

Følgeforskning på Pædagoguddannelsens delprojekt:

Styrkelse af professionsrettede handlekompetencer



Rapport er udarbejdet af docent Unni Lind, adjunkt Julie Top-Nørgaard; adjunkt Bjørn Hardenberg, adjunkt Emil Andersen og adjunkt Maria Sandra Kaare Petersson, april 2023

Institut for Pædagoguddannelse, Det Pædagogiske og Samfundsfaglige Fakultet
Københavns Professionshøjskole

Indhold

| | |
|---|----|
| Baggrund | 3 |
| Pædagoguddannelsen | 3 |
| Metodiske greb..... | 4 |
| Kvantitative og kvalitative data | 4 |
| Didaktisk inspirationskatalog..... | 5 |
| Analytiske pointer..... | 5 |
| Pædagogisk handlekompetence | 6 |
| Kompetence og dannelse | 8 |
| Kundskab og dannelse..... | 8 |
| Autoritet - at kunne optræde sikkert og myndigt | 9 |
| Deltagelse | 11 |
| De studerendes mulighed for at kunne deltage på forskellige måder..... | 11 |
| Pædagogisk bagdør og /eller et spørgsmål om legitim perifer deltagelse..... | 12 |
| Deltagelse er noget, man forholder sig til allerede derhjemme | 12 |
| Gentagelse – tryghed og komfortzoner | 13 |
| Gentagelse som vej til kompetenceerhvervelse | 15 |
| Motivation og stemning | 16 |
| Stemningen i rummet..... | 17 |
| Rammer organisering af arbejdet med handlekompetence | 18 |
| Overvejelser og opmærksomhedspunkter | 19 |
| Deltagelse | 20 |
| Det kollektive – fællesskabet på holdet | 20 |
| Autoritet | 20 |
| Arkitektur og rammer..... | 21 |
| Litteratur..... | 22 |

Baggrund

På pædagoguddannelsen er der blevet iværksat uddannelsesinitiativer med henblik på at styrke og integrere handleelementet i alle uddannelsens undervisningsforløb. Under omstillingsprogrammet Mere og bedre undervisning på PU blev delprojektet Styrkelse af Professionsrettede handlekompetencer igangsat i perioden efteråret 2021 til foråret 2022. Dette skal ses i relation til KP's strategi, der betoner uddannelsernes professionsrettethed." I KP's strategi spiller laboratoriebaseret undervisning, herunder træne-øve-aspektet, en central rolle, ikke mindst fordi denne undervisningsform med fokus på de studerendes tilegnelse af konkrete, professionelle handlekompetencer understøtter vores uddannelsers professionsrettethed (KP, didaktisk inspirationskatalog).

Under delprojektet *Styrkelse af Professionsrettede handlekompetencer*¹ blev der igangsat fire aktivitetsspor: 1) Identifikation af professionsrettede handlekompetencer; 2) Prøvehandling i udvalgte "nedslag" af uddannelsen; 3) Fuldimplementering af målsætningen om 25% træne-øve-undervisning; 4) Følgeforskning. Delprojektet har været rettet mod studerende og undervisere på den ordinære uddannelse, men der indgår enkelte erfaringer og prøvehandling der omfatter merit-/netstuderende. En styregruppe bestående af: uddannelsesledere Randi Bjørndal Jensen og Kristoffer Kaae Kjærgaard, docent Unni Lind og kompetenceområdeleder Maja Spuur Hansen, har haft det overordnede ansvar for delprojektet, herunder udformning og drøftelse af følgeforskningsdelen. Denne rapport retter sig mod følgeforskningsdelen, hvor der har været fokus på studerendes og underviseres erfaringer og refleksioner med professionel handlekompetence. I regi af delprojektet er der udarbejdet et didaktisk inspirationskatalog, der indeholder beskrivelser af undervisningsforløb, der retter sig mod de studerende handlekompetence.

Pædagoguddannelsen

I 2006, med studiestart i 2007, blev pædagoguddannelsen ændret til en professionsbachelor, og den blev dermed en del af det akademiske uddannelsessystem. At der er tale om en *professionsbachelorgrad*, understreger og fremhæver den professionsrettede del af uddannelsen. Dette blev også tydeliggjort med reformen i 2013, her blev uddannelsen dereguleret, så fag, specialisering og praktik var reguleret ved lov. Med den nye ændring var fokus på fire områder:

- Højere faglighed og kvalitet.
- Handlekompetencer og bedre sammenhæng til praksis.
- Øget specialisering med mere arbejdsmarkedsrelevans.
- Styrkede tværprofessionelle kompetencer.

Pædagoguddannelsen er som mange andre professionsuddannelser spændt ud mellem øget specialiseret viden (den akademiske betoning) og professionelle handlekompetencer (den praksisnære tilknytning). Allerede i slutningen af 90'erne pegede Kirsten Weber på, at praksiskundskab derfor kan være svært at italesætte eller at få inddraget i tilstrækkelig grad i akademiske undervisningssammenhænge, og i forlængelse af dette blev der peget på, at når de studerende står i praksis, både under og efter endt uddannelse, mødes de af et praksischok (Weber 1998). Kvaliteten og ikke mindst koblingen til praksis, herunder sammenhængen mellem praktik og uddannelse og inddragelsen af praksis i undervisningen, har således igennem årene været en tilbagevendende tematik og problematik². Det er vanskeligt at få teori og praksis til at hænge sammen. Den pædagogiske praksis udfolder sig i et socialt praksisfællesskab, hvor handletvang og samspillet i fællesskabet også indeholder tavse dimensioner, der trækker på faglig viden og

¹ I resten af rapporten omtales projektet som: Professionsrettede handlekompetencer

² Uddannelses- og Forskningsudvalget 2017-18 UFU Alm. del Bilag 130 Offentligt

institutionaliserede handleformer. Forskning i faglig kundskab viser, at læring og læreprocesser i uddannelse og erhvervsoplæring indeholder tavse dimensioner, og at refleksion i handling fordrer kropsliggjorte erfaringer, der trækker på faglig viden og institutionaliserede handleformer og etik, som efterfølgende kan gøres til genstand for refleksion over handlingen (Shöns 1983; Dreyfus & Dreyfus 1986; Stenhouse 1975; Olesen 1985; Nielsen & Kvale 1999; Hiim & Hippe 2005; Lave & Wenger 1991). I forlængelse af dette definerer Lauvås og Handal (1990) erhvervskundskab som dimensioner af verbaliseret og tavse elementer samt fortrolighed med fænomener, handlingsfærdigheder, etik og vurderinger. Dette afsæt får Hiim og Hippe (2005) til at koble et *procesperspektiv* sammen med erhvervskundskab. Når procesperspektivet er i fokus, siger de, så peger det i retning af, at handle-gøre-praksisaspektet må være centralt i uddannelserne. Dette afsæt indebærer kortlægning af det pædagogiske arbejdsområde, dets processer og dets opgaver, for at kunne komme tættere på professionskundskaben og de praktiske handlekompetencer på det pædagogiske felt. Samtidig er det vigtigt at medtænke, at pædagogikken udspiller sig i et konstant foranderligt samfund, hvor praksis er underlagt både politiske, pædagogiske og juridiske dagsordener. Der vil derfor være dimensioner af den pædagogiske praksis, der ligger udenfor det direkte pædagogiske arbejde. Dette rejser spørgsmålet om, hvorledes vi får integreret procesperspektivet og de pædagogiske handlekompetencerne i tilstrækkelig grad i de studerendes teoretiske uddannelsestid på professionshøjskolerne.

Metodiske greb

Forskningsinteressen i følgeforskningsprojektet var tredelt i form af et underviser- & undervisningsperspektiv; et studerendes perspektiv samt et uddannelsesperspektiv. Intentionen var således at få viden om de erfaringer og perspektiver, som henholdsvis de studerende og underviserne havde i forbindelse med inddragelse af træne-øve elementer i undervisningen og professionsrettet handlekompetence, og i forlængelse af dette hvilke uddannelsesmæssige aspekter dette kaldte frem.

I delprojektet har cirka 60 undervisere på pædagoguddannelsen deltaget i perioden efteråret 2021 til foråret 2022. Der har været deltagelse fra alle dele af uddannelsen: GK1, GK2, og fra de tre specialiseringer. Underviserne har arbejdet med prøvehandling som led i udvikling af deres undervisning. Alle prøvehandling har været rettet mod at understøtte de studerendes professionsrettede handlekompetence med henblik på, at disse opnår fortrolighed med et handleberedskab. Indsamling af data og bearbejdning af disse er foretaget af en forskningsgruppe bestående af: Docent Unni Lind og adjunkt Julie Top-Nørgaard; adjunkt Bjørn Hardenberg, adjunkt Emil Andersen og adjunkt Maria Sandra Kaare Petersson.

Kvantitative og kvalitative data

Der er indsamlet kvantitative og kvalitative data. Disse er: fire kvalitative gruppeinterview, to surveys, noter fra møder samt et didaktisk inspirationskatalog. De fire kvalitative gruppeinterview fordelte sig på et interview med en gruppe studerende på Campus Nord (seks studerende) og et med en gruppe på Campus København (fem studerende). Derudover to interview med en gruppe af undervisere på henholdsvis Campus Nord (fem undervisere) og en på Campus København (tre undervisere). De to surveys rettede sig mod henholdsvis studerende og et mod de deltagende undervisere. Der er sendt surveys til studerende på 2., 3., 5. og 7. semester på pædagoguddannelsen, samt til de undervisere der deltog i projektet. Svarprocenten for de studerende var 9% (3492/320), mens undervisernes svarprocent var 42% (59/25). Svarprocenten på surveysne har således været lav, hvilket indebærer, at disse snarere kan siges antyde end at påvise noget. Derudover er der indsamlet noter fra møder med KL og kernegrupperne, samt beskrivelser af undervisernes prøvehandling i form af et inspirationskatalog.

