

## INDHOLD

	RESUME	4
1.	INDLEDNING	6
2.	PROBLEMFORMULERING	10
3.	METODEAFSNIT	10
3.1	Teoretisk refleksionsramme	10
3.2	Data indsamlingsmetoder	13
3.2.1	Interviewmetode og valg af informanter	15
3.2.2	Metoden kvalitativ spørgeskemaundersøgelse	17
3.2.3	Etiske overvejelser	19
3.2.4	Analyse strategi	20
3.3	Fremstilling af den anvendte empiri	22
3.3.1	Kvalificering	25
4.	PÆDAGOGISK KONTEKST	27
4.1	Rammesætning af pædagogisk kontekst som læring	28
	<i>"Undersøger hvorledes Skabende Uge som eksempel på æstetisk læreproces kan igangsætte og støtte pædagogstuderendes udvikling af bæredygtig professionsidentitet"</i>	31
5.	DELTAGERPERSPEKTIVET PÅ ÆSTETISKE LÆREPROCES	31
5.1	'Fleksibel identitet' under konstruktion	32
5.2	Begyndende definition af bæredygtig professionsidentitet	36
5.3	Fortællingens styrke	37
	<i>"Den bæredygtige professionsidentitet kan tolkes som faglige og personlige lag i et foranderligt-dynamisk udtryk"</i>	39

6. DEN KOMPLEKSE ROLLE TIL UNDERVISEREN 40
  - 6.1 Kender deltagernes forudsætninger og skaber tillid 41
  - 6.2 Ikke en multikunstner, men en modig underviser 43
  - 6.3 For at kunne improvisere må underviser være forberedt 44

*"Underviser skal kunne skifte mellem at 'gå foran' og skabe tryghed, 'gå ved siden af' stemt og ledsage de pædagogstuderende i deres nysgerrighed og udforskning for til slut at 'bakke op' med reflekterende spørgsmål"* 46
  
7. UNDERVISNING OG DANNEELSE 48
  - 7.1 I lyset af Løgstrup 49
  - 7.2 Den æstetiske læreproces er relationel 51

*"Dette peger på vigtigheden af, at de pædagogstuderende kan indgå i relationer"* 56
  
8. ÆSTETISK LÆREPROCES 56
  - 8.1 Æstetik, undervisning og læring 56
  - 8.2 Omstillingsparat gennem kreativ tænkning 59
  - 8.3 Professionsuddannes til en usikker fremtid 64

*"... at finde balancen mellem at finde ud af, hvornår det er ok at lande flyet et andet sted"* 65
  
9. MÅL 66

*"Dette stiller skarpt på behovet for forsat at eksperimentere og udvikle enkle brugbare redskaber til målsætning og evaluering af æstetiske læreprocesser"* 69
  
10. INDHOLD 70

*"Eller det kan ifølge Høhr og Løgstrups perspektiv på indhold også være et middel til identitetsudvikling og bliver dermed læring, der kan få indflydelse på begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet"* 71
  
11. DEN ÆSTETISKE LÆREPROCES SOM METODE 71

*"Høste værdifuldt læringsudbytte, der kan medvirke til udvikling af bæredygtig professionsidentitet"* 76

12. KONKLUSION 77

*"... udfordringen at løfte læreprocessen op på et refleksionsniveau og se efter tegn på læring, der kan sætte personlig dannelse i gang og en bæredygtig professionsidentitet" 78*

13. FORBEHOLD OG DISSKUSION AF METODE 78

14. LITTERATURLISTE 82

15. BILAG

15.1 Bilag 1: Artikel

15.2 Bilag 2: Interview med ny pædagogstuderende Lotte Nicolajsen (2014)

15.3 Bilag 3: Interview med ny pædagogstuderende Lotte Nicolajsen (2015)

15.4 Bilag 4: Interview med underviser Vibe Jensen (2014)

15.5 Bilag 5: Interview med nyuddannet pædagog Janne Nielsen (2015)

15.6 Bilag 6: Spørgeskemaundersøgelse (2015)

15.7 Bilag 7: Evalueringskema (2014)

15.8 Bilag 8: Evalueringsmodel Creative Learning Assessment (CLA)

ARTIKEL 87

BÆREDYGTIG PROFESSIONSIDENTITET

- Artikel om personlig og faglig forankret viden

## DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE PROFESSION

- in alignment with the present time, rounded in balance and readiness to adapt

The effect of the competition state on the educational thinking – also in the profession, has brought upgrade of learning, which can be measured at the expense of learning related to personal knowledge and development of the identity. Learning theorist Illeris forms a perspective with the terms learning and sustainability, which i.a. means that when the system weighs importance on learning, which the learners do not find usable, a lack of sustainability occurs, unless the system creates a common understanding through dialogue.

Inspired by this I have started a definition of sustainable profession identity in alignment with the present time, rounded in balance and readiness to adapt in a changeable practice. This leads to the problem formulation: On which terms can aesthetic learning processes support students' in social education in development of sustainable profession identity? I have chosen a hermeneutic epistemology. My method for structuring the analysis is based on the nine foundational questions of the dialectics. It is in the interpretation and analytical process that I analyses parts and whole in a mutual interaction and relation, through which I seek to find an answer to this issue. The subject area for the analysis is the social education, where I have gathered empiricism in the shape of qualitative interviews, evaluation forms (2014) and 6 months after questionnaire analysis (2015) in relation to the two new classes in social education, which I followed in their drama week, during which they created a performance for kindergardens.

My focus is whether the empiricism shows signs of initial development of sustainable profession identity. My work process is sought to be a transparent and systematic analysis of the gathered information made in the light of more general theoretical terms (Knud Illeris, Peter Jarvis, Etienne Wenger, Donald A. Schön, Hansjörg Hohn, Martin Buber, K. E. Løgstrup Kirsten Drotner, Lotte Darsø, Bennyé D. Austring og Merete Sørensen) in order to heighten the probability for recognition, also in other contexts. The aesthetic learning process is

framed in a learning perspective via Hohr's three learning methods: empirical, esthetic and discursive, and is analysed from the empiricism to see if they invite to learning, which can lead to development of sustainable profession identity.

The learning potential in the aesthetical learning process comes through machining impression to aesthetical expression, leading to possible reflection, self-discovery and learning of accommodative character, which can have an effect on the development of sustainable profession identity.

On the basis of the above mentioned learning perspective, analysis and reflection I can conclude and underline that reflexivity, experimental and creative approach, professional relations and the strength of storytelling are playing a part in promoting the development of sustainable profession identity. However, this still depends on the individual participant's assumptions and ability to interaction in the learning process, ability to put the process into words and lift the learning process to a level of reflection and look for signs of learning, which can promote the development of individual education and development of sustainable profession identity.

## 1. INDLEDNING

Samfundet i dag er komplekst og foranderligt med en stadig øget vidensproduktion, der kommunikerer på alle tænkelige platforme både virtuelt og virkeligt - lokalt og globalt. Dét samtidig med en forudgående frigørelse fra traditioner og tidligere store fortællingers sammenhængskraft har bidraget til en øget individualisering – en vifte af tilgængelige muligheder er bredt ud (Illeris m.fl. 2009:20-21). Det er op til den enkelte selv at skabe sig sin tilværelse og navigere i den omskiftlige verden præget af modsatrettede krav og værdier. *Identitet bliver noget, som skal opnås, noget som konstant udfordres, og som hele tiden må forhandles på ny* (Månsson 2014:14 (Rasmussen 1997:71)). I takt med samfundsudviklingen er kravene til den enkeltes kvalifikationer vokset (Månsson 2014:16). Med skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat understreges det, at landets vækst og heraf velfærd er afhængig af virksomhedernes succes i konkurrence på det internationale marked. Menneskesynet, der her skinner igennem, er, at borgeren må og skal udvikle sine kompetencer. Uddannelsestænkningen drejer sig da grundlæggende om opkvalificering af en kompetent arbejdsstyrke, der kan øge produktivitet og matche konkurrencen på et foranderligt arbejdsmarked (Månsson 2014:16).

*”Og set fra samfundsmedlemmernes perspektiv er der også umiddelbart brug for et højt kompetenceniveau for hele tiden at kunne følge med og holde sig orienteret i alle de omskiftelige sammenhænge, vi indgår i, kunne træffe de rigtige valg, klare de mange udfordringer og få et godt liv”* (Illeris 2015:208).

Dette starter allerede i børnehøvealderen, hvor læreplaner i daginstitutioner og skolereform tilstræber at skabe lige uddannelsesvilkår og muligheder for alle ved at fremme kompetenceudvikling og målbare resultater. Er dette nu også den rette løsning? Ikke alle lykkes i at udnytte de mange muligheder, ikke fordi de ikke evner det, men grundlæggende har de behov for tryghed og overblik for at begå sig i det komplekse samfund (Månsson 2014:14). Forklaringen på, hvorfor konkurrencestaten Danmark ikke lykkes bedre med sit

mål om højere uddannelsesniveau, er ifølge Knud Illeris tre misantagelser, der kommer af fraværende indsigt om menneskets virke - med undtagelse af det økonomiske aspekt (Illeris 2015:208). For det første har der ikke været den rette forståelse af *uddannelse og læring*, hvilket har ledt til ændringer i uddannelser, men ikke nødvendigvis givet optimeret læring (Illeris 2015:208). For det andet har fokus på evaluering og måling medført indflydelse på *indretning og drift* uden blik for, at det sker, *på bekostning af alt det, som ikke kan måles, men som alligevel har mindst lige så stor betydning, både økonomisk og menneskeligt* (Illeris 2015:208-209). Den tredje er i sammenhæng deraf *en manglende forståelse for betydningen af den læring, der drejer sig om personlig og identitetsmæssig udvikling*" (Illeris 2015:208-209). Den manglende forståelse for udvikling af de personlige kvalifikationer og identitet i uddannelse kommer til udtryk, når uddannelsessystemet værdisætter bestemt læring som vigtig, men ikke tager højde for, hvad der giver mening, og hvad de studerende skal bruge til at kunne håndtere fremtiden (Illeris 2015:216). Denne ubalance ser Illeris som manglende bæredygtighed. Dette begreb bæredygtighed finder jeg interessant i denne sammenhæng, fordi Illeris her anfører, at det kan genskabes gennem meningsgivende dialog mellem systemet og de studerende. Begrebet bæredygtighed fik international opmærksomhed i forbindelse med Brundtland-verdenskommissionens rapport i 1987, der havde fokus på miljø og udvikling. *"En bæredygtig udvikling er en udvikling, som opfylder de nuværende behov uden at bringe fremtidige generationers muligheder for at opfylde deres behov i fare"* (Brundtland-kommissionen, 1987). Bæredygtighed italesættes i vidt forskellige brancher, oftest i tre overskrifter: økonomi, miljø og socialt. Illeris udvider således begrebet social bæredygtighed til at omhandle læring om individers sameksistens og individets evne til at skabe en identitet i overensstemmelse med tiden, der både er afrundet i balance og omstillingsparat (Illeris 2015:210, 215). Det er med afsæt i dette teoretiske perspektiv, at jeg vil undersøge bæredygtighed i pædagogisk kontekst. Nedenstående citat af Ronald Barnett kaster lys på bæredygtighed i forhold til uddannelsestænkning, hvor kompetenceudviklingen bliver en del af *identitetens helhedsperspektiv* - individets 'væren' før 'viden' (Illeris 2015:217).

*”Den pædagogiske udfordring er derfor af ontologisk karakter, det vil sige, fokus er på de studerendes væren frem for deres viden, hvilket betyder, at det drejer sig om at hjælpe de studerende til at lære at leve med evig usikkerhed i en skrøbelig verden fuld af paradokser, der ikke kan løses” (Darsø 2012:15).*

Det er kompliceret at måle resultater ved denne læring, der retter sig mod 'væren', og er det mon årsagen til, at læring, der fremmer 'viden', fylder mere i uddannelsessystemet? (Illeris 2015:208-209). Det leder til spørgsmålet om, hvilket læringsperspektiv der ligger til grund for en både balanceret, men også forandringsparat fagidentitet? (Jarvis 2014:41,58, Illeris 2015:210). Endvidere hvorfor vælges bestemte læringsformer frem for andre, *hvorfor måles og værdsættes læringen, som den gør – og kunne det hele eller noget af det ikke gøres bedre på en anden måde?* (Illeris 2015:216).

Denne problemstilling kommer til udtryk i den nye pædagoguddannelse august 2014, hvor det meste gøres på en anden måde. F.eks. er de enkelte fag sammensmeltet til en modulopbygget uddannelse. I en tale om den nye pædagoguddannelse sagde tidligere uddannelsesminister Morten Østergaard:

*”Pædagogernes arbejdsmarked bliver stadig mere komplekst. Og det kræver helt særlige færdigheder hos den enkelte pædagog, der gerne vil gøre en forskel i sit arbejde... De skal kunne omsætte deres viden til handling – men også selv bidrage til handling og være producenter af ny viden”*

(Uddannelses- og forskningsministeriet 08.01.2014).

Det forventes, at de pædagogstuderende allerede under uddannelsen skal arbejde tværfagligt, påbegynde udvikling af ny viden og udvikle praksis. Endvidere er der til hvert undervisningsmodul knyttet kompetence- og læringsmål, som de studerende bliver evalueret på. Helt i tråd med konkurrencestatens dagsorden om opkvalificering kan listen af kompetencer i pædagoguddannelsen sammenlignes med *løsrevne 'faglige' byggesten*, som er



langt fra det optimale sammenflettede helhedsperspektiv på identitet, hvor den pædagogstuderende får mulighed for at udvikle både personlige- og faglige kvalifikationer (Illeris 2015:217). Hvordan skabes betingelserne for, at de pædagogstuderende i uddannelsen kan eksperimentere med en bæredygtig professionsidentitet?

Min interesse for problemfeltet opstod i mødet med de æstetiske læreprocesser, som jeg havde anledning til at observere i pædagoguddannelsen i forbindelse med tidligere projekter. Æstetisk læreproces giver de pædagogstuderende mulighed for at eksperimentere med bearbejdning og fortolkning af indtryk til udtryk via æstetiske formsprog som f.eks. musik, poesi og drama. Benny D. Austring og Merete Sørensen har formuleret denne definition:

*"En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden"* (Austring & Sørensen 2006:68).

Da jeg efterfølgende interviewede de pædagogstuderende om deres refleksion over deres æstetiske læreproces og formsprog, handlede refleksionerne blandt andet om nye erkendelser om dem selv. I den æstetiske læreproces kommer de pædagogstuderende i kontakt med en læringsmåde, der giver dem mulighed for at skabe erfaringer, som kan forberede dem til arbejdet i praksis. Med Etienne Wengers citat: *"Vi må prøve at finde ud af, hvad en fremtidig (lærer) pædagog har brug for at gøre sig erfaringer med, så vi kan maksimere chancen for, at de bliver gode (lærere) pædagoger"* (Wenger 2014:123). Ved at lade de æstetiske læreprocesser være en større del af læringslandskabet på pædagoguddannelsen kan de pædagogstuderende i fællesskab potentielt udvikle både kompetencer og en bæredygtig professionsidentitet i et helhedsperspektiv.

Med inddragelse af Illeris' sammenkobling af læring og bæredygtighed udfordres min hidtidige begrebsforståelse af professionsidentitet som en forståelse og kappe, der tilegnes

under uddannelsen til at måtte være et mere dynamisk begreb, hvor den pædagogstuderende under uddannelse både tilegner sig en professionsforståelse og kompetence til igennem sit fremtidige arbejdsliv gentagne gange at opfinde sig selv igen – sin professionsidentitet. Ingen ved, hvordan pædagogisk praksis ser ud om 10 år, og hvad der ville have været nyttigt at have lært! *Men det centrale læringsproblem er at finde ud af, hvem man gerne vil være, og prøve at praktisere det* (Wenger 2014:123). Uanset udfaldet af fremtiden bliver det fortsat ved med at være en succes, når pædagoger vil gøre en forskel og tør investere sig selv i professionelle relationer i pædagogisk praksis.

Ovenstående problemfelt har ledt til følgende problemformulering.

## 2. PROBLEMFOMULERING

Under hvilke betingelser kan æstetiske læreprocesser støtte pædagogstuderendes udvikling af en bæredygtig professionsidentitet?

Jeg vil med afsæt i min problemformulering undersøge dele og helhed i en vekselvirkning ud fra sammenhængen mellem indsamlet empiri og genstandsfelt og herved skabe forståelse samt tolke i lyset af mere almengyldige teoretiske begreber og derved nå frem til en videnskabelig besvarelse af problemformuleringen. Jeg vil i det følgende redegøre for projektets metoder og begrunde de valg, der kommer til udtryk i inddragelse af teorier, empiriindsamlingen og projektets opbygning.

## 3. METODEAFSNIT

### 3.1 Teoretisk refleksionsramme

Genstandsfeltet for min undersøgelse er pædagoguddannelsen, hvori den æstetiske læreproces finder sted. Æstetiske læreprocesser er kendetegnet ved et helhedssyn på læring, hvor kropslig læring, erkendelse, bevidsthed og identitet gensidigt supplerer hinanden. Jeg har desuden valgt et hermeneutisk erkendelsesgrundlag, da jeg er bevidst om den forhåndsviden, jeg bærer med mig, og som udmønter sig i min optagethed af det, jeg stiller skarpt på, mit valg af litteratur og arbejdet med disse kilder samt min indsamling og behandling af empiri fra en professionshøjskoles pædagoguddannelse. Det er gennem fortolkning, der i selve processen kommer til udtryk ved at undersøge dele og helheden i en gensidig vekselvirkning og relation, at jeg kan komme frem til en sammenhængende forståelse af problemstillingen (Højbjerg 2009:310,312). *Delene kan kun forstås, hvis helheden inddrages, og omvendt kan helheden kun forstås i kraft af delene* (Højbjerg 2009:310,312). Det bliver således en tolkning af det, jeg vælger at stille skarpt på af teoretiske begreber, indsamlet empiri herunder udsagn og samtale. Jeg opfatter i projektet didaktikkens ni grundspørgsmål som dele, jeg finder interessante at undersøge i en stadig vekselvirkning med helheden.

Jeg vil med afsæt i problemformuleringen undersøge rammebetingelserne i genstandsfeltet ved at inddrage relevant teori og empiri for til sidst at komme frem til en besvarelse, der både er teoretisk og praksis orienteret. Min metode til at strukturere undersøgelsen er baseret på didaktikkens ni grundspørgsmål, der i projektet virker som den kategoriale opbygning af projektet. Hensigten er at opnå en forståelse af genstandsfeltet (Jank & Meyer 2012:41-42). I afsnittet her vil jeg redegøre for de valg og fravalg, jeg foretager mig i projektets ni hovedafsnit, samt belyse sammenhængen mellem de valgte teoretiske begreber og hvilken forståelse, jeg ser, de kan bidrage med. Dette leder til en præsentation og redegørelse af projektets ni hovedafsnit og teoretiske begreber i nedenstående underafsnit.

Analysen indledes med afsnit **4. Pædagogisk kontekst**, hvor jeg præsenterer projektets genstandsfelt for undersøgelsen og udfolder det læringssyn, der ligger til grund for inddragelse af æstetisk læreproces i undervisning. Dette sker på baggrund af Hansjörg Hohrs

socialtionsteori, der formidles som tre læringsmåder, og Bennyé Austring og Merete Sørensens definition af æstetisk læreproces, der er i overensstemmelse med samfundsudviklingen. Det er med afsæt i teaterugen 'Skabende Uge' som pædagogisk kontekst, at jeg ser efter tegn på læring, og at begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet påbegyndes.

I afsnittet **5. Deltagerperspektiv på æstetisk læreproces** er fokus på de pædagogstuderendes identitetsproces og professionsidentitetsarbejde med inddragelse af læringsteoretikere Knud Illeris og Peter Jarvis, da jeg er nysgerrig på at definere begrebet bæredygtig professionsidentitet. Herefter vil jeg inddrage psykolog Jerome Bruners teori om det narrative. Kan kompetencen 'at kunne fortælle' sin professionsidentitet være en del af tilegnelsen af en bæredygtig professionsidentitet, der dermed i resten af arbejdslivet kan forandres og genfortælles på ny? For at give pædagogstuderende en stemme og få deres perspektiv med vil jeg inddrage udsagn fra interviews.

I det følgende afsnit **6. Den komplekse underviserrolle** vil jeg analysere underviserens rolle i forhold til de komplekse æstetiske læreprocesser og de pædagogstuderendes professionsidentitetsarbejde. Her vil jeg bruge Hans Jörg Hohrs dannelsesteoretiske perspektiv samt Bennyé D. Austring og Merete Sørensens definition af æstetiske læreprocesser. Ydermere vil jeg tage udgangspunkt i empirien fra interviewet med underviser Vibe Jensen.

Herefter følger afsnit **7. Undervisning og dannelse**, hvor jeg vælger et filosofisk perspektiv for dermed at undersøge, hvilken forståelse det kan bidrage med til undersøgelsen af betingelserne i problemfeltet. Jeg vil forstå sammenhængen mellem identitetsdannelse og æstetiske læreprocesser i lyset af teolog og filosof Knud E. Løgstrup og filosof Martin Bubers to grundord i verden: Jeg-Du og Jeg-Det. Jeg er nysgerrig på, hvorledes det filosofiske indslag påvirker min forståelse af begrebet bæredygtig professionsidentitet samt den æstetiske læreproces som relationel.

Dette leder til afsnit **8. Æstetisk læreproces**, hvor fokus er på at undersøge og analysere læringsperspektivet ved den æstetiske læreproces og begrebet kreativ tænkning. Det gør jeg ved at argumentere med udgangspunkt i flere forskellige læringsteorier og udover tidligere nævnte inddrages Jean Piagets begreber assimilation og akkommodation.

Dernæst kommer afsnit **9. Mål**, hvori jeg med Jank og Meyers nuancering af begrebet mål analyserer kompleksiteten ved den æstetiske læreproces, der således er vanskelig at opstille læringsmål for og ydermere er kompliceret at evaluere. Peger dette på refleksion som en vigtig kompetence, for at pædagogstuderende kan høste læringsudbyttet og gennem refleksivitet føje deres nye erkendelser til deres udvikling af bæredygtig professionsidentitet? Dette undersøger jeg ved at benytte empiri samt teoretikerne Kirsten Drotner og Illeris'.

I afsnit **10. Indhold** tager jeg afsæt i Jank og Meyers teoretiske perspektiv på indhold, der er todelt og retter sig dels mod det planlagte indhold – undervisningens genstand fra f.eks. studieordning og undervisers side, og dels den del af indhold, der skabes i samspillet i den æstetiske læreproces. Her inddrages empiri samt Kirsten Drotners begreb 'at skabe sig selv' til at kaste lys over, hvorledes 'indhold' indvirker på udvikling af bæredygtig professionsidentitet.

Afsnit **11. Metode** vil blive en undersøgelse af læringspotentialet ved 'Skabende Uge', som en undervisningsmetode i didaktisk forstand. Teaterugen er en tilbagevendende begivenhed i studieopstarten på pædagoguddannelsen. Her vil jeg se, hvilken ny viden jeg kan skabe ved med afsæt i min problemstilling at analysere den indsamlede empiri med de allerede nævnte teorier. Yderligere vil analysen og sammenkoblingen i dette afsnit være metoden, hvorved jeg kan besvare problemformuleringen fyldestgørende ud fra både et teoretisk og praksisperspektiv i afsnittet **12. Konklusion og perspektivering**. Afslutteligt omhandler dette afsnit, at jeg kort formidler den viden, projektet har frembragt på baggrund af min problemstilling og undersøgelse af rammebetingelserne i problemfeltet gennem inddragelse

af empiri og relevante teorier **samt en perspektivering, der har til formål at inspirere til professionsudvikling.**

### 3.2 Data indsamlingsmetoder

Jeg har i ovenstående gennemgang af projektets opbygning argumenteret for relevant teori og vil således kort introducere problemfeltet, hvorefter jeg i dette afsnit redegør for min tilgang til undersøgelsen, jeg benytter til at indsamle empiri. Mit forskningsperspektiv til undersøgelsen bliver hermeneutisk, idet jeg i min dataindsamling fokuserer på enkelte nedslag i genstandsfeltet, og jeg undersøger dele i helheden (Højbjerg 2009:312). Det leder til en undersøgelsesmetode med vekselvirkning mellem del og helhed, hvor det bliver muligt ud fra sammenhængen mellem indsamlet empiri og genstandsfeltet at skabe forståelse og tolke (Højbjerg 2009:312). Genstandsfeltet bliver allerede fremført i indledningen, hvor jeg ved tidligere projektarbejder har observeret undervisning og indsamlet empiri på pædagoguddannelsen. Jeg vil gøre brug af tidligere indsamlet empiri (2014) og anskue disse nedslag som dele ud af den helhed, jeg undersøger. Empirien (2014) blev indsamlet til et andet formål og efterbearbejdningen heraf ledte til nye erkendelser om genstandsfeltet. Med den ny erhvervede forståelsesramme vender jeg således tilbage til min gamle empiri og ser på det ud fra den aktuelle problemstilling med et nyt blik og fortolkning. Ydermere har denne arbejdsproces medført, at jeg har fået brug fra at indsamle ny empiri, som kan kaste yderligere lys over problemstillingen og bidrage til større forståelse. Derfor vender jeg tilbage til problemfeltet og foretager en ny dataindsamling.

