en transformativ del, der medfører forståelses- og identitetsændring (Mezirow & Taylor, 2009; Rosa, 2021). I mødet med en nedskrevet case er det som udgangspunkt ikke muligt at skabe resonans, da studerende eksempelvis ofte oplever det udfordrende at forstå casen, eller at den fremstår karikeret, konstrueret og ledende i forhold til specifikke løsninger. Hvis vi skal arbejde med casen som helhed, må den derfor tilføres en form for resonans, der påvirker sansningen af casen og understøtter studerendes dannelse af spirende professionsidentitet.

Her er det relevant at hente inspiration fra processer, der bidrager til at åbne sanserne hos den studerende, og her er kreativitetsbegrebet essentielt, idet dette kan forstås som påvirkende på individets transformation gennem arbejde med et materiale – casen. Tilgangen til artiklens kreativitetsforståelse finder vi hos Hammershøj (2012):

> Tesen er, (…) at kreativitet ligesom dannelse er drevet og konstitueret af overskridelseskraft og afgørelseskraft, men at de adskiller sig fra hinanden ved, at dannelse som sagt er en proces med henblik på at forandre forholdelsesmåden i processen, hvorimod kreativitet er en proces med henblik på at skabe et nyt og relevant produkt.
>
> *(Hammershøj, 2012, s. 61).*

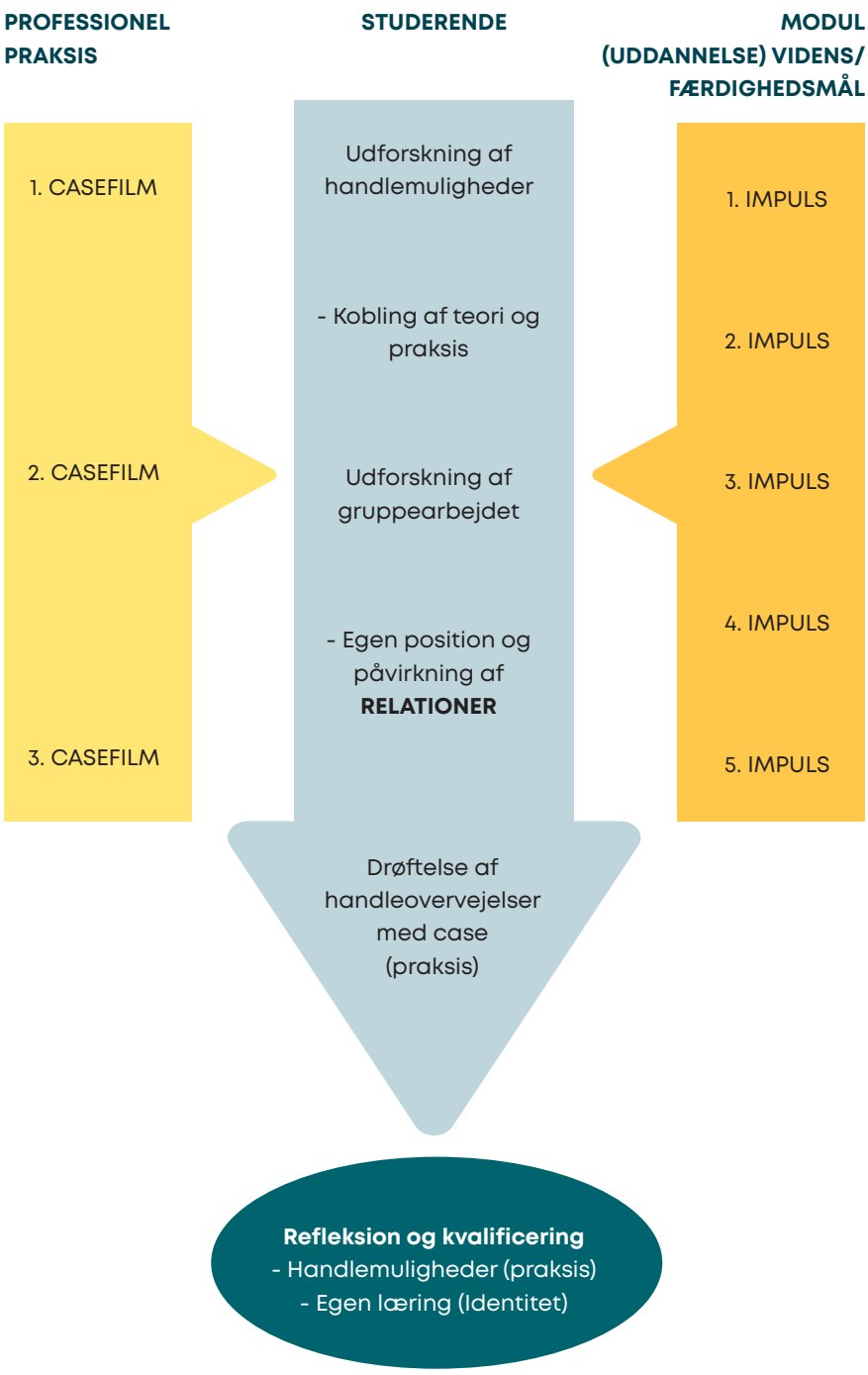
Der er tale om forskellige sanselige kræfter, som sættes i spil – sanselige kræfter, som skaber forandring i forholdet mellem selv og socialitet. Det er således gennem sanselige møder med omverdenen, at vi både kan overskride det, som for os allerede eksisterer (*overskridelseskraften*), sætte den forestilling på pause (*indbildningskraften*) og skabe ny retning og forholdemåde (*afgørelseskraft*), for herefter gennem gentagelse af de nye forskelle at lade det blive et nyt eksisterende (*udlevelseskraft*). Med de levende cases sætter vi den sanselige proces i relation til at skabe resonans mellem case og studerende i det refleksive øverum, fordi vi anser sansning og handling som tæt forbundne og essentielle, når læring skal forstærkes. Først når der opstår en sanselig fornemmelse af, hvordan dilemmaer ser ud fra forskellige synspunkter, kan handlingerne kvalificeres.

LEVENDE CASES SOM REFLEKSIVT ØVERUM

Med udgangspunkt i at skabe et refleksivt øverum, hvori resonans og sanselighed styrkes gennem interaktion og arbejde med cases, beskrives det didaktiske grundlag for levende cases. Herefter følger faglige refleksioner og analyse af nedslag i det refleksive øverum. Udgangspunktet er, at refleksionen kan belyses ud fra refleksion-i-handling, og sansningen kan anskues som en kreativ proces med afsæt i Hammershøjs kreativitetsbegreb. Overordnet set kan det didaktiske design afbilledes således:

Det didaktiske design skitserer, hvordan vi arbejder med kvalificering af handleovervejelser gennem *overraskelser*, her impulser og casefilm, der både kan have en relation til viden- og færdighedsmålet, samt præsentation af case gennem film fra professionel praksis. Disse igangsætter *udforskningen* af casen ud fra forskellige perspektiver, der til sidst skal forankres i foreløbige handleovervejelser, som *afprøves* i dialog med en repræsentant fra casen. Afprøvningen gennemarbejdes efterfølgende af studiegrupperne, før den endelige *rekonstruktion* og kvalificering af handleovervejelser afleveres sammen med både gruppens og den enkeltes refleksion over læring gennem forløbet.

Følgende tabel har til hensigt at uddybe, hvordan levende cases forberedes, rammesættes og stilladseres didaktisk, og skal ses som supplement til figur 3.



Figur 3: Didaktisk design, levende cases, figuren er udarbejdet af forfatterne, 2023

FORBEREDELSE

Repræsentanter fra projektgruppen har til opgave at filme 3 korte casefilm (maks. 3 min.), hvori dilemmaet præsenteres, og kompleksiteten øges med nye informationer for hver film.

Underviserne forbereder impulser ud fra modulets viden- og færdighedsmål. Impulserne fungerer som forstyrrelser/overraskelser, der inspirerer til at udforske dilemmaet ud fra forskellige perspektiver. Disse kan være små film, links til artikler eller lovstof, refleksionsspørgsmål mv.

LÆRINGSMÅL

Målet er, at de studerende præsenteres for et praksisnært pædagogisk dilemma på grundfaglighedens 2. semester, som gennemarbejdes ud fra casefilm og impulser (slides med links, film og faglige spørgsmål). Dermed øves caseanalyse, som ligger som krav for at bestå grundfaglighedens kompetencemålsprøve (GK2) samt opnår erfaring med kvalificering af handlinger gennem refleksion-i-handling i pædagogisk praksis.

RAMMESÆTNING

Varighed:
7 timer (varieres efter behov – længere tid vil kræve mere omfangsrige impulser). De første 4,5 timer er afsat til introduktion og rammesætning af dagen samt arbejde med impulser og casebidder, derefter er der afsat 1,5 time til dialog med casen og slutteligt 1 time til aflevering af produktet, som består af:

- Handleovervejelser
- Skriftlige refleksioner over gruppens læreproces
- Skriftlige refleksioner over egen læreproces.

Antal studerende/praksisdeltagere/undervisere:
90 studerende (3 klasser), 3 praksisdeltagere (lig med antal cases) og 3 undervisere (1 pr. case). Kan op-/nedjusteres efter behov.

LÆREPROCES

Underviserne introducerer overordnet dagen med udgangspunkt i en skitsering af arbejdet med casefilm og impulser, møde med casen og sluttelig aflevering af handleovervejelser. Via Teams sendes impulserne ud samtidigt til studiegrupperne (her i intervaller a ca. 30 min.). Underviserne er til rådighed som vejledere og fokuserer særligt på at støtte refleksionen og handleovervejelserne. De studerende motiveres til at blive i udforskningsfasen så længe som muligt, før de definerer handlinger.