Didaktisk inspirationskatalog

Undervisernes prøvehandling er beskrevet i et didaktisk inspirationskatalog. Kataloget er tænkt som inspiration til underviserne på pædagoguddannelsen i forbindelse med tilrettelæggelsen af deres undervisning. Intentionen er, at det skal være et praktisk anvendeligt katalog, som man kan slå op i, hvis man har brug for en god idé til sin undervisning. Inspirationskataloget består af 28 beskrivelser af undervisningsforløb, der inddrager forskellige træne-øve-elementer som omfatter deltagelse, øvelse og gentagelse. Disse fordeler på uddannelsens kompetenceområder. Alle prøvehandling har været rettet mod at understøtte de studerendes professionsrettede handlekompetencer med henblik på at de opnår fortrolighed med det handleberedskab. Undervisernes prøvehandling omfatter mange forskellige emner, men nogle emner går igen:

- Kommunikation, Samspil, Relationer
- Forældresamarbejdet
- Den svære samtale
- Didaktik
- Dialogisk læsning
- Myndighedsperson
- Underretning

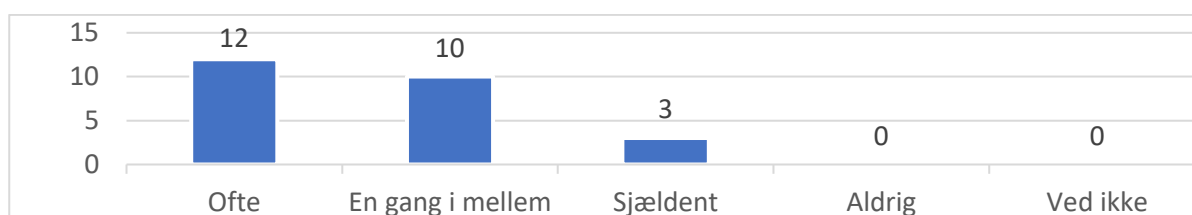
I det didaktiske inspirationskatalog indkredses professionsrettede handlekompetencer som *de færdigheder, den studerende skal erhverve sig i løbet af studiet, og som retter sig mod, at de skal ud i en pædagogisk praksis, hvor de skal gøre noget med nogen. Handlekompetence såsom evne til at indgå i og skabe relationer, kommunikation, myndighed og dømmekraft er centrale færdigheder for den færdiguddannede pædagog... At øve handlekompetence kan både være at øve at skrive en underretning, lave rollespil... eller noget helt fjerde, hvor fokus er på at kunne noget konkret.* (KP, didaktisk inspirationskatalog)

Analytiske pointer

Helt generelt peger den indsamlede empiri på, at både studerende og undervisere er positivt stemt over for inddragelse af professionsrettede handlekompetencer i undervisningen. De studerende taler om learning-by-doing, at de godt kan lide "hands-on" og at få teori prøvet af. En studerende siger:

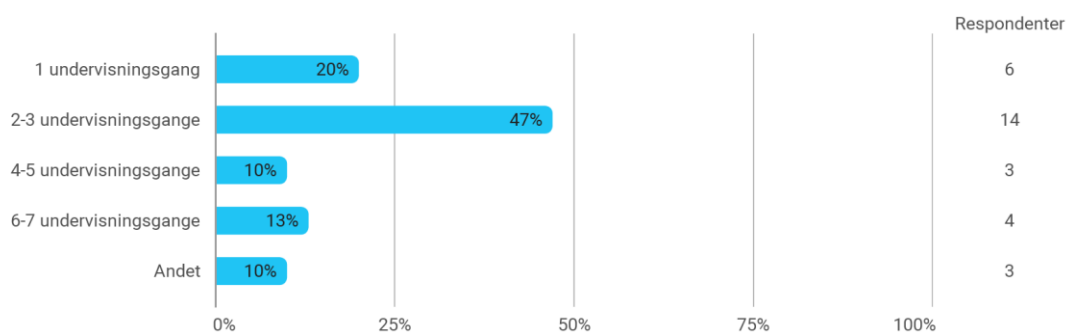
"Jeg har nok lidt svært ved det der røv-til-sæde undervisning. Så det der med at have det i hænderne eller at gøre det selv, altså blive aktiveret. Altså, det gør virkelig meget, og det gør også, at jeg husker det bedre, og det interesserer mig bare mere, at jeg skal gøre noget selv i stedet for bare at sidde der og lytte. Jeg kan sagtens lytte, og jeg vil rigtig gerne have teorien, men jeg kan ikke gøre det i fire timer, altså det kan jeg ikke. Jeg vil gerne have, at de to første timer er teori, og så noget aktivitet og så noget teori igen, det er fint, jeg vil bare ikke gøre det hele dagen." (studerende CC)

At inddrage træne- og øve-elementer giver således mening for de studerende, og de oplever, at det har betydning for deres forståelse og læring. Også underviserne ser generelt positivt på at inddrage træne- og øve-elementer i deres undervisning.



Det at inddrage handleorienterede eller træne-øve elementer er meningsfuldt og ikke fremmed for underviserne. 12 ud af 25 adspurgte undervisere siger, at de ofte har arbejdet med handlekompetence i deres undervisning, og 10 gør det en gang i mellem. I begrundelserne for at arbejde med handlekompetence peges på koblingen mellem teori og praksis som naturlig og vigtig i en professionsuddannelse. Det fremhæves, at man ikke kan simulere praksis, men at man kan skabe rum til refleksion og øvelse. Hvad angår læringsudbyttet, er der stor enighed om, at øvelser, lege, rollespil m.m. bidrager til dette. Fra forståelse af teori/praksis-forholdet til udviklingen af professionsrettede handlekompetencer.

Arbejdet med handlekompetence strækker sig typisk over 1-3 undervisningsgange, og ofte omfatter det en underviser og dennes hold (studerende).



Til trods for, at det opfattes som meningsfuldt og relevant at arbejde med handlekompetence, peger 32% af underviserne på, at det er en udfordring at tilrettelægge undervisning med fokus på handlekompetence. Arbejdet med handlekompetence kræver, at man tør sætte sig selv i spil i mødet med de studerende, men det er krævende. En underviser siger:

"Jeg stiller mig selv ud og ser skør ud og gør mærkelige ting, så på den måde skal man bruge sig selv enormt meget og få dem fanget ind og sådan noget." (Underviser Nord)

Den dannelsesproces, som det didaktiske arbejde med handlekompetence bidrager til, skubber samtidig også undervisernes praksis. Udfordringer med at inddrage handlekompetence-aspekter i undervisningen går fra, at det kan være svært at bryde med den klassiske undervisningsform, over at man mangler ideer, til at der er mange og komplekse elementer man skal have styr på og forsøge at koble til undervisningen, og som er i konkurrence i arbejde med handlekompetence.

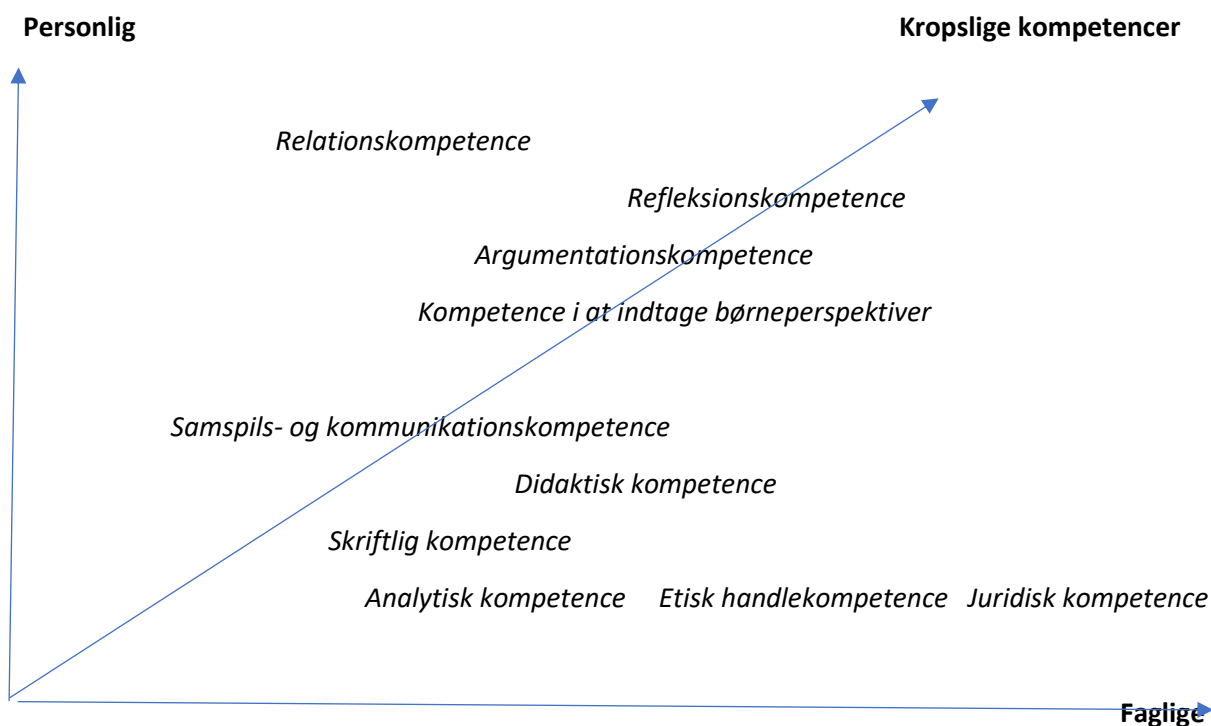
Pædagogisk handlekompetence

Mølgaard (2010) definerer professionsfaglighed som en faglighed, der *"indebærer, at man kan virke i en kompleks praksis ... at man kan forholde sig systematisk til de problemstillinger, der dukker op i praksis, og at man kan indgå i praksis med en særlig etik."* (Mølgaard 2010:18). Dertil kommer, at dette skal kunne udfolde sig i og under de demokratiske spilleregler, der er i offentlige demokratiske institutioner. Fælles for professionerne finder Mølgaard, at der er fire gennemgående kompetencer, de studerende vurderes på og skal besidde. Dette er: refleksionskompetence, undersøgelseskompetence, udviklingskompetence og formidlingskompetence. Disse fire genfindes i delprojekt "Professionsrettede handlekompetencer". På en række møder mellem undervisere (kernegruppemøder, kompetenceområdeledere (KL) og uddannelsesledere blev der sat fokus på, hvilke professionsrettede handlekompetencer, der var centrale, og på den baggrund blev der over flere omgange indkredset en række forskelligartede kompetencer:

- Relationskompetence
- Refleksionskompetence
- Analytisk kompetence

- Argumentationskompetence
- Kropslig kompetence
- Skriftlig kompetence
- Samspils- og kommunikationskompetence
- Kompetence i at indtage børneperspektiver
- Kompetence i at facilitere møder
- Didaktisk kompetence
- System- og organisationskompetence
- Etisk handlekompetence
- Juridisk kompetence

De ovenstående kompetencer vedrører det personlige og kropslige, og det faglige vidensområde, ligesom de krydser på tværs af disse. I nedenstående diagram er de forskellige kompetencer forsøgsvis placeret i spændet mellem personlige og faglige kompetencer. Kompetencernes placering er her tænkt som åbne for fortolkning og bør give anledning til videre overvejelse og drøftelse.