Jeg har valgt en kvalitativ tilgang til min indsamling af empiri, da problemformuleringens fokus på individers udvikling af professionsidentitet og oplevelse af denne proces gør det nødvendigt med en kvalitativ tilgang til dataindsamling og analyse, der retter sig mod de forståelsesorienterede og ikke kvantitative fænomener (Højbjerg 2009:340). Jeg er interesseret i, hvordan de pædagogstuderende kan udvikle en bæredygtig professionsidentitet bl.a. med støtte fra de æstetiske læreprocesser. Dette undersøges bedst *'inde' fra livet selv – i de lokale praksisser, hvor livet leves – snarere end 'udefra' og på afstand,*

(Brinkmann & Tanggaard 2015:14). Jeg vil gerne have indblik i de pædagogstuderendes oplevelse og erfaringer, derfor vælger jeg at bruge kvalitative interview og spørgeskemaer som undersøgelsesmetoder. Det er ikke enkelt at få fat i den viden, jeg søger, men den kvalitative tilgang åbner op for en mulighed, hvor jeg bl.a. gennem dialog og åbenhed over for genstandsfeltet kan stille spørgsmål. I følgende underafsnit argumenterer jeg for de valgte undersøgelsesmetoder. Dette har til formål at skabe transparens i forskningsprocessen, hvor mine planer for dataindsamling og mine refleksioner omkring de typer af viden, der kan fremskaffes gennem de valgte metoder, lægges frem, samt at overveje, hvordan disse kan medvirke til at besvare problemformuleringen (Brinkmann & Tanggaard 2015:522). Jeg tilstræber i projektet, at det skal være muligt at følge min undersøgelse fra refleksion og planlægning til gennemførelse, tolkning og afslutningsvist resultatet (Brinkmann & Tanggaard 2015:14).

### 3.2.1 Interviewmetode og valg af informanter

Interviewmetoden giver mig anledning til at få informanternes holdninger og oplevelse af problemstillingen. Formålet er at producere brugbar viden om betingelserne for at æstetiske læreprocesser bidrager til udvikling af professionsidentitet (Launsø m.fl. 2011:143).

*"Sproget er snarere selv køretøj for det at tænke, som filosofen Wittgenstein sagde. Eftersom interviewforskning bruger sproget som konversationens medium, kan denne type forskning siges at få adgang til menneskets måde at tænke gennem sproget på, ... Endelig er interviewforskning yderst velegnet til at belyse de narrative dimensioner af den menneskelige tilværelse"* (Brinkmann & Tanggaard 2015:33-34).

Jeg er nysgerrig på den narrative dimension ved interviewmetoden, men fravælger den, fordi metoden producerer meget omfangsrig empiri, som jeg ikke ville kunne analysere fyldestgørende i denne proces. Jeg vælger at foretage lavt strukturerede interviews eller det, som Brinkmann og Tanggaard kalder semi strukturerede interviews, hvilket betyder, at jeg har spørgsmål, der rummer temaerne i problemstillingen og støtter samtalen i ikke at tage en retning, der ligger udenfor mit undersøgelsesfelt (Brinkmann & Tanggaard 2015:40,41). Dette

giver samtidig en frihed og mulighed for at spørge ind til informantens svar, hvis det overrasker, og bringe noget andet i spil end de forberedte spørgsmål. Jeg har planlagt opbygningen af interviewet i min måde at tænke spørgsmålenes lethed og tyngde. Det kommer til udtryk i arket med spørgsmålene, hvilket kaldes interviewguide (Brinkmann & Tanggaard 2015:38). F.eks. vil jeg indlede med at forklare sammenhængen, og hvordan interviewet indgår i undersøgelsen, starte op med enkle spørgsmål og afslutte med det, der vedrører professionsidentitets udvikling, og som måske kræver mulighed for eftertænkning hos informanten. Egentlig handler det om at tillade både interviewer og informant at tale sig varm. Jeg forestiller mig, at mere erfarne journalister ikke har samme behov. Jeg er selv uddannet pædagog, hvilket giver mig en forhåndsviden til at kunne stille relevante spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard 2015:38). I det er der også en begrænsning, at jeg måske bliver blind på noget, som en helt fremmed over for genstandsfeltet ville have undret sig over. Jo bedre jeg kender min interviewguide, desto mere overskud og nærvær kan jeg lægge i samtalen med informanten (Brinkmann & Tanggaard 2015:34,38). Jeg vælger endvidere en semistruktureret interviewform, fordi det giver informanten mulighed for at overveje sine svar undervejs (Kvale 2004:129). Det skal tilføjes, at jeg er bevidst om, at svarene påvirkes af min optagethed og af det, jeg bringer med mig af sproglige formuleringer og teoretiske begreber i spørgsmålene (Kvale 2004:131). Ydermere ser jeg interviewet ansigt til ansigt som en samtale, hvor det både er interviewerens spørgeteknik, men også menneskelige fremtoning, der er med til at påvirke den viden, der skabes (Launsø m.fl. 2011:136). Der er meget i spil i interviewsituationen - bl.a. magt, og det vil udmønte sig forskelligt afhængig af den relation, der er eller opstår mellem interviewer og informant. Jeg vil tilstræbe at skabe tryghed og god stemning omkring samtalen. Hvis jeg som interviewer kun har et i hovedet: "Hvordan får jeg den viden", bliver det mere et forhør end samtale, og informanten kunne få den oplevelse, at her skal svares noget bestemt. Der opstår i interviewet et mæthedspunkt, hvor der ikke længere er flere oplysninger at hente om temaet, og samtalen skal rundes af (Brinkmann & Tanggaard 2015:32). Erfaring har dog lært mig, at lige når diktafonen slukkes kommer der ofte et guldkorn, som om det uformelle rum giver luft til refleksion.



I efteråret 2014 valgte jeg at interviewe to pædagogstuderende fra den ene klasse, jeg fulgte. Jeg valgte dem som informanter, fordi de var tydelige i deres holdninger og meget engagerede i klassens diskussioner. Under interviewet forholder de sig konstant metarefleksive i deres besvarelser om læring og fortæller om deres medstuderendes oplevelser og ikke deres egne tanker. Jeg forsøger på forskellige måder at spørge ind til deres egne refleksioner, men må til slut opgive og vælger at kassere interviewet. Denne oplevelse deler jeg med underviser Vibe Jensen, som jeg har valgt som informant pga. hendes arbejde med at eksperimentere og udvikle æstetiske læreprocesser med fokus på udvikling af professionen. Vibe Jensen fortæller, at hun i forbindelse med de pædagogstuderendes gruppefremlæggelser på modul 1 er blevet overrasket over en pædagogstuderende, der valgte at fremlægge teoretiske begreber og refleksioner ud fra et værk produceret i værkstedstimerne. Det, jeg finder interessant her, er, at den pædagogstuderende Lotte Nicolajsen benytter sig af et æstetisk formsprog til at italesætte teoretiske begreber, og jeg vælger at kontakte hende som en mulig informant. Det viser sig, at hun tidligere har arbejdet som bl.a. dagplejemor, og hun vil gerne bidrage til min dataindsamling.

I forbindelse med at jeg mødtes med Vibe Jensen i en anden sammenhæng (januar 2015), fortalte hun engageret om en bacheloreksamen, hvor de studerende indledte med et dramastykke til musik. Vibe Jensen nævner i den sammenhæng, at hun har observeret, at en af de pædagogstuderende undergår en stor forandring i løbet af studiet - både i det ydre og fagligt. Jeg bliver nysgerrig efter at spørge den nyuddannede pædagog om, hvad der gjorde udfaldet for denne forandring. Jeg kontakter pædagogen Janne Nielsen på mail, og hun er meget åben over for at mødes med mig.

Ydermere er jeg nysgerrig på, hvilken begyndende professionsidentitet Lotte Nicolajsen har udviklet siden studiestart. Hun startede på pædagoguddannelsen med det, jeg tolker som en fagidentitet som dagplejemor. Hvad fortæller hun om sig selv nu? Jeg vender således tilbage til genstandsfeltet og foretager to semistrukturerede interviews (2015). Jeg har valgt at følge det, som åbningen i genstandsfeltet har vist sig for mig. Det gav et møde med to talende pædagogstuderende, og som jeg fravalgte at inddrage yderligere i dataindsamlingen. Åbenhed

for de muligheder der viser sig igennem dialog med bl.a. underviser Vibe Jensen, der egentlig bare fortalte om sine oplevelser med pædagogstuderende og vakte min nysgerrig til at forfølge ideen om at mødes med ovenstående informanter.

### 3.2.2 Metoden kvalitativ spørgeskemaundersøgelse

Problemformuleringens fokus på betingelser for udvikling af professionsidentitet gør det nødvendigt også at indsamle data i et bredere perspektiv, end individuelle interviews giver mulighed for. Hvilket begrundet min inddragelse af kvalitativ spørgeskemametode (Launsø m.fl. 2011:124). Det er vigtigt, at den metode, jeg vælger at fremskaffe data på, kan supplere den tidligere indsamlede data (fra 2014), så jeg fastholder min tilgang, hvor jeg anskuer den indsamlede empiri som dele i helheden (Launsø 2011:109). Spørgeskemaundersøgelsen kan udarbejdes med både høj, lav eller lavere struktur (Launsø) afhængig af spørgsmålenes formuleringer, den efterfølgende åbenhed i svarmuligheden eller fastlagte svarkategorier (Launsø m.fl. 2011:111). Jeg vælger at benytte metoden kvalitativt spørgeskema med lav struktur, fordi min undersøgelse omhandler indblik i svarpersonernes virkelighed og oplevelse (Launsø m.fl. 2011:112). Nedenstående citat omhandler interviews, men relaterer også til udfordringerne ved spørgeskemaet.

*”Det er netop fordelene ved de lavt strukturerede metoder, at de søger at spejle folks indre og ydre virkelighed uden på forhånd at fastlægge bestemte begreber og forståelser. Disse metoder respekterer folks egen definition af virkeligheden, forudsat metoderne er ordentligt udført” (Launsø m.fl. 2011:113).*

I forbindelse med projektarbejdet i 2014 fik jeg anledning til at udarbejde et evalueringsskema i samarbejde med Vibe Jensen målrettet de to klassers studiestart og den samlede undervisning på modul 1- og herunder teaterugen Skabende Uge. I forhold til problemformuleringens fokus på pædagogstuderendes udvikling af professionsidentitet var jeg interesseret i, om jeg kunne aflæse en effekt og læring af Skabende Uge. Jeg kunne derfor inkludere mine spørgsmål i evalueringsskemaet, der afspejlede en lav struktur, hvor der var

tomme linjer til udfyldelse af svar (Se bilag 7). Skemaet rummede både en meget høj struktureret del, der skulle måle de nye pædagogstuderendes oplevelse af en række nye tiltag ved studiestart og undervisning. Det var ikke anonym besvarelse, da underviserne ønskede mulighed for at kontakte de studerende, der f.eks. måtte udtrykke uoverkommelig faglig udfordring eller mistrivsel. Denne empiri (2014) vil jeg tolke igen med min nye forståelsesramme, og ydermere vil jeg gerne i dialog med de to klasser igen her 6 mdr. efter og nu søger en viden om, hvor vidt Skabende Uge har haft en indflydelse på deres begyndende udvikling af professionsidentitet? Hvordan tænker og formulere de sig nu om deres professionsidentitet?

Jeg vælger derfor at udarbejde et lavt struktureret spørgeskema (2015), der har fokus på dette. De pædagogstuderende er på dette tidspunkt lige forbi deres første eksamensoplevelse og i gang med at forberede deres praktik. Underviser Vibe Jensen og en kollega møder de studerende i få fællestimer til praktikforberedelse. Det betyder, at jeg ikke selv får anledning til at uddele spørgeskemaerne, og at det ikke må optage for lang tid. Det er forudsætninger, jeg skal tage hensyn til i min udarbejdelse af spørgeskemaet. Jeg skriver en kort intro til spørgeskemaet, så de får kendskab til, hvad det er jeg undersøger, formålet og anonymiseringen. Der er ikke tid til at de kan nedfælde en roman pga. at underviserne selv skal bruge tiden. Desuden er en overskuelig længde, layout og opbygning med til at motivere til en besvarelse (Launsø m.fl. 2011:129). Skulle der være pædagogstuderende, der er ordblinde, er det på dette tidspunkt kendt for underviserne, og de vil kunne assistere med højtlesning. Ydermere er der en række af udfordringer, som jeg er bevidst om. Rækkefølgen af spørgsmål kan påvirke svarene, da det sætter en tankerække i gang hos svarpersonerne. Samtidig kan jeg ikke styre, i hvilken rækkefølge spørgeskemaet besvares (Launsø m.fl. 2011:129). Hertil kommer, at spørgsmålene kan blive opfattet forskelligt af svarpersonerne, så i formuleringerne arbejder jeg med at minimere risikoen for misforståelser (Launsø m.fl. 2011:126). Var det et ansigt til ansigt interview, kunne jeg måske opfange, om informanten ikke tog samtalen seriøst, og venligt adressere det. Ved spørgeskemaet har jeg ingen kontrol over, om svarpersonerne gør sig umage eller blot japper sig igennem. Spørgeskemaet fylder

afslutningsvist en A4 side med 6 spørgsmål, og jeg forventer at få ca. 70 stk. retur (Se bilag 6 undersøgelsesspørgeskema(2015)).

### 3.2.3 Ethiske overvejelser

Kvalitativ forskning har fokus på mennesker oplevelser, overvejelser – livet, som det kommer til udtryk i forskellige situationer, og lige dette er også etikens omdrejningspunkt (Brinkmann 2015:471). Jeg ser, at de etiske overvejelser er en refleksivitet, jeg som forsker må tage på mig igennem alle projektets faser (Brinkmann 2015:478). Det er god skik at holde sig etiske principper for øje som f.eks. at informere informanter og svarpersoner om konteksten, som empirien indgår i, kendskab til kvalitativ forskning og anonymitet. Men da etik er forbundet med menneskers handlinger, så er det vigtigt som forsker at kunne håndtere de etiske dilemmaer, der måtte dukke op i processen. Man skal opføre sig ordentligt! Løgstrup fremsætter det i sin etiske fordring: *Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd* (Løgstrup 1956:25) (Brinkmann 2015:470). For det første kommer det til udtryk når jeg vælger problemformuleringen drevet af nysgerrighed og muligheden for at producere ny viden, der måske kan bidrage til professions udvikling. For det andet i rollen som interviewer, hvor spørgsmålene forsøger at kaste lys over temaet identitet i relation til det personlige og faglige område og ikke omhandler det private. Så kan der alligevel godt i samtalen dukke emner op af terapeutisk karakter f.eks. udfordringer i studiet, hvor jeg bærer ansvaret for at stoppe og ændre retning i samtalen eller skabe rum for, at informanten selv kan sige fra (Brinkmann 2015:476). En enkel måde at skabe balance på *mellem åbenhed og distance* er ved at lade interviewguiden være synlig på bordet og dermed pege på årsagen til samtalen (Brinkmann 2015:476). Derudover handler det om igen at være bevidst om den etiske fordring. For det tredje er jeg optaget af ikke at over-fortolke eller misbruge min indsamlede empiri ved f.eks. at forvrænge udsagnetenes mening fra den kontekst, de er sat i, og respektere informanterne samt svarpersonernes bidrag (Brinkmann & Tanggaard 2015:30,477). Der er også en risiko for, at jeg 'bliver indfødt' med genstandsfeltet og for tæt med informanterne, hvilket kan udmønte sig i manglende *begrebslig og kritisk afstand* eller frygten for, at subjektivitet kan lede til ufortolket empiri (Brinkmann &

Tanggaard 2015:547). Det er egentlig godt at holde fast i det hermeneutiske erkendelsesgrundlag, fordi det forudsætter en vekselvirkning mellem dele, her forstået som empirien, og helheden, som er konteksten – genstandsfeltet. Et udsagn skal tolkes i relation til helheden (Højbjerg 2009:312).

### 3.2.4 Analyse strategi

Ved udarbejdelsen af både spørgeskemaundersøgelsen og interviewguides lægges strategien for, hvordan jeg vil indsamle brugbar data, der er aktuelt i relation til problemformuleringen (Brinkmann & Tanggaard 2015:46). Og på sin vis benyttes min analysestrategi allerede i mødet med informanterne, hvor jeg sætter min forforståelse og begreber i spil i samtalerne (Brinkmann & Tanggaard 2015:45). Jeg har valgt dels at stille skarpt på informanternes *livsverdensnære beskrivelser* og dels at undersøge deres *begrebsforståelser* (Brinkmann & Tanggaard 2015:46).

*”Det betyder dog ikke, at man skal udelukke sig fra at lade sig overraske af materialet. Tværtimod er det vigtigt at holde sig åben over for de strukturer, sammenhænge, modsætninger og brud, som ethvert materiale vil indeholde, uanset hvilken type analyse man på forhånd havde regnet med at lave”* (Brinkmann & Tanggaard 2015:46).

I min analyseproces anvender jeg mit hermeneutiske erkendelsesgrundlag, hvor jeg søger en vekselvirkning mellem at bryde den indsamlede data ned i dele og analysere. Denne proces leder til, at jeg søger nye sammenkoblinger, jeg intuitivt måske fornemmede, kunne skabes. Ydermere kan stoffet frembringe overraskelser, inden jeg afslutningsvist i projektet kan dokumentere delene i en ny helhed (Brinkmann & Tanggaard 2015:46). Selve analysen indleder jeg ved at danne mig et overblik og gennemlæse al materialet, inden jeg fordyber mig i de enkelte dele (Brinkmann & Tanggaard 2015:451). Herefter foretages flere gennemlæsninger af både evalueringsskemaerne (2014), spørgeskemaerne fra spørgeskemaundersøgelserne (2015) og interviewene (2014/2015), hvor jeg tilegner mig

kendskab til data og indleder en meningskondensering (Brinkmann & Tanggaard 2015:47). Til understøttelse af analyseprocessen af interviews sætter jeg teksten ind i en tabel med yderligere to kolonner, hvor jeg i en kolonne kan notere nøgleord, begreber og temaer, der træder frem fra materialet. Derved søger jeg at skabe meningsenheder, og i den tredje kolonne opsamler jeg begyndende analyse, kategorisering og fortolkning (Brinkmann & Tanggaard 2015:46). I forhold til spørgeskemaundersøgelsen og evalueringsskemaerne læser jeg udsagnene med fokus på begrebsforståelse, mønstre, modsætninger eller noget, der stikker ud, og evt. *sammenligner, kontrasterer og tæller op, hvor fremtrædende noget er* (Brinkmann & Tanggaard 2015:47). Det gør sig også gældende i analysen af det indsamlede materiale, at jeg vil notere ned, når jeg i udsagn eller informanternes svar genkender noget fra projektets teoretiske refleksionsramme. Ved denne systematiske analyse ses den indsamlede data i lyset af mere almen gyldige teoretiske begreber, hvilket højner sandsynligheden for genkendelighed også i andre kontekster (Brinkmann & Tanggaard 2015). Det er en tidskrævende analysestrategi, og faren er, at jeg ved manglende fordybelse går glip af de sammenhænge eller overraskelser, materialet måtte indeholde.

### 3.3 Fremstilling af den anvendte empiri

Her følger en fremstilling af den indsamlede data, der efter min tilvirkning fremstår som resultat af et forskningsarbejde (Brinkmann & Tanggaard 2015:536). Kendetegnende for den hermeneutiske tilgang er at vende tilbage til empirien af flere omgange og se, om det frembringer nyt, der medvirker til nye forståelser. I analyse arbejdet er både inddraget min empiri fra 2014 og at læse hele det empiriske materiale igen og igen. Det betyder også, at det samme udsagn fra interview eller spørgeskemaundersøgelsen inddrages i forskellige analyser og tolkes ud fra forskellige perspektiver.

Da jeg indledte min indsamling af empiri og planlagde interviews, havde jeg forinden ikke besluttet antallet af informanter, men efter de to nye interviews (2015) vurderede jeg, at det havde tilføjet den nye viden, jeg søgte til at komplementere den allerede indsamlede empiri (2014) i forhold til at se efter tegn på udvikling af bæredygtig professionsidentitet

(Brinkmann & Tanggaard 2015:32). I interviewet med nyuddannet pædagog Janne Nielsen, havde jeg på forhånd fået den information fra underviser Vibe Jensen, at Janne Nielsen havde undergået en synlig forandring under uddannelsen - både ydre og indre. Jeg var på det tidspunkt optaget af transformativ læring i forhold til bæredygtig professionsidentitet (Mezirow) (Illeris 2015:72). Undervejs i interviewet stod det klart, at den viden ville jeg ikke kunne fremskaffe, og at Janne Nielsen kun forholdte sig til sin 'indre' udvikling i uddannelse, og at denne ikke var sket på baggrund af æstetiske læreprocesser, men derimod ved praktikperioder og opgaveskrivning. Ydermere svarer hun på mine forskellige vinkler på at spørge ind til transformativ læring, at det er rigtig svært at sætte ord på (Bilag 5). Jeg vurderede efterfølgende at skrive begrebet transformativ læring ud af min interviewguide til næste interview med pædagogstuderende Lotte Nicolajsen. Lotte Nicolajsen fortæller selv (2014), at hun er genert i forhold til andre, hvorfor jeg ser det som tillid, at hun i interviewet fra 2015 er meget åben og direkte om sin personlige udvikling i professionen (Bilag 3). I modsætning til Lotte Nicolajsen havde jeg ikke mødt Janne Nielsen før. Vi havde sms'et om indhold, dato og tid for interviewet. Vores formelle relation påvirker den viden, der frembringes i samtalen, og jeg havde indtrykket af, at hun gerne ville svare 'rigtigt' på spørgsmålene (Brinkmann & Tanggaard 2015:33). Jeg vælger at benytte interviewet med Janne Nielsen, selvom hun ikke kobler sin udvikling til æstetiske læreproces, da jeg ser ligheder mellem praktiker, opgaveskrivning og den læreproces, der kan opstå i den æstetiske læreproces. Derudover giver hun et indblik i sin livsverden, udvikling og refleksioner som pædagogstuderende (Brinkmann & Tanggaard 2015:32).

De to klasser, jeg fulgte i efteråret 2014, udfyldte spørgeskemaundersøgelsen (2015), og efterfølgende fortalte Vibe Jensen kollega, at de pædagogstuderende fandt spørgsmålene interessante, og flere havde brugt ekstra tid i frikvarteret på at besvare spørgsmålene. Dette tolker jeg som, at de pædagogstuderende var interesserede og motiveret til refleksion.

I nedenstående tabel er den samlede empiri fremstillet, der inddrages i projektet. Formålet med denne fremstilling er at give et forenklet overblik på de temaer, der er fremkommet af

meningskondenseringen samt at gøre den efterfølgende analyse i projektet *meningsfuld for læseren* (Brinkmann & Tanggaard 2015:50-51,537). Det er i bilagene muligt at se den mere detaljerede bearbejdning og meningskondenseringsproces (Brinkmann & Tanggaard 2015:50-51).

<b>Samlet empiri</b>	<b>Mening, temaer</b>	<b>Kategorisering, analyse, tolkning</b>
<b>Evalueringsskema</b> af modul 1 'professionel identitet og relationer' (2014) (66 stk.) (Bilag 7)	Overskride grænser, springe ud i det, bare prøve, udfordre sig selv, åben for udfordringer, ok at lave fejl og lære af det, mod, have sig selv med i processen, gå med processen, være legende, ukendt mål og kurs på processen, samarbejde	Er der tale om tegn på læring? Læringsperspektiv, hvad sker der i den æstetiske læreproces? Er der tale om begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet?
<b>Interview af underviser Vibe Jensen</b> (2014) (Bilag 4)	Forudsætninger, coach, privat, personlig, professionel, boglig viden, værdier, indblik i profession, 3 læringsmåder, bagudrettet, øjenåbner, mening, tillid, evaluering, udfordring, refleksion, tegn, spadestik, relationer, samspil	Kompleksitet, underviserrolle, læringsforudsætninger, "grave efter læring", afprøvning af professionsidentitet, bagudrettet refleksion, "lære kun noget hvis man ved hvad man er ved at lære", kunne man have underviser og kunstner samarbejde?, metodisk handlen, ændret holdning til skabende uge
<b>To interviews med ny pædagogstuderende Lotte Nicolajsen</b> tidligere dagplejemor, med 6 måneders mellemrum (2014/2015) (Bilag 2,3)	'gør noget og tænker bagefter', tryghed, læringsbarriere, udvikling, æstetisk formsprog, billeder, narrative, fagidentitet fra dagplejen, dannelsesideal, relation/støtte fra underviser, meningsskabende, rygsækken><12 tal, nye erkendelser, kreativitet, nye handlemuligheder,	Læringsperspektiv, æstetisk læringsmåde og diskursiv læringsmåde, narrative og refleksion med afsæt i fotos og billeder, hendes personlige og faglige udtryk, begyndende professionsidentitet, Jeg-Du forhold, hun bremses ved det diskursive, identitetsarbejde, adaptationsproces, personlig udvikling, fortælle historien om, starter udvikling af professionsidentitets



		udvikling kognitivt?
<b>Interview med nyuddannet pædagog Janne Nielsen</b> (2015) (Bilag 5)	Professionsidentitet – stå inde for, dynamisk bevægelse, proces – udvikles i praksis og erfaringer, refleksion, rykker i praktiker og opgaveskrivning, forudsætninger, personlig udvikling, tryk, udvikling gennem underviser relation, relationelle ved læring, svært at sætte ord på ryk-udvikling i professionen, man skal ville udvikle sig... for at det sker,	Bæredygtig professionsidentitet udvikles i professionen og praksis – 'være' og 'blive', grundsten, hvilken særlig læring sker i praktik/opgaveskrivning – akkommoderende – aha oplevelser, koble praksis/teori - meningsskabende? Jeg-Du forhold med underviser, studiegruppens potentiale,
<b>Spørgeskemaundersøgelse</b> til de to nye pædagogklasser (2015) (54 stk.) (Bilag 6)	Mod, springe ud i det, grænseoverskridende, fokus på processen, samarbejde, give slip på kontrol, ukendt mål, fantasi, leg, kreativitet	Undervisning, læring, læringsperspektiv, akkommoderende læring? Relationelle, leg, fantasi, stemthed, kreativ tænkning? Erfaringer og handlerum udvides? Kompetencer og færdigheder?