I den afsluttende, fælles refleksion med casen fremstår underviserne som facilitatorer af dialogen med case-repræsentanterne og er medskabende til et trygt rum, hvori de studerende kan afprøve deres tanker om handling, og hvor praktikerne kan uddybe detaljer og reflektere over handlingernes konsekvens.

Figur 4: Forberedelse til levende cases, udarbejdet af forfatterne, 2023

I det følgende vil modellen blive analyseret ud fra målet om at skabe refleksion gennem kreativt udforskende processer. Her anvendes Schöns (2013) begreber *overraskelse, udforskning, afprøvning* og *rekonstruktion* som overordnet ramme, og disse suppleres med Hammershøjs kreativitetsbegreb (2012) som indramning af sansningen som særligt kendetegn for den kreative læreproces – forstærkning af refleksion. Derudover anvendes resonansbegrebet som yderligere kobling af refleksion og sansning (Rosa, 2021).

> Det var svært for mig at forstå, hvad dagen skulle gå ud på, da underviserne kun forklarede rammerne meget overordnet. Jeg blev særligt optaget af, at vi skulle tale sammen med casen til sidst på dagen, og dilemmaet fremstod klart for mig, da det blev præsenteret på den første impuls som en film, hvor jeg dannede mig et indtryk af, hvem jeg skulle snakke med senere. I min gruppe diskuterede vi, at det gjorde det nemt at sætte sig ind i dilemmaet, fordi det var en rigtig pædagog, der fortalte det.
>
> *(Studerende, 2021).*

OVERRASKELSE

Overraskelsen har i designet forskellige former, og i det følgende vil vi præsentere to af disse. Vi begynder med dagens opstart, hvor en studerende skriver følgende:

Det beskrives her, hvordan frustration og nysgerrighed vækkes allerede fra begyndelsen med en grov skitsering af det refleksive øverum samt intentionen med at arbejde med kvalificering af handlinger sammen med den levende case. Uvisheden om, hvad der kommer, er for nogle studerende udfordrende at være i, men pointen er at give dem et indblik i, at dilemmaer i praksis ikke er stilladserede og

krævet, at man udforskende kigger bag om og diskuterer det fra flere vinkler, før de løses. Dette betegner Schön som en essentiel del af refleksion-i-handling, der involverer, at man som refleksiv praktiker evner at omstille sig og være åben og nysgerrig for den praksis, man er medskaber af (Schön, 2013). Det skærper de studerendes opmærksomhed på, at deres handleovervejelser påvirker og betyder noget for den pædagogiske praksis, de står overfor og er ved at blive en del af. Følgende case beskriver, hvordan vi didaktisk arbejder med overraskelser som igangsætter for udforskningen, når casefilm og impulser præsenteres.

Denne impuls bringer dialogen om selve essensen af det at være pædagog i spil. Da de studerende gennem impulsen præsenteres for FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling, hvor iblandt "Bekæmp fattigdom" er et mål, opstår der behov for at finde ud af, hvordan man på institutionsplan kan arbejde med målet. Kan der tænkes samarbejde ud af huset? Må man købe flyverdragter og give til nogen? Er det godt at gøre? Hvad må pædagogen lovgivningsmæssigt? Skal der opfindes nyt? Hvad kan pædagogen og institutionen gøre for at bekæmpe fattigdom hos en familie, i lokalområdet og i et endnu større perspektiv? Er det her overhovedet pædagogens arbejde?

Gennem impulsens overraskelse aktiveres det, som Hammershøj kalder overskridelseskraften og sansningen af det *luftige* – der, hvor den spirende oplevelse af egen professionsidentitet kastes op i luften og svæver for en stund (Hammershøj, 2012). Impulsen består her både af pædagogens beskrivelse (casefilm) samt refleksionsspørgsmål fra videns- og færdighedsmålene, hvilket forstærker de studerendes oplevelse af, at der er "noget på spil", og at de har en mulighed for at påvirke og ændre barnets forudsætning for at være i institutionen gennem deres handlinger. Det bliver betydningsfuldt, at det er en ægte case fra lokalmiljøet og menneskers liv, der er på spil. Underviserens position er at facilitere refleksionsrummet gennem spørgsmål og undren i stedet for at komme med løsninger. Der åbnes for utallige måder at beskue det pædagogiske arbejde på. Således skabes der en forståelse for, at de er en del af en profession, og at det er relevant at kvalificere handlinger gennem refleksioner over et tilsyneladende simpelt dilemma fra flere perspektiver (Rosa, 2021). Svaret på, hvad en pædagog er, og hvordan den enkelte studerende skal træde ind i dette, er ikke givet. Det er en kreativ tilblivelsesproces, der tager udgangspunkt i forstyrrelsen som anledning til udforskning. Casen pauses, og der skabes tid og et fælles rum til gennem refleksion at gå på opdagelse ud i det kendte og ukendte (Schön, 2013).

HVAD GØR MAN, NÅR MAN IKKE HAR RÅD?

I casen fortælles det, at et barn kommer uden flyverdragt, også selv om pædagogerne har forsøgt at forklare, at det er tid til at få den med. Her opstår der spørgsmål som: Hvad gør man, hvis forældrene ikke gør, som man siger?

I den næste casefilm får de studerende at vide, at pædagogen har holdt møde med forældrene, og det viser sig, at de faktisk ikke har råd til en flyverdragt. Her opstår der spørgsmål om, hvorvidt det faktisk er en problemstilling, man kan stå i?



Foto 1: Slide fra undervisningen, Anja Nielsen, Anne Rosborg Wegener & Stine Bylin Bundgaard, 2022.

UDFORSKNING

I casen deles og demonstreres der en særlig forståelse inden for det døvblindepædagogiske arbejde, der retter de studerendes blik mod udforskning af et specifikt fagfelt. Her aktiveres *indbildningskraften*, hvor sansningen af *det faste* bringes i spil (Hammershøj, 2012). Underviseren demonstrerer fagfeltets faste professionelle forståelse, hvor det er gældende, at berøringer og bevægelser mellem mennesker er intentionelle og meningsfyldte, således at de altid vil anskues som kommunikative udtryk. De studerende får herved vist en model for, hvordan arbejdet med mennesker med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser kan forstås, og som bryder med vante tankemønstre. Det aktiverer en nysgerrighed hos dem, som giver lyst til at udforske feltet nærmere (Schön, 2013).

Resonansen er som afledning af denne impuls fokuseret på relationen til en borgergruppe, der umiddelbart kan være svær at sætte sig ind i. I dette ligger der en spejling af, at mennesker er sammenlignelige, når man blot kaster blikket i den rigtige retning. Den dialogskabende udforskning sammen med underviseren bidrager yderligere til denne transformative resonans og sansning af, hvad der er på spil i detaljen. Refleksionsrummet bliver i dette tilfælde præget af udforskning af det ukendte, da casen her indeholder kropsligt handlende interaktion, hvilket skaber grobund for en meget praksisnær udforskning af, hvorfor noget opstår, som det gør. Den sansemæssige tilgang til den levende interaktion i denne case bliver et vigtigt holdepunkt for udforskningen af handlemuligheder. Det refleksive rum bærer præg af verbal dialog, men åbner mulighed for, at kroppen også bringes i spil, når idéer skal demonstreres eller afprøves på en anden.

Refleksion-i-handling tillægges et etisk aspekt, som ikke kun argumenteres ud fra akademiske forståelser, men som også reflekteres, vendes og drejes samt afprøves i den kropslige og sanselige form. Her aktiveres afgørelseskraften, der beskriver sansningen af *det flydende* (Hammershøj, 2012). Afgørelseskraften træder til, når der pludselig viser sig nye mønstre af betydning. Eksemplet er i dette tilfælde, at mennesker med medfødt døvblindhed ikke kan kommunikere. Den nye måde at blive introduceret til forståelsen af interaktionen mellem kvinden og pædagogen skaber netop et nyt mønster og giver mulighed for både at beskue sine egne forståelser samt at opleve, at verden, kvinden med medfødt døvblindhed og det pædagogiske arbejde træder frem på nye måder. Reflektionen over, at det har en afgørende betydning for den anden, hvilken faglig vinkel pædagogen oplever og handler fra, bliver praktisk nærværende.

KAN MAN KOMMUNIKERE MED EN DØVBLIND?

Denne impuls viser en døvblindfødt kvinde i interaktion med en pædagog. Interaktionen foregår via taktilt tegnsprog og gestik, hvor kvinden og pædagogen har hinanden i hænderne, imens de udfører forskellige bevægelser.

Det umiddelbare indtryk er, hvor uvant og mærkværdigt dette ser ud. Ved første blik kan det virke som en enorm grænseoverskridende interaktion, idet personerne er i tæt berøring med hinanden.

Der opstår refleksion og dialog om, hvorvidt det er okay at gøre sådan ift. en borger, når nu man jo ikke kan være sikker på, at hun synes, det er okay? Hvor meget forstår kvinden? Underviseren, der faciliterer denne case, er uddannet pædagog og har erfaring i arbejdet med personer med døvblindhed. Underviseren stopper videoen og markerer forskellige steder i den for at synliggøre for de studerende, hvordan kommunikationen ser ud, og hvad der tales om på det indholdsmæssige plan, i den kropslige interaktion mellem pædagogen og kvinden med døvblindhed.



Foto 2: Slide fra undervisningen, Anja Nielsen, Anne Rosborg Wegener & Stine Bylin Bundgaard, 2022.