En videre drøftelse på kernegruppemøder og KL-møder af de ovenstående kompetencer ledte til en yderligere inddeling og en inkredsning af fem centrale professionsrettede handlekompetence. Disse er: refleksionskompetence, relationskompetence, analytisk kompetence, system- og organisationskompetence og endelig kommunikationskompetence. De professionsrettede handlekompetencer træder mere eller mindre frem på forskellige tidspunkter i uddannelsen, og rummer forskellige aspekter. Skematisk opstillet ser det således ud:

| Refleksionskompetence | Relationskompetence | Analytisk kompetence | System- og organisationskompetence | Kommunikationskompetence |
|---|--|--|---|---|
| Skriftlig kompetence Dannelseskompetence | Kropslig kompetence Kompetence til at indtage børneperspektiver Etisk handlekompetence | Argumentationskompetence Skriftlig kompetence | Kropslig kompetence Skriftlig kompetence Kompetence til at facilitere møder Praktisk kompetence Dokumentationskompetence Juridisk kompetence | Argumentationskompetence Skriftlig kompetence Kompetence til at indtage børneperspektiver |
| GK1; GK2; SK1; SK2 | GK1; SK1 | GK1; GK2; SK1; SK2 | GK2; SK2 | GK1; GK2; SK1; SK2 |

Kompetence og dannelse

De ovenfor nævnte kompetencer viser ikke kun spændvidden i kompetencerne, men også kompleksiteten i dem. Kompetencer knytter sig til det levede liv, og ingen af de nævnte kompetencer kan sættes i spil, uden det sker i samspil. Kompetencer må forstås og undersøges i relation til den uddannelses- og praksissammenhæng, det knytter sig til – det vil sige til de processer og steder, hvor kompetencerne læres, udvikles og sættes i spil. I den nuværende pædagoguddannelse måles og vurderes den studerende på flere kompetencemål, der igen er splittet op i videns- og færdighedsmål. Kompetencer kan derfor i en uddannelsessammenhæng forstås som noget målbart. Ved kun at fokusere på det målbare i videns- og færdighedsmålet, altså hvad man skal vide og hvordan det skal udføres, overses let de kontekster og omstændigheder, som dette finder sted i. Dette giver måske mening i en eksamenssituation, men i den levende praksis (uddannelses- og institutionel) er der, som tidligere nævnt (Weber & Johansen 2009, Nielsen og Bøje 2018) også andre forhold på spil, der indvirken på udførelsen og samspillet i situationen. Hvis praksis skal være en mere synlig del af den formelle uddannelse på professionshøjskolen, kunne det være en forsøg at medtænke, som Nielsen og Bøje (2018) også er inde på, uddannelse som tilblivelsesproces.

Kundskab og dannelse

”Vi taler om det som handlekompetencer, men egentlig tænker jeg mere det som sådan et overordnet dannessigte. Altså det med at forstå sig selv lidt bedre, om man så må sige, igennem sådan nogle processer, hvor man er aktiv deltagende – at det kan virke frigørende. Hvis man slipper sig selv, om man så må sige, så kan det virke frigørende i en myndiggørende retning.” (Underviser CC)

I citatet kobler underviseren det at arbejde med handlekompetence til dannelse af de studerende – ligesom der peges på en tilblivelsesdimension, et frigørelsesaspekt og et procesperspektiv. At arbejde med handlekompetence bidrager og skubber til den enkeltes tilblivelse. Processer i en uddannelsessammenhæng er ikke kun at forstå som fysiske processer, men også som selve uddannelsesprocessen, tilblivelsen som pædagog. Kompetencer må derfor ses og forstås i sammenhæng med den dannelsesproces, der sker under og efter endt uddannelse, og som knytter sig an til erhvervelsen af kundskab. I indkredsningen af pædagogers handlekompetence er det relevant at trække på kundskabsbegrebet snarere end vidensbegrebet, da kundskaber også omfatter den erfaringsbaserede viden, der ligger i bestemte handlemåder. ”... denne form for viden er en ”performativ” aktivitet, det vil sige, at der ligger en ”performance” eller en handling/forvandling i det at have viden: viden som udfolder sig i sin gøren. Kundskaber har ikke kun kognitive, men også kropslige og æstetiske dimensioner.” (Jaap 2004:66).

Kundskaber er ifølge Henriksen (Henriksen 2016) et begreb, der omfatter at kende, at vide besked med og at være fortrolig med noget. Næsten identisk med viden. Professionskundskab indeholder således både et personligt og professionsrettet vidensfundament, der bliver styrende for, hvordan der kan og skal handles i bestemte pædagogiske situationer og institutioner. Der er både det personlige element: hvordan handler jeg med den person i bestemte situationer, samt et fagligt element: hvordan tilskriver min faglige viden, at jeg bør/skal handle i denne situation. I fokusgruppeinterviewene tales der om, at det at sætte sig selv i spil og at bruge sig selv kropsligt i undervisningsrummet, føles både krævende og grænseoverskridende, samtidig med det skubber både til de studerendes forståelse af sig selv, og til underviserne og deres undervisningspraksis. En underviser siger:

”... de skal jo have noget nyt med sig, de skal nedbryde nogle gamle måder at tænke på, eller få nye vaner eller få blik på sig selv: ’Gud, jeg gør alt det her uden at tænke over det!’, altså måske være bevidst over nogle nye ting...” (Underviser Nord)

De studerende er i gang med at ”blive til nogen”. De er optaget af at kunne genkende sig selv i faget, deltage i det og bidrage, udvikle og forandre det. Uddannelse og undervisning med henblik på

handlekompetence kan altså ikke kun forstås som kvalificeringsprocesser. Det må lige så høj grad forstås som tilblivelses- og subjektiveringsprocesser. En underviser siger:

"... når man ligesom er der med sin krop, og der skal komme noget ud af min mund, og jeg skal interagere. Det kan man ikke gøre uden at gøre det altså – ja, man skal lidt gå planken ud, ik – når man skal træne noget." (Underviser Nord)

Handleaspektet i undervisningen sætter den studerende i spil mentalt og kropsligt, og det åbner for, at de kan opnå erfaringer med sig selv i samspillet med andre, og erfaringer med at agere. Biesta (2009) beskriver uddannelse som kendetegnet ved kvalificering, socialisering og subjektivering. Den studerende *kvalificeres* under uddannelsen gennem tilegnelsen af viden og færdigheder samtidig med, at den studerende *socialiseres* til arbejdet gennem de sociale fællesskaber i undervisningen og praksis. *Subjektiveringen* finder sted og udvikles gennem hele uddannelsesforløbet, idet den studerende udvikler autonomi og kritisk tænkning – eller det, som underviseren betegner som frigørende i en myndiggørende retning. Der er tale om en dannelsesproces, hvor den studerende ud fra en forståelse af sig selv i forhold til verden (og omvendt) forbinder sin måde at leve sit liv på med en kritisk stillingtagen til udøvelsen af sine kompetencer (Tønnesvang 2015:40).

De studerende taler dels erfaringer frem, der handler om, hvordan de praktisk griber arbejdet an med udgangspunkt i viden i mødet med for eksempel forældre, og ved mestring af teknikker, metoder m.m. Samtidig taler de også erfaringer frem, der handler om en begyndende forståelse af hvem de selv er, kan og vil være. Et professionsrettet handlerperspektiv omfatter arbejdskundskab og procesperspektiv. At gøre noget og at kunne gøre noget i uddannelsesregi og senere i praksis, omfatter for det første kundskab om det ansvar, opgaver, roller, samspil og betingelser, som det pædagogiske arbejde stiller krav om, dernæst indebærer det erfaring og kompetence til at handle i et tidsligt og repetitivt aspekt. Det kræver, at de studerende er aktivt deltagerende, ligesom det indbefatter gentagelse eller det, kan man kalde øvelse og træning. Det at blive til nogen omfatter kundskab, genkendelse, sikkerhed og mod.

Autoritet - at kunne optræde sikkert og myndigt

Sikkerhed og mod til at træde i karakter i praksis er noget, de studerende peger på som noget, de kæmper med, og de peger på, at arbejdet med handlekompetence bidrager til en oplevelse af sikkerhed. En studerende siger:

"Det gør, at du hviler mere i det, når du står derude i praksis, og det har stor betydning, i stedet for man står og virker som en usikker en. Det kan børn hurtigt mærke." (Studerende Nord)

I interviewene efterspørger de studerende på flere måder handlekompetencer, der støtter dem i at optræde myndigt og sikkert. Med reference til Biesta (2009) kan man forstå det sådan, at arbejdet med handlekompetence bidrager til de studerendes subjektiveringsprocesser og til udviklingen af deres autonomi. En studerende siger:

"Børnene kan fornemme, om du er sikker i det, du siger lige nu eller ej. Og derfor er det godt, hvis man selv føler sig sikker i sig selv, fordi børnene – de mærker alt." (Studerende Nord)

Dette forhold – at deres egen sikkerhed eller usikkerhed smitter af på omgivelserne – gør sig desuden ikke kun gældende for børnene, det gælder også forældre og kolleger:

"Og det påvirker også forældrene, og det påvirker jo også dine kollegaer, hvis du virker lidt usikker på det, du siger."

I forlængelse af dette efterlyser flere studerende at kunne optræde med autoritet og sikkerhed i konfliktsituationer. De oplever, at de ikke kan sætte sig i respekt, og at de kommer til kort, når børnene agerer 'uhensigtsmæssigt' (med vrede, frustration, voldsomhed).

"Hvis du har et barn, som har rigtig svært med at lytte til os voksne og have respekt for os voksne, hvordan skal man gribe det an?... De dage, hvor jeg var i skole, så tænkte jeg, at jeg kunne prøve at spørge, men så var der så mange andre ting at lave. Men det synes jeg, at jeg havde brug for at lære i undervisningen. At lære mig, hvordan man skal tackle de børn, som ikke har noget respekt for os voksne." (Studerende Nord)

I konfrontationer føler de studerende sig altså ikke kompetente: De er i tvivl om, hvordan de skal reagere hensigtsmæssigt på voldsomme, udadreagerende børn eller på børn, der ikke følger de voksnes anvisninger, og de peger på, at de ikke lærer eller øver sig meget i, *"hvordan man skal tackle en svær situation."* De efterspørger konkrete handlekompetencer i mødet med konkrete, udfordrende børn og også til brug i forældresamarbejde, så de har en slags repertoire i praktikken.