Dette leder til spørgsmålet, hvilke kvalitetskriterier er der fokus på i den kvalitative forskning? Dette spørgsmål søges besvaret og udfoldet i følgende afsnit, der omhandler kvaliteten i de kvalitative forskningsmetoder og den viden, der frembringes.

### 3.3.1 Kvalificeringen

Her følger en kort gennemgang af måden, hvorved jeg ser, at min samlede empiri fra 2014 og 2015 kan inddrages troværdigt i projektet, og den metodologiske refleksion, der opstår i den sammenhæng (Brinkmann & Tanggaard 2015:531). Det kan være komplekst at diskutere og begrunde kvalitet for kvalitativ forskning. Det har ofte været tradition at bruge begrebslige kriterier fra kvantitativ forskning, selvom de to tilgange til forskning peger på vidt forskellige genstandsfelter, resultater og produceret viden (Brinkmann & Tanggaard 2015:522). Ved at tage udgangspunkt i den kvalitative tilgangs eget domæne kommer der tre begreber i spil, som anerkender den kvalitative forsknings særlige karakteristika og styrke. Det første drejer

sig om gennemsigthed i alle projektets faser, der giver læseren en mulighed for at kunne vurdere både metoder og den viden, der produceres (Brinkmann & Tanggaard 2015:522-523). F.eks. empirien (2014) der inddrages i en ny forståelsesramme. Her argumenterer jeg for empiriens beskaffenhed ved hjælp af min hermeneutiske tilgang. Jeg har i metodeafsnittene redegjort for de forskellige nedslag i form af interviews og spørgeskemaer, der søger at afdække viden om professionsudvikling bl.a. efter oplevelsen af Skabende Uge. Disse empiriske nedslag bliver på et hermeneutisk erkendelsesgrundlag dele i den helhed, jeg forstår som genstandsfeltet (Højbjerg 2009:312). Det er let for forskeren at fortabe sig i beskrivelser om genstandsfeltet og udelade det interessante, nemlig hvordan fik jeg så adgang til min viden? Hvad skete der så i mødet med informanten? Det kræver stor erfaring at dokumentere alle undersøgelsens faser på afbalanceret vis.

Det andet begreb, gyldighed, peger på, om jeg egentlig undersøger det, jeg er optaget af formuleret i problemformuleringen. I den kvalitative forskning opstår en grad af autencitet, da det er menneskers liv og erfaringer, der er i fokus. Kvaliteten sikres, når undersøgelsen, der planlægges og udføres, bliver dokumenteret, og dataindsamling er bliver analyseret systemisk.

*"Gyldighed for en kvalitativ forsker handler i høj grad om autencitet (Neuman, 2000 s.171) og om at sikre, at forskerens udlægninger er tilstrækkeligt dokumenterede og overensstemmende med datamaterialets ytringer"* (Brinkmann & Tanggaard 2015:494).

Det sidste begreb jeg benytter her for at kaste lys over en kvalificering af mine undersøgelsesmetoder og indsamlede empiri er genkendelighed (Brinkmann & Tanggaard 2015:522). Jeg er i denne sammenhæng optaget af, om den viden, jeg producerer, er brugbar og medfører ny indsigt i pædagogernes omstilling i et foranderligt samfund. Da mine metoder er tilstræbt transparente både i interviewsituationen og i den efterfølgende formidling til læseren, forstået således at jeg ikke har manipuleret eller forvrænget empirien uetisk i forhold til det, informanterne har bidraget med, mener jeg, at resultaterne og undersøgelsen af udviklingen af en bæredygtig professionsidentitet i forhold til æstetiske læreprocesser godt

kan inspirere til en lignende undersøgelse i andre sammenhænge (Brinkmann & Tanggaard).

Metodeafsnittet afsluttes. Her efterfølgende kommer afsnittet, der præsenterer den pædagogiske kontekst, der fremstår som projektets genstandsfelt for undersøgelsen med afsæt i problemformuleringens fokus på professionsidentitet og æstetiske læreprocesser.

#### 4. PÆDAGOGISK KONTEKST

Genstandsfeltet for min undersøgelse er den pædagogiske kontekst og her ud fra undersøger jeg æstetisk læreproces som undervisningsmetode i forhold til begrebet bæredygtig professionsidentitet. I undersøgelsen er dette den helhed, jeg inddrager, for med afsæt heri at undersøge dele heraf. Hvilket præsenteres som nedslag i den pædagogiske kontekst i form af udsagn fra indsamlet empiri. Der vil analysen igennem således være denne vekselvirkning mellem at søge forståelse af delene ud fra helheden, der er professionen samt Skabende Uge, og omvendt forstå helheden ud fra delene (Højbjerg 2009:312).

Med ca. 15.000 studerende tilknyttet pædagoguddannelsen gør dette antal den til Danmarks største videregående uddannelse (Jensen 2014). I august 2014 åbnede døren så til studiestart

på den nye pædagoguddannelse, hvor de enkelte fag er udvaskede og erstattet med moduler på 5-7 ugers varighed. Derudover skal de pædagogstuderende efter et grundfaglighedsforløb specialisere sig til konkrete praksisser og fremtidigt arbejdsliv. Jeg har af flere omgange haft adgang til pædagoguddannelsen på en professionshøjskole i Danmark i forbindelse med projektarbejde. I efteråret 2014 fulgte jeg to nye pædagogklasser i deres studiestart og modul 1 'professionel identitet og relationer'. De to klasser rummer tilsammen ca. 70 studerende.

På den pædagoguddannelse jeg besøgte er der en tilbagevendende tradition Skabende Uge, hvor de nye pædagogstuderende i deres anden uge skal skabe en teaterforestilling, der om fredagen skal vises to gange for byens børnehaver. De pædagogstuderende blev præsenteret for et kendt eventyr, og herefter skulle de vælge sig ind på de forskellige udvalgte scener og samarbejde om at skabe både scenografi og drama. Der er ikke noget skema for ugen, men enkelte fælles samlinger. Tre undervisere i de æstetiske fag drama, musik og værksted var til rådighed. I forbindelse med introduktion af portfolioedskabet på pædagoguddannelsen fik de pædagogstuderende for første gang til opgave at dokumentere ugen, og to gange fik de udleveret spørgeskemaer med sproglige udsagn, hvor de skulle afkrydse alle de udsagn, de kunne genkende fra dem selv. Ydermere skulle de studerende dagligt fotodokumentere med deres mobiltelefoner for at fastholde stemning og processen til senere refleksion om evt. læring. Min interesse for genstandsfeltet udspringer bl.a. af det læringspotentiale Skabende Uge rummer som undervisningsmetode målrettet udvikling af de personlige kvalifikationer herunder professionsidentiteten.

Jeg vil i næste afsnit inddrage Hansjörg Hohrs socialiseringsteori, der i dette perspektiv peger i retning af Skabende Uge som undervisningsmetode, og med afsæt heri vil jeg redegøre for mit læringssyn i projektet.

#### 4.1 Rammesætning af pædagogisk kontekst som læring

På den pædagoguddannelse, hvor jeg har indsamlet empiri, er der fra ledelsens side vægtlægning på, at undervisningen skal indeholde forskellige undervisningsmetoder, og

dermed anderkendes potentialet og kvaliteterne ved de æstetiske læreprocessers indvirkning på bl.a. udvikling af professionsidentiteten. Dette er dog ikke gældende alle steder og det er min vurdering, at der er en generel akademisering af pædagoguddannelsen, der foregår, hvor målbar boglig viden og kvalifikationer opprioriteres i forhold til at inddrage undervisningsmetoder, der er målrettet udvikling af personlige og faglige kvalifikationer (Illeris 2015:208-209). I udsagnet fra underviser Vibe Jensen fortæller hun om de forskellige læringsperspektiver, der kommer til udtryk i f.eks. planlægningsmøder af undervisning

*"Ja, det er jeg. Jeg synes, at vi i forbindelse med, at vi siden marts måned i år har været i gang med at lave ny uddannelse, har siddet til mange møder – og konkret, hvad er det så, der skal ske. Der synes jeg fra tid til anden, at jeg støder på den der opfattelse af, at man kan ikke lærer noget, medmindre man ved, hvad det er man er ved at lære, som en øh om et modstykke? Eller det er en anden måde at gå til læreprocesser på. En anden grundantagelse om hvornår der finder læring sted, end der ligger i de æstetiske læreprocesser, synes jeg.  
Det tænker jeg sådan helt grundlæggende, men jeg synes, de æstetiske læreprocesser lukker op for, at man kan faktisk lære meget mere professionsrelevant via de her særlige læreprocesser. Man kan lære meget mere, end man havde sat sig for, og man kan også lære noget andet, som man så opdager bagudrettet..." (Bilag 4, 2014:2)*

Ifølge Vibe Jensen er hendes oplevelse, at læring fra de æstetiske læreprocesser kan opdages bagudrettet. At de æstetiske læreprocesser ikke fylder mere i uddannelse, forklarer Hansjörg Hohr med måden, man i vesten har tænkt æstetik som noget, der relaterer til det rekreative og den sanselige forgængelige bearbejdning (Austring & Sørensen 2006:81). Der er dog de sidste årtier sket en brydning med denne tænkning, hvor begreberne æstetik og læring anskues som *et redskab til kognitiv erkendelse* (Austring & Sørensen 2006:81).

Af hensyn til forståelse af min måde at begrebsliggøre mit lærings syn på Skabende Uge inddrages Hansjörg Hohrs socialiseringsteori formuleret i tre læringsmåder af Austring & Sørensen: Den empiriske, den æstetiske og den diskursive (Austring & Sørensen 2006:83-84). Hohn starter med, at det nyfødte barn socialiseres i forskellige sammenhænge med det formål som vokseren at blive en kompetent medborger (Austring & Sørensen 2006:83-84). I denne socialiseringsproces udvikler barnet de tre læringsmåder kronologisk, ... *men de følger os ikke desto mindre alle livet igennem som primære og uerstattelige erkendelsesveje. De kan virke i ren form hver for sig, men de vil oftest gensidigt supplere hinanden i samtidige, blandede processer* (Austring & Sørensen 2006:86-87). De tre læringsmåder inddrages og praktiseres allerede med andre begreber. Dette foregår mere eller mindre bevidst, dog opprioriteres den diskursive læringsmåde oftest i institutioner, skoler og uddannelser (Austring & Sørensen 2006:81).

Her følger en gennemgang af de tre læringsmåder:

**A) Den empiriske læringsmåde** (Hohn kalder den 'følelsen')(Austring & Sørensen 2006:83).

Det er den første læringsmåde, mennesket udvikler, og er kendetegnet ved at være det sansemæssige-fænomenologiske møde med verden. Den viden, der opstår i læringen, er følelsesmæssig og *kropsligt forankret* og bliver i flest tilfælde til tavs viden (Austring & Sørensen 2006:84).

**B) Den æstetiske læringsmåde** (Hohn bruger termen 'oplevelsen')(Austring & Sørensen 2006:83). I barnets udvikling er dette den anden læringsmåde, vi tilegner os, og **den** forekommer i forlængelse af den empiriske læringsmåde, uden dog at erstatte denne (Austring & Sørensen 2006:85). Her er grundlaget for en fortolkning via inddragelse af æstetiske symbolske formsprog, hvorigennem indtryk kan bearbejdes og formidles til verden i et *helhedsorienteret æstetisk udtryk* (Austring & Sørensen 2006:91). Begrebsligt er der tale om en hermeneutisk fortolkningsproces, hvor det æstetiske udfordrer forforståelsen i indtrykket af verden og virker til en udvidelse af forståelseshorizonten ved den opnåede nye indsigt og mening (Austring & Sørensen 2006:85). Gennem bearbejdningen af det æstetiske formsprog skabes afstand til den *oprindelige følelse og det æstetiske udtryk*, hvorigennem det

giver anledning til noget både *sanseligt (gen)-følende, distanceret og reflekteret i forhold til sine oplevelser* for herigennem at opnå nye erkendelser (Austring & Sørensen 2006:93). Den viden, der skabes i den æstetiske læringsmåde, er en æstetisk viden formidlet i det æstetiske formsprog og udtryk, der står tilbage, når processen er afsluttet.

**C) Den diskursive læringsmåde** (Hohr bruger termen 'analysen')(Austring & Sørensen 2006:83). Den sidst udviklede læringsmåde hos mennesket er den diskursive læringsmåde, som *bygger på såvel den empiriske som den æstetiske læringsmåde uden dog at afløse eller erstatte dem* (Austring & Sørensen 2006:101). Denne kontekstuelle proces er ikke følelsesmæssig, men derimod omhandler det *logisk tænkning, analyse og diskursivt sprogbrug*, der gør det muligt at forholde sig reflektivt og abstrakt i søgen efter mening og teoretisk begrebsafklaring af den oplevede verden f.eks. den æstetisk viden (Austring & Sørensen 2006:86, 104). *Man kan således beskrive den opnåede læring som metaerfaring*, hvor det bliver muligt at dele betydning relationelt med andre (Austring & Sørensen 2006:104). Hovedvægten er med afsæt i problemformulering på den æstetiske læringsmåde og som allerede anført i indledningen Benny D. Austring og Merete Sørensens definition:

*"En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden"* (Austring & Sørensen 2006:68).

For at kunne navigere i det hyperkomplekse samfund vi i dag socialiseres ind i opstår behovet for læringsmåder, der er meningsskabende og giver anledning til at bearbejde indtryk – og ydermere *udvikle identitet og personligt forankret viden om verden* (Austring & Sørensen 2006:83). Dette peger på en bæredygtig professionsidentitet, hvilket er interessant, da Hohr

anfører, at æstetiske læringsmåde kan åbne op for denne personlige og faglige udvikling. Dette gælder for genstandsfeltet den pædagogiske kontekst og pædagogstuderende - og er dermed mit læringssyn, hvorved jeg med udgangspunkt i problemformuleringen **undersøger, hvorledes Skabende Uge som eksempel på æstetisk læreproces kan igangsætte og støtte pædagogstuderendes udvikling af bæredygtig professionsidentitet.** Det centrale er, om jeg kan aflæse en effekt fra Skabende Uge, der har ledt til begyndende bæredygtigt professionsidentitetsarbejde hos de pædagogstuderende.

I det følgende afsnit stiller jeg skarpt på identitetsarbejde, en begyndende definition på bæredygtig professionsidentitet og de pædagogstuderendes udvikling af en sådan bl.a. understøttet af æstetiske læreprocesser og fortællingen.

## 5. DELTAGERPERSPEKTIV PÅ ÆSTETISK LÆREPROCES

Deltagerperspektivet kunne være skrevet af pædagogstuderende, fordi det er i deres sko, at perspektivet på læring på processerne bogstaveligt finder sted. Dermed bliver deltagerperspektivet her en række teoretiske og didaktiske refleksioner om personen, der udvikler bæredygtig professionsidentitet understøttet af den æstetiske læringsmåde (Hohr). Dette bliver med afsæt i Jank og Meyers definition af de pædagogstuderende: De pædagogstuderende (*elever*) er mennesker, der lader undervisere (*lærere*) bistå sig med læring (Jank & Meyer 2012:43). Afsnittet har fokus på det generelle identitetsarbejde, som pædagogstuderende er optaget af, og det specifikke professionsidentitetsarbejde med det formål at skabe en forståelse af personen i den æstetiske læreproces (Jarvis 2014:58). Det gør jeg ved at inddrage Peter Jarvis og Knud Illeris. Endvidere præsenterer jeg en begyndende definition af begrebet bæredygtig professionsidentitet. Dernæst redegør jeg for relevansen af at udvikle kompetencen 'at kunne fortælle' sin professionsidentitet som en afgørende del af dannelsen af en bæredygtig professionsidentitet, der kan forandres når nye erfaringer tilføjes



og dermed genfortælles på ny. Her benytter jeg Jerome Bruners teori om det narrative. For at give den pædagogstuderende en stemme, vil jeg supplere med udsagn fra empirien.

## 5.1 'Fleksibel identitet' under konstruktion

Forud for studiestart har de fleste pædagogstuderende mærket både glæden ved fremtidens ubegrænsede muligheder og presset fra omverdenen ved det 'frie valg'. På trods af den kulturelle frisættelse er der stadig et mønster mellem forældre og børnenes senere uddannelsesvalg (Thomas Ziehe)(Illeris et. al. 2009:33). Dette illustrerer, at hver pædagogstuderende har sine forudsætninger for at gennemfører studiet, og at alle ikke er ligestillede, selvom de har haft samme skolegang (Illeris et. al. 2009:34). Nyuddannet pædagog Janne Nielsen tegner dette billede af spørgsmålet om mulighed for at arbejde med sin fagidentitet under pædagoguddannelsen:

*"Men jeg synes også, at man er jo selv lidt herre over, hvor meget man vil rykke sig, fordi jeg synes, at seminariet sætter nogle gode rammer op i forhold til, hvad du har mulighed for. Men du bestemmer selv. Jeg synes, du bestemmer selv, hvor meget du vil gøre ud af det. Man kan sige, det er jo ikke alle der. Det er måske nærliggende for nogen at tage nogle læringsmål, som er lige til, og man ikke bliver udfordret på"*  
(Bilag 5 2015:2).

Udsagnet giver et indtryk af, at Janne Nielsen oplever, at det kræver mod at turde tage udfordringer op, der ikke ligger lige til, og åbne sig for udvikling. Udsagnet sammenholdt med nedenstående citat af Illeris peger på, at de pædagogstuderende mærker ansvaret for deres egne valg, og de ønsker at lykkes. *Og på dette marked opleves der ingen ydre bånd eller bindinger, så det er jo kun dig selv, der kan kvaje dig, der er ingen andre at skyde skylden eller forklaringen på.* (Illeris et. al. 2009:34). De planlægger efter de fremtidige jobmuligheder, samtidig med at de i nuet er optaget af, at professionen skal tilfredsstille deres egne værdier og indhold, de kan tilføre til deres identitetsarbejde, der er konstant i gang (Illeris et. al. 2009:36,103). Ifølge Illeris er det den enkeltes identitet, der samler det oplevede

fragmenterede samfund til en helhed og den individuelle søgen efter meningssammenhæng i, *hvem man er, hvad man vil med sig selv og sit liv, hvor man er på vej hen osv.* (Illeris et. al. 2009:34-35). Med afsæt i dette perspektiv er identitetsdannelsen i dag en vigtig opgave for unge og er således den bagvedliggende anledning til finde retning på de mange beslutninger (Illeris et. al. 2009:34-35). Denne identitetsproces er blevet kolossal krævende i det foranderlige samfund, hvor alle forventes at være fleksible. Det bliver en nødvendighed at kunne bevæge sig, når målet flytter sig i det omskiftelige liv, og samtidig kunne skabe indre meningssammenhæng (Illeris et. al. 2009:35-36). Det er derfor ikke længere aktuelt at omtale identitet som noget stabilt, man en gang kom i mål med, men derimod omhandler det billedet af en kerne lejret i flere lag (Illeris et. al. 2009:36). Illeris' begreb for dette billede af identitet er 'fleksibel identitet', der peger på opretholdelse af indre kerne, samtidig med den langsomt påvirkes af de omskiftelige lag eller ændres helt med tiden (Illeris et. al. 2009:36). På grund af samfundets udvikling foregår denne proces i dag hele voksenlivet, hvor det tidligere hørte til som en ungdomsopgave. Der er teoretikere, der i deres tilgang ikke mener, man i dag kan tale om et kerne-selv i det fragmenterede samfund, men derimod bliver det en grænseløs identitet (Illeris et. al. 2009:35).

I professionen er fokus på den professionelle identitet, der relaterer til det personlige og faglige. Derfor gælder det for undervisere at være sig bevidst om, at den private identitetsproces er aktiv som en bagvedliggende opgave, der medfører, at de pædagogstuderende hele tiden er åbne og møder ... *alle omverdenens udfordringer og krav med et spørgsmål om: "Hvad betyder nu dette for mig?"* (Illeris et. al. 2009:36). Er der således gang i flere identitetsprocesser hos de pædagogstuderende - både den 'fleksible identitet' og den bæredygtige professionsidentitet? Lotte Nicolajsen er ny pædagogstuderende og italesætter den forandring, der er sket siden studiestart dvs. på ca. 6 mdr.

*"Jamen jeg har jo fået øje på, at jeg kan meget mere, end jeg går og bilder mig selv ind, at jeg kan. Altså, det er jo selvfølgelig, fordi man har noget med i rygsækken, som man måske holder lidt meget fast i, fordi det ligesom er blevet ens identitet.*

*Ikke også! Og så kommer man herop. Så får jeg lavet en opgave. Så jeg kan ligeså godt sige det. Jeg fik jo 12” (Bilag 3 2015:4)*

Udsagnet giver et billede af, at Lotte Nicolajsen har en 'fleksible identitet' under konstruktion, i lyset af dette kan det forstås, som at hun oplever, at rygsækkens indhold ikke stemmer overens med det nye 12 tal, hun har fået. Hvilket fordrer udvikling i hendes selvforståelse og bæredygtige professionsidentitet. Måske har hun endvidere påbegyndt en italesættelse af den tavse viden, som hun har erhvervet sig som dagplejemor? (Jarvis 1999:56-57). De lag, der vedrører professionsidentiteten, udvikles i samspil med f.eks. en opgave skrivning, 'et 12 tal', medstuderende, undervisere og f.eks. æstetisk læreproces (Illeris et. al. 2009:36). Hvad vil det så sige at udvikle en bæredygtig professionsidentitet? Illeris siger om individuel bæredygtighed:

*”Om man er i balance med sig selv, lever et liv, man kan være tilfreds med og stå inde for, og får lejlighed til at realisere sine potentialer – om man behersker balancen mellem mental stabilitet og fleksibilitet” (Illeris 2015:216).*

I min tilgang til begrebet bæredygtig professionsidentitet er der både *stabilitet og fleksibilitet* - et dynamisk led i spil, en kommende bevægelse med både *at være og at blive* (Illeris)(Jarvis 2014:41). I interviewet med den nyuddannede pædagog Janne Nielsen spørger jeg, om hendes fagidentitet er færdigudviklet. Hun svarer sådan:

*”Det er noget, der er i proces. Altså, jeg har ligesom nogle grundsten i min fagidentitet, som jeg har fået med mig her fra seminariet, men det er jo klart, at når jeg kommer ud og får mig noget erfaring, så bliver de jo udviklet; og i takt med, at samfundet også ændrer sig, og der kommer nye teorier og nye pædagogikker op, så vil man jo også udvikle sin fagidentitet” (Bilag 5 2015:1).*

Jarvis' ekspertbegreb kaster lys på empirien og giver forståelse af, at Janne Nielsen ikke bliver pædagog alene ved at tilegne sig boglig viden, men især gennem erfaring. Det henviser til, at udviklingen af bæredygtig professionsidentitet dels omhandler teoretisk viden og dels erfaringerne i praksis *gennem gentagne forsøg, 'fejle, lykkes, spilde tid og kræfter'*, hvilket over tid leder til opbygningen af et indre registre af handlemuligheder også omtalt som tavs viden (Jarvis 1999:57). Processen fra at være pædagogstuderende til at udfylde rollen i professionen som pædagog kan med andre begreber betegnes som at gå fra novice til ekspert (Dreyfus og Dreyfus) velvidende at *ikke alle nybegyndere vil blive eksperter* (Jarvis 1999:61). Jarvis beskæftiger sig ydermere med de processer praktikere gennemgår, når de *vænner sig til praksis* (Jarvis 1999:61). Der er risiko for, at handlinger i praksis til sidst foretages *på rygmarven*, en tilvænning, hvor praktikerne ikke længere reflekterer og bliver blind over for de ændringer, der måtte være sket i praksis (Jarvis 1999:60). I relation til den bæredygtige professionsidentitet er Jarvis' perspektiv interessant, da det er vigtigt at kunne bevare evnen til en eksperimenterende, kreativ og reflekterende tilgang til handlinger i de skiftende praksissituationer og et mod til at engagere sig i nyt og indgå i forandring (Jarvis 1999:61).

*"Det, der gør eksperter til eksperter, er, at de problematiserer deres situationer: De bliver ved med at lære, selv om det er nemmere at tilvænne sig og ikke lære. Ekspertise er ikke noget, der kommer naturligt; det er en disciplin af stadig søgen efter forbedring, som kan kræve ganske megen energi. Eksperterne forholder sig altid eksperimenterende, skønt deres erfaring får en arbejdssituation til at virke enkel, og de tilpasser sig med synlig lethed til skiftende omstændigheder"* (Jarvis 1999:61).