AFPRØVNING

I ovenstående eksempel fokuseres på afprøvningen af de studerendes foreløbige handleovervejelser. Casen giver mulighed for at svare på de spørgsmål, der naturligt opstår gennem de studerendes arbejde med casefilm og impulser. Dette bidrager til, at casens resonans forstærkes gennem dialog og naturlige reaktioner, som da pædagogen begrunder sit svar på, hvorfor hun prioriterer at bruge tid på barnets familie såvel som barnet i institutionen. De studerende bliver inddraget som spirende professionelle, hvis ord og refleksioner tages alvorligt, og det styrker refleksionsprocessen samt fornemmelsen af, at deres refleksioner er værdifulde. Pædagogen har indsigt i problemstillingen og ofte fortællingen om, hvordan de handlede på den efterfølgende. Dette styrker indlevelsen i casen, og dialogen bidrager til den transformative læreproces og forandring, der i sidste ende skal gøre de studerende til reflekterede praktikere (Mezirow & Taylor, 2009; Schön, 2013; Rosa, 2021).

AFPRØVNING AF HANDLEOVERVEJELSER

Efter arbejdet med impulser mødes grupperne med pædagogen fra casefilmen. Dialogen igangsættes af gruppernes spørgsmål og foreløbige handleovervejelser.

Pædagogen fortæller, hvordan hun anser det som essentielt at arbejde som "over-hækken-pædagog", hvilket indebærer at have øje for barnets familie og relation til andre institutioner. Dette kræver godt samarbejde i lokalområdet og ikke mindst kendskab til, hvilket miljø barnet vokser op i.

En studerende stiller sig her undrende: "Jamen, hvordan kan du overhovedet have tid til den slags? Vi ved jo, at dagligdagen i en børnehave er så presset, at der knap nok er tid til børnene!". Hertil svarer pædagogen: "Fra mit synspunkt kan jeg slet ikke se, at jeg har tid til at lade være! I situationen med Fatima (reference til casen) har det afgørende betydning, at jeg ved, hvordan hendes familie lever og trives, og dermed hvilke krav jeg kan stille til dem. Der kan være belastede perioder som i dette tilfælde, hvor hendes far har mistet sit arbejde, der gør, at jeg som pædagog skal kunne justere dialogen og kravene til familien." Herefter følger en længere samtale om tid og nærvær i det pædagogiske arbejde.



Foto 3: Anne Rosborg Wegener, 2021.

> Det her giver så meget mere mening end de cases, vi hidtil har arbejdet med – for det her er jo rigtige mennesker, med rigtige pædagogiske udfordringer!.
>
> *(Studerende, 2021).*

Underviseren står på kanten af dialogen som faciliterende og har en vigtig rolle i at skabe et tillidsfuldt og åbent rum, hvori refleksion og dialog kan flyde frit, og hvor ingen spørgsmål er forbudte. Det er her vigtigt, at de studerendes overvejelser får lov at møde den professionelle praktikers reaktioner så autentisk som muligt, hvorfor underviseren må blande sig så lidt som muligt. Formålet er at styrke afgørelseskraften yderligere, så de studerendes sansning af nye former og metoder styrkes og skærper deres kommende begrundelser for deres endelige handleovervejelser.

REKONSTRUKTION

Som afslutning færdiggør studerende deres handleovervejelser, som afleveres til underviserne sammen med deres refleksioner over gruppens arbejde samt egen læring. I denne sammenhæng belyser vi udelukkende arbejdet med kvalificering af handleovervejelser, men der ligger et grundlæggende arbejde i, at de studerende bliver bevidst om egen læring og dannelse gennem sådanne aktiviteter.

Artikulationen af handleovervejelser fungerer her som en *rekonstruktion* (Schön, 2013) og tilbagevenden til den oprindelige case med en udvidet forståelse af dilemmaets kompleksitet. Det er i denne form ikke muligt at manifestere disse handleovervejelser i praksis som egentlig *udlevelseskraft* (Hammershøj, 2012), men de studerende får gennem arbejdet med levende cases en fornemmelse af, hvori kvalificering af handlinger består, og hvordan den reflekterende praktiker må navigere i et komplekst vidensfelt for at kunne handle bedst muligt på dagligdagsdilemmaer, der på overfladen virker simple at løse.

Et tegn på, at caseformen åbner for dette rum, ses i følgende kommentar fra en studerende, der slutteligt reflekterer:

> Dagen har bidraget til at tænke kreativt og ud af boksen, have forståelse for forskellige aspekter af samarbejde, søge ny erfaring og sparring til at løse udfordringerne med. Jeg er på én gang meget mere pædagog og meget mere ydmyg overfor professionen efter i dag.
>
> *(Studerende, 2021).*

Gennem arbejdet med levende cases åbnes nye forståelsesmuligheder – dels relateret til den studerende som spirende professionel og dels i relation til kvalificering af handlinger i en given pædagogisk situation.

KONKLUSION – EN NY CASEFORM

> Jeg blev optaget af, at der ikke findes en fast løsning på udfordringerne, at det vil ændre sig fra gang til gang, hvilke løsninger, metoder og redskaber man gør brug af, når man handler for at løse problemerne.
>
> *(Studerende, 2021).*

Den studerende fremhæver i denne refleksion, hvordan bevægelsen rundt i praksis gennem refleksion over impulser fra uddannelsens videns- og færdighedsmål har bidraget til en øget indsigt i, hvori professionens kompleksitet består. Artiklen er ikke ment som én-til-én overførbar didaktisk model, men nærmere som inspiration til egen underviserpraksis, hvis man er optaget af at arbejde med kreativ udforskning af cases gennem refleksion og interaktion mellem uddannelse og professionel praksis.

Levende cases er skabt ud fra en grundlæggende nysgerrighed på, hvad der vil ske, hvis casen resonerer og responderer på handleovervejelser med en kontekstfaret stemme, der ikke er hægtet på underviserens perifere, analytiske og generelle/vidensinformerede position. Det fører os henimod udviklingen af levende cases som en kreativ og skabende didaktik, hvorigennem vi kan koble uddannelsens mål med professionel praksis' kompleksitet i udviklingen af studerendes dømmekraft. Med fokus på overraskelse gennem impulser som anledning til udforskende processer åbnes for en caseform, der bidrager til transformativ læring gennem sansende bearbejdning af casens kompleksitet og handlingers konsekvens (Mezirow & Taylor, 2009; Hammershøj, 2012; Schön, 2013; Rosa, 2021). Som vist på nedenstående figur vil denne caseform ikke kun behandle casen som et fælles tredje, men nærmere skabe samarbejde mellem studerende, undervisere og professionel praksis om at kvalificere handleovervejelser og lære med og af hinanden.



Figur 5: Levende case, udarbejdet af forfatterne, 2023

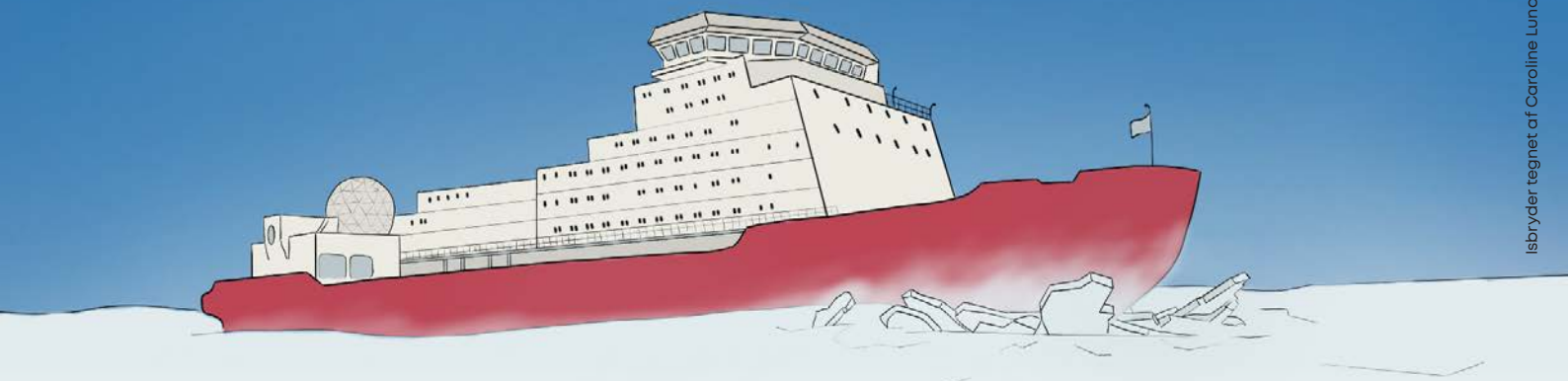
Vi har søgt at belyse de studerendes refleksioner gennem levende cases, men er undervejs blevet opmærksomme på, at lærings- og refleksionsrummet er flerdimensionelt, og at samarbejdsstrukturen og fokuseret tid sammen rummer et stort potentiale i den kompleksitet, der ofte er en barriere for mødet og samarbejdet mellem uddannelse og professionel praksis. Der ligger således et potentiale for at videreudvikle caseformen og måden, hvorpå professionsuddannelser arbejder sammen med professionel praksis om at uddanne refleksive praktikere, der formår at arbejde med kreativ udforskning og refleksion som kvalificering af handleovervejelser. Deri ligger der dog en vigtig erkendelse af, at vi ikke kan kontrollere resonans, ej heller de studerendes refleksion og læring. Vi kan blot udforske rammesætninger, hvori refleksionen og dialogen forhåbentlig fører til nye erkendelser, der bidrager til uddannelsen af dygtige, refleksive praktikere.

Som en afslutning vil vi bede læseren om at reflektere og perspektivere gennem følgende spørgsmål:
Refleksionsspørgsmål til arbejdet med levende cases:

- Hvad blev du særligt optaget af?
- Hvordan kan din undervisnings mål udforskes gennem impulser?
- Hvordan kan et dilemma fra din professionelle praksis formidles gennem casefilm?
- Hvad betyder interaktionen for at kunne tilgå et dilemma i din professionelle praksis?