"I de to praktikker jeg nu har været i, har der været mange børn med nogle problematikker, og jeg har ikke vidst hvordan, jeg skulle håndtere det... hvis jeg nu havde haft lidt mere af det, så kunne det være, jeg kunne have fået lidt mere der". (Studerende Nord)

Handlekompetencer drejer sig altså ikke kun om at kunne gennemføre en bestemt handling eller om at vide, hvordan man konkret griber opgaven an. Det handler også om at kunne optræde med en vis *sikkerhed* i mødet med børnene, forældre og kolleger. Dette kan til dels forstås på baggrund af de studerendes position. Nogle af de studerende er relativt nyankomne på uddannelsen, og fælles for dem alle er, at de er på vej ind i et professions- og praksisfællesskab. De er således i gang med en læreproces, der bevæger dem fra at være novicer, til på sigt at blive erfarne i praksisfællesskabet (Lave og Wenger 1991; Dreyfus & Dreyfus, 1986). Denne position er forbundet med usikkerhed, manglende erfaring og viden, samt begrænset myndighed og autoritet. De oplever, at de skal kunne identificere bestemte fakta og karakteristika for at kunne gøre noget bestemt. De efterlyser samtidig en universel autoritativ kompetence, så de føler sig kompetente i mødet med både børn og voksne. Dette kan forstås som udtryk for, at de er nye i fællesskabet med manglende kendskab og fortrolighed med dette, og at de ønsker at træde ind i professionen og mestre denne.

De konkrete handlekompetencer tjener altså et større formål, fordi de støtter de studerende i at agere myndigt og med autoritet over for børnene, forældre og kolleger. Det at *kunne noget bestemt* betyder, at man udstråler en anden form for sikkerhed. De studerende peger desuden på, at der er andre aspekter end træne-øveelementer der bidrager til deres oplevelser af sikkerhed, autoritet og myndighed i praksis. De peger på, at deres handlekompetencer styrkes, når de vejledes af en underviser i konkrete, svære situationer.

"Jeg husker med XX ... der gav hun os ligesom i det der fællessamarbejde: hvad kan man gøre i forskellige situationer. 'Hvis du nu står med forældre, der har det sådan her, hvordan kan du så gøre der, hvordan kan du håndtere det?' Det tog jeg meget ind, fordi jeg havde en forælder i praktikken, som havde rigtig svært ved at slippe sit barn, og der sagde hun 'Jamen, prøv at snakke med forældrene om det, når barnet ikke er der', og det hjalp mig helt vildt meget. Jeg synes, det var rigtig rart, det der med at komme med eksempler på det." (Studerende Nord)

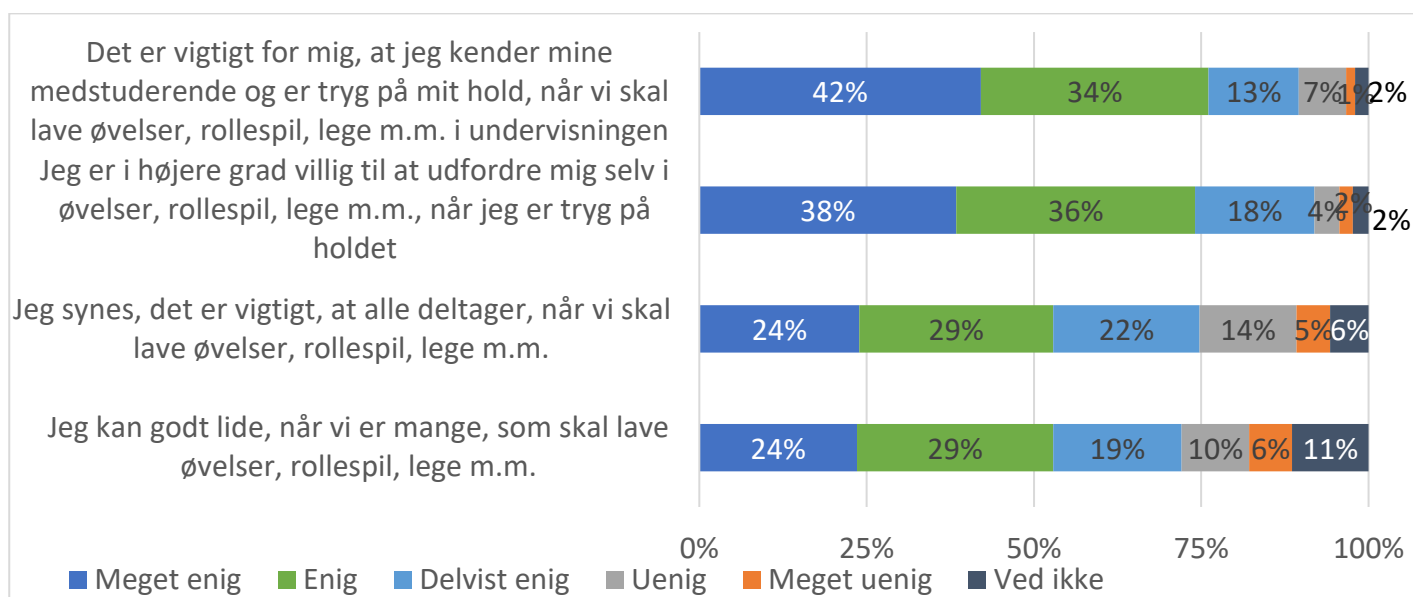
De studerende peger altså på elementer i undervisningen, som vi ikke umiddelbart definerer som at træne eller øve bestemte handlekompetencer, men som alligevel styrker deres handlekompetence. At kunne få konkrete råd og sparring fra en praktikvejleder og medstuderende kan måske forstås som en form for simulering, der faktisk klæder den studerende på til at handle mere kompetent dagen efter eller senere. Denne funktion knytter især an til praktikken, men det kan være meningsfuldt at inddrage det i relation til arbejdet med handlekompetence.

Det at lave øvelser, lege, rollespil m.m. bidrager sammen med vejledning, samtaler, cases til, at de studerende opnår *kundskab*, personligt og fagligt, der kan folde sig ud i kropsliggjorte kompetencer – professionsrettede handlekompetencer. At arbejde med handlekompetencer kan være frigørende i en

myndiggørende retning, siger en underviser. Sætter man dette i relation til de studerendes ønske om at kunne optræde sikkert, så handler det måske om, at når man har et repertoire af erfaringer og handlinger, så kan man bedre agere frit og myndigt som professionel.

Deltagelse

Holdet opfattes som meget betydningsfuldt for, om de studerende deltager i og bliver motiveret for øvelser, rollespil, lege m.m. i undervisningen. 89 % er enige i og meget enige i, at det er vigtigt at de kender deres medstuderende og føler sig trygge.



En stærk deltagelseskultur er essentiel for, at træne-øve aktiviteter kan motivere og drive de studerende. Ifølge Lave & Wenger (1998) opfatter vi identitet og læring som noget dynamisk og levende, der sker mellem mennesker og altid gennem *deltagelse* i sociale fællesskaber.

De studerendes mulighed for at kunne deltage på forskellige måder

For de studerende er de andre studerende – fællesskabet på holdet – vigtigt. Men det er også afgørende, at de kan deltage på forskellige måder og i forskellige tempi. De vil gerne have, at alle er med, samtidig med at de peger på, at nogle studerende er meget aktive, mens andre foretrækker at stå på sidelinjen. 55% af de studerende giver udtryk for, at de mener, at det skal være muligt ikke at deltage i disse. Lave og Wenger (1991) peger på, at det er vigtigt, at man som deltager tilbydes inkluderende deltagelsesmuligheder, da man træder ind i praksisfællesskabet med en masse forskellige erfaringer. Deltagelse er vigtig, men måske handler det i første omgang ikke så meget om, *hvordan* man deltager, men blot om, at *man er med* og er en del af fællesskabet.

De studerende fortæller om forskellige erfaringer med at komme ind med i rummet:

”Du er med på det niveau, du vil, og hvis du ikke vil, jamen så sidder du lige ude og kigger på.”

”Ja, og hvis man er en lille smule halvhjertet, så er det heller ikke noget, der bliver pointeret.” (Studerende Nord)

Her sætter de studerende ord på, hvordan det er muligt at deltage på forskellige måder i de aktiviteter, som de skal lave. Derudover peger de på, at de kan indgå i aktiviteten med den indlevelse og lyst, som de vil, uden at det bliver påpeget af underviseren eller andre i klasserummet. Lave & Wenger (1991) argumenterer for, at man gennem den perifere position åbner op for en mere varieret og inkluderende

måde at deltage på, hvor man kan være mere eller mindre engageret i den pågældende aktivitet. Dette indbyder til en forståelse af, at vi befinder os som mennesker i en social verden, hvor vi alle er forskellige og forskellige udgangspunkter for at kunne deltage. Nogle på holdet har måske teaterbaggrund, nogle har praksiserfaring og andre har slet ingen. Det er centralt, at alle oplever at have gyldigt medlemskab i praksisfællesskabet, og det kræver, at undervisningen er tilrettelagt således, at den rummer både 'de garvede', 'de grønne', de usikre og de sikre.

"Hvis de får lov til at sidde på sidelinjen, eller hvad man siger til at starte med, og så kan de lave deres teori, som de har lyst til, og hvis de så ser os andre have det sjovt med det, så kan det være, der er nogle, der tænker 'det vil jeg også gerne være med i'". (Studerende CC)

Dette citat peger på den effekt, som legitim perifer deltagelse kan have – både på den enkelte og på fællesskabet. Den studerende italesætter, hvordan man til at starte med måske kan have lyst til at observere de andre og indtage en position, som føles tryk her og nu. Men senere kan der opstå en åbning, der indbyder til en ny forståelse – eller et snarere et vovemod, der kalder på en anden form for deltagelse for den studerende. Legitim perifer deltagelse beskrives som et dynamisk koncept, hvor man altid vil have muligheden for at deltage mere fyldestgørende. Dette giver ifølge Lave & Wenger (1991) en følelse af empowerment til deltagerne og indbyder til fortsat deltagelse og voksende involvering i fællesskabet og øget intensivering til oplevelsen af medlemskab. Begrebet legitim perifer deltagelse åbner for en tilgang til træne-øve aktiviteter, hvor de studerende tilbydes varierende deltagelsesmuligheder med afsæt i de forskellige deltagelsesforudsætninger de kommer ind i rummet med.

