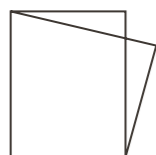


At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case



Lars Geer Hammershøj,
lektor, DPU, Aarhus
Universitet og Morten
Henriksen, lektor,
pædagoguddannelsen,
Københavns
Professionshøjskole

Formålet med artiklen er at præsentere begrebet professionsdannelse og anvende det til at belyse pædagogens faglighed. Antagelsen er, at dannelse bliver afgørende for at være en relevant arbejdskraft i fremtiden. Professionsdannelse er et begreb herfor og defineres som det at forholde sig professionelt i sit arbejde. På baggrund af redegørelse for begrebet analyseres bekendtgørelser om pædagogiske formål og diskussioner om pædagogens faglighed. Dernæst analyseres eksempler på det at forholde sig kreativt og innovativt som pædagog fra projekt LegeKunst, der handler om at fremme leg og dannelse gennem kunst og kultur.

I diskussionen argumenteres der for, at pædagogens faglighed er eksemplarisk for fremtidens professionsdannelse i den forstand, at pædagogen i sit arbejde forholder sig til åbne situationer og udøver dømmekraft. Analysen af LegeKunst peger endvidere på, at det at forholde sig kreativt og innovativt handler om, at pædagogen er parat til at lege med og ændre sin pædagogiske praksis. Til sidst perspektiveres der til lærerens professionsdannelse, der synes at adskille sig fra pædagogens ved i højere grad at have bestemte faglige opgaver og mål.

At forholde sig professionelt:
Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case

Anledningen til at skrive denne artikel er erfaringer, vi har gjort i projekt LegeKunst, der er et samskabelsesprojekt mellem pædagoger, kunstnere og forskere, der handler om **at fremme leg og dannelse gennem børns møde med kunst og kultur.**



Indledning

Dannelse bliver vigtigere på arbejdsmarkedet og for at være arbejdskraft, i takt med at forandring bliver et vilkår for arbejdet. Faglig viden og faglige kompetencer er ikke tilstrækkelige, hvis ikke blot arbejdsopgaverne, men også arbejdets relevans og værdi er under forandring. Dannelse derimod handler ikke om at vide eller være i stand til noget, men om hvordan man *forholder sig* til andre eller en sag. Professionsdannelse er begrebet for dannelse på arbejdsmarkedet og er defineret som det at *forholde sig professionelt i sit arbejde* (Hammershøj 2017). Professionsdannelse adskiller sig fra faglige færdigheder og kompetencer ved ikke at være orienteret efter

arbejdets mål, men derimod arbejdets formål: Hvorfor skal disse opgaver løses, og hvilken værdi skaber de for andre?

I denne artikel vil vi udfolde begrebet professionsdannelse ved at eksemplificere det i forhold til pædagog-professionen. Det er ikke tilfældigt. Tesen i denne artikel er derimod, at professionsdannelse udgør en større del af pædagog-professionen end andre sammenlignelige professioner, fordi pædagogen i højere grad skal handle i situationer, der er åbne. Til forskel fra lærer- og sygeplejerskeprofessionen er der kun i mindre grad knyttet specifikke opgaver, såsom undervisnings- og sygeplejeopgaver, til pædagog-professionen. Derimod har

det vist sig vanskeligere at bestemme pædagogers faglighed specifikt, og den formuleres i stedet mere generelt som det at udøve dømmekraft i situationen og følge barnet (Togsverd & Aabro 2020). Derfor er intentionen i denne artikel at begrebsføre pædagog-professionens faglighed ved at anvende begrebet professionsdannelse. Hensigten hermed er at tydeliggøre den professionsdannelse, der ser ud til at blive central for alle professioner i dag. I den henseende er pædagogens professionsdannelse altså eksemplarisk.

Anledningen til at skrive denne artikel er erfaringer, vi har gjort i projekt LegeKunst, der er et samskabelsespro-

jekt mellem pædagoger, kunstnere og forskere, der handler om at fremme leg og dannelse gennem børns møde med kunst og kultur. En vigtig pointe i projektet er, at alle leger med – også pædagoger og os forskere. Vores forskning har peget på, at det at lege kræver, at man forholder sig åbent til, hvad der sker i legesituationen og til andres og egne idéer (Henriksen & Wagner 2020; Hammershøj 2022). Det rejser spørgsmålet om, hvad forholdet er mellem legens specifikke og pædagogens generelle måde at forholde sig åbent i situationer på, og hvorvidt det at lege hører til pædagogens kernefaglighed. Det undersøger vi med begrebet professionsdannelse, der er udviklet af den ene af forfatterne, og som netop har fokus på at håndtere og skabe forandring i situationer, der er principielt åbne.