Litteraturliste

- Bundgaard, S. B. & Wegener, A. R. (2021): Cases som refleksive øverum (kapitel 9), I: Horn, L. H., Pedersen, P. M. & Georgsen, M. (red.): *Teori og praksis i professionsdidaktik – En bog om refleksiv praksislæring.* Aalborg Universitetsforlag.
- Hammershøj, L. G. (2012): *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse.* Hans Reitzels Forlag.
- Horn, Line H.; Jensen, Camilla G.; Kjærgaard, Thomas; Lukassen, Niels B.; Sørensen, Ingrid Maria; Valbak-Andersen, Camilla, Bundgaard, Stine B. (2020): *White Book on Reflective Practise-based Learning.* UCN.
- Illeris, K. (2015): Læring. Samfundslitteratur.
- Jensen, J.B., Frimann, S. & Sunesen M. K. (2020): Aktionsforskning i et læringsperspektiv, Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview*. Gyldendal.
- Mezirow, J. & Taylor, E.W. (2009): *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education.* John Wiley and Sons Ltd.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (2013): *Uddannelse af den reflekterende praktiker – tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle.* KLIM.
- Simmons, H. (2009): *Case Study Research in Practice. Sage.*
- *Stake, R.E. (1995):* The Art of Case Study Research. Sage.
- Rokkjær, Å & Højbjerg, K. (2001): *Casestudier i profession og uddannelse.* VIA Forlag.
- Rosa, H. (2021): *Resonans*. Eksistensen.



Isbryder tegnet af Caroline Lund Breil

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 kompetencemålsstyret 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).

Kompetencemålsstyringen 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 planlæggelse 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 planlæggelse 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 videnskabsteoretiske afsæt – som jeg vil uddybe i artiklens læringsteoretiske afsnit – kan begribe og udfordre de diskursive tendenser omhandlende 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 fokusgruppeinterview 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 "**W**hat's the **P**roblem **R**epresented 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 henvise 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 fokusgruppeinterviewet 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).

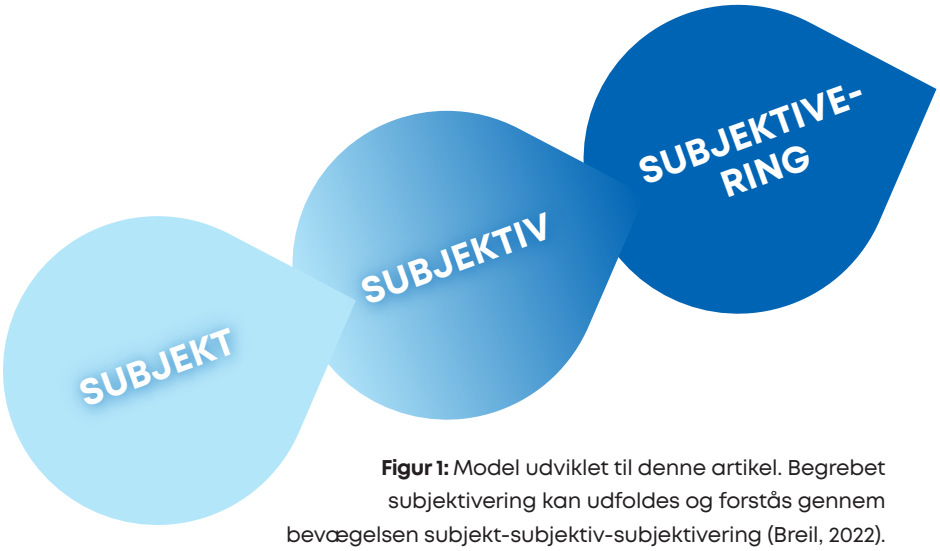
Jeg valgte dog at placere min prøvehandling inden for et andet afsæt, poststrukturalismen, fordi dette afsæt – som jeg vil uddybe i det følgende – kan begribe og adressere de diskursive tendenser, som igangsatte mine spørgsmål.

Poststrukturalismen er en samlebetegnelse 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 selvfølgelige 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 prøvehandlings "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 kompetencemålsstyrede 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 prøvehandlings "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 igennem, 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:

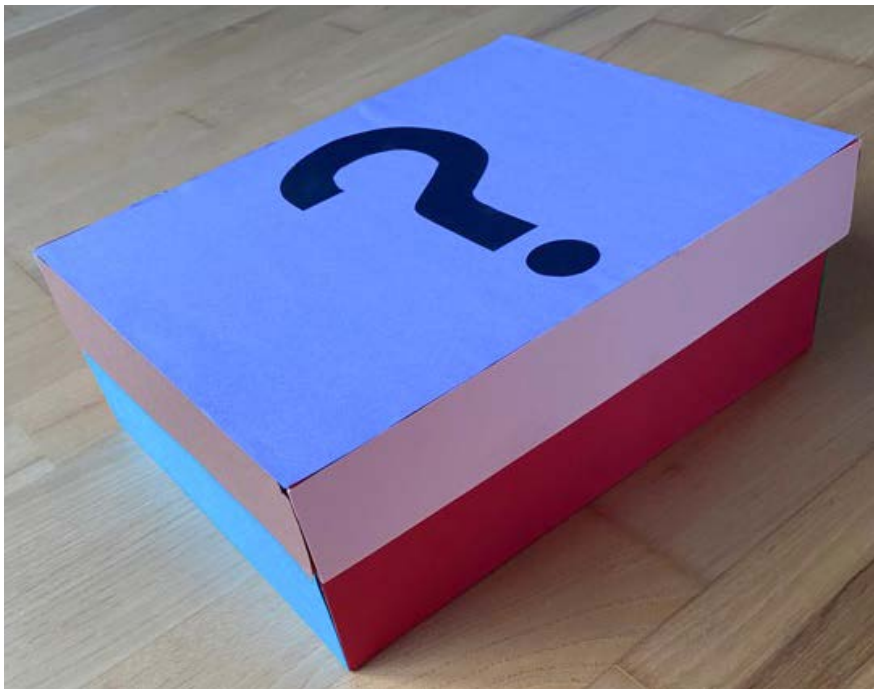
Det første princip, "At skabe fælles forestillinger": Materialer i form af en kasse med låg og små lapper papir igangsatte en stemning af nysgerrighed og spænding. Først i forhold til hvad de andre studerende mon havde skrevet på deres lap papir, dernæst i forhold til hvilken lap papir der blev trukket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

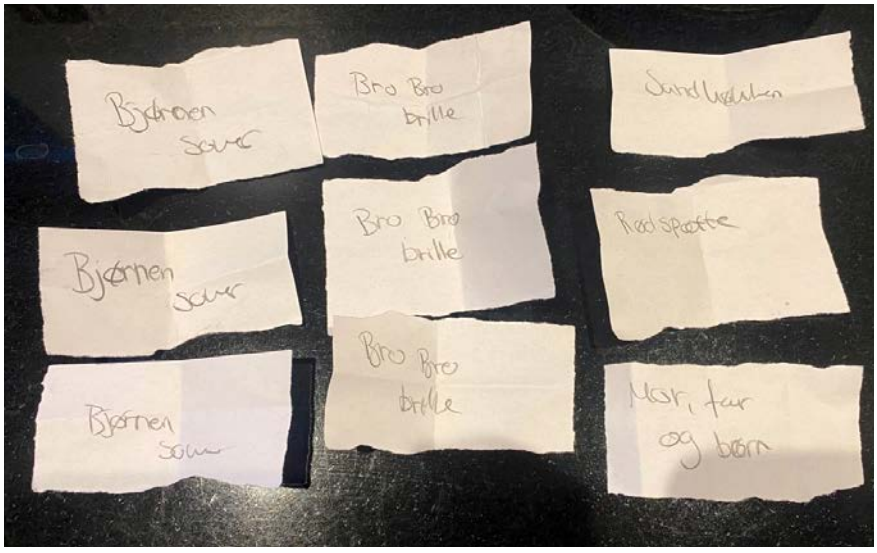
Det tredje princip, "At insistere på meningsfuldhed": Alle studerende fik plads til at fortælle om netop deres leg, og alle blev hørt. De studerende havde en oplevelse af, at alle fik lov til at deltage og bidrage på lige fod. Denne oplevelse blev understøttet af, at det var tilfældigt, hvilken leg vi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



Lege 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 KONTROLLERES, 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 aktiviteternes 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 prøvehandlings 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 praktikkens 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 længere 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 selvfølgeliggørende egenskaber og afselvfølgeliggørelsen 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 praktikken opleves af de studerende som noget, der bidrager med noget værdifuldt til deres praktikforløb, og i så fald med hvad?

De studerende fortæller samstemmende, 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 praktikken, 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 kontrollérbare 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.
- Heiberg, T. & Lyager, M. (2021): Et fælles fundament for en legende tilgang til læring. I: *Playbook 2. Playfull Leaningprogrammet.* Lokaliseret 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): Kapitel 11: Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. I: A. Qvortrup og M. Wiberg(red.) *Læringsteori og didaktik* (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.* Lokaliseret på: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/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: rapporteringer fra et forskningsprojekt.* VIA/KP.

PERSPEKTIVER PÅ FYSISK AKTIVITET HOS 4-ÅRIGE BØRN I BØRNEHAVEN

Børns fysiske aktivitet fremmer motorisk- og kognitiv udvikling samt psykosocial sundhed. I Danmark er børn gennemsnitligt 7,5 time i børnehave dagligt, og dermed foregår mere end 50 % af børns samlede fysiske aktivitet, når barnet leger i børnehaven. Formålet med undersøgelsen er at få indblik i pædagogisk personales erfaringer med, holdninger til og refleksion over fysisk aktivitet hos 4-årige børn i børnehaven.