Pædagogisk bagdør og /eller et spørgsmål om legitim perifer deltagelse

På et af de første møder med de deltagende undervisere blev begrebet "den pædagogisk bagdør" trukket frem, da samtalen kom ind på, at nogle studerende ikke har mod eller lyst til at deltage. Den pædagogiske bagdør henter sin oprindelse fra det pædagogiske arbejde med idræt i vuggestuer og børnehaver, og begrebet skal hjælpe med til at gøre legene mere inkluderende, så alle kan være med. Det er en slags udvej, en mulighed, hvor barnet kan trække sig uden at ødelægge aktiviteten. En mulighed for at sige til og fra og deltage perifer legitimt. Legitim perifer deltagelse betegner den lærendes eller en lærings position som et nyt og yderligt placeret, men alligevel accepteret medlem af et praksisfællesskab (Sandholm 2012). I forbindelse med professionsrette handlekompetence blev begrebet imidlertid i første omgang taget i anvendelse som en vej ud af aktiviteten. Begrebet gav anledning til at diskutere, om alle studerende *skulle* deltage, og var der undtagelser? Senere åbnede det op for overvejelser om hvordan de eventuelt skulle og kunne deltage. Skulle man finde på roller, positioner, opgaver og lignende, der tillod studerende at stå på sidelinjen? I analysen af de studerendes deltagelse er det blevet det tydeligt, at det måske ikke handler så meget om, at de studerende *skal* deltage, men mere om, *hvordan* de kan deltage og gradvist gå fra en perifer legitim deltagelse til fuld deltagelse. Dermed bliver det centralt at inddrage de studerende, få dem ind i "rummet" og i praksisfællesskabet. Det rejser spørgsmål, der handler om, hvordan får vi dem til at møde op – og undgå, at de vælger undervisningen fra, allerede når de ser planen på ItsLearning – og dernæst: hvordan undgår vi, at de forlader rummet/praksisfællesskabet. Hvad skal der til for, at de bliver?

Deltagelse er noget, man forholder sig til allerede derhjemme

At få de studerende til at deltage i øvelserne, kræver selvsagt, at de studerende først og fremmest er mødt op til undervisningen.

Jeg har haft svært at sætte mig ind i dem, der ikke rigtig er mødt op og ikke rigtig kan se det interessante ved det ... det er så individuelt, hvad folk synes er en vigtig faktor i at møde op. (Studerende CC)

"Jeg tror bare, det handler om at skabe noget motivation... Uh, det er svært, for hvad skal det siges for at 'nå, nu kommer jeg'?" (Studerende CC)

En underviser peger på den samme bekymring, nemlig at de studerende allerede hjemmefra går ind på ItsLearning og kan læse via deres undervisningsplan, hvad der skal ske i undervisningen denne dag.

”Noget af det som jeg i den her sammenhæng... det var det her med simpelthen at bruge rigtig meget tid på at forventningsafstemme. Selvom vi skrev, at det som I skal, det er, at I skal snakke om mobning, allerede der tænkte de fleste bare ‘så har jeg ikke lyst til at komme’. At man allerede skriver på ItsLearning, at det her det handler ikke om jer og jeres liv, men det handler om jeres rolle som pædagog.” (Underviser Nord)

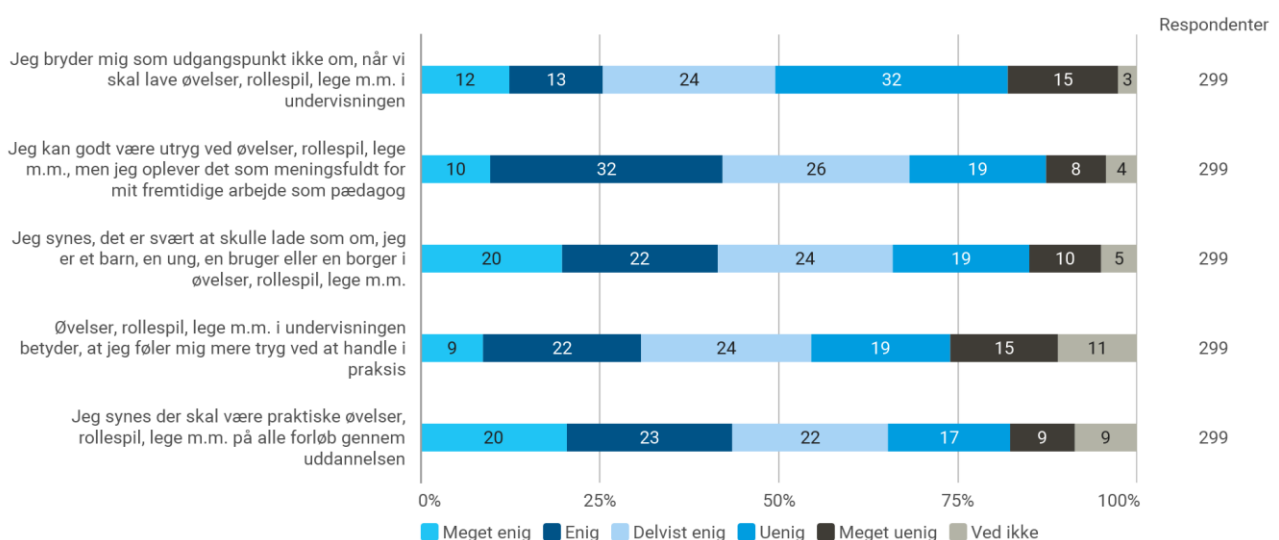
Her udtrykker underviseren en bekymring for, om de studerende beslutter sig for at fravælge undervisning på grund af træne-øve elementer.

”Det er måske halvdelen af klassen, der kommer...med dialogisk læsning, der synes jeg, at det var alle... Jeg tror ikke, vi vidste fra starten, at vi skulle læse op for alle, fordi der var vi der alle sammen. Men ellers er vi der ikke alle.” (Studerende Nord)

De studerende peger altså på, at andre studerende fravælger timerne, fordi der er elementer af træne-øve. Deltagelse er noget, som de studerende tager aktivt stilling til, længe før de overhovedet er trådt ind på campus. Et af de steder, hvor de studerende får mulighed for at vælge en undervisningsgang fra, er som beskrevet via underviserplanerne. Her oplever de studerende muligvis at kunne værdisætte den enkelte undervisningsgang og de øvelser, der hører til. De kan her stille sig selv spørgsmålet; *hvad får jeg ud af den her øvelse?* ItsLearning kan således ses som et slags afluringsfelt (Andersen og Kampman 1996). På ItsLearning får de studerende viden om, hvad der skal ske, hvad de skal deltage i, samtidig med at den studerende får mulighed for at tage stilling til, om man vil, kan eller tør deltage – eller hvordan man ønsker at deltage. Denne position er fortsat en placering i den sociale struktur, men den er kendetegnet ved en mere passiv rolle, hvor den studerende iagttager og aflurer. ItsLearning som afluringsfelt bliver hermed en interessant position for underviseren at tage stilling til. For hvad skal der stå, og hvor meget skal der afsløres? Dette har tydeligvis betydning for de studerendes deltagelse og fremmøde.

Gentagelse – tryghed og komfortzoner

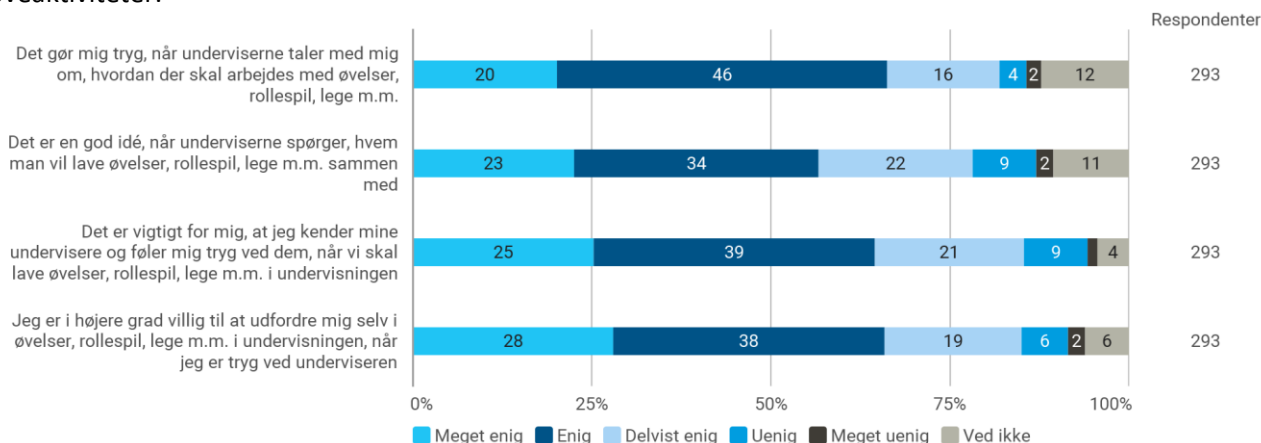
Flertallet, 64% af studerende, giver udtryk for at de godt kan lide, når underviserne sætter øvelser, rollespil, lege m.m. i gang. Imidlertid er der også en ambivalens, idet flertallet godt kan lide øvelser, lege m.m. samtidig med, at 44% synes, at det er useriøst med øvelser, lege m.m. Og 49% svarer samtidig, at de som udgangspunkt *ikke* bryder sig om øvelser, lege m.m. i undervisningen.



Flere studerende, 78%, svarer at de føler sig utrygge ved denne form for undervisningspraksis, og 66% peger på, at det er svært at skulle agere et barn eller bruger i øvelser, lege m.m. Utrygheden tales i interviewet med studerende frem ved hjælp af termen *komfortzone*.