I artiklen vil vi først redegøre for begrebet professionsdannelse og argumentere for, hvorfor det er et centralt begreb for at forstå professioners faglighed i dag. Med dette begreb som analysebrille vil vi først analysere måden, hvorpå pædagogens faglighed generelt beskrives i litteraturen. Dernæst vil vi analysere specifikke cases fra projekt LegeKunst, der belyser, hvordan pædagogens professionsdannelse konkret kommer til udtryk. På baggrund af disse analyser vil vi komme med et bud på pædagogens professionsdannelse og til slut relatere det til lærerens professionsdannelse.

Begrebet professionsdannelse

Professionsdannelse er Hammershøjs (2017, 2019) begreb for, hvad det vil sige at være en relevant arbejdskraft i dag. Begrebet er udviklet på baggrund af en samtidsskole af, at samfundets og arbejdsmarkedets accelererende foran-

dringshastighed (Rosa 2013) fører til en grundlæggende ændring af arbejdets natur i den offentlige såvel som private sektor. Ikke blot ændres arbejdsopgaver hurtigere, men forandring i sig selv bliver også en central del af arbejdet. Tendensen er således, at man for at være en relevant arbejdskraft må kunne *håndtere og skabe forandring*.

Et af de første tegn på denne tendens er videnssamfundsdiskursen og opkomsten af begrebet kompetence i slutningen af 1990'erne. I modsætning til begreber som færdigheder og kvalifikationer, der handler om at udføre bestemte handlinger og løse bestemte opgaver, handler kompetence om at *håndtere udfordringer*, vi ikke kender på forhånd eller har stået over for før (Hermann 2003). At udøve kompetencer kræver, at man er parat og i stand til at anvende alt, man kan og er, inklusive ens holdninger og værdier, til at håndtere den udfordring, man står over for (DeSeCo 2005; Illeris 2012). Det afgørende er dermed ens menneskelige ressourcer forstået som alt det, man kan trække på for at håndtere udfordringen, men også forstået som måden, man formår at anvende dem på i situationen. I modsætning til færdigheder kommer kompetencer derfor altid kun til udtryk i situationen og i forbindelse med håndteringen af en specifik udfordring. Kompetencer kan derfor ikke testes og skrives på eksamensbeviset, men viser sig gennem de udfordringer, som man faktisk håndterer gennem sit liv og arbejdsliv, og fremgår derfor af ens CV.

Menneskelige ressourcer er imidlertid ikke kun afgørende, fordi forandringen og dens udfordringer skal håndteres, men også fordi menneskelige ressourcer i form af kreativitet og innovation er

afgørende for at skabe forandring. Et tegn herpå er digitaliseringsdiskursen og diskussionen om, hvilke arbejdsopgaver computere og robotter vil kunne overtage fra mennesker (Brynjolfsson & McAfee 2014). Paradoxet er tilsyneladende, at digitaliseringen muliggør forandring, men at computere og robotter ikke selv er i stand til at håndtere og skabe forandring. Kunstig intelligens og *machine learning* kan nemlig kun fungere, hvis der er data for, hvordan en opgave løses, eller hvis de regler, der regulerer opgavens udførelse, er kendt (Hammershøj 2019). Men når en praksis forandres, så ændres disse data og regler også. Af samme grund er man som innovator nødt til at bruge sin intuition og vilje (Schumpeter 1934).

Kun mennesker kan altså håndtere og skabe forandring og det alene i kraft af menneskelige kapaciteter, såsom dømmekraft, intuition, kreativitet, innovation og vilje. Dannelsesbegrebet er relevant i den forbindelse, fordi dannelse handler om at blive menneske og udvikle det menneskelige. I modsætning til kompetencebegrebet, der handler om, hvad man er i stand til, handler dannelse om, hvordan man *forholder sig* til sig selv, andre og verden (Hammershøj 2017). Derfor bruges betegnelsen dannelsens forholdelsesmåde også med andre ord, såsom karakter, indstilling, stil, etos og *mindset*. Dannelsesprocesser handler så om at ændre sin forholdelsesmåde, og det kan kun ske ved, at man selv vil det. Man ændrer sig gennem en selvoverskridelsesproces, hvor man oplever at blive del af en større verden og gør erfaringer med at kunne forholde sig anderledes (Hegel 1807; Gadamer 1960). Imidlertid handler dannelse ikke kun om at ændre sig, men om at ændre sig til det bedre,

hvilket kræver, at man danner smag for, hvilket menneske man skal være. Dannelse er af samme grund altid orienteret efter idealer herfor og forbilleder, der er eksemplariske udtryk for idealet (Kant 1800; Klafki 2002). Denne grundlæggende figur, at dannelse handler om at ændre sig ved at blive del af noget større, blev oprindeligt formuleret af de tyske nyhumanister og udgør kernen af det dannelsesbegreb, som også professionsdannelsesbegrebet er udviklet over.