Citatet fra Jarvis peger i retning af det Illeris' fremhæver i forhold til bæredygtighed, nemlig omstillingsparathed eller evnen til at håndtere *balancen mellem mental stabilitet og fleksibilitet* (Illeris 2015:210, 215-216). Dette er et relevant perspektiv på udvikling af den bæredygtige professionsidentitet og leder til spørgsmålet, hvorledes denne *lethed til skiftende omstændigheder* kan udvikles i professionen? (Jarvis 1999:61). I lyset af Jarvis' perspektiv

giver den æstetiske læringsmåde f.eks. Skabende Uge anledning til, at de pædagogstuderende kan eksperimentere og tilegne sig erfaringer, hvilket kan overføres til den fremtidige praksis. Den eksperimenterende og kreative tilgang er ligeledes en karakteristika ved den æstetiske læringsmåde (Austriug & Sørensen 2006:87).

## 5.2 Begyndende definition af bæredygtig professionsidentitet

Min begyndende definition af bæredygtig professionsidentitet bliver indtil videre: Det er refleksivitet rettet imod egne værdier, faglighed, handlinger og relationer, der medfører afrundet balance i sin 'væren' og omstillingsparathed i en foranderlige praksis med afsæt i sine potentialer samt en eksperimenterende tilgang (Jarvis 1999:61)(Illeris 2015:210, 215)(Illeris et. al. 2009:46)(Illeris 2015:216)( Wenger 2015:126). Det kommer til udtryk hos en pædagogstuderende, der afprøver sin bæredygtige professionsidentitet, og hvilken pædagog hun gerne vil være, ved aktivt at forsøge at praktisere det (Jarvis 1999:61). På grund af samfundets udvikling og forandringer i praksis medfører dette et 'at blive', og hun formår at genopfinde sig selv og fleksibelt flytte sig efter målet, *hvilket resulterer i en stadig forandret eller mere erfaren* pædagogstuderende (Jarvis 2014:45).

I anerkendelse af at de pædagogstuderende konstant har en bagvedliggende identitetsproces i gang, og at udvikling af en bæredygtig professionsidentitet er lag i denne proces, skal der i professionen inddrages læringsmåder med mulighed for at arbejde med, *hvem man gerne vil være*, og tilmed muligheder for at eksperimentere og *prøve at praktisere det* (Wenger 2015:126). Dette kan realiseres ved fra studiestarten at øve sig i at fortælle sig ind i professionskulturen f.eks. på baggrund af den intense oplevelse fra Skabende Uge.

## 5.3 Fortællingens styrke

Med inddragelse af Jerome Bruners teser peger dette perspektiv på, at gennem fortælling og engageret samspil med professionskulturen skabes et grundlag for at udvikle en faglig og personlig side af sig selv, en ny selvforståelse, professionsforståelse; og nye handlemuligheder (Bruner 2003:43). I den æstetiske læreproces kommer de pædagogstuderende i nærkontakt

med den profession, de har valgt at uddanne sig indenfor, og de får nye erkendelser om sig selv i professionskulturen, der giver indhold til refleksion og en ny fortælling om dem selv. Jeg ved fra mit møde med Lotte Nicolajsen i 2014, at hun anser sig selv som kreativ på den måde, at hun ser muligheder i problemer (Bilag 3). Da jeg interviewer hende igen, spørger jeg hende konkret, hvad den æstetiske læringsmåde betyder for hende? I hendes svar belyser Lotte Nicolajsen, hvad fortælling kan i udviklingen af professionsidentitet:

*"Jamen, det er jo igen det der med, at man - jeg kan se udvikling. Det er også der, jeg kan se en udvikling med mig selv. Hvad er det, man kan finde på og hive ind i de forskellige kontekster, når man er sammen med mennesker. Og det er også lidt med det der med – kan man sige, med at snakke om og fortælle om sig selv. Ja. Jeg skal jo ligesom have fortalt min historie om lidt. Fordi det der billede af, at man ikke kunne noget. Det hænger jo stadig ved. Det der med, fra da man gik i folkeskole, var man sgu lidt dum og sad nede bagved. Man sagde aldrig noget, fordi man kunne jo ikke noget. Det skal jeg have af nu. Det kan jeg godt mærke er lidt svært. For jeg kan jo godt høre dem fra min klasse sig: "Du er fandme - du er jo klog; du kan mange ting". Ja, men jeg forstår ikke lige, når de formulerer spørgsmålet sådan der. Men jeg kan godt svare på noget, der ligner" (Bilag 3 2015:7).*

Det bliver med udgangspunkt i den æstetiske læreproces og det valgte æstetiske formsprog f.eks. male muligt for den pædagogstuderende at få øje på egen udvikling og den nye fortælling, hvor hun kan fortælle sig ind i professionskulturen og gradvist udvikle en bæredygtig professionsidentitet. Denne udvikling af en fortæller-kompetence, hvor de pædagogstuderende både kan opbygge og forstå fortællinger, foregår ikke isoleret, men i et samspil med undervisere, medstuderende og teoretiske begreber. I Lotte Nicolajsens ovenstående citat kommer det også til udtryk, hvordan hendes medstuderendes kommentarer bliver en del af hendes refleksion og selvforståelse. Med forståelsen af en bæredygtig professionsidentitet fortsætter fortællingen efter endt uddannelse, og Lotte Nicolajsen vil således gradvist tilføje nye erfaringer fra en skiftende praksis til sin fortælling.

*"Det synes derfor indlysende, at færdigheder i at opbygge og forstå fortællinger er afgørende for vores evne til at konstruere vores liv og et 'sted' til os selv i den mulige verden, vi kommer til at møde" (Bruner 2003:96).*

Underviser Vibe Jensen har på baggrund af sin erfaring med eksperimenter med æstetiske læreprocesser og arbejdet med pædagogstuderende udvikling af professionsidentitet dette læringsperspektiv på deltagerne i Skabende Uge samt æstetiske læreprocesser generelt:

*"Noget af det jeg har fået øje på og er ved at opdage. Nu underviste jeg på modul 1 i opdelingen af det private, personlige, faglige domæne, hos et menneske. Noget, de æstetiske læreprocesser kan, er, at de kan få fat i det der sted med det personlige, for det kan hurtigt blive meget politisk korrekt at tale om, hvad er værdifuldt for mig, hvad bærer jeg med mig ind i den her profession? Hvad tænker jeg er væsentligt og vigtigt, når man har med andre mennesker at gøre? Det kan man godt sige noget enormt pænt og korrekt om, men det bliver hurtigt en jappen noget af fra den bog, jeg lige har siddet og læst før, men det de æstetiske læreprocesser kan, det er at få fat i det, der lige er et spadestik dybere end det, hvor den studerende opdager noget ved sig selv, de ikke vidste før. De opdager ved at få givet forskellige muligheder, hvad der er værdifuldt ved bare at gøre noget og bagefter gå på opdagelse i, hvordan kunne det være, at det jeg gjorde via en eller anden æstetisk udtryksform. Hvorfor kom det lige til at lyde sådan, se sådan ud eller være sådan? Hvad fortæller det om mig? Så har vi jo fat i noget, der ligger - vil ikke sige, at det er ubevidst, men det er ikke bevidst; noget ikke bevidst ved en kommende pædagogs faglighed. Det er også det, jeg tænker, de æstetiske læreprocesser kan, at det, der er ikke bevidst, bliver bevidst for de studerende" (Bilag 4 2014:2).*

Igennem de æstetiske læreprocesser skabes der nye fortællinger, der samtidig bliver en måde at skabe mening og begyndende refleksion om læringsbehov, evner og handlemuligheder

(Bruner 2003:38). Deltagerperspektivet bliver i denne kontekst en fordring om at støtte og hjælpe til de pædagogstuderende, så de kan udvikle en kompetence til at fortælle sig ind i professionskulturen, der vil være meningskabende, hvorigennem en bæredygtig professionsidentitet konstrueres som et 'muligt selv', og de får afprøvet det i praksis i f.eks. de æstetiske læreprocesser og praktikophold (Bruner 2003:90,98).

Jeg har en tese, der går på at fortæller-kompetencens potentiale kan være medvirkende til, at de kommende pædagoger lykkes med de omskiftelige praksissituationer, der ellers kan forårsage dårlig trivsel f.eks. stress. Ydermere arbejder pædagoger i dag tæt sammen med andre faggrupper og skal i samarbejdet klart kunne fortælle, hvilken pædagog man er, og hvad man kan byde ind med i f.eks. i relation til folkeskolens udfordringer, hvor lærere og skolepædagoger skal kunne samarbejde og finde deres plads i denne kultur (Wenger 2015:126-127).

I ovenstående har jeg redegjort for, at de pædagogstuderendes 'fleksible identitet' er en bagvedliggende åben proces, hvoraf **den bæredygtige professionsidentitet kan tolkes som faglige og personlige lag i et foranderligt-dynamisk udtryk** (Illeris et. al. 2009:36). Jeg kan på baggrund af analysen konkludere, at de pædagogstuderendes spørgsmål: "Hvad betyder nu dette for mig?" vil blive stillet i læreprocesser, der relaterer til de personlige og faglige kvalifikationer. Derfor er vigtigt, at læring giver mening og giver anledning til at eksperimentere med sit eget udtryk for bæredygtig professionsidentitet. Via inddragelse af fortælling kan de pædagogstuderende med hjælp tilegne sig kompetencen 'at fortælle' og derigennem få professionsforståelse, opleve mening samt udvikle bæredygtig professionsidentitet.

Jeg har i afsnittet kort berørt underviserens rolle og vil i nedenstående afsnit gå videre med at analysere underviserens komplekse rolle i forhold til æstetiske læreprocesser og pædagogstuderendes professionsidentitetsarbejde.



## 6. DEN KOMPLEKSE UNDERVISERROLLE

En underviser kan være nok så karismatisk og veluddannet, men ingen undervisere kan få læring til at foregå. Det er op til den enkelte pædagogstuderende at tilegne sig sin egen læring (Jank & Meyer 2012:44). I Jank og Meyers definition af undervisere deles ansvaret for læring mellem underviser og pædagogstuderende: Undervisere (*lærere*) er mennesker der bistår pædagogstuderende (*eleverne*) med at lære (Jank & Meyer 2012:44). Det betyder, at der sker læring hele tiden, det er bare ikke garanteret, at det er den planlagte og tilsigtede læring, der kommer til at ske (Illeris 2011). Underviseren har opgaven at videregive egen læring i dette tilfælde via æstetiske læreprocesser, så det har mulighed for at blive til læring hos de pædagogstuderende (Jank & Meyer 2012:44). Betyder det at underviseren skal have færdigheder inden for de æstetiske formsprog for at lykkes med æstetiske læreprocesser? I det følgende afsnit vil jeg hovedsagligt inddrage udsagn fra interviewet med underviser Vibe Jensen og benytte teoretikerne Hohr og Illeris' læringsperspektiver til at analysere og kaste lys på underviserens komplekse rolle i forhold til udvikling af professionsidentiteten via æstetiske læreprocesser.

Pædagoguddannelsens modulopbygning medfører at fagene er udviskede og erstattet af moduler bestående af ca. 6 ugers varighed med en overskrift samt en liste af kompetence- og læringsmål. Underviserne kan ikke længere fastholde deres fagidentitet og faglokaler på samme måde som tidligere, men skal samarbejde efter bedste evne i teams på at skabe optimale rammer for læring og fordybelse. Dette gør det umuligt for underviseren at følge de pædagogstuderendes udvikling kronologisk; i stedet for bliver det enkelte moduler her og der i uddannelsen. Hvis ændringen med moduler lykkes i implementering, vil underviserne optimalt set supplere hinanden med deres færdigheder og faglighed til fælles bedste for de pædagogstuderendes læring.

### 6.1 Kender deltagernes forudsætninger og skaber tillid

Underviser Vibe Jensen har oplevet, at hun har udviklet sin undervisningsstil. Efter i mere end 10 år at have undervist i samfundsfag, har hun efter uddannelse til konsulent og coach i dag primært fokus på dialog og flere forskellige undervisningsmetoder (Bilag 4). Kendetegnende ved Vibe Jensen er, at hun er optaget af de pædagogstuderendes læringsforudsætninger, hvilket hun bl.a. får indtryk af i de æstetiske læreprocesser.

*"Så ja, det er ikke kun dem der får noget ud af de æstetiske læreprocesser, jeg bliver som underviser også meget klogere på, hvad det er for nogle billeder, de har af sig selv, og hvad det er for nogle billeder, de har af professionen, nu og fremadrettet"*  
(Bilag 4, 2014:2).

Det kommer til udtryk i begge interviews med Lotte Nicolajsen og Janne Nielsen, at Vibe Jensens formår at omsætte sin viden om pædagogstuderendes forudsætninger til i handling at udfordre, støtte og hjælpe pædagogstuderende med f.eks. at overkomme samarbejdsvanskeligheder og læringsbarrierer i uddannelsen (Illeris)(Bilag 3 og 5). Pædagog Janne Nielsen siger f.eks.

*"Det har været Vibe. Det har været hendes evne til at stille spørgsmål, som har gjort, at man er begyndt at reflektere en hel masse over problemstillinger. Så har det været, jeg synes, hun er meget anerkendende. Det har også været helt vildt rart, også når man kommer ind som ny" (Bilag 5 2015:6). "Hun har jo kunnet se, hvordan vi har udviklet os, og måske vidst, hvordan hun skulle trække lidt i os for at få os i en god retning, og vidst, hvilke roller vi hver i sær har haft i gruppearbejdet"*  
(Bilag 5 2015:7).

Janne Nielsen udtaler sig generelt om kvaliteter ved en underviser, der har haft en betydning i hendes uddannelse. Men i relation til den æstetiske proces, der ofte er præget af en eksperimenterende tilgang og fokus på processen, udløses læringspotentialer via deltagernes overgivelse til legen 'som om' og deres involvering med det æstetiske formsprog (Jarvis

1999:61). F.eks. vil de pædagogstuderendes intense følelsesmæssige involvering medføre høj kvalitet af læring. Underviseren er rollemodel, der kan skabe tryghed og tillid, så de pædagogstuderende tilføres mod og tager imod invitationen til at gå med og ikke i mod processen (Bilag 4 2014:2-3).

*”Man skal stadig kunne se en mening med det, man laver, eller man skal i hvert fald have så meget tillid til den, der sætter æstetisk læreproces i gang, så man tænker: Det kan godt være, at jeg som lærende ikke kan se en mening med det lige nu, men jeg har tillid til, at den, der sætter den her proces i gang, har en mening med det, så den skal nok dukke op. Det tænker jeg sådan helt grundlæggende, men jeg synes, de æstetiske læreprocesser lukker op for, at man kan faktisk lære meget mere professionsrelevant via de her særlige læreprocesser. Man kan lære meget mere, end man havde sat sig for, man kan også lære noget andet, som man så opdager bagudrettet. Hold da op, det er da helt vildt vigtigt, det er der da ingen, der nogensinde har fortalt mig, eller det vidste jeg slet ikke selv. Men nu er jeg ved at opdage, at det her er helt vildt vigtigt at kunne, ...”* (Bilag 4 2014:2-3).

De pædagogstuderende er fra deres skolegang vant til at vide, hvilket fag og facitliste der er i spil. Så virker det forstyrrende for deres involvering, at her ikke nødvendigvis foreligger en direkte vej fra A til B, og at meningen ikke er givet på forhånd, hvilket aktiverer deres bagvedliggende identitetsarbejde og peger i retning af spørgsmålet, ”hvad betyder nu dette for mig”? (Illeris 2011:36). Derfor kan det anbefales, at underviseren sætter tydelige rammer op for processen og for fremgangsmåden, da det virker til øget tryghed (Austring & Sørensen 2006:155-156). Ligesom i Skabende Uge, hvor eventyret og scenerne var valgt på forhånd. Samt der blev brugt tid på øvelser, hvor de pædagogstuderende lærte, at det er i orden at lave fejl. Deltagerne har forskellige forudsætninger for at deltage, derfor er det vigtigt at inddrage metoder og æstetiske formsprog dvs. musik, maling, der har ’low skills – high sensitivity’ (Chemi 2006:48). Pædagogstuderende skal kunne involvere sig og blive udfordret, men ikke på uoverkommelig måde. I Skabende Uge får de pædagogstuderende frihed til selv at vælge

sig ind på opgaver. Min vurdering er, at de fleste denne uge præsterer under deres potentiale, fordi de er nye i konteksten og ikke er helt trygge ved hinanden. Alligevel rummer teaterugen læringspotentiale pga. den intense kollektive oplevelse, samarbejdet og det at stå på en scene foran et publikum, der for de fleste forudsætter at overskride en grænse – selvom det er børnehaverbørn, der ser på!

## 6.2 Ikke en multikunstner, men en modig underviser

En udfordring, der opstår, når underviseren begiver sig i gang med de æstetiske læreprocesser, er spørgsmålet om, hvorledes underviseren skal have færdigheder inden for de æstetiske formsprog for at kunne undervise i æstetiske læreprocesser? Hvor dygtig skal man være? Vibe Jensen er ikke uddannet i de æstetiske fag som musik eller værksted, men kaster sig alligevel ud i processerne, hvilket peger på, at hun agerer som ekspert i profession og fortsat er åben for at udvikle sin rolle som underviser med nye erfaringer både personligt og fagligt – hun fremstår ganske modig (Jarvis 1999:60). Er dette mon et kendetegn ved de undervisere, der arbejder med de æstetiske læreprocesser?

*”Det kunne handle om, hvis jeg tager nogen med i værkstedet og maler, hvor meget skal jeg så vide om det at male? For at jeg kan sætte processer i gang, der reelt fører til læring. Man kan sige, at indtil videre har det jo gjort, at jeg har holdt mig på den meget sikre banehalvdel, når jeg har forsøgt mig ud i noget, man kunne kalde æstetisk læring... Der kunne jeg da godt tænke mig at blive mere modig, men jeg er stadig sådan lige på kanten af, hvor meget skal jeg vide om det,... hvor meget pokker skal man rent faktisk vide og kunne færdighedsmæssigt? For at det både bliver til læring for de studerende og trygt for mig at være i som underviser. Det er stadig både et spørgsmål og en udfordring, synes jeg,” (Bilag 4 2014:4).*

Der er ingen tvivl, at desto bedre en underviser behersker et æstetisk formsprog, desto større handlerum følger der med, men mangel på samme er ikke ensbetydende med, at det ikke er muligt at lede en gruppe pædagogstuderende igennem en æstetisk læreproces og dermed

støtte begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet. Det lægger op til, at underviser skal kunne være i disse processer, hvor deltagerne får anledning til at være nysgerrige, eksperimenterere og begå fejl for herigennem at afprøve sig selv (Jarvis 1999:61). At underviser formår at stille reflekterende spørgsmål til læreprocessen, det identitetsmæssige, og i samarbejde med de pædagogstuderende søger svar gennem fælles undring. Vibe Jensen siger: *"Man kan lære meget mere, end man havde sat sig for, og man kan også lære noget andet, som man så opdager bagudrettet"* (Bilag 4 2014:2-3). Dette henleder til, at de æstetiske læreprocesser ikke kan stå alene, men lægger op til en 'bagudrettet' efterbearbejdning og italesættelse, hvor den æstetiske opnåede viden kan diskuteres og videndeles.

### 6.3 For at kunne improvisere må underviser være forberedt

Jeg finder det interessant, at den pædagogiske underviseropgave i dag ifølge Barnett er af ontologisk karakter, som betyder, at den vedrører det 'værende' (Ronald Barnett)(Darsø 2012:15). Med afsæt i dette perspektiv medfører det, at underviser skal kunne rumme og skabe mulighed for de pædagogstuderendes udvikling af *væren* og *viden*, så de kan *lære at leve med evig usikkerhed i en skrøbelig verden fuld af paradokser, der ikke kan løses*, og som medfører at de skal kunne være fleksible i en skiftende praksis (Ronald Barnett)(Darsø 2012:15). Via den æstetiske læreproces får underviser indblik i, hvor den pædagogstuderende befinder sig i sin udvikling – det gøres bedst ved selv at være en engageret medspiller. Det stiller skarpt på undervisers evne til at engagere sig i legen og værne om sin stemthed (Mogens Pahuus)(Austring & Sørensen 2006:219). Stemthed er et filosofisk begreb kendetegnet ved menneskers engagerede *åbenhed i mødet med livets fænomener* (Austring & Sørensen 2006:219). Kvaliteten af den æstetiske læreproces afhænger af den følelsesintensitet, der opstår hos den enkelte deltager, hvilket igen afhænger af deltagerens stemthed og fordybelse(Austring & Sørensen 2006:162). Vibe Jensen udtaler sig nedenstående på baggrund af pædagogstuderendes portfolioarbejde om Skabende Uge.

*"Så synes jeg også, at som underviser er der en kilde til forståelse af, hvad det er, der betyder noget for de studerende, og hvordan de tænker om sig selv eller den*

*profession, de har ... sindssyge vigtige kilder til det i de æstetiske læreprocesser”*  
(Bilag 4 2014:2).

Underviseren i den æstetisk læringsmåde tilbyder de pædagogstuderende mulighed for at danne æstetiske erfaringer, der kan rumme og bearbejde kompleksitet, der kan blive en begyndende opbyggelse af en indre *vidensbank* af fagligt skøn og personligt funderet viden, som kendetegner bæredygtig professionsidentitet (Austring & Sørensen 2006:83, 92).

*”Og når jeg lige tænker på modul 1, vi lige har afsluttet, og de grupper, jeg mødtes med, da vi sluttede af i fredags, jeg synes også, det er det, de siger på lidt forskellige måder godt nok, men faktisk over en kam, at de processer, de selv er blevet sat i, som man kunne kalde æstetiske læreprocesser, det de har fået lov til og sådan diskursivt sådan at reflektere over dem bagefter ... Det har – det der ligesom bare kunnet have været en oplevelse; det bliver ligesom bevidstgjort, som jeg snakkede om tidligere, når der er mere i det end som så, det er jo ikke bare en oplevelse, jeg har ligesom lært noget, og så fører det dem hen til, jeg er på en pædagoguddannelse. Så hvad har jeg ligesom lært om at være eller blive pædagog? Som det næste - og hvad mon jeg kan bruge det til, når nu jeg møder andre mennesker”? (Bilag 4 2014:5).*

Dette peger således tilbage på underviserens evne til at byde ind med det, læringssituationen i den æstetiske læreproces kalder på, da de pædagogstuderendes forudsætninger og udvikling af bæredygtig professionsidentiteter er forskellige. Hohrs tre læringsmåder, empirisk, æstetisk og diskursiv kan finde sted i ren form i lærerprocesser, men er oftest forbundet og foregår i en blanding. Er det så en praktisk hjælp til et musikinstrument eller et spørgsmål, der sætter en refleksion i gang? Det vil give underviser et fagligt forspring både at være teoretisk og praktisk funderet i sine didaktiske overvejelser og planlægning af undervisningen, og det gør det muligt for underviser at improvisere og give det samspil, de pædagogstuderende har behov for i læreprocessen både individuelt og fælles. F.eks. ved

overvindelse af læringsbarrierer eller at *løfte samspillet op i nærmeste udviklings zone* (Vygotski)(Austring & Sørensen 2009:167) (Illeris 2011).

Ydermere gør Vibe Jensen opmærksom på en udfordring, der omhandler evaluering af de komplekse æstetiske læreprocesser. Det medfører, at undervisere fortsat eksperimenterer og arbejder med hvilke opmærksomhedspunkter, der kan virke som brugbart evalueringsgrundlag. Der er flere vinkler ved denne udfordring. Dels ville de pædagogstuderende via evaluering få øje på egen læring, dels kunne de tage det med som et værktøj i praksis, og dernæst ville det give underviserne en mulighed for at diskutere og videndele læringsudbyttet fra undervisningsmetoden, som må siges at kunne virke til øget respekt for den æstetiske læreproces som en gyldig undervisningsmetode.

*”Altså jeg synes i XXX-gruppen (underviser gruppe, der har fokus på æstetiske læreprocesser), at vi har fat i en sådan helt væsentlig udfordring, der handler om det her med at får evalueret på de æstetiske læreprocesser - og få dem løftet fra – få de studerende til at få øje på, at her er også tale om læring, de har måske bare lært det på en anden måde, end du lige er vant til. Det her var ikke bare for sjov, eller det her var ikke bare en god oplevelse, men du lærte faktisk noget og fik øje på noget, der har betydning for den profession, du har valgt at uddanne dig til – i den profession. Det er i hvert fald en udfordring”* (Bilag 4 2014:3).

Ud fra udsagnet kommer forståelsen, at det er muligt at guide de pædagogstuderende med spørgsmål til en begyndende refleksion, så de f.eks. får øje på læring, der relaterer til deres bæredygtige professionsidentitet. Underviser bistår de pædagogstuderende med læring, og ydermere giver udsagnet et billede af, at der kan ydes støtte til begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet! (Jank & Meyer 2012:44).

Jeg kan på baggrund af analysen konkludere, at pædagogstuderendes udvikling af bæredygtig professionsidentitet kan udvikles i den æstetisk læreproces. Dette peger på en engageret og

bevidst underviser, der påtager sig en alsidig rolle i samspillet med de pædagogstuderende: **Underviser skal kunne skifte mellem at 'gå foran' og skabe tryghed, 'gå ved siden af stemt og ledsage de pædagogstuderende i deres nysgerrighed og udforskning for til slut at 'bakke op' med reflekterende spørgsmål**, der leder til en begyndende refleksion om læring. Jeg har i analysen fået øje på den afgørende indflydelse, underviser har i relation til de pædagogstuderendes udvikling og dannelse. Ydermere har jeg på baggrund af undersøgelsen i projektet indtil nu erkendt, at den bæredygtige professionsidentitet udviklet via bl.a. æstetisk læreproces ikke kun er båret af en kognitiv bevidsthed og diskursivt udtryk, men er forankret i kropslig forankret viden og erfaringer, bl.a. fordi indtryk og kompleksitet kan bearbejdes i lærerprocessen, som kan lede til opbyggelse af en reflekteret indre vidensbank bestående af fagligt skøn og personligt forankret viden (Austring & Sørensen 2006:83, 92). Jeg finder det interessant, at der skal æstetisk oplevelse samt 'spadestik' forstået som refleksivitet til for at opsamle den personlige viden, der er kropslig forankret og en del af den bæredygtige professionsidentitet (Austring & Sørensen 2006:83).