"Jeg tror helt sikkert, der er nogen, der vil føle, at det var sådan 'uf', at det er ud over deres komfortzone"
(Studerende CC)

Underviseren spiller en vigtig rolle i forbindelse med de studerendes tryk (komfortzone) i træne- og øveaktiviteter:



For de studerende er det altså vigtigt, at de er trygge ved underviserne, at denne spørger, om de vil deltage, og med hvem. På et spørgsmål om, hvad underviseren skal kunne, svarer to studerende:

"Her synes jeg, at underviseren måske skal spørge ind til de enkelte elever og sige: 'hvad skal der til for, at du måske skal være med i øvelsen? Vil det gøre dig komfortabel, hvis måske at det er de her specifikke personer, du er sammen med, så du får lov at prøve det med nogle, du føler dig tryk ved?'. Og så selvfølgelig det her igen med, at det måske ikke nødvendigvis skal være foran hele klassen. ... Det kan gøre mig enormt selvbevidst, hvis jeg har mange øjne på mig. Så kan jeg blive meget bevidst om, hvad der sker, men der synes jeg, læreren godt kan spørge ind. Hvis hun nu siger 'XX, hvad vil du gerne have?', 'Jamen, jeg vil gerne lave det sammen med Mathias og Kristian,' for eksempel. Så kan vi lave den lille øvelse sammen, og så kan vi prøve at se, hvordan det føles, og så kan vi prøve måske at udvide den til nogle flere mennesker.

Og virkelig prøve at definere, at der ikke er noget forkert. Det kan godt være, det kan blive lidt hårdt, men virkelig prøve at definere, at du kommer ikke til skade, og der sker ikke noget, og alle er venner her."

Ja, skabe noget tryk i det.

At man er inde i et rum med folk, man er trykke ved, det gør det lidt nemmere."

(Studerende CC)

Her taler de studerende dialogen med underviseren frem som central for deres tryk ved at deltage i aktiviteterne. Når den studerende siger *"Så kan vi lave den lille øvelse sammen ... så kan vi prøve måske at udvide den til nogle flere mennesker,"* peges også på et andet vigtigt element i oplevelsen af tryk. Her indikeres det, at gentagelse af træne- og øveaktiviteter kan være et virksomt element i arbejdet med at udvide studerendes komfortzoner og mod til at iscenesætte sig selv og deltage i aktiviteterne. En studerende vender flere gange tilbage til det at repetere i forbindelse med rollespil:

"Første gang er det nervepirrende, anden gang bedre, og tredje gang så er der måske nogle af dem, der er mere tilbageholdende, som melder sig. Jeg tror, at repetition også er en genial øvelse (A: 100 procent). Igen,

som vi taler om det med repetition: Når det kommer til fjerde gang, så kan det da for søren ikke være så uhyggeligt, så har alle gjort det. Så er vi tilbage til det der med repetition: Hvis man bliver ved med at blive udsat for det, så er det jo ikke så skræmmende til sidst.” (Studerende på CC)

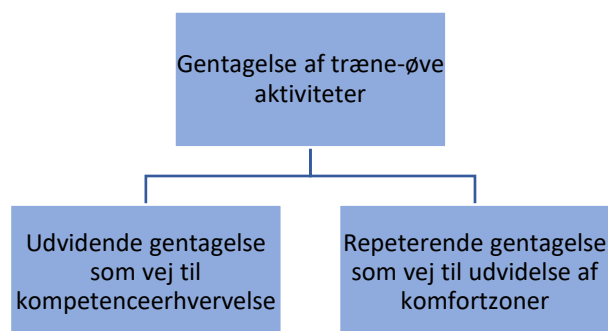
Repetition og gentagelse kan altså gøre de studerende mere trygge ved at deltage i træne-øve-elementerne. Studerende peger således på, at gentagelse kan bidrage til at afmystificere træne-øveaktiviteter og hjælpe til at udvide deres komfortzoner i forhold til at ville deltage i aktiviteter, der til at begynde med kan virke grænseoverskridende. I denne sammenhæng bliver begrebet om legitim perifer deltagelse og også begrebet deltagelsesbaner igen relevante og oplagte at anvende til at forstå gentagelsens potentiale til at rammesætte, at den perifert deltagende studerende med gentagelse af øvelser kan følge en deltagelsesbane mod mere centrale deltagelsespositioner i træne-øveaktiviteterne (Lave & Wenger 1991).

Gentagelse som vej til kompetenceerhvervelse

Et centralt element i det didaktiske arbejde med professionsrettet handlekompentence er de repetitive elementer, eller det man kan kalde for gentagelse. Leo Komischke-Konnerup (2019) peger i sin ph.d.-afhandling *Gentagelsens pædagogik* på, at *gentagelse*, der ellers almindeligvis har haft et dårligt ry i pædagogikken, skal anerkendes som et vigtigt og nyttigt pædagogisk redskab i undervisningssammenhænge. Med inspiration fra den tyske pædagogik professor Malte Brinkmann tager Komischke-Konnerup udgangspunkt i to forskellige former for gentagelse:

- Gentagelse som *repetition*, der beskriver tilbagekomsten af det samme, som det typisk praktiseres af atleter eller musikere der forfiner specifikke sekvenser. Denne gentagelsesform kan føre til konsolidering og automatisering af kompetencer.
- Gentagelse som *udvidelse*, der beskriver et produktivt fænomen – med en praktisk vekselvirkning mellem noget allerede kendt (sædvane) og noget fremmed (frihed). Udvidelsesforståelsen indeholder en gradvis kompleksitetsøgning og f.eks. elementer af vilkårlighed eller behov for improvisation, kontekstsensitivitet og ad hoc dømmekraft.

Gentagelse af træne- og øveaktiviteter kan både bidrage til kompetenceerhvervelse set i en læringsmæssig optik, og til udvidelse af de studerendes komfortzoner set i en trivsels-, motivations- og deltagelsesfokuseret optik. Dette illustreres i modellen nedenfor:



I forrige afsnit pegede studerende på, at det at gentage en ting medfører en fortrolighed, og at det gradvist bliver mindre skræmmende. Det at øve sig gør de studerende trygge i forhold til at agere i øvelser og i praksis. Det åbner for en gradvis deltagelse, en deltagelse i praksisfælleskabet, hvilket både motiverer og bidrager til deres tryghed og sikkerhed i mødet med holdet, børn, brugere og kolleger. Dette er imidlertid

kun den ene dimension. I interviewet med de studerende beskriver de den repeterende gentagelsesform som utilstrækkelig i forbindelse med at forfine sine kompetencer i at anvende metoden dialogisk læsning:

"[interviewer] Er der brug for, nu ved jeg ikke, om det lige er med dialogisk læsning, men er der brug for, at man øvede sig over flere gange, eller er den der ene gang, selvom det var en del af et forløb, men er den der ene gang, hvor man så øvede, er det nok? Eller, hvad tænker I om det?"

Jeg synes, det var nok ... Fordi dialogisk læsning er så nemt, eller for mig, men jeg har også børn, så jeg har gjort det meget, så for mig synes jeg, det var fint med kun én gang." (Studerende på CN)

Den studerende beskriver altså metoden som så nem, at vedkommende ikke ville få et læringsmæssigt udbytte af repeterende gentagelser. I en sådan situation fremstår det relevant i højere grad at arbejde med en udvidende gentagelsesform, der – med udgangspunkt i den/de studerendes kompetenceniveau, tilfører nogle fremmede elementer eller på anden måde øger aktivitetens kompleksitet, efterhånden som de udvidende gentagelser finder sted.

I samme interview beskriver de studerende, hvordan en underviser i en anden sammenhæng har foretaget hvad der kan tolkes som en *udvidende* gentagelse af en træne-øveaktivitet. Her bestod udvidelsen af et nyt tilføjet kritiske perspektiv på øvelsens forløb og indhold.

"At få hjælp til, hvordan man kan gøre det anderledes ... hvad kan vi gøre anderledes i denne situation... Måske skulle vi finde på en melodi før, eller måske skulle man have en klinge til, når man laver det med torvet. Eller måske skal man have ringe til at stå i, hvis man skal lave noget med en cirkel, så skulle man måske have nogle ringe, som børnene kunne stå i? Men det kunne vi først finde ud af, når man selv laver det." (Studerende Nord)

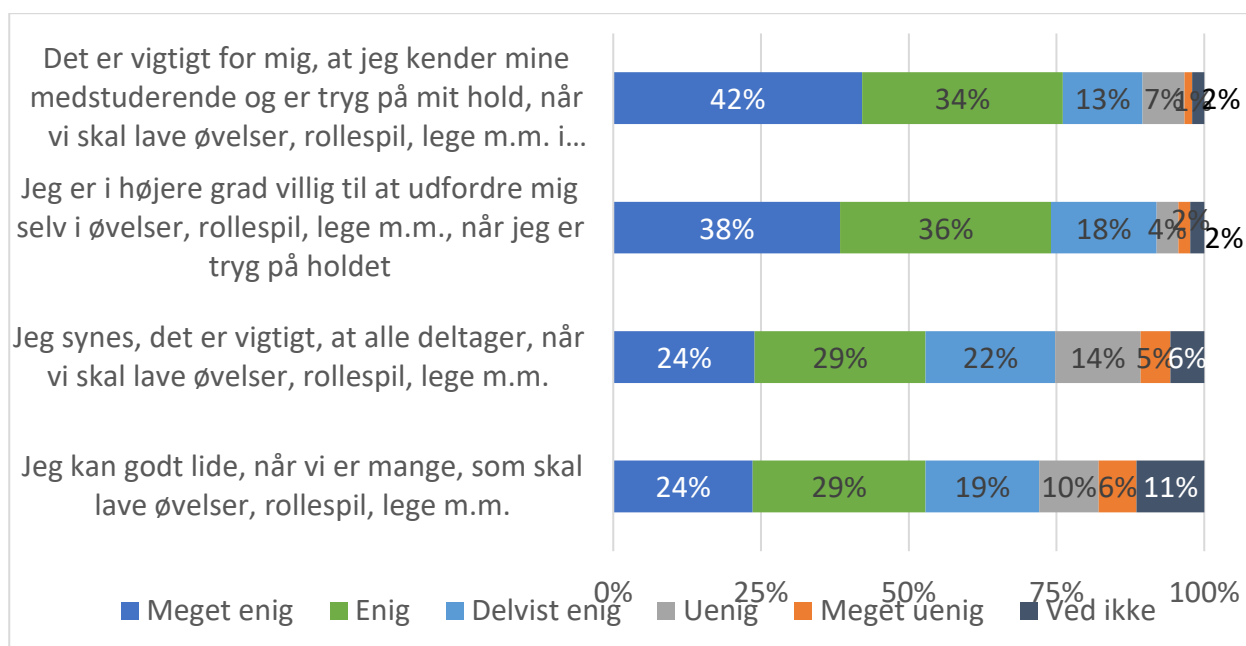
Set i et transferperspektiv må simulering af træne-øveaktiviteter – i deres bestræbelse på at efterligne pædagogisk praksis med handletvang og specifikke, situerede samspil – indeholde elementer af uforudsigelighed og forskellighed og her kan den udvidende gentagelsesform med fordel drages til anvendelse.