Appliceres dannelsesbegrebet således på arbejdet, skifter fokus fra at blive menneske generelt til at blive arbejdskraft specifikt. Professionsdannelse defineres derfor som det at *forholde sig professionelt til sit arbejde* (Hammershøj 2017). At forholde sig professionelt vil sige, at man i sit arbejde er orienteret efter *formålet* med arbejdet og dermed den *værdi*, som arbejdet skaber eller skal skabe for andre, frem for et ideal. I den offentlige sektor vil der ofte være tale om social værdi, fx i form af behandling og uddannelse (Mulgan 2019). Er forandring vilkåret for arbejdet, får professionsdannelsen karakter af en konstant dannelsesproces, hvor arbejdet primært er orienteret efter formålet. Da er professionsdannelse i mindre grad bundet til målene for arbejdet og kan, så at sige, se ud over 'det der er' og orientere sig mod 'det der kunne være' og dermed, hvordan arbejdet kunne give bedre mening og skabe mere værdi.

Der er tre aspekter af professionsdannelse, der er udtryk for forskellige måder at forholde sig professionelt til forandring på (Hammershøj 2017). For det første *professionel dømmekraft*, der angår det at forholde sig professionelt i nye situationer. Det handler om at kunne

håndtere forandring ved at handle i en situation, man ikke har stået i før, med henblik på at håndtere den på en måde, der er orienteret efter formålet med arbejdet. For det andet *kreativitet og innovation*, der angår det at forholde sig på måder, der åbner for at tænke nyt og handle anderledes. Ligesom innovation skaber en ny praksis, skaber kreativitet en ny kombination mellem elementer, der sædvanligvis eksisterer adskilt. Man må derfor forholde sig åbent og lade sig lede af følelser som interesse og irritation og stemninger af begejstring og foruro-ligelse for at være kreativ (Dyer et al. 2011; Hammershøj 2012). For det tredje *vilje til arbejde*, der angår det at forholde sig til arbejdet af interesse. Professionsdannelse forudsætter ganske enkelt, at man som menneske relaterer til sit arbejde, enten ved at man finder formålet med det meningsfuldt, eller ved at den værdi, arbejdet skaber, føles vigtigt.

Analyse af pædagogens faglighed

Vi vil som nævnt eksemplificere professionsdannelse ved at bruge begrebet til at analysere pædagogprofessionen. I dette afsnit analyserer vi den generelle diskussion om, hvad der er kernen i pædagogens arbejde, og hvad der kendetegner den gode og professionelle pædagog. Pædagoguddannelsen blev senest reformeret i 2014. Reformen havde karakter af en kompetencebeskrivelse af uddannelse, der indførte generelle kompetencemål over de specifikke videns- og færdighedsmål. Formålsbeskrivelsen i bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog lyder (UFM 2017):

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og

færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.

Uddannelsen skal således give den studerende de færdigheder og kompetencer, der er nødvendige for at løse de opgaver, som en pædagog skal løse. Disse opgaver er defineret generelt som udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver, og som der opstilles generelle og specifikke mål for i bilaget til bekendtgørelsen. Formålet med uddannelsen og med at være pædagog er dermed alene beskrevet som evner, opgaver og mål. Der står intet om, hvad *hensigten* med at løse disse opgaver er, eller om hvad det vil sige at *virke* som pædagog. Der står med andre ord ikke noget om, hvilken værdi det pædagogiske arbejde skaber, eller hvilken indstilling eller forholdelsesmåde, der kendetegner den gode pædagog. Hensigten med at løse de pædagogiske opgaver formuleres til gengæld i de bekendtgørelserne, der regulerer de pædagogiske institutioners arbejde. For eksempel i dagtilbudsloven, hvor formålet med dagtilbuddet defineres på følgende måde (UVM 2021a):

§ 7. Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv.