Ligesom den bæredygtige professionsidentitet i praksis er pædagogens mest afgørende ressource – er det også den engagerede undervisers fagidentitet, der efterlader et aftryk hos de pædagogstuderende og påvirker udvikling af deres væren før viden, fordi det skaber muligheden for et åbent møde mellem mennesker, der viser deres identitet for hinanden, og der herigennem opdages nye perspektiver i verden! (Wenger 2015:127). Jeg vil med afsæt i ovenstående stille skarpt på det relationelle i den æstetiske læreproces, der understøtter udvikling og dannelse af bæredygtige professionsidentitet i professionen.



## 7. DANNELSE I ÆSTETISK LÆREPROCES

Undervisning er en *planlagt interaktion* mellem underviser og pædagogstuderende, hvor det kan udvikle sig efter planen og lykkes eller gå helt uventet – og stadig lykkes eller det modsatte (Jank & Meyer 2012:45, 48). En studieordning med en liste lærings- og kompetencemål omsat til didaktiske overvejelser og undervisningsmetoder danner grundlag for det, man er sammen om i professionen. Det er ikke muligt at undervise uden samtidig at have den hensigt at indvirke på deltagernes personlige og faglige dannelse (Jank & Meyer 2012:49). Dette peger også på, at der eksisterer et dannelsesideal, som ikke nødvendigvis realiseres hos alle pædagogstuderende (Jarvis 1999:61). Dette peger på den bæredygtige professionsidentitet som eksempel på et dannelsesideal. Jank og Meyer definerer undervisning således: "*... interaktion mellem undervisende og lærende med henblik på at opbygge saglige, sociale og personlige kompetencer i (skolens) pædagoguddannelsens institutionelle kontekst*" (Jank & Meyer 2012:48). Samspillet i undervisningen er dermed drevet af undervisers didaktiske overvejelser med tydelige lærings- og kompetencemål som rettesnor. Jeg er nysgerrig på, hvorledes det filosofiske perspektiv samt det relationelle perspektiv på den æstetiske læreproces påvirker min forståelse af begrebet bæredygtig professionsidentitet som dannelsesideal. Det undersøger jeg i lyset af teolog og filosof Knud E. Løgstrups poetiske åbenhed og filosof Martin Bubers to grundord i verden: 'Jeg-Du' og 'Jeg-Det'.

Der findes en række dannelses teorier, som ikke skal udfoldes her, men de har det til fælles, at de med forskellige tilgange kredser om de didaktiske grundspørgsmål (Jank & Meyer 2012:172-179). Ifølge pædagog og filologen Hartmut von Hentig, sker dannelsesprocessen i et samfundsperspektiv, og dele af hans begreber finder jeg brugbare i besvarelsen af problemformuleringen. *En formning af personen; de karakteriserede verber er 'være', 'blive', 'blive sig bevidst'* (Jank & Meyer 2012:172-179). Dette dynamiske perspektiv på dannelse af

pædagogstuderende er et dannelsesideal i overensstemmelse med tiden, da ingen ved, hvordan praksis ser ud om 10 år, og hvad der ville have været relevant at have lært, hvilket Wenger udtrykker i dette citat: "*Vi må prøve at finde ud af, hvad en fremtidig (lærer) pædagog har brug for at gøre sig erfaringer med, så vi kan maksimere chancen for, at de bliver gode (lærere) pædagoger*" (Wenger 2015:123). Dette understreger, at med afsæt i pædagoguddannelsens studieordning er *udarbejdelsen af dannelsespotentialer* ved den æstetiske læreproces forudsat en kreativ og ikke mekanisk tilgang, der forudsætter, at underviser har *didaktisk-metodisk fantasi* i forhold til indhold! (Jank & Meyer 2012:178). F.eks. via Skabende Uge presses de pædagogstuderende til at samarbejde med nye medstuderende, får kendskab til professionelle relationer, og hvordan de selv virker på andre. Sikkert er det, at den enkelte pædagogstuderende selv må tilegne sig dannelse og finde vejen i processen, men selve *dannelsesprocessen sker altid i et 'fællesskab'* (Klafki)(Jank & Meyer 2012:170).

## 7.1 I lyset af Løgstrup

K. E. Løgstrup beskæftiger sig med et nærvær, der i kunsten mætter det, han mener, er *det æstetiske behov hos mennesket*, og peger således på erfaringens værdi i tilværelsen (Austring & Sørensen 2009:29). Han lægger vægt på, at der i oplevelsen er uoverensstemmelse tilstede, forstået som livets generelle udfordringer og deltagernes egne *levede modsigelser*, endvidere er hengivelse vigtig for at kunne erfare *modsigelsen mellem oplevelse og eksistens*, hvorigennem identitet nærmest opløses og samles i en ny helhed forbundet med etisk bevidsthed og erkendelser om sig selv og verden (Austring & Sørensen 2009:29-30). I lyset af Løgstrups perspektiv kan bæredygtig professionsidentitet udvikle og dannes via den æstetiske læreproces, der afhængig af de pædagogstuderendes læringsforudsætninger har karakter af akkommoderende læring (Piaget)(Jerlang 2003:266)(Austring & Sørensen 2009:30).

*"Den poetiske åbne tilstand er jo på én gang ... afslørende – og personlighedsopløsende. Der tales om personlighedens forsvinden i verden... Uden det personlighedsopløsende moment er hengivelse ikke hengivelse"*  
(Løgstrup 1998) Austring & Sørensen 2006:30).

*"I den poetiske åbenhed viser sig intet til ens orientering. Dertil er det, der viser sig, for væsentligt ... tilværelsen selv viser sig deri. ... Hvad der ligger hinsides orienteringen er på sæt og vis usigeligt. For at kunne tolke må digteren hengive sig til åbenheden, hengive sig til det, der usigeligt ligger i den. Kun i rytme og klang, i billede og metafor kan det komme til orde. I almindelig forstand kan det ikke meddeles"* (Løgstrup 1998)( Austring & Sørensen 2006:62).

I dette perspektiv har de pædagogstuderendes evne til at være stemte og hengive sig til den poetiske åbenhed indflydelse på kvaliteten af læreprocessen, deres individuelle erkendelser og bæredygtig professionsidentitetsarbejde (Pahuus)(Austring & Sørensen 2006:162). I spørgeskemaundersøgelsen (2015), hvor jeg spørger ind til, hvilken erkendelse de pædagogstuderende har taget med sig fra Skabende Uge til den fremtidige rolle som pædagog (6 mdr. efter oplevelsen), svarer flertallet med udsagn som: *"Give mere slip på mig selv", "gå-på-mod", "sundt at slippe de faste rammer, slippe kontrollen", "følge processen og springe ud i det"* (Bilag 6). Med afsæt i Løgstrups perspektiv giver de pædagogstuderende her udtryk for erfaringer, hvor de bevægede sig i den poetiske åbenhed og rykkede ud af vant rammer for deres handlemuligheder. Den æstetiske læreproces rummer akkommoderende læring afhængig af deltagernes forudsætninger, og da vil læreprocessen lede til *ændringer i de udviklede identitetslementer*, som kendetegner bæredygtig professionsidentitetsarbejde (Jerlang 2003:266). F.eks. at slippe kontrol, hvilket kan opleves som en omfattende proces. Med Løgstrups perspektiv på identitetsarbejde italesætter Lotte Nicolajsens sin udvikling fra de første 6 mdr. på pædagoguddannelsen, og det kommer til udtryk, hvordan mødet med professionen griber ind i hendes selvopfattelse. Med denne tolkning fornemmes der i nedenstående udsagn et billede af, at hun har fået et nyt dannelsesideal i professionen, som leder til udvikling og dannelse.

***"I: Og præsentere dig i forhold til studiet, hvordan ville du så formulere det, du er i gang med nu som studerende, og det, du er på vej hen imod?"***

*IF: Så vil jeg sige, at det her er også en personlig udvikling. Det er det virkelig. Altså.*

***I: Som kommer til udtryk ved?***

*IF: Jamen, det er bare. Det er svært at sige. Men jeg synes bare, jeg får øje for nogle andre ting, jeg ikke har gjort før. Jeg kan snakke med mennesker om nogen ting, som jeg ej okay det, før jeg startede her. Der ville man måske ikke spørge, om de her spørgsmål, men nu bliver jeg faktisk lidt nysgerrig. Når du siger det, hvad mener du så. Altså, jeg er blevet lidt mere nysgerrig på mennesker. Og jeg har egentlig altid haft sådan lidt en social angst, ik. Genert eller og så har jeg fundet ud af, at jeg er måske slet ikke genert, jeg er bare lidt dårlig til at kommunikere, og det er måske det.*

***I: Det kan man jo lære***

*IF: Så det er måske det jeg er på vej til at lære, tænker jeg" (Bilag 3 2015:5).*

Løgstrup benytter poesien til at bearbejde det usigelige, også kaldet tavs viden. Således kan det være en brugbar platform for de pædagogstuderende at skabe orden i kaos og fortsat udvikle deres bæredygtige professionsidentitet (Illeris et. al. 2009:36). Det er relevant her at drage en parallel til det æstetiske formsprog fortælling, som er introduceret tidligere, og hvorigennem de pædagogstuderende kan samle fragmenter, bearbejde tilværelsens modsigelser i udviklingen og blive bevidste om deres bæredygtige professionsidentitet, hvilket kan opleves som at *blive sig bevidst* (von Hentig)(Jank & Meyer 2012:172-179). Ved det filosofiske perspektiv fra Løgstrup bliver der via processen en mulighed for at opløse sin identitet og søge et nyt udtryk (læs: dannelsesideal), der i dette genstandsfelt peger på en bæredygtig professionsidentitet.

## 7.2 Den æstetiske læreproces er relationel

For et par år siden blev jeg præsenteret for 'personalismen', filosofisk sammenhængende hele, der sætter fokus på de menneskelige værdier; og den inddrages her som en mulig faglig og personlig refleksionsramme i forhold til udvikling og dannelse af bæredygtig professionsidentitet i professionen. Personalismen understreger, at:

- *Mennesket er et relationelt væsen, der igennem relationer lykkes og forløser sit potentiale (Mortensen 2014:11).*
- *Mennesket er et engageret væsen, der udfolder sig ved i frihed at tage ansvar for sit eget liv, men også for sine medmennesker og for hele samfundet (Mortensen 2014:11).*
- *Mennesket har en iboende værdighed, hvilket fordrer en respekt fra medmennesker og samfund (Mortensen 2014:12).*



Billedtekst: Figurerne viser forskellige perspektiver og inddrages til at illustrerer pædagogstuderendes relationer i læreprocesser og praksis.

Med personalismens tilgang til den æstetiske læreproces som relationel, hvorigennem bæredygtig professionsidentitet kan udvikles, er fundamentet her hverken individualisme eller kollektivism. Undervisning og dannelse ved brug af den æstetiske læreproces bliver i stedet formning af personen i relation med andre medpædagogstuderende (Mortensen 2014:13). Egentlig en vigtig læringspointe at understøtte over for de pædagogstuderende, der ofte i tidligere uddannelseskontekster primært har haft fokus på ansvar for egen udvikling. *Det er ifølge Martin Buber relationen til andre mennesker, der definerer, hvem et menneske er (Mortensen 2014:22).* Med afsæt i Bubers citat kobles personalismen til professionen og den bæredygtige professionsidentitet, hvor omdrejningspunktet er mennesker. Buber har øje for, at den professionelle relation kan blive tingsliggjort i bestræbelsen på at opfylde målene i praksis, hvilket udtrykkes i grundordet *Jeg-Det-holdning*, hvorimod det åbne møde med den anden indfanges i en *Jeg-Du-holdning*, der involverer hele ens væsen; og kun derigennem

bliver man et ægte Jeg (Mortensen 2014:22). Dette ser jeg som en yderst vigtig forståelse for kommende pædagogers bæredygtige professionsidentitetsarbejde, da praksis handler om professionelle relationer, og pædagogen bruger sig selv som redskab. Ydermere er Jeg'et i Jeg-Det ikke lig Jeg'et i Jeg-Du. Det særlige menneskelige er ikke Jeg'et, men forholdet mellem Jeg'et og Du'et (Buber, [1923]1997:22). Således er Jeg-Du et grundforhold, hvor selvforståelse og identitet udvikles. Personalismen, denne sammenhængende hele er et ideal og en mulig retning at gå for både underviser og deltagere i den æstetiske læreproces med det formål at kunne være og udvikle sig i professionelle relationer! (Mortensen 2014:21).

Den æstetiske læreproces er relationel, fordi omdrejningspunktet er relationer; både forholdet mellem de sansemæssige erfaringer, forholdet mellem den pædagogstuderende og verden (Austring & Sørensen 2009:97). Ligesom den hermeneutiske fortolkningsproces er en vekselvirkning mellem dele og helhed, bliver den pædagogstuderendes tolkning og bearbejdning af tavs viden og det usigelige en søgen efter mening, helhedsorientering og ny indsigt om sig selv og verden (Højbjerg 2009:310,312). En reflektiv proces, der retter sig mod udvikling af bæredygtig professionsidentitet. Det skal her tilføjes, at den diskursive læringsmåde ligeledes er relationel, da den ofte er båret af det verbale sprog, og mennesket udvikler den i samspil med omverdenen, som gør det muligt for pædagogstuderende at kommunikere og forholde sig teoretisk-analyserende til æstetisk viden eller æstetiske formsprog (Austring & Sørensen 2009:102). Ny pædagogstuderende Lotte Nicolajsen fortæller i nedenstående udsagn om, hvordan hun med afsæt i en æstetisk læreproces, hun havde igangsat med børn, brugte det æstetiske formsprog fra processen til efterfølgende at italesætte sin teoretiske viden ved eksamen:

***"I: Så hvad talte du om til K1?***

*IF: Jamen jeg havde lavet en aktivitet med nogen børn, som jeg viste. De havde lavet nogen læringstræer, som jeg havde kaldt dem, fordi der er så meget læring i de her træer om udvikling, cyklus, vinter, sommer, forår, og de havde klippet, klistret nogen træer til mig, Som jeg kunne fortælle om, så kunne det sættes ind i*

*smittemodellen. Så var det den empiriske læring, den æstetiske læringsmåde og diskursive læringsmåde. Alle de her ting. Ja. Ta dar...” (Bilag 3 2015:4).*

Dette udsagn er interessant, fordi hun ellers giver et billede af at være udfordret af den diskursive læringsmåde både verbalt og skriftligt. Måske dette viser, hvorledes der er to vinkler på den bæredygtige professionsidentitet, den indre oplevelse og den omverdenen observerer? Da jeg interviewede hende efter Skabende Uge i efteråret 2014, talte vi om brugen af fotodokumentation til at få øje på egen læring i portfolioen. Hvortil hun svarede, at hun som dagplejemor var vant til at bruge fotos. *Et billede siger mere end tusind ord. Det er der til fortælling. Ikke genskab det. Ville bruge det igen, hvis man må det...* (Bilag 2 2014:2). En perfekt løsning at lade fortællingen tage sit afsæt i billedet, hvilket hun gjorde i sin portfolio. Dette leder til en refleksion om, at den nye generation er vant til at vise deres 'identitetsarbejde' på sociale medier som f.eks. facebook og instagram, hvilket åbner op for, at fortælling og det visuelle kunne være interessante at udforske i relation til bæredygtig professionsidentitetsarbejde ud fra et teoretisk og empirisk perspektiv på baggrund af det Lotte Nicolajsen fortæller, om hendes erfaring med fotos. Det visuelle kunne bl.a. fremme pædagogsstuderendes iagttagelsesevne. Dagen før interviewet i foråret 2015 havde Lotte Nicolajsen netop haft succes med sit arbejde med læringsmål til praktikophold i portfolioarbejdet, da underviser Vibe Jensen havde givet hende en anden tilgang til det diskursive.

*”Det var det med portfolio. Det var simpelthen. Det var simpelthen svært at forstå. Jeg har ik forstået det endnu. Så ja. Det var meget svært. Så ved jeg også godt, at jeg er ikke særlig skriftlig, og det er nok det, der er svært. Og jeg får så at vide nu her til vejledning af Vibe, ”jamen du behøver jo heller ikke at lave det skriftligt. Du kan jo netop optage det på din diktafon. Så kunne du optage noget, refleksionerne, målene, når du er ude i børnehaven, og så kan du jo sætte dig ned og skrive dem ned”. Og det er jo rigtigt, og det havde jeg måske ikke lige set. Når man får sådan et ark, du skal skrive, du skal skrive, du skal skrive. Så er det meget det, jeg tænker,*

*når de gerne vil have jeg skal skrive. Der står ikke, at jeg gerne må noget andet. Så det skal jeg jo også blive bedre til selv at sige. Det giver ingen mening for mig. Jeg er nødt til at gøre noget andet. Så det er jeg i hvert fald blevet opmærksom på. Det skal jeg huske at sige” (Bilag 3 2015:2)*

Udsagnet giver et billede af et Jeg-Du forhold mellem underviser og pædagogstuderende, fordi Vibe Jensen møder Lotte Nicolajsen med åbenhed i nuet som subjekt-subjekt, der forårsager mening og fælles forståelse. De pædagogstuderende har vidt forskellige forudsætninger i brugen af den diskursive læringsmåde afhængig af deres baggrund (Austriug & Sørensen 2009:104). Den diskursive læringsmåde kan være rammen, hvori der kan videndeles, diskuteres og evalueres om den æstetiske læreproces, hvilket giver de pædagogstuderende mulighed for begyndende refleksion over egen bæredygtig professionsidentitet. Selvom Lotte Nicolajsen udtaler sig om gruppeportfolio og og Janne Nielsen om bachelorgruppen, og det ikke er direkte relateret til æstetisk læreproces, peger begge nedenstående udsagn på, at de pædagogstuderende er med til at danne hinanden i uddannelsen.

***”I: Hvornår er din refleksion og arbejde med portfolio bedst, i den individuelle portfolio eller i gruppeportfolioen?***

*IF: Begge dele. I gruppen fortæller vi hinanden og hører andres overvejelser. Tidligere kunne jeg ikke lide studiegrupper, men nu oplever jeg, at de andres vinkler og tolkning er godt. Vi er meget forskellige, og vores udtryksmåder er det også. Kommer hele vejen rundt” (Bilag 2 2014:2).*

*”Ja, så synes jeg også, at gruppearbejde har været helt vildt gavnligt i forhold til at få drøftet en hel masse faglige ting og specielt, hvis man har været i gruppe med en, som har været fuldstændig modsat en selv. Det har også været rigtig gavnligt. Sådan at man kan se tingene på flere måder. Man kan jo have en tendens til at blive ensporet i sin tænkning” (Bilag 5 2015:5).*



Begge udsagn giver indblik i forskelligheden i relationerne i professionen og fremhæver det som en styrke. Med afsæt i Bubers grundord, er dette eksempler på Jeg-Du forhold mellem de pædagogstuderende. Igennem det relationelle perspektiv er dette en gensidig forpligtelse med afsæt i professionskulturen og tilskyndelse til den enkelte pædagogstuderende om aktivt at deltage i fælles læreprocesser (Månsson 2014:72). Denne forståelse peger i retning af Lave og Wengers begreb praksisfællesskaber og en situeret tilgang til læring i fælleshed, hvilket i denne pædagogiske kontekst kan kaste lys på, at bæredygtig professionsidentitet udvikles og dannes gennem professionelle relationer (Månsson 2014:70-71).

Med udgangspunkt i afsnittets analyse på baggrund af inddragelse af filosofiske, teoretiske og empiriske bidrag peger dette på, at dannelsesidealet ikke realiseres hos alle pædagogstuderende. Ydermere at den bæredygtige professionsidentitet er et eksempel på et sådant dannelsesideal. I lyset af Løgstrup kan den pædagogstuderende gennem poetisk åbenhed, der i denne kontekst kaldes æstetisk læreproces Skabende Uge, bearbejde og kommunikere om det usigelige og opnå nye erkendelser, hvilket kan tolkes som akkommoderende læring, hvorigennem den lærende formes og danner bæredygtig professionsidentitet i relation med andre medstuderende (Piaget)( Jerlang 2003:266) (Mortensen 2014:13). Hvilket understreges af Bubers grundforhold Jeg-Du, der kan medføre selvforståelse og identitetsudvikling (Mortensen 2014:21). **Dette peger på vigtigheden af, at de pædagogstuderende kan indgå i relationer** og gøres bevidste om vigtigheden af aktivt at deltage i læreprocesser, hvilke med Lave og Wengers begreb kunne betegnes som forpligtende praksisfællesskab.

Dette leder til næste afsnit, hvor jeg med de nedslag. jeg gør i genstandsfeltet, undersøger og analyserer med udgangspunkt i tre teoretiske begreber: Æstetik, undervisning og læring i relation til bæredygtig professionsidentitet samt billedelige metaforer i forhold til empirien.

## 8. ÆSTETISK LÆREPROCES

Det er med afsæt i følgende begreber: æstetik, undervisning og læring, at jeg analyserer empiri med det formål at undersøge, om der er tegn på læring, der kan lede til bæredygtig professionsidentitet fra Skabende Uge, samt argumentere for, hvilken fundamental indflydelse æstetisk læreproces kan have på udvikling af en bæredygtige professionsidentitet. Dette gør jeg med inddragelse af udover tidligere nævnte følgende teoretikere Jean Piaget, Peter Jarvis, Donald A. Schön og Etienne Wenger samt empiri fra evalueringsskemaet (2014) og spørgeskemaundersøgelsen (2015).

## 8.1 Æstetik, undervisning og læring

Med hjælp af teoretiske begreber, herunder Pahuus, stemthed, Løgstrups hengivelse til poetisk åbenhed og Hohrs æstetiske læringsmåde, er læringsperspektivet ved den æstetisk læreproces i foregående afsnit blevet udfoldet som bl.a. en *uerstattelig erkendelsesvej* til viden med samme værdi som den mere akademiske tilgang (Austring & Sørensen 2009:77, 81). I citatet af Hohn fremhæves essensen i det æstetiske:

*”At bevidstgøre og formulere kompleksitet og kontinuitet, sammenhæng i rum og tid, er det æstetiskes vigtigste funktion og svarer på den subjektive side til behovet for mening og sammenhæng”* (Hohn og Pedersen 2004:35).

I lyset af Hohrs perspektiv peger dette citat på, at når læreprocessen giver mening, kan de studerende ofte koble læringsudbyttet til deres bæredygtige professionsidentitetsarbejde – og denne oplevelse af meningssammenhæng med fremtidsperspektivet er ifølge Illeris bæredygtighed (Illeris 2015:216). Det æstetiske kan i lyset af dette dermed have indflydelse på den pædagogstuderendes mulighed for læring af identitetsmæssig udvikling, da det er en erkendelsesvej med afsæt i en konkret skabelses-læreproces, hvori både teori og praksis kan kobles, og potentialet for bæredygtig professionsidentitet udvikles forankret i et helhedsperspektiv af væren og viden (Illeris 2015:217).

Hvad peger begreberne undervisning og læring på i denne pædagogiske kontekst? Ifølge Jank og Meyer definerer de det således: *Undervisning er en metodisk ordnet formidling af et undervisningsindhold til den lærende i pædagogisk tilrettelagte omgivelser* (Jan og Meyer 2012:51). Undervisning kredser om den lærende med et formål og tilsigtet læreproces, men ingen undervisere *kan få læring til at ske* (Jank & Meyer 2012:51). Læring derimod er hensat til den lærendes eget spillerum og er i dette genstandsfelt bæredygtig professionsidentitetsarbejde (Jank & Meyer 2012:51-52). *Læring er ændringer i refleksions- og handlekompetencer på baggrund af selvorganiseret forarbejdning af ydre og indre impulser* (Jank & Meyer 2012:50). Ifølge Illeris er der tale om processer, der medfører varig kapacitetsændring (Illeris 2011). Æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorigennem de pædagogstuderende via æstetiske formsprog kan bearbejde indtryk til udtryk for med afsæt heri at kunne *reflektere over og kommunikere om sig selv*, deres bæredygtig professionsidentitet *og verden* (Austring & Sørensen 2006:107). At de studerende i Skabende Uge blev presset til at forholde sig til afkrydsningskemaer med udsagn og senere skulle vurdere deres fotodokumentation, skabte en god støtte til begyndende refleksion samt videndeling om egen læring. De pædagogstuderende skal lære at lære via de æstetiske læreprocesser. Fra evalueringsskemaet (2014) har en pædagogstuderende noteret følgende svar på, hvilken læringspointe fra skabende Uge, hun tror, kan få betydning for hende i pædagoguddannelsen: *"At komme på slap line, være afprøvende og kreativ i forbindelse med projekter og hverdagen. Give slip og være tryk ved at fejle af og til"* (Bilag 7). Med afsæt i læringsperspektivet for Skabende Uge kan udsagnet tolkes således, at erkendelsen om det relevante ved en afprøvende og kreativ tænkning som tilgang kan overføres til andre praksisser! Hvilket teoretisk perspektiv kan udfolde denne kreative og omstillingsparate tilgang til praksis? I lyset af Jarvis peger refleksionen på eksperten, der har en eksperimenterende tilgang til handlinger, hvor erfaringen medfører en ligetil måde at navigere i opgaver og evne til at håndtere forandringer (Jarvis 1999:63). Jeg bliver nysgerrig på ovenstående udsagn og finder erkendelsen om kreativ tilgang til praksis – *projekter og hverdag* interessant i forhold til udvikling af bæredygtig professionsidentitet (Bilag 7).