Metode: Data er indsamlet ved tre kvalitative interview og analyseret med tematisk analyse. Diskussion og konklusion: De tre fremkomne temaer: "Nu vi skal være udenfor", "Det er ikke sundt i min verden" og "At gå for-an og bagved" er præsenteret og diskuteret med teori og undersøgelser om børns udvikling, leg, læring, sundhed og fysisk aktivitet. Temaerne er verificeret gennem dialog på et personalemøde med institutionens personale fra vuggestue, børnehave, juniorklub og ungdomsklub.

FORFATTERE
Brian Fjelrad Johansen, adjunkt, sygeplejerskeuddannelsen, UCN
Helle Lund Rasmussen, adjunkt, sygeplejerskeuddannelsen, UCN
Mette Geil Kollerup, lektor og Ph.D., sygeplejerskeuddannelsen, UCN

INDLEDNING

Fysisk aktivitet hos 4-årige børn handler i høj grad om, at børnene opnår god motorisk kontrol, hvilket kan understøtte en optimal motorisk udvikling. Fokus på børnenes motoriske kompetencer er betydningsfuldt, idet studier viser, at gode motoriske kompetencer styrker barnets selvfølelse, deltagelse i sociale sammenhænge og forudsætninger for at være fysisk aktiv. Interventioner rettet mod at øge fysisk aktivitet, eller mindske stillesiddende tid hos børn, kan derfor potentielt bidrage til at fremme sundhed på længere sigt for børnene (Sundhedsstyrelsen, 2016). Fysisk aktivitet blandt børn er dermed associeret med såvel fysiske som psykologiske helbredsfordele i barnealderen, som senere i livet. Det handler bl.a. om at etablere gode vaner ift. fysisk aktivitet tidligt i livet, da fx "Skolebørnsundersøgelsen" fra 2018 viser, at fysisk aktivitet blandt 11-15-årige falder med alderen, uanset udgangspunkt.

Manglende fysisk aktivitet kan være årsag til sygdom samt tidlig død, og et lavt fysisk aktivitetsniveau grundlægges ofte allerede i barndommen. Det er derfor betydningsfuldt, at børn er fysisk aktive i hverdagen (Elgar, et al., 2015). Særligt hos mindre børn er fysisk aktivitet en kompleks menneskelig adfærd, som bl.a. er vejrafhængig, årstidsbestemt og påvirket af dagsrytme og tid på ugen. Det er derfor vanskeligt præcist at opgøre, hvor mange timer danske børn er fysisk aktive, og hvor mange timer de er stillesiddende (Sundhedsstyrelsen, 2016).

Af fysiske helbredsfordele er særligt reduktion af overvægt og fedme af interesse i forskningslitteraturen, da antagelsen er, at fysisk aktivitet på sigt kan bidrage til at forebygge bl.a. udvikling af metabolisk syndrom, en forløber til type 2-diabetes i voksenalderen. Dette har betydning for hjerte-kredsløb- og metabolisk sundhed, hvor fysisk aktivitet bidrager til opbygning af bl.a. muskelstyrke og udholdenhed.

Af psykosociale helbredsfordele beskriver forskningslitteraturen positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet og fx akademiske præstationer og en reduktion i forhold til fx angst og depression (Truelove, et al., 2018). For at kunne opnå disse helbredsmæssige fordele må børn være fysiske aktive svarende til minimum 60 min. dagligt ved moderat til høj intensitet (Truelove, et al., 2018). Fysisk aktivitet ved moderat til høj aktivitet ses fx ved, at barnet bliver forpustet, får røde kinder eller sveder. Aktiviteter kan fx være løb, boldspil, hurtig gang, svømning, dans osv. (WHO, 2020). Til sammenligning bruger danske unge mellem 11-15 år i gennemsnit 48 min. Dagligt på fysisk aktivitet inden for nævnte intensitet.

I forhold til sundhedsmæssige effekter af fysisk aktivitet og stillesiddende tid blandt 4-årige børn, ses der generelt en udtalt mangel på studier. Trods en lav til moderat evidens kan det konkluderes, at studierne generelt peger på en positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet og motorisk udvikling, psykosocial sundhed og kognitiv udvikling (Sundhedsstyrelsen, 2016).

I Danmark er børn i gennemsnit 7,5 time i børnehave dagligt (Børnerådet, 2011). Mere end 50 % af 4-årige børns samlede fysiske aktivitet foregår i den tid, barnet er i børnehave (Soini, et al., 2016). Derfor har pædagogisk personale i børnehaver afgørende betydning for børns muligheder for at etablere gode vaner for fysisk aktivitet gennem leg og kreativitet, særligt når et 4-årigt barns søvnbehov på mellem 10-13 timer dagligt må medtages (WHO, 2020). Nationale såvel som internationale sundhedsmyndigheder har gennem en årrække haft fokus på fysisk aktivitet særligt blandt børn i skolealderen i aldersgruppen 5-17 år (Sundhedsstyrelsen, 2016), og der er udarbejdet retningslinjer for fysisk aktivitet til denne målgruppe. Danske sundhedsmyndigheder anbefaler, at 4-årige børn skal være fysisk aktive 180 minutter dagligt, hvoraf 60 minutter er moderat til høj intensitet (WHO, 2020).

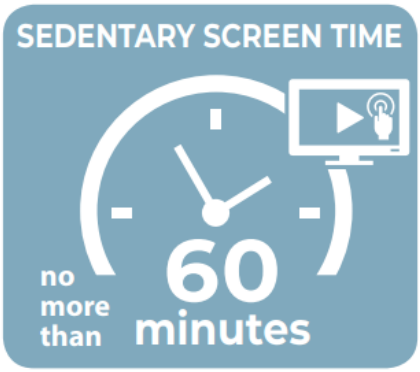
children 3–4 years of age should:

Spend at least 180 minutes in a variety of types of physical activities at any intensity, of which at least 60 minutes is moderate- to vigorous-intensity physical activity, spread throughout the day; more is better.

Not be restrained for more than 1 hour at a time (e.g. prams/strollers) or sit for extended periods of time. **Sedentary screen time should be no more than 1 hour; less is better.** When sedentary, engaging in reading and storytelling with a caregiver is encouraged.

Have 10–13 hours of good quality sleep, which may include a nap, with regular sleep and wake-up times.







(WHO, 2020)

En systematisk litteraturgennemgang gennemført af Sundhedsstyrelsen i 2016 viser, at der eksisterer få befolkningsundersøgelser af det daglige aktivitetsmønster og -niveau hos 4-årige børnehavebørn (Sundhedsstyrelsen, 2016). I litteraturgennemgangen ses det, at børnehavetiden har en stor indflydelse på børnenes gennemsnitlige aktivitetsniveau i hverdagen. Ligeledes ses, at interventioner rettet mod en forbedring af fysisk aktivitet og motorik generelt kan dokumentere gavnlig effekt, jf. føromtalte sundhedsfordele (Sundhedsstyrelsen, 2016). På baggrund heraf har denne artikel til formål at formidle perspektiver på pædagogisk personales erfaringer med, holdninger til og refleksion over fysisk aktivitet hos 4-årige børn i børnehaven.

METODEAFSNIT

Interview er valgt som dataindsamlingsmetode, da samtale og menneskelig interaktion er velegnet til at få indblik i, hvordan virkeligheden udspiller sig for informanterne i konkrete situationer vedrørende 4-årige børns fysiske aktivitet. Interview er foretaget i oktober 2020.

Deltagerne er tre medlemmer af det pædagogiske personale i børnehaven. Variation er sikret i forhold til køn, alder, uddannelse og faglig erfaring målt i år efter endt uddannelse. Fælles for informanterne er, at de tre informanter har noget på hjerte i forhold til undersøgelsesinteressen. Deltagerne er orienteret om formål med interviewene på skrift af forfattere og mundtligt af lederen af institutionen. Det er de personer, der har haft interesse i emnet og i at blive interviewet, og som var på arbejde på dagen, der er valgt af lederen til deltagelse i interview.

Interview er foretaget af forfatterne. Deltagere og interviewere har ikke et forudgående kendskab til hinanden på interviewtidspunktet. Interviewene er foretaget enkeltvis og er af en varighed på 15-20 min. Interviewene finder sted udendørs på et areal uden for institutionen pga. nationale og regionale covid-restriktioner, som institutionen var underlagt i efteråret 2020. Der er udarbejdet en semistruktureret interviewguide, som er åben for informantens fortællinger, for opfølgende, nye eller reformulerede spørgsmål i en overordnet ramme af tematiserede spørgsmål.

Interviewerne er hhv. artiklens første og anden forfatter, og det er primært første forfatter, der har interviewet, mens anden forfatter har noteret observationer, refleksioner og givet inspiration til yderligere eller uddybende spørgsmål. Interviewguiden er inspireret af eksisterende forskningsviden i form af litteraturstudiets fremsøgte pointer i forhold til, hvad der kan have betydning for 4-årige børnehavebørns fysiske aktivitet. Der er derfor formuleret få åbne spørgsmål målrettet informantens oplevelser og erfaringer af rammernes betydning samt af diskurs/kultur i institutionen vedrørende 4-årige børns fysiske aktivitet. Interviewene er indledt med præcisering af, at fysisk aktivitet forstås som alle former for bevægelse, der øger energiforbruget i kroppen, hvilket kan ses ved børnenes bevægelse og ved, at børnene bliver forpustede, varme og/eller får farve i kinderne, når intensiteten af bevægelsen øges. Fysisk aktivitet kan være planlagte eller spontane aktiviteter fx af 4-årige, der hopper, gynger, danser, klatrer, løber, spiller bold, cykler, går ture osv. (Sundhedsstyrelsen, 2016).