Motivation og stemning

Deltagelse i øvelserne, lege, aktiviteter m.m. er centralt, men hvad motiverer de studerende til at møde op, sådan at de overhovedet *kan* deltage og profitere af det didaktiske arbejde med professionsrettet handlekompetence? Deci og Ryan har forsket i, hvad der motiverer mennesker i en aktivitet, for eksempel når vi skal indgå i læringsituationer eller udføre opgaver (Ravn, 2021). En af deres hovedpointer er, at vi både motiveres af indre (intrinsiske) og ydre (ekstrinsiske) motivationsfaktorer. Intrinsisk motivation indtænker den kontekst, den lærende er i, og må forstås som en processuel størrelse, der hele tiden forandrer sig i den enkelte studerende i takt med, hvordan de andre studerende såvel som underviseren indgår i øvelsen. På den måde er det en mere dynamisk størrelse end blot den 'indre indstilling', som den studerende træder ind ad døren med til undervisningen.

"Intrinsisk motivation eksisterer i relationen mellem personer og aktiviteter. Hvert menneske er intrinsisk motiveret for visse aktiviteter og ikke andre og kun i visse sociale kontekster og ikke andre... Forskellige mennesker finder opgaver interessante i forskellig grad, og disse forskelle er under indflydelse af situationsbestemte, kontekstuelle faktorer og den varierende støtte, kulturen yder. (Ryan og Deci 2017: 117).

For de studerende er holdet er meget betydningsfuldt for hvorvidt de studerende deltager i øvelser, rollespil, lege m.m. i undervisningen. En studerende siger: "Men det [øvelserne] har meget med, hvordan man er i klassen. (Studerende Nord).



Det er vigtigt, at de kender deres medstuderende, og ligeledes er det vigtigt, at det er en større gruppe, der deltager. En betydelig del af motivationen for at indgå i øvelser er således et *kollektivt* anliggende, forstået på den måde, at stemningen på holdet og den kollektive indstilling til den enkelte øvelse blandt de studerende indvirker på, om den enkelte studerende føler sig tilstrækkelig tryk og motiveret til at indgå i en øvelse.

Stemningen i rummet

Det at kende hinanden og føle sig tryk på holdet – i fællesskabet, åbner for deltagelse, og det knytter sig til stemningen på holdet.

"Hvis de ser os andre have det sjovt med det, så kan det være, der er nogle, der tænker "det vil jeg også gerne være med i"... Så kan jeg forestille mig, der er nogle, der kommer sådan "så lad mig da være med" (Studerende på CC)

Dette er underviserne opmærksomme på, og flere italesætter, at de ser det at kunne skabe en 'stemning i rummet' som en central del af at kunne motivere de studerende i øvelserne i undervisningen:

"Altså for mig er det jo mest noget, der er lidt udefinerbart, men altså noget, der handler om stemning i rummet. Altså det er ikke så meget dét at kunne facilitere den, som det at ligesom møde de studerende på en måde, hvor de skal jo udvise en eller anden form for engagement i dét, for at det ligesom spiller. Og det er nok allermost dér, at jeg synes udfordringen ligger." (Underviser CC)

Nogle af underviserne peger i den forbindelse på, at man er nødt til selv at gå forrest som underviser, hvis man vil skabe en motiverende stemning i rummet.

"Jeg er meget enig i det der med stemningen i rummet. Altså for eksempel når jeg underviser sådan et begreb som pædagogisk atmosfære på SK1, så kræver det jo også at jeg er nærværende og f.eks. relaterer det til, hvordan vi alle sammen kom ind ad døren i lokalet...men det skal man jo også selv som underviser så

illustrere, med det gode eksempel og med en opmærksomhed på hvad man gør og sådan noget.”
(Underviser CC).

Ifølge Ib Ravn, kan man ikke skabe motivation hos andre, men man kan bistå andre med: *at udvikle typen af deres motivation, dvs. inspirere dem til at bevæge sig fra kontrollerede til mere autonome former.* (Ravn, 2021). Måske kan man netop gøre det som underviser i øvelsessammenhænge ved at turde sætte sig selv i spil.

”Nogle gange kan du have konteksten med dig, ikke, og andre gange kan du have den imod dig, ikke ... men jeg tænker måske mere i, for det første det der med, at hvis jeg synes, at de studerende skal vove pelsen, så skal jeg også selv gøre det. Ligesom du også siger XX, ikke. Man sætter sig selv enormt på spil, og jeg synes det er supermeningsfyldt, men jeg synes også at det er hårdt, fordi jeg skal etablere en stemning.”
(Underviser Nord)

Rammer organisering af arbejdet med handlekompetence

”Jeg synes, det er vildt irriterende, at vi også i vores arkitektur har sådan en ... forståelse af krop og sind. Og det kan jeg huske faktisk, da campus skulle bygges. Hvorfor indretter vi stadig så traditionelt, altså?”
(Underviser Nord)

Inddragelse og implementering af professionsrettede handlekompetencer, og ambitionen om, at 25 % af undervisningen skal være træne-øve undervisning, afhænger ikke kun til didaktikken, men også af de rammer og betingelser, der er for dette. Arkitekturen kan spille med eller imod, således som underviseren overfor oplever, at den gør. Indenfor arkitektur anvendes begrebet *affordance* (Bang & Pedersen 2016). Det dækker over måden, hvorpå mennesker *opfatter og fornemmer* et givent miljø, og hvad dette miljø *indbyder* til.

“Following this line of thought, “values” and “meanings” of things in the environment can be directly perceived. This implies that values and meanings are external to the perceiver. He suggested that what we perceive when we look at objects are their affordances and not their qualities.” (Bang & Pedersen 2016: 3-4)

Rummet og rummets tilhørende objekter opfattes og fornemmes af deltageren i forhold til, hvad det skal bruges til, og hvad det gør ved dennes muligheder i dette rum. Hvad lægger rum, lokaler m.m. op til, hvad kalder de på af adfærd, følelser m.m. hos dem, der tager ophold i rummet. Underviserne, er generelt enige (58%) om, at lokalerne fysiske indretning ikke er optimale, og at de ikke indbyder til kreative udfoldelsesmuligheder i forhold til deres arbejde med handlekompetence. Indretningen i lokalerne er kendetegnet ved at være skolastisk i den forstand, at der er tale om traditionelle klasserum, med en tavle i den ene ende af lokalet, et højt underviserbord, samt en række borde og stole, der ofte står med en blandet opstilling af hesteko og gruppeopstilling. Særligt bordopstillingen i lokalerne trækkes frem som en evig udfordring. En underviser siger:

”Hver gang jeg kommer ind i et rum, så står der en tavle her, der står bordet der. Det bliver bare sat på den måde, og det starter bare med at jeg skal bruge et kvarter på at ændre det, fordi jeg vil ikke have det sådan. Enten altså... igen jeg har ikke alle løsningerne, men det skal ikke se sådan. Så vil jeg heller have, at alle borde og stole er ude af lokalet, og så ser vi hvad der sker. Eller at jeg får mulighed for at sætte rummet, uden det skal være overdrevet. Men det der med at det som udgangspunkt står på den måde, som jeg synes er den dårligste måde at undervisningen kan foregå på, altså som udgangspunkt som starten på... det går simpelthen ikke.” (Underviser Nord)

Flere nævner, hvordan de anvender naturen og udearealer for at komme udfordringen på campus til livs. Derudover peger de studerende på andre problemer med de fysiske rammer: at der bliver meget varmt i lokalerne, at vinduerne ikke kan åbnes på grund af teknik og trafikstøj, at der er ikke plads til overtøj, og at

der ikke er nem adgang til el til bærbare pc'ere. Det betyder, at borde, vindueskarme fyldes med overtøj, arbejdsredskaber, kaffekopper osv. Omrokering af rummet bliver således til et større projekt. Lokalernes udformning opfattes som begrænsende, og det sætter gang i et arbejde med henblik på at få de rammer som understøtter en undervisningspraksis, der har fokus på handlekompetence. Det tager meget tid og energi.

"Men jeg tror virkelig det der med at udfordre rummet i forhold til at sige, hvordan vil jeg have det skal være, og så går jeg bare hele vejen, ikke. Så finder jeg en måde at finde ud af det på, så finder jeg en der er i rummet efter og siger: 'Kan vi ikke bytte?'. Og det kræver enormt meget energi. Jeg er også gået lidt død på det der med at finde andre lokaler, så prøver jeg mere at finde nogle lokaler ude i byen, fordi der ikke er andre, der er involveret i det" (Underviser Nord)

Endelig udgør også de organisatoriske betingelser en udfordring. En underviser siger:

"Det kræver noget tryghed, og at der etableret en eller anden hold kultur i en relation med mig som underviser. Og sådan er vores struktur jo ikke nødvendigvis opbygget, sådan at det ville være relevant at lave sådan en øvelse. Det synes jeg kan være en barriere." (Underviser CC).

I surveyet peger en underviser på de mange tiltag, der er i gang samtidig, og som stiller sig i vejen for at eksperimentere med en ny indsats som professionsrettet handlekompetence. Han skriver:

"Der er et virvar af elementer, jeg samlet skal holde styr på. Hver enkelt af dem giver god mening, men antallet og arten af elementer er kompleks og skal forsøges koblet til den undervisning, jeg ellers skal forestå."

Organiseringen og rammerne for udvikling og implementering af indsatser trækkes også frem i anden forskning på professionshøjskolen. Her peges på en fragmentering i uddannelserne:

Fragmenteringen træder frem i antal involverede undervisere i undervisningen og i planlægningen af undervisningstimerne. Ansvar for undervisningen på et semester eller et modul er typisk fordelt på flere undervisere, således at den enkelte underviser på nogle forløb har op til 4-6 kolleger, som underviseren skal koordinere og dele undervisningen på holdene med. Ligeledes er undervisningen uforudsigelig i den forstand, at undervisningstimer fordeler sig over alle dage, hele dagen uden et egentligt fast skema (Lind et al. 2023:39).