Fra spørgeskemaundersøgelsen (2015) svarer en anden pædagogstuderende på spørgsmålet, hvis du skulle beskrive begrebet fagidentitet og hvilken betydning, den har for dig, hvordan ville det lyde? Her lyder udsagnet således: *"At finde balancen mellem at finde ud af hvornår det er ok at lande flyet et andet sted"* (Bilag 6). Svaret gives som en fortælling ud fra et billede, hvilket er et æstetisk formsprog, der kan fortolkes. I valget af billedet med pilotens valgmuligheder, faglige skøn og dermed ansvar peger udsagnet med Jarvis optik på en kreativ tilgang til, hvad situationen kalder på, når det ikke er muligt at lande på landingsbanen (Jarvis 1999:57). Udsagnet peger ligeledes på pædagogens dilemma om at finde balance i handlingerne i pædagogiske praksis, hvor problemdefinering og problemløsning er en del af hverdagen, hvilket udspringer af professionsidentiteten (Schön 2001:26-27). Jarvis' ekspert begreb dækker over denne praktiker-ekspert, som har praksisviden og boglig viden, der udmønter sig i en indre vidensbank med handlemuligheder, hvilke både følger bogen, men også kan lede til kreative improviserede løsninger i mødet med problemer i praksis (Schön)(Jarvis 1999:57). I lyset af Jarvis' forståelse er det vanskeligt for 'piloten' – eksperten at have *selverkendelse til at erkende* og redegøre for den tavse viden (Schön)(Jarvis 1999:57). Jarvis bruger billedet til at symbolisere udfordringen, ligesom at grave efter juveler i hovederne på praktiker eksperterne (Schön)(Jarvis 1999:57). Æstetisk læreproces er på baggrund af ovenstående argumenter en uerstattelig erkendelsesvej, hvorigennem den pædagogstuderende kan blive klog på sin egen bæredygtige professionsidentitet (Austring & Sørensen 2006:77, 81). De to udsagn kan med afsæt i ovenstående ekspertbegreb pege på kreativ tænkning som kompetence, og spørgsmålet er, med hvilket teoretisk perspektiv det kan bidrage til en dybere forståelse af dette? (Jarvis 1999). Kreativ tænkning som evnen til omstillingsparathed i en ny pædagogisk kontekst, der medfører ny problemdefinering. Dette er en aktuell problemstilling f.eks. i skolepædagogens nye rolle i folkeskolen, hvor pædagoger landet over bliver udfordret på deres professionsforståelse og professionsidentitet.

## 8.2 Omstillingsparat gennem kreativ tænkning

For yderligere at belyse læring formidlet som begrebet kreativ tænkning i relation til den bæredygtige professionsidentitet vil jeg inddrage Jean Piagets teoretiske grundtanke.

Forståelsen af kreativ tænkning er i denne pædagogiske kontekst selve læreprocessen, hvorved nye potentielle erkendelser skabes, hvilket kan lede til nye perspektiver på handlemuligheder. Er kreativ tænkning således måden at øve omstillingsparathed på, og en måde at håndtere forandringer? Kreativ tænkning som et lag, en kompetence i den bæredygtige professionsidentitet?

Med inddragelse af Piagets perspektiv så er pædagogstuderende i deres udvikling i pædagoguddannelsen afhængig af at være sammen med andre i læreprocessen (Jerlang 2003:261). Hvilket f.eks. pædagogstuderende Lotte Nicolajsen oplever med sine medstuderende i klassen er et udtryk for. De siger til hende, "*du er fandme - du er jo klog*" (Bilag 3 2015:6). Piaget taler om *selvregulering*, en bevægelig tilstand, der er i konstant omskiftelighed (Jerlang 2003:261). Denne tilstand af omskiftelighed leder til samspil med f.eks. medstuderende, hvor den enkelte bruger sin allerede tilegnede færdighed eller indsigt, eller der opstår på baggrund af omskifteligheden udvikling i erkendelse (Jerlang 2003:261). Lotte Nicolajsen giver i lyset af dette perspektiv udtryk for en uligevægt, og hun fornemmer, at en personlig udvikling er i gang (Bilag 3 2015:6). Drivkraften i den pædagogstuderendes udvikling er selvregulering, der retter sig imod ligevægt - altså balance, tolket som en konstant aktiv søgen efter optimal tilpasning i forhold til omgivelserne – og dette kommer til udtryk i udvikling af begyndende bæredygtig professionsidentitet i den pædagogiske kontekst (Jerlang 2003:263). Ydermere er den pædagogstuderendes handlinger og erfaringsdannelse ifølge Piaget en fundamental forudsætning for vækst (Jerlang 2003:263). En handling peger på to forståelser, både den konkrete samt den tænkte *indre handling* (Jerlang 2003:263). Den føromtalte ligevægtsproces sker som en adaptationsproces, hvorigennem den lærende tilpasser sig eller handler på nye måde i forhold til forandringerne i omverdenen – *en erfaringsproces* (Jerlang 2003:263). I Piagets læringsperspektiv foregår læring som en adaptationsproces, hvor der sker vekselvirkning med to udtryk: Assimilation og akkommodation (Jerlang 2003:263-264). Assimilation retter sig som proces indad, hvor den lærende finder plads til ny viden i allerede eksisterende mentale skemaer; og det nye tillærte inddrages uden større forandringer

(Jerlang 2003:263). Det andet udtryk er en udadgående proces betegnet akkommodation, der medfører, at de etablerede skemaer fjernes og rekonstrueres gennem ændringer eller helt udskiftes af nye (Jerlang 2003:264-265). *Herved gøres nye erfaringer, hvilket ikke blot indebærer en tilføjelse til det allerede eksisterende, men også indebærer, at den gamle viden kan fungere anderledes i fremtiden – erkendelsen er udvidet* (Jerlang 2003:265). Med afsæt i dette perspektiv er det i interviewet med pædagogstuderende Lotte Nicolajsen et udtryk for akkommoderende læring, når hun har opdaget, at fagligheden og den tavse viden forbundet med arbejdet som dagplejemor kan bidrage til professionsidentiteten, og at hun endda er kompetent til et 12 tal (Bilag 3 2015).

Ved udelukkende assimilationsproces ville der ikke ske kreativ tænkning eller nye erkendelser om handlemuligheder, fordi den pædagogstuderende bliver i rammen for sin *mentale struktur* og etablerede *erkendelsesmåde* (Jerlang 2003:265). I lyset af denne teori er det mon tilfældet med nedenstående udsagn fra en pædagogstuderende i spørgeskemaundersøgelsen (2015), der 6 mdr. efter Skabende Uge svarer på, om den enkelte har taget nogen oplevelse eller erkendelse med videre i studiet? *Jeg kan ikke bruge noget. Skabende Uge spiller ikke en rolle på, hvordan jeg er som menneske* (Bilag 6). Udsagnet stikker ud fra mønsteret i de andre besvarelser, da flertallet nævner det grænseoverskridende, mod og leg i større eller mindre grad. Personen har nok deltaget i Skabende Uge, men den læring, der er sket, kan tolkes som tilføjet den allerede eksisterende viden.

Hvis det på den anden side kun var akkommodationsprocessen, ville det ikke føre til udvikling, da den lærende ville tilpasse sig forandringer uden egentlig refleksion på baggrund af tidligere erfaringer samt viden (Jerlang 2003:265-266). Forståelsen af begreberne assimilation og akkommodation er således en dynamisk *vekselvirkningsproces*, men ikke nødvendigvis i *symmetri mellem de to processer*, hvorigennem den lærende aktivt og konstant søger ligevægt (Jerlang 2003:266). Piaget pointerer, at angst og læringsbarriere kan forekomme i den akkommoderende proces pga. mødet med det ukendte (Jerlang 2003:266-267). I lyset af ovenstående er det en vigtig pointe, da der i den æstetiske læreproces ofte er

flere ukendte faktorer for deltagerne, hvor de må have tillid til underviser og evt. lade underviser eller medstuderende hjælpe i overvindelse af læringsbarrierer. F.eks. med afsæt i et Jeg-Du forhold perspektiv på relationen (Jarvis 2014:58).

I afsnittet 7.1 I lyset af Løgstrup benyttede jeg et filosofisk perspektiv i undersøgelsen. Ifølge Løgstrup kan den poetiske åbne tilstand og hengivelse enten forblive en oplevelse i kunsten eller udvikles til *en ny erkendelse af verden* (Austring & Sørensen 2006:30). Han beskæftigede sig med, hvorledes den enkelte i kunsten kunne *erfare sig selv og verden via dobbeltbevægelsen i personlighedsopløsning og -konstituering*, hvilket er tilsvarende med Piagets begrebspar akkommodation og assimilation (Austring & Sørensen 2006:30). Det interessante er, at den æstetiske læringsmåde rummer potentialet til i pædagoguddannelsen at skabe disse læreprocesser, der giver anledning til bæredygtig professionsidentitets udvikling, men det kræver tid og fordybelse? Underviser Vibe Jensen svarer i interviewet på, om der er noget særligt, den æstetiske læreproces kan i forhold til de andre læringsformer? Hun giver i udsagnet et indtryk af, at de æstetiske læreprocesser kan udvikle de personlige kvalifikationer:

*”Nu underviste jeg på modul 1 i at det, opdelingen af det private, personlige, faglige domæne hos et menneske, noget de æstetiske læreprocesser kan, er, at de kan få fat i det der sted med det personlige, for det kan hurtigt blive meget politisk korrekt at tale om, hvad er værdifuldt for mig, hvad bærer jeg med mig ind i den her profession? Hvad tænker jeg er væsentligt og vigtigt, når man har med andre mennesker at gøre? Det kan man godt sige noget enormt pænt og korrekt om, men det bliver hurtigt en jappen noget af fra den bog, jeg lige har siddet og læst før, men det, de æstetiske læreprocesser kan, det er at få fat i det, der lige er et spadestik dybere end det, hvor den studerende opdager noget ved sig selv, de ikke vidste før. De opdager ved at få givet forskellige muligheder, hvad der er værdifuldt ved bare at gøre noget og bagefter gå på opdagelse i, hvordan kunne det være, at det jeg gjorde via en eller anden æstetisk udtryksform, hvorfor kom det lige til at lyde*

*sådan, se sådan ud eller være sådan, hvad fortæller det om mig. Så har vi jo fat i noget, der ligger - vil ikke sige, at det er ubevidst, men det er ikke bevidst, noget ikke bevidst ved en kommende pædagogs faglighed. Det er også det, jeg tænker, de æstetiske læreprocesser kan, at det, der er ikke bevidst, bliver bevidst for de studerende. Så synes jeg også, at som underviser er der en kilde til forståelse af, hvad det er, der betyder noget for de studerende, og hvordan de tænker om sig selv eller den profession, de har ... sindssyge vigtige kilder til det i de æstetiske læreprocesser" (Bilag 4 2014:2).*

Den æstetiske læreproces vil jeg med afsæt i Piagets begreb akkommoderende læreproces og Vibe Jensens udsagn analysere som en erkendelsesvej, der giver mulighed for, at de pædagogstuderende kan udvikle kreativ tænkning, der leder til bæredygtig professionsidentitet. Vibe Jensen understreger et karakteristika ved læreprocessen, nemlig - bare gør noget - kaste sig ind i læreprocessen, samarbejdet, arbejdet med det æstetiske formsprog, hvilket bliver en måde, hvorpå de tilegner sig erfaringer i en 'som om' praksis. Først bagudrettet reflekterer de over, hvad der skete i handling, og koblingen til den diskursive læringsmåde imødekommer således Schöns dilemma om, at pædagogen handler *kreativt og fantasifuldt* i sin måde at definere og løse problemer, men efterfølgende ikke kan redegøre for sine handlinger og kompetencer, der var i spil (Schön 2001:27-28). De pædagogstuderende bliver dermed bevidste om både hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig professionel adfærd - værdier m.m. i forhold til bæredygtig professionsidentitet kontra f.eks. det private. Med afsæt i Schöns teori om refleksion i praksis peger dette på, at det er muligt at bruge erfaringer fra Skabende Uge til at reflektere i handling over en ukendt praksissituation ved at 'se som'...

*"hvordan man løser unikke problemer eller kommer til en forståelse af mystiske fænomener gennem at modellere det ukendte over det kendte. Afhængig af den initiale konceptuelle nærhed eller afstand mellem de to ting, der opfattes som værende hinanden lig, kan det kendte fungere som eksempel eller generativ*



*metafor for det ukendte... Men ideen om, at refleksion også kan være det at 'se som', peger på en undersøgelsesretning i forhold til processer, som ellers ville være mystificerende eller ville blive afvist med begreber om intuition eller kreativitet, og det peger på, hvorledes disse processer måske kan placeres inden for rammerne af den reflektive dialog med situationen,..." (Schön 2001:162)*

Når citatet om det ukendte sættes i relation til den pædagogstuderendes udsagn om *at finde balancen mellem at finde ud af, hvornår det er ok at lande flyet et andet sted*, peger dette på behovet for at øve væren og viden – øve sig i det udtryk, den individuelle bæredygtig professionsidentitet viser i praksis (Bilag 6). Igennem den æstetiske læreproces får de pædagogstuderende adgang til en 'flysimulator'; ifølge Vibe Jensen opnår de erkendelser relaterede til deres professionsidentitet – væren og viden. I den forståelse skaber æstetisk læreproces en mulighed for de pædagogstuderende at øve kompetencer 'som om', der skal bruges i fremtidig praksis til at 'se som' (Schön 2001:162). Her fokuserer jeg på evnen til på sigt at kunne omorganisere sin bæredygtige professionsidentitet i mødet med forandringer og at kunne være omstillingsparat ved at tænke kreativt i mødet med nye problemer – og hvor begge dele styrkes i den akkommoderende læreproces (Piaget). På baggrund af ovenstående analyse kan det konkluderes, at den bæredygtige professionsidentitet bl.a. kan dannes og afprøves i den æstetiske læreproces.

### 8.3 Professionsuddannes til en usikker fremtid

Med afsæt i Wenger udfoldes dilemmaet, hvordan kan man formidle kendskab og udvikle kompetencer til en praksis, som pædagogstuderende ikke nødvendigvis har oplevet? Eller en usikker fremtid? (Wenger 2015:125). Han kommer med løsningsforslaget i form af et billede, om turisten, der skal til København (Wenger introducerer metaforen i forhold til lærerprofession og elever) (Wenger 2015:123-124). Jeg inddrager billedet som en didaktisk refleksion om æstetisk læreproces som et læringslandskab for udvikling af den bæredygtige professionsidentitet. Hvad er relevant for turisten at stifte bekendtskab med inden ankomst i hovedstaden? (Wenger 2015:124). Vejnavne, sproget eller kulturen? Det bliver underviserens opgave at udvælge det væsentlige mellem *forskellige interesser* (politiske retningslinjer) og

*praksisformer og kompetencekrav* og skabe en meningsfuld helhed, så de pædagogstuderende får et overblik på landskabet – et kendskab og erfaring om praksis (Wenger 2015:123-124). Det er relationen mellem den pædagogstuderende og *den sociale struktur eller sammenhæng* i dette energifelt, at udvikling af bæredygtig professionsidentitet foregår i forholdet *mellem kompetence og erfaring* (Wenger 2015:125). Ifølge Wenger er det denne relation, der skal stilles skarpt på, og projekteres dette ud i et landskab, så medfører det indflydelse på identifikation,

*”... en stillingstagen til, hvad vi identificerer os med, et valg af, hvor vi vil investere vores opmærksomhed,... - så har jeg selv oplevet, hvor vigtig identitetsforholdet er, forstået som det sted, hvor man finder ud af, hvad der tæller som meningsfulde kompetencer”* (Wenger 2015:125).

Denne forståelse af turistens forberedelse til rejsen kan i genstandsfeltet den pædagogiske kontekst overføres til den æstetiske læreproces som et sted eller en del af læringslandskabet, hvorigennem den pædagogstuderende udsættes for læring, der leder til udvikling af bæredygtig professionsidentitet, indeholdende relevante kompetencer og erfaringer for fremtidig praksis. I interviewet med pædagog Janne Nielsen kommer det frem, at hun har oplevet størst ryk i udvikling i praktikkerne og opgaveskrivning (Bilag 5). Kendetegnene ved den læring, der sker i disse kontekster, er det grænseoverskridende og muligheden for *en formning af personen og at blive sig bevidst* (von Hentig) (Jank & Meyer 2012:172-179). Hvilket jeg i dette læringsperspektiv ser som primær akkommoderende læring i den vekselvirkning, der er i adaptationsprocessen, hvor den lærende søger ligevægt (Jerlang 2003:266). Læringsudbyttet fra den æstetiske læreproces' relevans for udvikling af bæredygtig professionsidentitet findes tolket ud fra Vibe Jensens oplevelse af et spadestik dybere nede end den boglige viden og fremstår i denne sammenhæng som erkendelser omhandlende de personlige værdier (Bilag 4 2014:2).

Med afsæt i ovenstående analyse og argumenter kan jeg konkludere, at den æstetiske læreproces med afsæt i Hohrs perspektiv er en læringsmåde, der giver anledning til at bearbejde indtryk til udtryk for med afsæt heri at komme et spadestik dybere ned og kunne reflektere over og få indblik i egen udvikling af bæredygtig professionsidentitet (Austring & Sørensen 2006:107) (Bilag 4). Endvidere frembragte afsnittet en række metaforer (juveler, lande flyet og turisten), der via æstetisk formsprog kan formidle det usigelige og komplekse ved pædagogens rolle, og som kan analyseres og tolkes (Austring & Sørensen 2006:93).

**... at finde balancen mellem at finde ud af, hvornår det er ok at lande flyet et andet sted** (Bilag 6). Dette udsagn tolker jeg ud fra Jarvis, som piloten, der som praktiker-eksperter har en indre vidensbank med praksisviden, bogligviden og personligt fagligt skøn, hvilket leder til både handlinger, der følger regler og kreative tilgange i at definere problemer og opfinde løsninger i mødet med det ukendte. Udsagnet rummer kompleksiteten i praksis! Fælles for metaforerne om piloten og turisten er, at den æstetiske læreproces rummer læringspotentialer i et 'som om' engageret møde med praksis, der i femtiden kan aktiveres i et 'se som', hvor kompetencen kreativ tænkning gør pædagogstuderende kompetente i at identificere problemer og finde løsninger (Schön 2001:162). Dette perspektiv, konkluderer jeg, afspejler processer, hvorigennem bæredygtig professionsidentitet udvikles, og som er i overensstemmelse med tiden og en praksis, der hele tiden skifter udtryk og rummer evnen til at søge balance og være omstillingsparat (Illeris 2015:210,215).

På baggrund af ovenstående analyse af læringsperspektivet vil jeg koble den nye forståelse af bæredygtig professionsidentitet, udviklet via æstetisk læreproces, med de næste tre afsnit: mål, indhold i den æstetiske læreproces og æstetisk læreproces som metode, der orienterer sig imod æstetisk læreproces som undervisningsmetode – et læringslandskab.

## 9. MÅL

Mål er en visualisering af det, man håber kommer til at ske og ikke at forbytte med resultater, da fokus er på den kommende undervisningssituation og 'kun' et udtryk for undervisers hensigter underlagt læring- og kompetencemål. Jank og Meyer definerer mål sådan: *Mål er en beskrivelse af resultatet af en undervisning- og læreproces* (Jank & Meyer 2012:53). Denne definition lægger op til en yderligere nuancering af begrebet mål med afsæt i Jank og Meyers begreber:

- *Undervisningsmål*, mål som underviseren har udvalgt (Jank & Meyer 2012:53).
- *Handlingsmål*, mål de pædagogstuderende selv har formuleret, der *leder* deres handlinger i læreprocessen (Jank & Meyer 2012:54).
- *Lærings- og kompetencemål*, mål der inkluderer *begge aspekter* (Jank & Meyer 2012:53-54).

Jank og Meyer deler lærings- og handlingsmål i ydre og indre (Jank & Meyer 2012:73). Den ydre del kan iagttages og omhandler for underviser og pædagogstuderende kendte mål for undervisning, litteratur og studieordning m.m. (Jank & Meyer 2012:74). Den indre del rummer *alle hensigter, motiver og erkendelsesinteresser*, der har indflydelse på engagementet i læreprocessen og det, man er sammen om – både bevidste handlinger og *de ubevidste handlemotiver* (Jank & Meyer 2012:53, 74). *Den indre side kan ikke iagttages direkte. Den kan kun gøres tilgængelig gennem en hermeneutisk tolkning af undervisningens forløb eller aktørernes ytringer og handlinger* (Jank & Meyer 2012:74). Hvad peger dette perspektiv på i den pædagogiske kontekst Skabende Uge, der havde til formål at skabe en teaterforestilling for børnehaver? Som tidligere nævnt skulle de pædagogstuderende som eksperiment fra undervisernes side denne gang prøve at lave fotodokumentation og udfylde afkrydsningsskemaer med udsagn til fastholdelse af oplevelsen og for senere i deres portfolio bagudrettet at kigge efter tegn på egen læring. Eller i lyset af Jank og Meyers perspektiv skulle de pædagogstuderende få øje på deres indre side af handlingsmålene. En pædagogstuderende skrev på evalueringsskemaet (2014) om læringspointe fra Skabende Uge: *"Jeg synes, jeg får boost'et min selvtillid, idet jeg har fundet ud af, at jeg er meget kreativ anlagt. Jeg har ligeledes fundet ud af, at jeg mangler nogle evner, når det kommer til samarbejde"* (Bilag 7). Ud fra den

æstetiske læringsmådes læringsperspektiv beskrives der i udsagnet en bearbejdning og hermeneutisk fortolkning af følelsesindtryk, der giver mulighed for at tolke og herigennem opnå en ny forståelse og erkendelse om sig selv som kreativ anlagt (Hohr)(Austring & Sørensen 2006:85). Den pædagogstuderende kobler ydermere selvtillid til oplevelsen og har samtidig fået indblik i et potentielt samt relevant læringsmål om bedre samarbejdsevne. I et læringsperspektiv er disse erkendelser tegn på udvikling samt begyndende bæredygtig professionsidentitet. Det overordnede undervisningsmål med Skabende Uge var en teaterforestilling, men samtidig lærte de nye pædagogstuderende hinanden bedre at kende, en ydre side ved handlingsmål, der kunne iagttages. Derudover foregik den indre side, der på baggrund af portfolioedskabet blev synligt og gav anledning til refleksion og italesættelse, hvilket kom til udtryk som individuel æstetisk oplevelse eller læring. Det betyder, at på flere niveauer har Skabende Uge medført læring, der kan lede til udvikling af bæredygtig professionsidentitet.

Læringspotentialer og dermed de potentielle personlige handlingsmål ved den æstetiske læringsmåde er store. F.eks. kan nævnes samarbejde, sociale evner, kommunikation, empati, kreativitet, færdigheder i æstetiske formsprog, materialekendskab, fantasi, forestillingsevne, kreativ tænkning, selvtillid, selvværd, udtrykke det usigelige, bearbejdning og fortolkning, professionsforståelse og personlig udvikling (Austring & Sørensen 2006). Med afsæt i Jank og Meyers perspektiv på handlingsmål bliver det relevant at benytte den æstetiske læringsmåde og diskursive læringsmåde i udvikling af bæredygtig professionsidentitet, da de pædagogstuderende således kommer et spadestik ned og får indblik i egne *hensigter, motiver og erkendelsesinteresser*, der forekommer på den indre side (Jank & Meyer 2012:74). Årsagen til udbyttet ved både den æstetiske og diskursive læringsmåde og koblingen af de to er styrken ved *at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden* (Austring & Sørensen 2006:68). De pædagogstuderende får indblik i professionen og egen professionsforståelse, men hvordan ved man, at læringsmålene for læreprocessen er opfyldt? Underviser Vibe Jensen besvarer i nedenstående spørgsmål om udfordringen ved at måle og evaluere de æstetiske læreprocesser og refererer til portfolioarbejdet:

*"... at de processer, de selv er blevet sat i, som man kunne kalde æstetiske læreprocesser; det de har fået lov til og sådan diskursivt sådan at reflektere over dem bagefter – ikke fået lov til, blevet bedt om. De er blevet bedt om at producere noget. De er blevet bedt om at udvælge noget. De er blevet bedt om at kommentere det, da de nu skulle formidle, hvad var det nu, de havde udvalgt. Det har det der ligesom bare kunnet have været en oplevelse, det bliver ligesom bevidstgjort, som jeg snakkede om tidligere, når der er mere i det end som så. Det er jo ikke bare en oplevelse, jeg har ligesom lært noget, så fører det dem hen til, jeg er på en pædagoguddannelse - så hvad har jeg ligesom lært om at være eller blive pædagog?*

...