En særlig opmærksomhed i samtalerne er på, at informanterne, via uddybende gensvar, får mulighed for at uddybe og præcisere begreber eller fænomeners betydning ind i pædagogisk praksis. Eksempelvis når pædagogisk personale taler om 4-årige børns fysiske aktivitet, og at børn kan "... have brug for en hånd", eller at det anses for værdifuldt for børnene, at voksne "... går foran" i leg. Hvor der i interviewene fremkommer tale, der er generaliserende, afspejler sort/hvid-tænkning eller er historiefortælling, har forfatterne spurgt ind til den konkrete situerede kontekst og erfaringerne hermed som modvægt til ensidige fortællinger med det formål at frembringe nuancerede perspektiver på 4-årige børns fysisk aktivitet. Forfatternes forforståelse er præget af pointer fremkommet gennem litteratursøgning i forhold til, hvad der kan hæmme og fremme 4-årige børnehavebørns fysiske aktivitet. I interviewene er forforståelser bragt i spil ved at reformulere pointerne til udforskende og hypotetiske spørgsmål målrettet den konkrete kontekst.

Interviewene er lydoptaget, anonymiseret og transskriberet af forfatterne. Transskribering er gjort ordret, således at det transskriberede fremstår så nær interviewene som muligt. Data er analyseret ved hjælp af Virginia Braun og Victoria Clarkes 6-fasers tematiske analyse (Braun & Clarke, 2013).

ETISKE FORHOLD

Institutionens leder har forespurgt og indhentet informeret samtykke til interviewene. Dette gentager forfatterne ved interviewstart for at sikre frivillighed og reflekteret samtykke. Interviewene er rundet af med at oplyse informanten om, at samtykke til enhver tid kan trækkes tilbage ved kontakt. De etiske retningslinjer for sygeplejeforskning i Norden er overholdt. Forfatternes tilgang til at være besøgende i en anden professionsfaglighed har været at tilgå samtalerne med respekt og undersøgende nysgerrighed i mødet med det, der er ikke-kendt.

RESULTATAFSNIT

Personalets oplevelser af fysisk aktivitet hos 4-årige børn i børnehaven omhandlede omgivelsernes

betydning, egen rolle og forståelser af fysisk aktivitet. Disse fund præsenteres i tre temaer: "Nu vi skal være udenfor – fysisk aktivitet i en corona-tid", "Det er ikke sundt i min verden – forståelser af fysisk aktivitet" og "At gå foran og bagved – initiering og deltagelse i legende læring".

NU VI SKAL VÆRE UDENFOR – FYSISK AKTIVITET I EN CORONA-TID

Det pædagogiske personale har en klar opfattelse af, at de 4-årige børn er meget fysisk aktive i børnehaven, særligt om formiddagen. Om eftermiddagen aftager den fysiske aktivitet, da nogle børn hentes tidligt, og flere børn omtales som værende trætte. Ét personale fortæller: "Jeg synes jo, der er gang i dem konstant… også fordi vi er så meget ude, altså… vi er jo altid ude…" Udtalelsen relaterer sig til covid-restriktioner på børnehaveområdet i efteråret 2020, hvor børn og voksne i børnehaver skulle være ude det meste af tiden for at reducere smitterisiko. Det viser personalets forståelser af, at det at være ude er lig med høj fysisk aktivitet hos de 4-årige.

Pædagogerne bemærker: "Jeg er jo gået fra at gå 3.000 skridt dagligt til at gå mellem 20 og 30.000. (…) ja det betyder meget, det med at være ude …"

Selvom personalet har meget godt at sige i forhold til fysisk aktivitet og det at være udenfor med børnene, så har det pædagogiske personale øje for, at der er nogle børn, der fortsat foretrækker stillesiddende lege "… der er mange, der vælger de stillesiddende lege og sådan sidder i sandkassen og har noget rolleleg der…".

Det er ikke kun de stillesiddende aktiviteter, der bidrager til lav fysisk aktivitet. Ligeledes har beklædning og vejret en betydning, siger det pædagogiske personale. Meget tøj, når det er koldt, opleves at begrænse børnene fysisk, ligeledes hvis vejret byder på regn: "… hvis det står ned i stænger, så er det måske ikke altid helt fedt, når man skal have skiftet tøj for tredje gang, fordi man er gennemblødt", og nogle børn har ikke skiftetøj med i det omfang, som vejret kan fordre. På trods af at det pædagogiske personale selv oplever øget fysisk aktivitet udendørs, ser det ud til, at nogle børn bibeholder den inaktive adfærd udendørs. Det kolliderer med personalets generelle forståelse af de 4-årige børns fysiske aktivitet. Når personalet bemærker de stillesiddende aktiviteter udendørs (hos nogle børn) i samtalen om fysisk aktivitet, ser det således ud til at være en ny forståelse hos personalet.

Den oplevede høje fysiske



Foto: UCN Brandportalen - Morten Bergtson

aktivitet og det øgede antal af spontane aktiviteter blandt børnene, når de 4-årige børn er ude, italesættes positivt af det pædagogiske personale i forhold til, at børnene får brugt deres kroppe mere, og særligt de grovmotoriske bevægelser stimuleres. Personalet har drøftet, at med ændringerne i hverdagen fra at være inde til at være ude, så står de over for nye opgaver med at udfordre børnene pædagogisk og motorisk, fx: "Altså vi har snakket om nu her, fordi vi skal være så meget ude, at der skal ske (betones kraftigt) noget, det skal ikke bare være sådan noget (…) altså vi skal være med til at sætte noget i gang, hvor vi er (…) så må vi lege nogle lege derude, danse og (trækker vejret dybt) lege gemmelege eller fangelege eller ja, … der er kommet lidt mere struktur på vores lege, ja."

Det nonverbale i citatet udtrykker en betydning i forhold til at forstå meningen med det sagte. Fx betoningen af, at "der skal ske noget" viser en underforstået betydning af ikke at lade stå til, men at måtte handle som pædagogisk personale. Der opstår en situation, hvor personalet oplever et modsætningsforhold mellem det positive, de ser i forhold til de spontane og kreative fysiske aktiviteter, som børnene selv initierer, og de pædagogisk didaktiske overvejelser, som personalet har i forhold til at strukturere børnenes frie leg og aktiviteter.

DET ER IKKE SUNDT I MIN VERDEN – FORSTÅELSER AF FYSISK AKTIVITET

Børnenes indendørs fysiske aktivitet skaber lyde, som gør, at det kan høres af alle i børnehaven i højere grad end udendørs fysisk aktivitet. Personalet fortæller: "…de (børnene) kan fise frem og tilbage indenfor, det kan også være, de gør det samme udenfor, men det lægger jeg faktisk ikke mærke til." Indendørs er pladsen mere trang, og det betyder, ifølge det pædagogiske personale, at den fysiske aktivitet også kan blive "for vild" i de rammer.

Det pædagogiske personale må derfor organisere aktiviteter, således at nogle børn "… får lov at være vilde" fx i et rum for sig. Det betyder, at indendørs er fysisk aktivitet en særlig form for aktivitet, der fordrer en voksens udvælgelse og tilladelse, modsat når børnene er på legepladsen. Hermed synes det pædagogiske personale at få en gatekeeperfunktion i forhold til adgangen til fysisk aktivitet for 4-årige børn, når fysisk aktivitet udfoldes indendørs.

Personalet angiver, at hvis børnene har gode motoriske færdigheder, herunder balance, oplever de, at børnene lærer lettere, hvilket er betydningsfuldt, da 4-årige børn inden længe er før-skole-børn. Særligt de grovmotoriske færdigheder bliver trænet udendørs, når børnene løber frem og tilbage på legepladsen eller på anden vis laver grovmotoriske bevægelser.

På samme tid fortæller det pædagogiske personale om, hvordan mange af børnene også har brug for at sidde stille, så de får mulighed for at slappe af, fordybe sig i kreative aktiviteter og "mærke sig selv". For nogle børn er netop det vanskeligt at regulere selv. Det "at mærke sig selv" er et begreb, som flere personalemedlemmer taler om som en form for modsætningsforhold til det at "være vild" og som noget, pædagogisk praksis må understøtte, når det at være fysisk aktiv bliver "for vildt".

Eksempelvis fortæller et personale følgende: "Der er mange, som har brug for en støttende hånd (…) det er min opgave at få dem til at hvile mere i sig selv (…). Som start kan det være svært at hvile i sig selv, når man er så mange samlet, og det er ikke sundt i min verden."

Det viser, at der kan være et dilemma mellem, hvad der forstås som sundt og usundt for det 4-årige barn. På den ene side har det pædagogiske personale en erfaring med, at børnenes grovmotoriske færdigheder understøtter barnets læringsparathed. På den anden side har det pædagogiske personale øje for, at nogle børn har behov for hjælp til at regulere, at den fysiske aktivitet ikke tager overhånd, og at barnet dermed ikke kan hjælpe sig selv til at finde ro efterfølgende. Dilemmaet synes hårfint og fordrer et nært kendskab til det enkelte barns kompetencer og udfordringer.

AT GÅ FORAN OG BAGVED – INITIERING OG DELTAGELSE I LEGENDE LÆRING

Det pædagogiske personale oplever, at igangsætning af aktiviteter er vigtig for at øge fysisk aktivitet hos 4-årige børn. Personalet taler om betydningen af "at gå foran og bagved", som et personale beskriver: "…vi er helt sikkert med til at introducere dem for noget, og så kan man se, når man har leget nogle forskellige fangelege nogle gange, så gør de det også selv, uden voksne – det er det der med at gå foran og bagved." Personalet reflekterer over egne roller i forhold til fysisk aktivitet, og hvorvidt igangsætning af fysisk aktivitet initieres af personalet eller børnene

selv. At "gå foran" refererer til, at personalet initierer og instruerer fysisk aktivitet, hvor ønsket fx er at lære børnene at være fysisk aktive. Personalet oplever det ligeledes væsentligt, at de imødekommer og understøtter, når børnene selv foreslår lege eller initierer aktiviteter med fysisk aktivitet, hvorved personalet "går bagved". En tredje rolle er, hvor personalet tager børnene i hænderne, børn med brug for støtte til at komme fra perifert at betragte fysisk aktivitet udfolde sig til senere selv at deltage, på afstand, og for nogle, fortsat med et personale i hånden. Det pædagogiske personale søger altså at etablere forskellige læringsrum, som understøtter 4-årige børns fysiske aktivitet, hvor erfaringer med det at være fysisk aktiv kan bidrage til konsolidering af gode vaner for fysisk aktivitet, som børnene kan tage med sig resten af livet.