Dette kan til dels være med til at forklare, hvorfor underviserne arbejder med handlekompetence over få undervisningsgange, og at det ofte er noget, de gør alene. De repetitive elementer, gentagelser og udvidelser af de handlerettede øvelser, lege m.m. synes således at blive udfordret eller modarbejdet af de aktuelle uddannelsesrammer og vilkår.

Overvejelser og opmærksomhedspunkter

Et resultat af undervisernes arbejde med professionsrettede handlekompetencer er udformning af et inspirationskatalog, som underviserne kan lade sig inspirere af i tilrettelæggelsen af deres undervisning. Her gives der en række eksempler på, hvorledes underviserne kan tilrettelægge deres undervisning med henblik på at opøve færdigheder hos de studerende. Kataloget udgør således det, man kan betegne som "en praktisk didaktik". Det didaktiske inspirationskatalog beskriver meget konkret, hvordan underviserne kan arbejde med træne-øve elementer, med henblik på at de studerende efterfølgende kan handle mere kompetent i praksis. Det spænder bredt fra den svære samtale, over at kunne skrive en underretning til skriftlig selvrefleksion. Analysen af den indsamlede empiri peger imidlertid på, at der er en række andre forhold og betingelser, der lægger sig før og rundt om den praktiske didaktik. Disse er man som underviser og uddannelsesinstitution nødt til at forholde sig til, når man vil implementere et mål om professionsrettede

handlekompetencer i form af træne-øve aktiviteter. Her betegnet som en kontekstuel situeret didaktik, der omfatter inddragelse af overvejelser om deltagelse, fællesskab, autoritet samt arkitektur og rammer.

Deltagelse

Professionsrettede handlekompetencer omfatter overvejelser om deltagelse, både om hvordan man kan deltage og om man vil deltage. Her skal to aspekter trækkes frem: deltagelsesmåder/positioner og gentagelsesaspektet.

For det første er det centralt, at de studerende kan deltage på forskellige måder og i forskellige tempi. De studerende træder ind i undervisningsrummet med forskellige deltager forudsætninger (kundskab, motivation, sikkerhed), og det indebærer, at de studerende får forskellige muligheder og positioner tilbudt. I dette ligger der overvejelser om at kunne indtage en perifer position, og om at bevæge sig fra en perifer position til fuld deltagelse i aktiviteterne. Den pædagogiske bagdør bør forstås som en udvej, en mulighed for at placere sig i periferien fremfor at være en vej ud af fællesskabet, væk og ud af aktiviteterne.

For det andet har gentagelsesaspektet vist sig at være centralt for, hvorvidt de studerende bevæger sig fra en perifer til fuld deltagelse i aktiviteterne. Repetition af øvelser, lege m.m. skaber genkendelse hos de studerende, og gradvist en øget oplevelse af sikkerhed i at gøre det, og tryghed på holdet og ved underviseren. Dette får betydning for deres motivation til at deltage.

Det kollektive – fællesskabet på holdet

Professionsrettet handlekompetencer omfatter overvejelser om det kollektive. Motivationen til at deltage er knyttet til holdet, til fællesskabet på holdet, og den stemning som der er eller som skal etableres. Det er vigtigt for de studerende, at alle eller mange deltager i aktiviteterne. Det er utrygt, og særlig for nogle, at træde frem og agere på holdet. Her bliver underviseren central i forhold til at skabe en tryghed og stemning. I dette ligger der flere aspekter. For det første peges på, at underviseren skal være opmærksom på, hvad det er der giver de studerende lyst til at deltage. Det handler om at være i dialog med de studerende, høre hvem de vil lave øvelser med, hvad der gør dem trygge og at tænke i fremvisning i mindre fora. For det andet peger undervisere og studerende på, at det er vigtigt, at underviserne går foran. At de tør sætte sig selv i spil. Som underviser kan man ikke skabe de studerendes motivation, men man kan inspirere dem, og skabe et rum hvor de får lyst til at byde ind, med det afsæt de har.

Autoritet

Professionsrettede handlekompetencer omfatter overvejelser om etablering af autoritet og et repertoire, fordi det adresser de studerendes arbejde med at blive til og blive til nogen. Med andre ord de studerendes dannelsesprocesser. Træne-øve-aktiviteter i undervisningen både udfordrer og bidrager til de studerendes tryghed og sikkerhed i forhold til deltagelse i undervisnings- og praksisfællesskabet. Særligt gentagelselementer i træne-øve-aktiviteter bidrager både til udvidelse af de studerendes komfortzoner og til deres læring. Det at øve sig, gentagelse over tid, skaber genkendelse, og en begyndende fornemmelse af sikkerhed og myndighed i mødet med børn, brugere, kolleger, forældre og pårørende osv. Konkret efterspørger de studerende hjælp til handlekompetencer, der på forskellige vis relaterer sig til følelsen af autoritet, myndighed og sikkerhed i det pædagogiske arbejde. For det første peges de på tacklingen af *konfrontationer*. Hvordan reagerer man hensigtsmæssigt på voldsomme, udadreagerende børn og børn, der ikke følger de voksnes anvisninger?

For det andet peges de på *kommunikation i relationer*, her peges på at kunne håndtere samtaler med forældre, pårørende m.m. Endelig peges eksplicit på ønsket om at opnå *autoritet i 'voksenrollen'*. Her efterspørger aktiviteter, der styrker autoriteten, således at man føler sig kompetent i mødet med børnegruppen, brugerne, kolleger, forældre m.m.

I forlængelse af dette er det centralt at pege på betydningen af rådgivning, dialog og sparring om, hvad man kan gøre næste gang, hvordan man kan gribe ting an i praksis osv. Dette er med til at styrke de studerendes handlekompetence. Det kan forstås som en form for simulering, der klæder den studerende på til efterfølgende at handle mere kompetent. At kunne optræde sikkert og med autoritet handler om, at når man har et repertoire af erfaringer og handlinger, så kan man bedre agere frit og myndigt som professionel.

Arkitektur og rammer

Professionsrettede handlekompetencer omfatter overvejelser om arkitekturen på campus og hvorvidt, og hvornår lokaler, organiseringen m.m. arbejder sammen eller imod hinanden. Der er to aspekter, der trækkes frem. For det første fremhæver underviserne at lokalerne, og deres traditionelle skolastiske opbygning støtter op om studerende der sidder ved borde med blikket rettet mod tavlen og underviseren. Arbejdet med at omdanne traditionelle undervisningslokaler til egnede rum for træne-øve aktiviteter er krævende og det tager tid.

For det andet spiller ItsLearnings-plattformen en ikke ubetydelig rolle for de studerendes deltagelse. Både undervisere og studerende gør sig overvejelser om, hvorvidt en undervisningsplan, hvor det fremgår, at der er træne-øve-aktiviteter på programmet, vil indebære, at studerende vælger disse undervisningsgange fra. ItsLearning åbner på den måde for, at de allerede inden undervisningen derhjemme, kan forholde sig til, om det vil deltage i undervisningen. Dette er der ikke et entydigt svar på, men det kalder på overvejelser om, hvorvidt det altid er hensigtsmæssigt detaljeret at beskrive træne-øve-aktiviteter på Itslearning. Dette er en særligt relevant overvejelse, hvis Itslearningplanen tænkes som dokumentation for træne-øve aktiviteter i undervisningen i 25% af tiden. Dette kan åbne for mindre deltagelse i form af fravalg af undervisningen hjemmefra.

Litteratur

- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (2002) *Leg som kulturel proces*. I: Børns legekultur. 1. udgave, 3. oplag, Gyldendal Nordisk forlag A/S, København.
- Bang, J. & Pedersen, S. (2016) *Historicizing affordance theory: A rendezvous between ecological psychology and cultural-historical activity theory*. I: *Theory & Psychology*, s.1-20, SAGE.
- Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, LBK nr. 779 af 08/08/2019. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/779>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, BEK nr. 354 af 07/04/2017. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Biesta, G., J., J. (1999): *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, Unge Pædagoger
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell
- Henriksen, H. (2016): Kundskaber, Lex.Øk, <https://denstoredanske.lex.dk/kundskaber>
- Hiim, H. og Hippe, E. (2005): *Didaktik for fag- og professionslærere*, Gyldendals Lærebibliotek
- Jaap, J. (2004): *På sporet af praktisk professionskundskab*, Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 14, 2004
- Komischke-Konnerup L. (2019): *Gentagelsens Pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Tidsskrift for Professionsstudier. Published online 2019.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998) *Situeret læring ved legitim perifer deltagelse*. I: *Fra læringens horisont*. 1. udgave, Forlaget Klim, Århus.
- Lave & Wenger (1991): *Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990): *Vejledning og praksisteori*, Pædagogiske linjer, Kliim
- Lind, U., Matthiesen, J., Navntofte, A., H., Johansen, S., V., Klestrup, R., S., K., Balasubramaniam, R., Lehmann, S., Dohn, L., K. (2023): *Studerendes læsning, læsestrategier og læseerfaringer, undersøgelse på tværs af det Pædagogisk og Samfundsfaglige fakultet 2021-2022*. Rapport fra Københavns Professionshøjskole
- Mølgaard, N. (2010): *Hvad er en professionsbacheloruddannelse?* I: B. Nielsen, N.Nielsen & N. Mølgaard (red). (2010) *Professionsbachelor, Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. Forlaget UCC.
- Nielsen, S.B & Bøje, J. (2018): *Attraktiv på papiret. Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling* VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv. Roskilde Universitet
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): *Mesterlære: læring som social praksis*, Hans Reitzel
- Olsen, H., S. 81985): *Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring*, Unge Pædagoger
- Ravn, I. (2021): *Selvbestemmelsesteorien*, Hans Reitzels forlag

Sandholm, G. (2012): *Pædagogen som kropslig kulturformidler via pædagogisk idræt*, i Christensen, T. (red.): *Pædagogisk idræt i vuggestuen og børnehaven*, Dafolo.

Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Tønnesvang, J. (2015): *Hvad er uddannelses til for? Kvalificeret selvbestemmelse som grundlag og retning for pædagogik og undervisning*, Psyke & Logos, 36, 28-66

Weber, K. (1998) (red.): *Erfaringer i institutioner – et problemkatalog ud fra 36 praktikker i pædagoguddannelsen*. Rapport nr. 7 fra projektet "Pædagogers kompetencer", Erhvervsog voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Weber, Kirsten og Johansen, E. (red.) (1995): *De næste skridt. Om uddannelsestænknin, organisation og undervisning i pædagoguddannelsen 1993-95*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.