*Og tilbage til dit spørgsmål, hvordan et forslag til at kunne måle det. Det er måske, når jeg selv sidder og efterlyser tegn, så er det måske i sig selv et tegn. Man kan sige, jeg kan jo ikke vide, om de kan gå ud og gøre det, men jeg kan i hvert fald høre og læse, at de er i gang med processen. De har simpelthen forstået nu, at man kan godt, ved selv at blive sat i nogen processer, godt lære noget, som man selv kan bruge i professionelt arbejde med andre mennesker. Og det må jeg sige, det havde jeg simpelthen ikke lige i min vildeste fantasi forestillet mig, at de kunne nå at få øje på på kun fem uger. Det havde jeg simpelthen ikke. Jeg er nok meget til det med at finde tegn, og det er jo en evaluering, der er meget procesorienteret" (Bilag 4 2014:5).*

Det ny introducerede portfolioredskab har givet underviserne indblik i de pædagogstuderendes læringsudbytte, refleksion og udvikling. Jeg fremhæver refleksion som en vigtig læring. Det at kunne stille spørgsmål til refleksion skal læres, og denne refleksivitet leder til udvikling af bæredygtig professionsidentitet. Illeris kobler refleksion til akkomodation i nedenstående citat og peger på refleksivitet som en vigtig del af identitetsudviklingen.

*”En særlig form for akkommodation er refleksion, der typisk sammenfatter materiale fra forskellige strukturer, og finder sted uden direkte sammenhæng med nye impulser fra omgivelserne på basis af oplevelsen af en subjektivt væsentlig udfordring eller et modsætningsforhold. Gennem selv-refleksion eller refleksivitet udvikles individets selvopfattelse, der er en væsentlig del af dets personlighed. I det senmoderne samfund udvikles biograficitet som en sammenfatning af refleksivitet og personlighedsudvikling” (Illeris 2011:265).*

I denne pædagogiske kontekst er det således i professionsidentiteten, at de forskellige strukturer forenes og sorteres i refleksivitet for til stadighed at lede til en fortolkning og genfortælling af den bæredygtige professionsidentitet. Refleksion virker som en nødvendighed, hvis oplevelsen skal blive til læring og dermed opfyldelse af mål for den æstetiske læreproces og udvikling af bæredygtig professionsidentitet.

Med afsæt i analysen peger dette på den æstetiske læreproces som en kompleks læreproces, der kan være svær at opstille læringsmål for, og ligeledes er det svært at få indblik i de pædagogstuderendes læringsudbytte fra processen (Bilag 8). Høstede de den tilsigtede personlige læring? Se efter tegn. Hvilken merlæring foregik der? Det tager tid at udvikle bæredygtig professionsidentitet, og kan man overhovedet tale om at sætte mål for denne personlige læring? Dette lægger op til, at de æstetiske læreprocesser muligvis i fremtiden skal evalueres ud fra egne præmisser, således at læringsudbytte f.eks. formidles i pædagogstuderendes narrative fortællinger om faglig og personlig udvikling, hvilke kunne deles i forbindelse med planlægning af undervisning (Jank & Meyer 2012:53). **Dette stiller skarpt på behovet for forsat at eksperimentere og udvikle enkle brugbare redskaber til målsætning og evaluering af æstetiske læreprocesser** (Bilag 8). På sigt vil målsætning og evaluering lede til udvikling af professionens læringsperspektiv og kan medføre øget kvalificering og fokus på bæredygtig professionsidentitetsarbejde via inddragelse af æstetiske læreprocesser i professionen.

## 10. INDHOLD I DEN ÆSTETISKE LÆREPROCES

Indholdet i den æstetiske læreproces bliver todelt, fordi det både retter sig imod det, underviseren har planlagt ud fra f.eks. studieordningen, og som afspejles i f.eks. modul 1's overskrift: 'Professionel identitet og relationer' (Jank & Meyer 2012:55). Den anden del kalder Jank og Meyer for selve undervisningens genstand (Jank & Meyer 2012:55). I relation til professionsidentitet som undervisningens genstand vender jeg tilbage til Wengers didaktiske spørgsmål: *Vi må prøve at finde ud af, hvad en fremtidig pædagog (lærer) har brug for at gøre sig erfaringer med, så vi kan maksimere chancen for, at de bliver gode pædagoger (lærere)* (Wenger 2015:123). I relation til udvikling af bæredygtig professionsidentitet lægger det op til en personlig og individuel læreproces, der foregår i den fælles æstetiske læreproces, og via engagement i relationerne kan den enkelte udvikle sig.

Den anden del af begrebet indhold bliver til i læreprocessen ved *metodisk handlen* mellem underviser og pædagogstuderende (Jank & Meyer 2012:55). Jank og Meyer giver denne definition om begrebet indhold: *Undervisningsindhold er de meningssammenhænge, der er frembragt af pædagogstuderende (elever) og undervisere (lærer) i fællesskab gennem arbejdet med undervisningens genstand* (Jank & Meyer 2012:55). Skabende Uge omhandler en teaterforestilling og vil med Kirstens Drotners begreb samtidig være en anledning til at 'skabe sig selv', hvilket jeg i Hohrs læringsperspektiv med den æstetiske læringsmåde i mente ser som anledning til at skabe sig selv i professionen og endvidere danne bæredygtig professionsidentitet (Drotner 2001) (Austring & Sørensen 2006:85). Ny pædagogstuderende Lotte Nicolajsen beskriver læreprocessen i Skabende Uge således: *Vi gjorde bare noget, tænkte bagefter... Da vi skulle tænke over, hvad vi havde gjort, gav det mening... Lære på en anden måde end at bruge hovedet.* (Bilag 2 2014). I lyset af Drotners teoretiske begreb samt ovenstående udsagn er der således en åbenhed til indholdet i læreprocessen, så at det både i nuet og bagudrettet vil vise sig, om undervisningens genstand blev omdrejningspunktet, eller om der skete noget uventet i samspillet mellem underviser og deltagere (Jank & Meyer 2012:55).



Med afsæt i denne analyse af begrebet indhold i forhold til bæredygtig professionsidentitet er der både en mere kontrolleret proces, hvor underviser alene eller i fællesskab med deltagerne kan planlægge undervisningens genstand. Her kan der være tale om undervisningsmål, der sætter overskriften for den æstetiske læreproces. Men i selve processen opstår den indre side af handlingsmålene, hvor engagerede pædagogstuderende kan udvikle personlig læring (Jank & Meyer 2012:53). Processen, dvs. indholdet, kan være et mål i sig selv, og det kan forblive en æstetisk oplevelse. **Eller det kan ifølge Høhr og Løgstrups perspektiv på indhold også være et middel til identitetsudvikling og bliver dermed læring, der kan få indflydelse på begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet.** Jeg konkluderer, at indhold er påvirket af både de pædagogstuderendes forudsætninger for at deltage, samt hvorledes læreprocessen tager form og efterbehandles (Jank & Meyer 2012:55).

## 11. ÆSTETISK LÆREPROCES SOM METODE

Metode er i simpel betydning måden, hvorledes et indhold formidles *eller måden at lære fra sig på* (Jank & Meyer 2012:56). Det er dog langt mere flertydigt og især ved inddragelse af den komplekse æstetiske læreproces som undervisningsmetode i forhold til udvikling af bæredygtig professionsidentitet. Med afsæt i teori og empiri undersøges læringspotentialer ved Skabende Uge som en undervisningsmetode i didaktisk forstand målrettet væren før viden. Jeg søger ny viden og er nysgerrig på, hvilken viden vil fremkomme på baggrund af denne analyse?

*Undervisningsmetoder er de former og fremgangsmåder, som lærende og undervisende benytter for at formidle og tilegne sig den omgivende naturlige og samfundsmæssige virkelighed* (Jank & Meyer 2012:56). Med afsæt i Jank og Meyers perspektiv på metode, så udfolder underviser Vibe Jensen i nedenstående udsagn mulighederne ved, at de pædagogstuderende selv bliver sat i æstetiske læreprocesser, hvilket jeg undersøger i forhold til udvikling af bæredygtig professionsidentitet. De pædagogstuderendes erfaring giver dem et indblik i læreprocessens

potentiale i forhold til egen fremtidig rolle i praksis, og igennem 'learning by doing' opbygger de pædagogstuderende *didaktisk metodisk handlekompetence* (Jank & Meyer 2012:56). Underviser er i første omgang rollemodel, men overtid er målet, at de pædagogstuderende lærer at tænke didaktisk og evt. afprøver metoden i mindre forløb i praktikken (Jank & Meyer 2012:56).

*"... jeg synes også det er det de siger på lidt forskellige måder godt nok, men faktisk over en kam, at de processer de selv er blevet sat i som man kunne kalde æstetiske læreprocesser, det de har fået lov til og sådan diskursivt sådan at reflektere over dem bagefter – ikke fået lov til blevet bedt om, ... jeg har ligesom lært noget, så fører det dem hen til, jeg er på en pædagoguddannelse, så hvad har jeg ligesom lært om at være eller blive pædagog? Som det næste og hvad mon jeg kan bruge det til når nu jeg møder andre mennesker? Jeg synes faktisk og det var de alle tre grupper jeg var sammen med alle sammen i stand til at gøre rede for. Fra den der allerførste oplevelse "uha det kildede i min mave da vi skulle lave "Skabende Uge" til en refleksion over det jeg så har taget med mig, fra f.eks. en æstetisk proces, som det også var, hvad kan jeg mon bruge det til når jeg skal være sammen med børn og unge? Voksne, det professionelle pædagogiske arbejde" (Bilag 4 2014:4-6)*

I lyset af Hohrs teori viser Vibe Jensens beskrivelse i empirien Skabende Uge et eksempel på, hvorledes de tre læringsmåder virker sammen og i forlængelse af hinanden (Austring & Sørensen 2006: 83-84). **1)** Den empiriske er følelsen og indtryk *uha det kildede i min mave da vi skulle lave Skabende Uge* (Bilag 4 2014:4-6). Udsagnet kan tolkes ud fra læringsperspektivet ved empirisk læringsmåde i forhold til bæredygtig professionsidentitet, der dermed kunne fremme en bevidsthed om sine sans- og følelsesindtryk til f.eks. en måde, hvorledes pædagogen observerer indtryk i praksis før tolkning finder sted.

**2)** De pædagogstuderendes deltagelse i Skabende Uge er kendetegnet ved bearbejdning og fortolkning gennem æstetiske formsprog som drama, syning af kostumer, produktion af kulisser og musik. Dette kan forstås ud fra læringsperspektivet ved æstetisk læringsmåde,

hvorved erkendelser og selvindsigt f.eks. kan virke som muligt brændstof til det bæredygtige professionsidentitetsarbejde (Bilag 2,3)(Austring & Sørensen 2006: 83-84).

**3)** Den diskursive læringsmåde forgik individuelt og i studiegrupper med afsæt i portfolioopgaven. Bl.a. tidsramme og refleksionsspørgsmål guidede de pædagogstuderende til begyndende refleksion samt dokumentation af tegn på egen læring via udsagn og fotos fra Skabende Uge. I lyset af den diskursive læringsmådes læringsperspektiv kan erfaring og oplevelse via refleksivitet blive til mulig læring, der virker som 'øjen-åbner', udvikler og modner de pædagogstuderende, hvilket afspejles og optages i deres bæredygtige professionsidentitetsarbejde, der således kan italesættes, videndeles og ydermere virke til udvikling af praksis (Bilag 4). Med afsæt i Hohrs læringsperspektiv for de tre læringsmåder peger ovenstående på det mulige potentiale ved at inddrage alle tre tilgange i undervisningen, hvorved der skabes synergi og indhold til læreprocesser samt indvirker med relevante betingelser i forhold til de pædagogstuderendes bæredygtige professionsidentitetsarbejde.

Fortsat i lyset af Hohrs læringsperspektiv viser nedenstående tre udsagn fra spørgeskemaundersøgelsen (2015), der omhandler, hvilke oplevelser og erkendelse de pædagogstuderende har taget med sig fra Skabende Uge begyndende metodisk refleksion:

*"At man skal ikke fokuser på målet, men ligge energien i processen". "At kaos nogen gange er godt – for det er der man faktisk udvikler sig mest og bedst". "At man kan gøre noget lignende, da dette motiverer os til at være mere åbne, udfordre sig og lære nye ting. Arbejde på samme måde i praksis" (Bilag 6).*

Citaterne peger på, at der sker erkendelser på baggrund af læreprocessen og kropslig forankret viden samt begyndende dannelse ud fra Jank og Meyers perspektiv. De lærer at *handle metodisk* italesat i udsagnene som 'fokus på proces' og 'kaos' dvs. næste skridt kunne være at kunne koble læringsmåderne til et mindre planlagt forløb, se efter tegn på læring og identitetsudvikling hos andre i f.eks. praktikken og dermed afprøve deres bæredygtige professionsidentitet (Jank & Meyer 2012:56).

Dernæst viser nedenstående uddrag fra interview med Vibe Jensen ud fra samme læringsperspektiv en skelnen mellem at reflektere via den boglige viden, og den viden der kommer på baggrund af en kropslig læreproces og her viser sidstnævnte, at den æstetiske læreproces kan skabe en relevant synlighed, som den æstetiske læreproces er. Ud fra citatets beskrivelse peger dette på en af de særlige betingelser, æstetisk læreproces skaber, at de pædagogstuderende opdager nye sider af dem selv, hvilket kan lede til udvikling af deres bæredygtig professionsidentitet. Da læreprocessen giver mulighed for via refleksioner på baggrund af handlinger i læreprocessen f.eks. værdier dels bevidste og ubevidste kommer i spil (Illeris 2015:217).

*”Nu underviste jeg på modul 1 i det opdelingen af det private, personlige, faglige domæne, hos et menneske, noget de æstetiske læreprocesser kan er, at de kan få fat i det der sted med det personlige, ... , men det de æstetiske læreprocesser kan, det er at få fat i det der lige er et spadestik dybere end det, hvor den studerende opdager noget ved sig selv de ikke vidste før”* (Bilag 4 2014:2).

Modul 1 havde overskriften 'professionel identitet og relationer', hvilket der blev undervist om ud fra forskellige teorier primært i traditionelle klasselokaler med oplæg og dialog. I Skabende Uge i den æstetiske læreproces var det hele mennesket, der blev engageret i læreprocessen, hvilket i Hohrs perspektiv gav anledning til en *formning af personen*, en mulighed for at *blive sig selv bevidst* og dermed fokus på væren (Von Hentig)(Jank & Meyer 2012: 172-179). Med afsæt i denne forståelse viser de næste to udsagn fra spørgeskemaundersøgelsen (2015), der omhandler oplevelser og erkendelse fra Skabende Uge, som de vil benytte i deres rolle som pædagog, at de er blevet klogere på dem selv i læreprocessen, hvilket i dette læringssyn tolkes som udvikling af begyndende bæredygtig professionsidentitet: *”At man ind imellem har godt af at give slip på kontrollen og lade ting ske”. ”At man ikke behøver være bange for at udfordre sig selv”* (Bilag 6). Samt udsagnet fra evalueringsskemaet (2014) om hvilken personlig læringspointe fra skabende Uge der får

betydning i pædagoguddannelsen: *"At komme på slap line. Være afprøvende og kreativ i forbindelse med projekter og hverdagen. Give slip og være tryk ved at fejle"* (Bilag 7).

Ovenstående tre udsagn peger i lyset af Hohrs æstetiske læringsmåder på det meningsskabende og identitetsudviklende i den æstetiske læreproces, hvorved der skabes erkendelser om personlige og faglige kvalifikationer (Austring & Sørensen 2006:68). Hvilket jeg i denne pædagogiske kontekst tolker som tegn på bæredygtig professionsidentitet. Ligeledes igennem f.eks. samarbejdet i grupper i Skabende Uge bliver de udfordret af de mange forhandlinger og beslutningsprocesser, hvilket giver indblik i, hvordan de virker med og på andre. Udsagn fra evalueringsskema (2014): *"Jeg har ligeledes fundet ud af, at jeg mangler nogen evner når det kommer til samarbejde"* (Bilag 7 2014). De udfordres på deres professionelle relationer i praksis. Med Wengers perspektiv på læringslandskaber så gives der 'som turist' der forbereder sig til rejsen' en mulighed i Skabende Uge på at blive sat i nogle 'som om' praksis situationer, hvor Schöns perspektiv at 'se som' kan trænes (Schön 2001:162). F.eks. når de pædagogstuderende kommer i praktik, kan de trække på deres erfaringer fra Skabende Uge og 'se som' på de ukendte udfordringer, de møder i praksis og indtrykkene samles som fragmenter via refleksivitet i bæredygtig professionsidentitetsarbejde (Schön 2001:162). Wenger peger på det, han kalder et centralt læringsproblem, *at finde ud af hvem man gerne vil være, og prøve at praktisere det* (Wenger 2014:123). Den skabende Uge kan være læringslandskabet, hvor de pædagogstuderende lærer metodisk handlen samtidig med deres igangværende bæredygtige professionsidentitetsarbejde i den relationelle æstetiske læreproces.

Afslutningsvist omhandlede flere udsagn i spørgeskemaundersøgelsen (2015) det grænseoverskridende og udfordrende i at lave teater med mennesker, man ikke kendte særlig godt. Med Piagets teoretiske vinkel kan den æstetiske læreproces være rammen for læring som en adaptionproces, hvor der foregår vekselvirkning mellem assimilation og akkommodation (Jerlang 2003:263-264). Når de pædagogstuderende giver udtryk for det grænseoverskridende, som en læringspointe de tager med sig, så har der måske været mere akkommoderende og udfordrende læring i læreprocessen, der leder til at etablere skemaer

fjernes og rekonstrueres med nye erfaringer fra Skabende Uge, der kan medvirke til udvikling af bæredygtig professionsidentitet (Jerlang 2003:264-265). Med afsæt i denne forståelse af empirien kan det tolkes, at de pædagogstuderende potentielt set kan udvikle kompetencer i den æstetiske læreproces, der er relevante i forhold til dannelsesidealet bæredygtig professionsidentitet f.eks. kreativ tænkning forstået som evnen til at definere problemer og søge løsninger, der kan lede til omstillingsparathed i en foranderlig praksis (Schön 2001:26).

På baggrund af analyse og undersøgelse fremstår den æstetiske læreproces som en metode, der kan skabe læring på flere forskellige niveauer og med afsæt i Hohrs læringsperspektiv viser empirien, at samspillet mellem de tre læringsmåder som undervisningsmetode rummer relevante betingelser i forhold til de pædagogstuderende bæredygtig professionsidentitetsarbejde. Ud fra Wengers perspektiv kan skabende Uge være læringslandskabet, hvor de pædagogstuderende lære metodisk handlen samtidig med, at de får brændstof fra processen til deres igangværende bæredygtige professionsidentitetsarbejde i den relationelle æstetiske læreproces. Dette peger i retning, at de lærer at *handle metodisk* med mulighed for at koble deres erfaring til andre kontekster (Jank & Meyer 2012:56). På baggrund af ovenstående sammendrag kan jeg konkludere, at de pædagogstuderende potentielt set kan udvikle kompetencer i den æstetiske læreproces, der er relevante i forhold til dannelsesidealet bæredygtig professionsidentitet f.eks. kreativ tænkning forstået som evnen til at definere problemer og søge løsninger, der kan lede til omstillingsparathed i en foranderlig praksis (Schön 2001:26). Vil de pædagogstuderende engagere sig selv i relationer – i læreprocesserne både empirisk, æstetisk og diskursivt - kan de **høste værdifuldt læringsudbytte, der kan medvirke til udvikling af bæredygtig professionsidentitet.**

## 12. KONKLUSION

Jeg indledte med at skitsere samfundet i dag som komplekst samt konkurrencestatens fokus på opkvalificering af kompetencer. Dette har haft indflydelse på uddannelsestænkningen og

en opprioritering af læring, der kan måles på bekostning af det, der ikke så let lader sig hverken måle eller evaluere – det der fremmer identitetsudvikling og personlige kvalifikationer (Illeris 2015:209). Inspireret af Illeris' sammensætning af begreberne læring og bæredygtighed ledte dette til min begyndende definition af bæredygtig professionsidentitet: Det er refleksivitet rettet imod egne værdier, faglighed, handlinger og relationer, der medfører afrundet balance i sin 'væren' og omstillingsparathed i en foranderlig praksis med afsæt i sine potentialer samt en eksperimenterende tilgang (Jarvis 1999:61)(Illeris 2015:210, 215)(Illeris et. al. 2009:46)(Illeris 2015:216)( Wenger 2015:126). Begrebet rummer dette dynamiske aspekt at 'blive' pga. samfundsudvikling og forandringerne i praksis, der resulterer i, at pædagogen flere gange må genopfinde sig selv i praksis; *hvilket resulterer i en stadig forandret eller mere erfaren pædagogstuderende* (Jarvis 2014:45). Min interesse for genstandsfeltet kom i mødet med de æstetiske læreprocesser i professionen, da jeg i forbindelse med tidligere projekter indsamlede empiri og oplevede, at læringsudbyttet medførte nye erkendelser, der ledte til nye perspektiver, der kunne omsættes til nye handlemuligheder og indvirke på personlig og faglig udvikling.

Ovenstående ledte til specialets problemformulering: "Under hvilke betingelser kan æstetiske læreprocesser støtte pædagogstuderendes udvikling af en bæredygtig professionsidentitet?" Jeg har i undersøgelsen rammesat den æstetiske læreproces i et læringsperspektiv via Hohrs tre læringsmåder: Empirisk, æstetisk og diskursivt, og undersøgt udvalgte dele og nedslag i empirien for at set efter tegn, der ved analyse og tolkning ud fra relevante teoretiske begreber kunne pege på læring, der kunne lede til udvikling af bæredygtig professionsidentitet i min forståelse af begrebet. Den æstetiske læreproces er kompleks, og i undersøgelsen har jeg begrænset mine opmærksomhedspunkter til at følge og undersøge det, empirien frembragte. På baggrund af denne undersøgelse og analyse kan jeg konkludere, at der med inddragelse af Hohrs læringsperspektiv og de tre læringsmåder: empirisk, æstetisk og diskursivt som undervisningsmetode i professionen kan skabes betingelser, der muliggør understøttelse af pædagogstuderendes udvikling af bæredygtig professionsidentitetsarbejde ikke kun

kognitivt, men også kropslig forankret, og jeg fremhæver herunder særlige forhold i læreprocessen, der kan medvirke til denne udvikling:

- Refleksivitet på baggrund af erkendelser der kan lede til et arbejdsliv i afrundet balance
- En eksperimenterende og kreativ tilgang der kan virke til omstillingsparathed
- Professionelle relationer der kan medvirke til dannelse
- Fortællingens styrke hvorigennem det bl.a. er muligt at tilegne sig professionskulturen samt takle ændringer i praksis og skabe mening.

Ovenstående punkter afhænger stadig af den enkelte deltagers forudsætninger, evne til stemthed og deltagelse i samspillet (i gruppen af studerende og underviser) samt **udfordringen at løfte læreprocessen op på et refleksionsniveau og se efter tegn på læring, der kan sætte personlig dannelse i gang og en bæredygtig professionsidentitet.**

### 13. DISSKUSION AF METODE OG PERSPEKTIVERING

Jeg har valgt kort at redegøre for udfordringer ved den æstetiske læreproces, som jeg er stødt på i min undersøgelse af genstandsfeltet. Empirien peger på, at den æstetiske læringsmåde sætter krav til underviseren, der leder processen samt forudsætter, at de pædagogstuderende vil gå med og tør involvere sig i legen. Ydermere er det vanskeligt at lave målsætninger og evaluere den komplekse læreproces, hvilket stiller skarpt på behovet for at udvikle enkle metoder, der kan benyttes af både underviser og de pædagogstuderende (Bilag 8). I forbindelse med at den nye pædagoguddannelse blev modulopbygget var et af formålene at skabe mulighed for sammenhæng samt fordybelse i det enkelte moduls temaer. Det betyder, at de pædagogstuderende har en kontaktlærer, de kan henvende sig til ved evt. spørgsmål eller samarbejdsvanskeligheder i studiegruppen, men ellers møder de pædagogstuderende nye underviserteams ca. hver 6 uge. Dette skaber udfordringer for den æstetiske læringsmåde, hvor underviser skal skabe tillid og tryghed for at få de pædagogstuderende med i læreprocessen. Det kan vanskeliggøre opgaven at stille relevante reflekterende



spørgsmål og kende de pædagogstuderendes læringsforudsætninger. Det bliver således et fagligt skøn fra undervisers side. Ydermere er dette en generel udfordring, at det er vanskeligt for underviserne at følge med i de pædagogstuderendes personlige og faglige udvikling, da de møder dem sporadisk i uddannelsen i de enkelte moduler. Portfolioretskabet kunne i denne forbindelse virke som et individuelt læringsrum, hvor den pædagogstuderende samler og dokumentere sin udvikling. Dette gælder f.eks. i forhold til den æstetiske læreproces og det læringsudbytte, der kan være med til at fremme udvikling af bæredygtig professionsidentitet i min forståelse af begrebet. Måske rummer portfolioen potentialet til at være stedet, hvor underviserne får indblik i de pædagogstuderendes aktuelle udvikling af bæredygtig professionsidentitet, der kunne deles fortællinger mellem de pædagogstuderende og i fællesskab sættes mål for den kommende æstetiske læreproces ud fra denne platform inden selve den æstetiske læreproces igangsættes. Dette ville være interessant at undersøge nærmere ud fra et teoretisk og empirisk perspektiv, om det ville medføre øget mening og ejerskab for de pædagogstuderende?