Foruden varierede roller i forhold til fysisk aktivitet retter det pædagogiske personale blikket mod dem selv. Her taler de om personligt engagement og præference i forhold til fysisk aktivitet.

En siger: "… det handler nok om det her med, at man selv er meget engageret (…) hvis det er en ny leg, så er der mange, som bliver draget af det, og især, hvis du selv er draget af det."

Det pædagogiske personale fortæller om, hvordan børnene kan inspireres af et udvist pædagogisk engagement i fysisk aktivitet, og de reflekterer over behovet for at have fokus på sådanne præferencer for fysisk aktivitet. Det bliver omtalt som "nicheinteresser" og er fx væsentligt ved ansættelse af nye kolleger. En deltager supplerer med et strategisk, organisatorisk blik på engagement og præferencer ved at sige "… vi har fokus på at være blandet (pæd. personale) i grupperne … så der ikke kun er én stue med 'løbere' og én stue med 'ikke-løbere.'" Som et argument mod et for ensidigt fokus på fysisk aktivitet, som er én aktivitet ud af mange i en børnehave, fremhæver personalet værdier som rummelighed, individualitet og demokrati ved at understrege, at der "… skal være nogen og noget for alle…" Ovenstående viser, at det pædagogiske personales personlige engagement og præferencer ikke altid understøtter en pædagogisk faglighed om fysisk aktivitet, og det samme kan være på færde for det enkelte barn. Det pædagogiske personale forsøger i respekt for forskellighederne at organisere sig ud af udfordringen.

DISKUSSION

I dette afsnit diskuteres det pædagogiske personales oplevede dilemmaer i forhold til at øge 4-årige børns fysiske aktivitet. Dilemmaerne diskuteres på baggrund af pædagogiske, psykologiske og sundhedsfaglige perspektiver. Afslutningsvis diskuteres tværfaglige forbehold og gevinster ved at være undersøgende i en anden professionsfaglighed med henblik på udvikling af tværprofessionelle samarbejdsrelationer.

Det pædagogiske personale havde en oplevelse af, at det at være ude var lig med høj fysisk aktivitet. Dialogen bidrog til at nuancere denne generelle opfattelse, idet nogle deltagere fik øje på, at nogle af børnene bibeholder en stillesiddende adfærd på trods af, at de er ude hele dagen i børnehaven. Det bekræftes af en metaanalyse, som viser, at 62,3 % af børns tid udendørs var gennemsnitlig stillesiddende tid, dvs. trods en generel opfattelse af højere fysisk aktivitet, når børnehavebørn er ude, er konklusionen, at børn fortsat, i betragtelig tid, er engageret i stillesiddende aktiviteter udendørs (Truelove, et al., 2018). Stillesiddende aktiviteter for 4-årige børn i børnehaven kan fx være, når børn leger fokuseret med andre børn, tegner eller spiser, hvilket også er betydningsfulde aktiviteter, fordi de medvirker til at udvikle barnets kognitive, psykosociale, kreative og finmotoriske færdigheder. Stillesiddende aktiviteter er derfor også vigtige aktiviteter, som barnet har brug for udviklingsmæssigt. Altså det er ikke et enten eller, mere et spørgsmål om en opmærksomhed på et både og, hvor varighed og intensitet af den fysiske aktivitet får betydning for barnets samlede sundhed og trivsel. Modsat børnenes stillesiddende aktiviteter har det pædagogiske personale skridtmålinger, der viser, at de har øget deres egne antal skridt om dagen betragteligt. Hermed ser det ud til, at det pædagogiske personale i højere grad har fokus på at gøre en aktiv indsats for at inddrage krop og bevægelse indendørs og ikke i så høj grad finder det nødvendigt udendørs. Forskellen i forståelsen skyldes formentlig, at personalet ser sig selv som værende meget fysisk aktive (tager mange skridt) og dermed overfører denne opfattelse til det enkelte barn. Gennem refleksion får pædagogisk personale øje på, at nogle børn er mindre fysisk aktive udendørs end forventet. At være udendørs er ikke tilstrækkeligt til at kunne få 4-årige stillesiddende børn til at være fysisk aktive, hvilket Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver på baggrund af to større undersøgelser på området (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012).

Det pædagogiske personale oplever et modsætningsforhold mellem det positive, de ser i forhold til de spontane og kreative fysiske aktiviteter, som børnene selv


Foto: UCN Brandportalen - Morten Bengtson

initierer, og de pædagogisk didaktiske overvejelser, som personalet har i forhold til at strukturere børnenes lege og aktiviteter, nu hvor hverdagen er ændret fra overvejende indendørsaktivitet til overvejende udendørsaktivitet. Dewey omtaler situationer med pludselig gennemgribende ændringer, som ubestemte eller usikre, hvor et problem i praksis ikke umiddelbart kan løses med hidtidige vaner og forståelser. Ubestemte situationer kan være rodede, unikke og ofte også komplekse (Brinkmann, 2017). En sådan situation kalder på en udforskende proces, hvor erfaringer, viden og hypoteser kan give ideer til mulige løsningsforslag til afprøvelse.

I et pædagogisk psykologisk perspektiv kan struktur påvirke børns frie leg, hvilket kan være vanskeligt at se for personalet. Børns leg er ofte ikke så fri som forventet, men er underlagt en række betingelser og forestillinger, som begrænser legen (Kragh-Müller, 2020). Strukturerede lege mindsker børns evne til at udvikle og danne kreative evner, da god leg for 4-årige børn ikke nødvendigvis er den samme som for voksne. Så for at barnets kreative sans udvikles, er der behov for, at pædagogisk personale understøtter børns frie leg (Alexander, Frohlich, & Fusco, 2014). Det pædagogiske personale erfarer, at balancen imellem, hvornår legen skal struktureres eller være fri, er hårfin.

I et sundhedsfagligt perspektiv er det vist, at aktiviteter overvejende er af stillesiddende karakter, når voksne er deltagere eller har initieret aktiviteten (Soini, et al., 2016). De mest effektive interventioner til at øge børns fysiske aktivitet er initieret og struktureret af personalet, er af min. 30 minutters varighed og skal gentages minimum to gange dagligt (Ling, Robbins, Wen, & Peng, 2015). Litteraturen understøtter dermed personalets overvejelser om, at det kan være problematisk at intervenere på grund af risikoen for, at spontane og kreative fysiske aktiviteter konverteres til stillesiddende aktiviteter (Soini, et al., 2016). Hvis personalet intervenerer for at øge fysisk aktivitet hos børnene, skal varighed, intensitet og gentagelse struktureres (Ling, Robbins, Wen, & Peng, 2015).

Det pædagogiske personale oplever et dilemma mellem forskellige opfattelser af, hvad der er sundt og usundt for det 4-årige barn. På den ene side har det pædagogiske personale en erfaring med, at børnenes grovmotoriske færdigheder understøtter barnets læringsparathed. På den anden side har det pædagogiske personale øje for, at nogle børn har behov for hjælp til at regulere, at den fysiske aktivitet ikke tager overhånd, og at barnet dermed ikke kan hjælpe sig selv til at finde ro efterfølgende.

Dilemmaet kan forstås ud fra Bahrenscheers' beskrivelse af pædagogisk praksis, som bestående af både en naturvidenskabelig og fænomenologisk tilgang til leg og fysisk aktivitet hos børnehavebørn (Bahrenscheer, Kortbek, & Sederberg, 2018). Personalets oplevelse af 4-årige børns behov for leg med henblik på at styrke børnenes grovmotoriske færdigheder og dermed læring synes at tage udgangspunkt i den naturvidenskabelige tilgang. Den naturvidenskabelige tilgang har fokus på kondition til gavn for den biologiske organisme med særlig opmærksomhed på legens nytteværdi i forhold til kredsløb, fedtprocent mv. Interessen rettes mod bevægelsens intensitet, varighed og frekvens, hvilket kan være godt, set i forhold til børnenes fysiske sundhed, som kan fremme barnets læring og trivsel (Bahrenscheer, Kortbek, & Sederberg, 2018). Personalets oplevelse af barnets behov for hjælp til, at legen ikke tager overhånd (bliver for vild), synes at være en del af den fænomenologiske tilgang, hvor opmærksomhed på bevægelsens og kroppens betydning for menneskelig eksistens er vigtig. Den fænomenologiske tilgang fokuserer på, hvordan de forskellige bevægelseslege, der laves i pædagogisk praksis, opleves af det enkelte barn. Barnets subjektive oplevelse af glæde og velvære gennem legene er betydningsfuldt. Det kan være en udfordring at ramme alle børns glæde under samme lege, og dermed er det vigtigt, at det pædagogiske personale er alsidigt og kreativt til gavn for børnenes erkendelses- og dannelsesudvikling (Bahrenscheer, Kortbek, & Sederberg, 2018).

Dilemmaet får det pædagogiske personale til at reflektere over, hvorvidt fysisk aktivitet er sundt for alle børn. Arousal er et udtryk for hjernens bevidsthedstilstand, det vil sige barnets vågenhed og parathed i forhold til at imødekomme stimuli og reagere hensigtsmæssigt herpå (Tordrup, 2019). Det betyder, at nogle børn kan have brug for pædagogisk støtte til at komme i gang med fysisk aktivitet grundet lav arousal, hvor andre børn kan have brug for støtte for at kunne genfinde roen efter fysisk aktivitet. Ud fra dette perspektiv kan det derfor diskuteres, hvordan sundhed kan imødekommes for forskellige børn. En kombination mellem fysisk aktivitet og pædagogisk opmærksomhed på det enkeltes barns forudsætninger for selvregulering af arousal kan i den forbindelse være betydningsfuldt.

Personalet oplever, at gode motoriske færdigheder gennem fysisk aktivitet fremmer 4-årige børns læringsparathed i børnehaven. Særligt de grovmotoriske færdigheder opleves at blive



Foto: UCN Brandportalen

trænet udendørs, hvor børnene ofte løber frem og tilbage på legepladsen, eller på anden vis laver grovmotoriske bevægelser. Denne opfattelse af, at leg og fysisk aktivitet, styrker og fremmer læring, deles af Bahrenscheer et al. (2018), der ligeledes pointerer, at det at have kroppen i fokus ved læring kan beskrives som kropsforankring (embodiment), hvor der tages udgangspunkt i sansning og perception. At kropsforankring ligger til grund for læring betyder, at læring foregår gennem barnets krop, og barnet dermed møder verden gennem kropslige handlinger og erfaringer. Når læringsresultater lagres kropsligt (kroppen husker, hvad der læres), betyder det, at kroppen kan anskues som en del af barnets hukommelsessystem (Bahrenscheer, Kortbek, & Sederberg, 2018). Kropslig læring, synes personalet fra børnehaven at arbejde med som en integreret del af dagligdagen, bl.a. gennem det "at gå foran og bagved", hvor personalet både verbalt og i høj grad fysisk viser eller støtter børnene i fysisk at arbejde med kroppen, når personalet går foran og bagved. Interaktioner mellem børn og voksne og erfaringer, fx med fysisk aktivitet, lagrer sig over tid som vaner og som kropsligt bundne tilbøjeligheder (Brinkmann, 2017).

Forfatternes sundhedsfaglige udgangspunkt ved denne undersøgelse af det pædagogiske personales oplevelser af fysisk aktivitet hos børn har bidraget med nye perspektiver for begge parter. Besøget i en anden professionsfaglighed bidrog til kritisk refleksion og diskussion blandt deltagerne om 4-årige børns fysiske aktivitet. Særligt indblikket i det pædagogiske personales refleksioner over normer, vaner, værdier og holdninger til fysisk aktivitet skabte en større forståelse hos forfatterne for kompleksiteten af fysisk aktivitet i en pædagogisk kontekst. Indsigten har bidraget til reflektion over balancen mellem hver enkelt professions individuelle ansvar og det fælles ansvar mellem professioner, fx i forbindelse med at øge 4-årige børns fysiske aktivitet. I et uddannelsesmæssigt perspektiv kan undersøgelsen bidrage til synliggørelse af et fælles professionsansvar ved fysisk aktivitet omfattende både sundhedsfaglige og pædagogiske perspektiver. Herved vil både sundhedsfaglige og pædagogiske uddannelser kunne berige hinanden med nye perspektiver. Ved overskridelse af den enkelte faglighed gennem samarbejde kan en ny faglighed opstå og bibringe ny viden og færdigheder til fælles opgavevaretagelse. Det var tilfældet i den samlede undersøgelses formål om at øge 4-årige børns fysiske aktivitet, præcis som børnehaven ønskede ved undersøgelsens opstart. I begyndelsen af samarbejdet kunne forfatternes og deltagernes henholdsvis pædagogiske og sundhedsfaglige baggrunde være en udfordring, men senere i processen bidrog udvidelse af eget perspektiv til større forståelse hos begge parter for kompleksiteten i fysisk aktivitet i en pædagogisk praksiskontekst. Hvor man i sundhedsprofessioner i høj grad kan forbinde fysisk aktivitet med betydningen for den sunde krop, kan man i pædagogiske professioner forbinde fysisk aktivitet med én blandt mange aktiviteter i en kompleks hverdag med forskelligartede krav og forståelser af, hvad sundhed for et 4-årigt barn samlet set kan være. De professionelles faglighed kan medføre en monofaglighed på arbejdspladser, som ikke giver plads til den brydning mellem forskellige fagligheder, som kan udløse nye løsninger (Højholdt, 2016). Interessen og velvilligheden for et tværprofessionelt samarbejde har været stor i pædagogisk praksis, hvilket inviterer til fortsat samarbejde på tværs. Forfatternes hensigt har været at behandle data varsomt og respektfuldt at undgå at lægge egne opfattelser ned over en anden professionsfaglighed som kritik, men bruge forskellen til åbninger for begge parter.

KONKLUSION

I artiklen formidles undersøgte perspektiver på pædagogisk personales erfaringer med, holdninger til og refleksion over fysisk aktivitet hos 4-årige børn i børnehaven. Pædagogisk personale oplever generelt, at udendørsaktivitet er lig med høj fysisk aktivitet, men får øje på, at nogle børn har stillesiddende aktiviteter udendørs. Både fysiske og stillesiddende aktiviteter er vigtige for 4-årige børns udvikling. I forhold til barnets fysiske sundhed er særligt varighed og intensitet af fysisk aktivitet betydningsfuldt.

Personalet oplever et modsætningsforhold mellem spontan og kreativ fysisk aktivitet, som børnene selv initierer, og de pædagogisk didaktiske overvejelser, som personalet har i forhold til strukturering af børnenes frie leg. Det bekræftes af, at vokseninitierede lege skaber mere stillesiddende aktiviteter, og at børnenes evne til at udvikle og danne kreative evner mindskes ved struktureret leg. Pædagogisk personale oplever at igangsætning af fysisk aktivitet er vigtig for at øge fysisk aktivitet hos 4-årige børn og taler om betydningen af at gå foran, bagved samt give en hånd. De mest effektive interventioner til at øge børnenes fysisk aktivitet viser sig at være initieret og struktureret af personalet af min. 30 minutters varighed, min. to gange dagligt. Grovmotoriske færdigheder skaber læringsparathed, idet kroppen erfarer, handler og husker og dermed kan anskues som en del af barnets hukommelsessystem. Det har betydning for, at fysisk aktivitet lagrer sig som en god vane i barnet.

Personalet oplever et dilemma mellem, hvad der forstås som sundt og usundt for det 4-årige barn. På den ene side har personalet erfaringer med, at børnenes grovmotoriske færdigheder understøtter læringsparathed. På den anden side har nogle børn behov for hjælp til at regulere, at fysisk aktivitet ikke bliver for vildt. Personalets personlige engagement og præferencer understøtter ikke altid en pædagogisk faglighed, som fremmer fysisk aktivitet. I respekt for forskellighederne blandt personalet søger de at organisere sig ud af udfordringen. For børn, der har brug for pædagogisk støtte til enten at komme i gang med eller at genfinde roen efter fysisk aktivitet, kan sundhed fremmes ved at kombinere fysisk aktivitet med pædagogisk opmærksomhed på understøttelse af det enkelte barns selvregulering af arousal.



Litteraturliste

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Legepladsen er ikke nok.* Hentet fra https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/legepladsen-er-nok
- Alexander, S., Frohlich, K., & Fusco, C. (2014). Problematizing "play for health" discourses through childrens fotoelicitated narratives. *Qualitative Health Research,* s. 1329-1341. doi:https://doi.org/10.1177/1049732314546753
- Bahrenscheer, A., Kortbek, K., & Sederberg, M. (2018). *Bevægelse, leg og sundhed- i dagtilbud.* Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, s. 120-123.
- Brinkmann, S. (2017). Dewey om læring og erfaring. *KVAN*, s. 43-53.
- Børnerådet. (2011). *www.boerneraadet.dk.* Hentet fra Mellem hjem og børnehave: https://www.boerneraadet.dk/media/30309/Miniboernepanel-Mellem-hjem-og-boernehave.pdf
- Elgar, F. J., Pförtner, T.-K., Moor, I., De Clerc, B., Stevens, G. W., & Currie, C. (2015). *Socioeconomic inequalities in adolescents health 2002-2010 a time-series analysis of 34 countries participating in theHealth Behavior in scholl-aged Children study.* Hentet fra The Lancet: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61460-4
- Højholdt, A. (2016). *Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis.* Hans Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2020). Hvor fri er børns fri leg i børnehaven? *Psyke & Logos,* s. 14-38.
- Ling, J., Robbins, L., Wen, F., & Peng, W. (2015). Interventions to Increase Physical Activity in Children Aged 2-5 Years: A Systematic Review. *Pediatr Exerc Sci*. doi:10.1123/pes.2014-0148
- Soini, A., Gubbles, J., Sääkslahti, A., Villberg, J., Kremers, S., Kann, D. V., . . . Poskiparta, M. (2016). A comparison of physical activity levels in childcare contexts among Finnish and Dutch three-year-olds. *European Early Childhood Education Research Journal,* s. 775-786.
- Sundhedsstyrelsen. (2016). *www.sst.dk*. Hentet fra Sundhedsmæssige effekter af fysisk aktivitet ogstillesiddende tidhos 0-4-årige børn: https://www.sst.dk/da/udgivelser/2016/sundhedsmaessige-effekter-af-fysisk-aktivitet-og-stillesiddende-tid-hos-0-4-aarige-boern
- Tordrup, R. Y. (2019). *Udviklende øjeblikke - tilknytning og udvikling i pædagogisk arbejde.* Akademiske Forlag.
- Truelove, S., Bruijns, B., Vanderloo, L., O´Brian, K., Johnson, A., & Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine,* s. 74-85.
- WHO. (2020). *WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour and sleep for children under five years of age.* Hentet fra www.who.int: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128