Et andet aspekt af dette kom i forbindelse med min dataindsamling, hvor deltog jeg i et møde med den gruppe undervisere, der på denne pædagoguddannelse arbejder med udvikling af æstetiske læreprocesser. Mødet omhandlede at give hinanden sparring på projekter og udfordringer. Her opstod en samtale om udfordringen, at et antal pædagogstuderende vælger undervisning med æstetiske læreprocesser fra og dukker ikke op. De kan ikke tvinges til at deltage, og det skaber frustration hos underviserne (og medstuderende), der har lagt et arbejde i at forberede de forskellige læreprocesser samt materiale. Jeg har desværre ikke antallet af fraværende under Skabende Uge, men ved fra f.eks. forløbet 'projekt Burning Man' der havde fokus på medborgerskab, at de oplevede et betydeligt fravær. Det kunne være interessant at undersøge årsagen til, at de pædagogstuderende ikke kommer til undervisningen med æstetiske læreprocesser. Jeg har en række teser: Er dette en reaktion på en skolegang, hvor det æstetiske blev tillagt en mindreværdig rolle i undervisningen forbundet med følelser og subjektivitet, og dette i dag betyder, at de pædagogstuderende skal lære at lære via æstetisk læreproces som en vej til erkendelser og udvikling af begyndende

bæredygtig professionsidentitet? (Austring & Sørensen 2006:142). Er det fordi den æstetiske læreproces ikke giver mening i forhold til deres identitetsarbejde med den 'fleksible identitet under konstruktion', da erkendelse om mening og refleksion sker bagudrettet? (Bilag 4). Og dermed et udtryk for manglende bæredygtighed, der med afsæt i Illeris perspektiv omhandler, at underviser ikke tager højde for, hvad der giver mening for de pædagogstuderende, og der hvor de er lige nu i deres udvikling i forhold til, hvad de oplever de skal bruge til at kunne håndtere praksis fremover (Illeris 2015:216). Hvilket viser tilbage på ovenstående formulering om en nærmere undersøgelse af øget samarbejde om længerevarende æstetiske læringsforløb, der planlægges i fællesskab mellem underviser og pædagogstuderende ville kunne fremme mening, ejerskab og metodisk handlen.

Denne refleksion leder til spørgemålet: Skal man vide, hvad man er ved at lære for, at der kan opstå læring og begyndende udvikling af bæredygtig professionsidentitet? Dette spørgsmål kom ligeledes frem i interviewet med underviser Vibe Jensen:

*"Siden marts måned i år har været i gang med at lave ny uddannelse. Der synes jeg, vi har siddet til mange møder også konkret, ... , der synes jeg fra tid til anden at jeg støder på den der opfattelse af, at man kan ikke lærer noget medmindre man ved, hvad det er man er ved at lære, som en øh om et modstykke?... Hvor meget er det egentlig, hvor meget skal man vide om det man skal formode lære før, at der kan finde læring sted, og jeg synes jo bare at de æstetiske læreprocesser de åbner op for at det gør ingenting at noget har en retning, man skal stadig kunne se en mening med det man laver eller man skal i hvert fald have så meget tillid til den der sætter æstetisk læreproces i gang..." (Bilag 4).*

Citatets fremlægning af opfattelser samt spørgsmålet leder til en perspektivering, hvor jeg inddrager Drottners argument om at 'smide kortet væk' i den æstetiske læreproces og ikke have fokus på læringsmål i processen, men lade processen stå uden fokus på tolkning og refleksion (Drotner 2001). Dette perspektiv gør op med uddannelsestænkningen om mål og

måling, da det ligger åbent, hvad der kommer til at ske i læreprocessen i samspillet. I lyset af Drotner kan der være grund til at antage, at denne proces fortsat vil være en æstetisk læringsmåde, og de pædagogstuderende vil have mulighed for at udvikle kompetencer og erfaringer i retning af bæredygtig professionsidentitet – det kunne være mulig tavs viden, som måske ville blive italesat og indgå i refleksivitet, men ellers ville det blive en del af deres bæredygtig professionsidentitet. Med afsæt i Drotners perspektiv foregik tidligere afholdelse af Skabende Uge i pædagoguddannelsen indtil efteråret 2014, hvor vi forsøgte at presse de pædagogstuderende til at se tegn på læring, der kunne relatere til personlig udvikling i stedet for 'kun' at stå tilbage som en æstetisk 'ryste sammen' oplevelse. Vibe Jensen har altid opfattet det sådan, at den rigtige undervisning startede efter skabende Uge – denne opfattelse er ændret efter hun fik indblik i de pædagogstuderendes portfolioer, der med afsæt i Hohrs læringsperspektiv kunne tolkes som, at der fremgik tegn på udvikling og begyndende dannelse af bæredygtig professionsidentitet.

*"Altså f.eks. har jeg aldrig prøvet høre studerende sige, fem uger inde i uddannelsen, jeg har opdaget at det der med at være pædagog, der er jo meget mere i det end som så, og det bliver sagt med varme og glød og begejstring i stemmen, det bliver ikke sagt sådan"* (Bilag 4 2014:7).

Denne diskussion og perspektivering peger på, at det ville være interessant at undersøge både ud fra et teoretisk og empirisk perspektiv, om der kan skabes en balance i metoden mellem at 'smide kortet væk' og det at inddrage de pædagogstuderende i mening og mål med den æstetiske læreproces, f.eks. udvikling af personlige kvalifikationer, der retter sig mod bæredygtig professionsidentitet ved inddragelse af refleksive spørgsmål, der kan løfte processen til selvindsigt.

Afslutningsvist vil jeg fremhæve, at der igennem den æstetiske læringsmåde kan bearbejdes og kommunikeres om det usigelige ved brug af æstetiske formsprog (Austring & Sørensen 2006:92). Således kan der opstå følelsesmæssige situationer, hvor pædagogstuderende får

erkendelser, der har karakter af noget dybt privat og dermed nærmer sig behov terapeutisk støtte. Det viser, hvorledes denne læreproces rammer et spadestik dybere nede og gør det muligt at få indblik i egne værdier og etik (Austring & Sørensen 2006:62). Et interessant aspekt hvis dette kunne udfoldes på en respektfuld måde til faglig diskussion om etik, værdier og samtidig indvirke til udvikling af bæredygtig professionsidentitet, der har idealet at være i afrundet balance (Bilag 4)(Illeris 2015:210).

## 14. LITTERATURLISTE

- Austring, Bennyé D. Og Sørensen, Merete (2006): *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København K: Socialpædagogisk Bibliotek Hans Reitzels Forlag 1. udgave, 5 oplag
- Bruner, Jerome (2003): *Uddannelseskulturen*. København: Socialpædagogisk Bibliotek 1. udgave, 3 oplag. Kap 2, 7
- Buber, Martin (1997 [1923]): *Jeg og du*. København: Hans Reizel Forlag 3. udgave, 3. Oplag
- Brundtland-kommissionen, 1987: Citat fra Brundtland-kommissionens rapport om miljø og udvikling. Søgt den 26.05.2015 på: <http://www.bu.dk/pages/26.asp>
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene, red. (2015):  
*Kvalitative metoder, en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag 2. udgave, 1. oplag  
Kap 21-22
- Chemi, Tatiana, red. (2006): *Artbased approaches – a practical Handbook to Creativity at work*. Fokus Forlag 2. udgave
- Darsø, Lotte (2012): *Innovations pædagogik, kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg C: Samfunds Litteratur 1. udgave, 3. Oplag
- Drotner, Kirsten (2001): *At skabe sig selv, ungdom, æstetisk, pædagogik*. København: Gyldendal 2. Udgave, 4. Oplag

- Højbjerg, Henriette (2009) Kap 9: Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne.  
I: Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch (2009): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne, på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 2. udgave, 4 oplag. Kap
- Hohr, Hansjörg og Pedersen, Kristian (2004): *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Frederiksberg C: Dansk lærerforeningens Forlag 1. udgave, 3. oplag
- Illeris, Knud (2011): *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 2. udgave, 4. oplag
- Illeris, Knud (2015) Kap 4: Identitetsudvikling og transformativ læring – læring i dag er mere end viden, færdigheder og forståelse.  
Kap 5: Læring i konkurrencestaten – problemer og alternative perspektiver.  
I: Illeris, Knud, red. (2015): *Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 1. udgave, 2. oplag
- Illeris, Knud og Katznelson, Noemi og Nielsen, Jens Christian og Simonsen, Birgitte og Sørensen, Niels Ulrik (2009): *Ungdomsliv, mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur 1. udgave, 2. Oplag. Kap 1-4
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2012): *Didaktiske Modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendals Lærebibliotek 1. udgave, 4. oplag. Kap 2.
- Jarvis, Peter (2009) Kap 2: At blive en person i samfundet – hvordan bliver man sig selv?  
I: Illeris, Knud, red. (2014): *Lærings teorier, 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 1. udgave, 4. oplag
- Jarvis, Peter (1999): *Praktiker-forskeren, udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea 1. udgave, 1. oplag. Kap 5: Om at praktisere
- Jensen, Vibeke Bye (11.03.2014): *Ny pædagoguddannelse er klar*. Artikel. Søgt den 22.10.2014 [http://www.bupl.dk/fagbladet\\_boern\\_og\\_unge/nyheder/ny\\_paedagoguddannelse\\_er\\_klar?opendocument](http://www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/ny_paedagoguddannelse_er_klar?opendocument)
- Jerlang, Espen (2003) Kap 8: Jean Piagets teori om erkendelsen  
I: Jerlang, Espen, red. (2003): *Udviklingspsykologiske teorier*. København: Hans Reitzel Forlag 3. udgave, 6. oplag

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Interview – Introduktion til et håndværk*.

København: Hans Reitzels Forlag 2. udgave, 4. oplag

Launsø, Laila og Olsen, Leif og Rieper, Olaf (2011): *Forskning om og med mennesker*.

København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 6. udgave, 2. Oplag

Løgstrup, K. E. (1956): *Den etiske fordring*. Gyldendal. Heri s. 25

Mortensen, Jonas Norgaard (2014): *Det fælles bedste. Introduktion til*

*personalismen*. Frederiksværk: Forlaget Boedal 1. Udgave, 3. Oplag.

Månsson, Hans (2014): *Bæredygtig pædagogik og praksisudvikling*. Viborg: Dansk

Psykologisk Forlag 1. udgave, 1. oplag . Kap 1-2

Schön, Donald A (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de*

*arbejder*. Århus N: Forlaget Klim 1. Udgave

Uddannelses- og forskningsministeriet (08.01.2014): Tidligere uddannelsesminister Morten

Østergaards tale ved konference om ny pædagoguddannelse den 8.1.2014 i Odense.

*Pædagogerne er en grundpille i det danske samfund*. Lokaliseret den 22.10.2014 på:

<http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/tidligere-minister-morten-ostergaards-taler/2014/paedagogerne-er-en-grundpille-i-det-danske-samfund>

Wenger, Etienne (2015) Kap 7: Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber.

I: Illeris, Knud (Red.) (2015): *Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*.

Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 1. udgave, 2. oplag

Forsideillustration: Karen Egelund 2015

Illustration af personalisme søgt den 18.05.2015 på: <http://www.denoffentlige.dk/antologi-om-relationel-praksis-i-velfaerd>

## ARTIKEL

### BÆREDYGTIG PROFESSIONSIDENTITET

- Artikel om personlig og faglig forankret viden

**Karen Stine Egelund**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser.  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

#### **Abstract**

Et generelt fokus på viden fra politisk hånd har også indvirket på professionen og medført opprioritering af læring, der kan måles, samtidig med en manglende forståelse for betydning af læring, der udvikler de personlige og faglige sider. Netop pædagogens særlige viden er bl.a. skabt via erfaringer og er personligt forankret, der kan videndeles og udvikle praksis. Dette kendetegner pædagogstuderendes begyndende bæredygtige professionsidentitet og er artiklens hovedpointe. Dernæst er det artiklens ærinde at udfolde en påbegyndt definition af bæredygtig professionsidentitet i et læringsperspektiv, der peger på kvaliteter som afrundet balance og omstillingsparathed i en foranderlig praksis.

I disse år er der en udpræget opmærksomhed på viden. Det har også indvirket på professionen og kom til udtryk ved introduktion af den nye pædagoguddannelse *"Pædagogernes arbejdsmarked bliver stadig mere komplekst... De skal kunne omsætte deres viden til handling – men også selv bidrage til handling og være producenter af ny viden"* tidligere undervisningsminister Morten Østergaard (Uddannelses- og forskningsministeriet 8.1.2014). Det blev fremhævet igen, da regeringen præsenterede børnepakken 'En god start på livet for alle børn'. Vejen dertil er italesat som videns-strategi, der skal øge grundlaget for at pædagogisk praksis er baseret på *bedste viden og sætte strategisk retning for vidensproduktion* samt videndeling (Politiken 21.5.2015). Særligt skal strategien bidrage til, at arbejdet i det enkelte dagtilbud i højere grad bliver baseret på viden (Politiken 21.5.2015). Hvordan påvirker dette fokus på viden uddannelsestænkningen?

#### **Særlig viden**

I rollen som læringsforsker, ser jeg at det der efterspørges politisk i børnepakken, kan hænge sammen med udvikling af professionsidentitet, da strategien netop peger på de kvaliteter som beforder hensigtsmæssig professionsidentitetsarbejde (Illeris 2015). Min vurdering er, at professionen rummer læringsperspektivet at ville udvikle personlige og faglige kvalifikationer, men et øget fokus på måling har medført en vægtlægning på akademiske discipliner (Illeris 2015). Er denne udrustning nok til at kunne håndtere ændringer i praksis som f.eks. skolereformen og dermed krav om omstillingsparat professionsidentitet? Ifølge

læringsteoretiker Illeris mangler der forståelse for betydningen af læring, der udvikler de personlige og faglige kvalifikationer (Illeris 2015). Det peger på, at den pædagogiske opgave i professionen er af ontologisk karakter, der betyder det værende, og som retter sig mod at kommende pædagogers væren skal udvikles fremfor kun at fokusere på viden. *"Hvilket betyder, at det drejer sig om at hjælpe de studerende til at lære at leve med evig usikkerhed i en skrøbelig verden fuld af paradokser, der ikke kan løses"* ((Barnett)Darsø 2012). Det fordrer læringsmåder i professionen, der giver mulighed for at bearbejde modsigelser samt anledning til at udvikle *personlig og faglig forankret viden* (Austring & Sørensen 2006).

### **Bæredygtig professionsidentitet**

Det er interessant, når Illeris skaber et perspektiv ud fra begreberne læring og bæredygtighed, der bl.a. betyder, at når systemet vægter læring, som de lærende ikke finder brugbart, vil der opstå manglende bæredygtighed, medmindre systemet via dialog skaber fælles forståelse (Illeris 2015). Inspireret af Illeris' bæredygtighed har jeg påbegyndt definition af bæredygtig professionsidentitet som en professionel, personlig og faglig identitet i overensstemmelse med tiden, afrundet i balance og omstillingsparathed (Illeris 2015). Dette skal ses i forbindelse med tidligere projekter, hvor jeg har indsamlet empiri på en professionshøjskole med fokus på professionsidentitet og æstetiske læreprocesser. Jeg iagttog 70 nye pædagogstuderendes engagement i en teateruge og forestillinger for børnehaver. Via kvalitative interviews og spørgeskemaundersøgelser har jeg set efter tegn på begyndende bæredygtig professionsidentitet med afsæt i oplevelserne fra teaterugen. Det er artiklens ærinde via empiri og teori at vise, i hvilket læringsperspektiv bæredygtig professionsidentitet kan udvikles i professionen – samt udfolde flere tilgange til viden.

### **Æstetisk læreproces - en læringsmåde**

Med en usikker fremtid er det svært at forudsige, hvilke erfaringer pædagogstuderende har brug for at gøre sig for at udvikle sig til gode pædagoger? (Wenger 2015). Via den æstetiske læreproces i teaterugen kan pædagogstuderende gøre sig erfaringer med konkrete æstetiske formsprog og koble disse til udvikling af bæredygtig professionsidentitet. Austring og Sørensens definere bl.a. æstetisk læreproces som en erkendelsesvej:

*"En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden"* (Austring & Sørensen 2006).

I et interview med en underviser svarede hun på, hvad der er særligt ved den æstetiske læreproces:

*"Noget, de æstetiske læreprocesser kan, er, at de kan få fat i det der sted med det personlige, for det kan hurtigt bliver meget politisk korrekt at tale om, hvad er værdifuldt for mig,... Det kan man godt sige noget enormt pænt og korrekt om, men det bliver hurtigt en jappen noget af fra den bog, jeg lige har siddet og læst før. Men det de æstetiske læreprocesser kan, det er at få fat i det, der lige er et spadestik dybere end det, hvor den studerende opdager noget ved sig selv, de ikke vidste før".*

Ud fra et læringsperspektiv viser udsagnet, hvorledes pædagogstuderende får indblik i professionens kompleksitet, ny indsigt om sig selv, etik og værdier som begyndende



bæredygtig professionsidentitet. Denne viden kan ikke udvikles ved boglig viden eller overføres fra andres praksis, men kommer via andre betingelser.

Ved inddragelse af Hansjörg Hohrs tre læringsmåder rammesættes den æstetiske læreproces som læring med begreberne: **A) Empiriske læringsmåde:** Sansemæssige-fænomenologisk, der medfører viden, som er følelsesmæssig og *kropsligt forankret*, og som i de fleste tilfælde bliver til tavs viden (Austring & Sørensen 2006). **B) Æstetiske læringsmåde:** Via æstetiske symbolske formsprog kan indtryk bearbejdes i en fortolkningsproces, hvor igennem forståelseshorizonten udvides ved ny indsigt og erkendelser om sig selv og verden (Austring & Sørensen 2006). **C) Diskursive læringsmåde:** Den proces er ikke følelsesbetonet men rettet mod *logisk tænkning, analyse og diskursivt sprogbrug*, der gør det muligt at forholde sig reflektivt og abstrakt i søgen efter mening (Austring & Sørensen 2006). Læringsmåderne kan ske enkeltvis, eller som oftest finder de sted på samme tid i en gensidig supplerende proces. Ved at benytte de tre læringsmåder fremmes væren og viden i et helhedsperspektiv, og der skabes grundlag for at udvikle bæredygtig professionsidentitet – og herunder i den æstetiske læringsmåde: Kreativ tænkning, kobling af teori til praksis, improvisation, tværfagligt samarbejde, personlige værdier og fagligt skøn, begyndende refleksion samt kendskab til æstetiske formsprog og metodisk handlen (Austring & Sørensen 2006).

### En anden tilgang til viden

*"Vi kan lære af andre om praksis, men i sidste ende må vi lære hvordan ved at gøre det"* (Jarvis 1999). Ud fra Peter Jarvis' perspektiv om praktikerens tilegnelse af sin praksisviden gennem erfaring peger dette på processer lig med, hvorledes udvikling af bæredygtig professionsidentitetsarbejde kommer til udtryk. Den pædagogstuderendes udvikling indbefatter et teoretisk fundament, viden fra relevante erhvervede færdigheder, mulighed for afprøvning, fejl, inspiration fra andres praksis, alt imens den pædagogstuderende tænker og reflekterer over praksis (Jarvis 1999). En proces, der kendetegner nybegynderens udvikling til praktiker-ekspert velvidende, at ikke alle udvikler sig til eksperter bl.a. pga. forskellige forudsætninger (Jarvis 1999)(Illeris 2015).

### Praksisviden

Jeg spurgte de pædagogstuderende efter teaterforestillingen og igen 6 mdr. efter, hvilke erkendelser de tog med sig i den fremtidige rolle som pædagog? Et mønster i udsagnene ved begge undersøgelser pegede på: Grænseoverskridende læring, mod, personlig udfordring, samarbejde, leg og fantasi. Hvilket de to udsagn 6 mdr. efter også udtrykker: *"At man indimellem har godt af at give slip på kontrollen og lade ting ske". "... at finde balancen mellem at finde ud af hvornår det er ok at lande flyet et andet sted"*. Med afsæt i Jarvis' perspektiv om praksis viden via erfaring giver udsagnene et billede af indblik i kompleksiteten i professionen, det faglige skøn truffet på baggrund af viden, erkendt og udtrykt via begyndende bæredygtig professionsidentitet. Metaforen om flyet skaber billedet om piloten, der før rigtige flyvninger får erfaringer i flysimulatoren. *"Menneskeeksperter optager derved gradvist et repertoire af fungerende tommelfingerregler eller løsningsmetoder, som sammen med bogviden gør dem til praktiker-eksperter"* (Jarvis 1999). I lyset af dette perspektiv afprøver den pædagogstuderende sin bæredygtige professionsidentitet – sin personlige dømmekraft i læreprocessen og kan senere overføre sin praksisviden til den 'rigtige' praksis.

Praksisviden benævnes som tavs viden, som via Hohrs læringsperspektiv kan fortolkes og bearbejdes igennem æstetisk læringsmåde og herved udvikler den pædagogstuderende en reflekterende tilgang samt mulighed for at videndele med andre via den diskursive læringsmåde og udvikle praksis (Jarvis 1999)(Austring & Sørensen 2006). Dette peger på at individuel bæredygtig professionsidentitet kan udvikles i en 'som om' praksis via konkrete læreprocesser, der samtidig skabe grundlag for begyndende refleksivitet hvilket kan lede til arbejdsliv i balance (Illeris 2011)(Illeris 2015).

### **Afprøvende og kreativ tilgang**

6 mdr. efter teaterugen svarede en pædagogstuderende på spørgsmålet om brugbare erkendelser i den fremtidige rolle som pædagog? *"At komme på slap line. Være afprøvende og kreativ i forbindelse med projekter og hverdagen. Give slip og være tryk ved at fejle"*. Udsagnet kan tolkes med afsæt i Jarvis' eksperts tilvænning til handlinger i praksis kendetegnet ved ekspertens evne til at identificere problemer i nye praksissituationer, åbenhed for ny læring, selvom 'plejer' er enklere, investering af ressourcer i fortsat søgen efter udvikling og forbedring (Jarvis 1999). Dernæst er eksperten altid eksperimenterende og kreativ i sin tilgang til praksis, ...*"skønt deres erfaring får en arbejdssituation til at virke enkel, og de tilpasser sig med synlig lethed til skiftende omstændigheder"* (Jarvis 1999). Dette perspektiv på ovenstående udsagn knytter efter min mening en dynamik til bæredygtig professionsidentitet, om både at 'være' og at 'blive'(Jarvis 2014). I lyset af Jarvis og Hohrs perspektiver viser udsagnet, at der er skabt en personlig og faglig forankret viden på baggrund af erfaring, der kommer til udtryk som en afprøvende og kreativ tilgang, der kan overføres til andre kontekster. Dette perspektiv synes jeg er interessant i forhold til udvikling af bæredygtig professionsidentitet, da det peger på at den afprøvende tilgang til praksis potentielt kan lede til omstillingsparathed i praksis (Jarvis 1999)(Illeris 2015).

Selv Aristoteles var optaget af vidensformer og hans tanker er fortsat relevante at reflektere over i professionen: **epistemé**: Viden om teorier, **techné**: Viden om metoder og **phronesis**: Viden om egne værdier (Jarvis 1999). Med afsæt heri fremstår det skrøbeligt at basere praksis på viden – epistemé uden at fremme bæredygtig professionsidentitet, hvorved pædagogen kan agere kvalificeret med fagligt skøn. På baggrund af ovenstående refleksion og læringsperspektiv konkluderer jeg, at presset i fremtiden kun vil øges på pædagogens evne til at redegøre for handlinger og videndele. Dette sætter krav til professionens uddannelsestænkning om inddragelse af læringsmåder der støtter udvikling af bæredygtig professionsidentitet.

## Referencer

- Austring, Benny D. Og Sørensen, Merete (2006): *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København K: Socialpædagogisk Bibliotek Hans Reitzels Forlag 1. udgave, 5 oplag
- Darsø, Lotte (2012): *Innovations pædagogik, kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg C: Samfunds Litteratur 1. udgave, 3. Oplag
- Illeris, Knud (2011): *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 2. udgave, 4. Oplag
- Illeris, Knud (2015) Kap 12: Identitetsudvikling og transformativ læring – læring i dag er mere end viden, færdigheder og forståelse.  
I: Illeris, Knud (Red.) (2015): *Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 1. udgave, 2. Oplag
- Jarvis, Peter(2014) Kap 2: At blive en person i samfundet – hvordan bliver man sig selv?  
I: Illeris, Knud (Red.)(2014): *Lærings teorier, 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 1. udgave, 4. oplag
- Jarvis, Peter (1999): *Praktiker-forskeren, udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea 1. udgave, 1. oplag. Kap 5: Om at praktisere
- Politiken (21.5.2015): *Fakta: Her er indholdet i børnepakken. Her er indholdet i regeringens børnepakke, der skal styrke børn i daginstitutioner*. Lokaliseret den 22.5.2015 på: <http://politiken.dk/indland/politik/politikfakta/ECE2678867/fakta-her-er-indholdet-i-boernepakken/>
- Uddannelses- og forskningsministeriet (8.1.2014): Tidligere uddannelsesminister Morten Østergaards tale ved konference om ny pædagoguddannelse den 8.1.2014 i Odense. *Pædagogerne er en grundpille i det danske samfund*. Lokaliseret den 22.10.2014 på: <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/tidligere-minister-morten-ostergaards-taler/2014/paedagogerne-er-en-grundpille-i-det-danske-samfund>
- Wenger, Etienne (2015) Kap 7: Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber.  
I: Illeris, Knud (Red.) (2015): *Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag 1. udgave, 2. oplag