Denne beskrivelse af hensigten med at løse de pædagogiske opgaver i dagtilbuddet er samtidig en beskrivelse af den værdi, som det pædagogiske arbejde skal skabe, nemlig at børn trives, lærer, udvikler sig og dannes som mennesker. Imidlertid er det hverken i bekendtgørel-

De deltagende pædagoger i projektet fortæller under refleksionsmøderne efter interventionerne, at de har ændret deres pædagogiske praksis og **forholder sig anderledes til børnene efter gennemførte legekunst-forløb.**



sen for pædagoguddannelsen eller for dagtilbud beskrevet, hvad det sige *at virke som pædagog*. Der står med andre ord intet om, hvordan man forholder sig professionelt som pædagog, eller hvilken indstilling til det pædagogiske arbejde der kendetegner den gode pædagog. Inden for den pædagogiske forskning er der ellers tradition for at diskutere det at virke som pædagog som det *at ville noget med nogen* (Schmidt 1999). Dette bud på kernen af pædagogens professionsdannelse adskiller sig endvidere fra vedkommendes professionsidentitet ved, at professionsidentitet angår pædagogens opfattelse af og fortælling om sig selv som udøver af den pædagogiske profession (Togsverd & Rothuizen 2020), hvorimod professionsdannelse angår måden, hvorpå man faktisk forholder sig på i pædagogiske situationer.

For nærmere at afklare pædagogens virke og professionelle forholdelsesmåde vil vi vende os mod den akademiske og professionsfaglige diskussion om, hvad pædagogens faglighed er. I vores analyse heraf trækker vi især på Togsverd og Aabros (2020) *Pædagogens faglighed – en vidensopsamling*, der undersøger 26 forskningsartikler om emnet. En gennemgående pointe i forskningen er, at forandringer i samfundet og nye styringsformer og rationaler inden for uddannelse, såsom New Public Management og kompetencebeskrivelse, slår igennem i pædagogernes arbejde som nye udefrakommende krav om evidensbaseret og dokumentation af praksis og om fokus på læring og målstyring (Ahrenkiel et al. 2011; Krøyer et al. 2017; Schmidt 2018). Det skaber imidlertid en spænding mellem disse nye krav og så den dominerende forståelse blandt

pædagoger og forskere af, at kernen i pædagogisk faglighed "bliver til gennem en troværdig og praktisk handling, rettet mod de mennesker, pædagogen står overfor" (Togsverd & Aabro 2020: 49). En gennemgående kritik er derfor, at de nye krav fører til instrumentalisering, teknificering og akademisering af den pædagogiske faglighed og truer med at udgrænse det, der er centralt i denne faglighed: "De vidensformer, som ikke kan beskrives som systematiske, teoretiske og evidensbaserede, nemlig de sanselige, fornemmende vidensformer, synes at blive udgrænsede som ikke-faglige, selvom de faktisk er helt afgørende dimensioner af pædagogens faglighed" (Togsverd & Aabro 2020: 50).

De vidensformer, der er centrale for pædagogens faglighed, er de vidensformer, der hjælper pædagogen med at

orientere sig i den pædagogiske situation med barnet. Det er en situation, der er *åben* i den forstand, at den som et forhold og samspil mellem mennesker altid kan falde anderledes ud. Den ene kunne have handlet anderledes, og det havde påvirket, hvordan den anden havde handlet osv. Derfor er det vigtigt at kunne sanse og fornemme situationen ved at støtte sig til æstetisk og erfaringsbaseret viden (Nørgaard 2018; Klitnæs 2015). På den anden side er det centralt for pædagogens faglighed, at pædagogen er i stand til at *handle* i situationen på en måde, der er hensigtsmæssig og sammenhængende. Pædagogens handling skal således være orienteret efter pædagogiske intentioner, værdier og formål (Nielsen 2017). Det handler med andre ord om at kunne *udøve dømmekraft*: "Forskningen giver indblik i pædagogens faglighed som en arena for skøn og dømmekraft [...] med støtte i det, man samlet set kunne kalde værdimæssige orienteringer" (Togsverd & Aabro 2020: 51). I forskningen refereres der flere steder til begrebet *phronésis* (fx Pettersvold et al. 2017), der er Aristoteles' (2019) begreb om dømmekraft forstået som praktisk viden. Det er en praktisk viden, fordi det handler om situationer, der altid kunne være anderledes, og som afhænger af de tilstedeværende aktører, deres relationer og stemningen mellem dem.

At kunne sanse og fornemme, trække på erfaringer og udøve dømmekraft i situationen er grundlæggende menneskelige kapaciteter. Pædagogens faglighed indbefatter derfor en uomgængelig *personlig* dimension, idet pædagogen bruger sin menneskelighed professionelt i sit arbejde. Denne personlige dimension omfatter for det første at "kunne indgå i relationer til andre mennesker på en

nærværende og engagereret måde" (Togsverd & Aabro 2020: 51). Det handler om at ville noget med de mennesker, man arbejder med, og at kunne indgå i et samspil med dem. For det andet omfatter det at "kunne forholde sig åbent og undersøgende til eget og andres perspektiv og være åben for at videreudvikle samspillet" (Togsverd & Aabro 2020: 51). Det handler med andre ord om at kunne lytte til dem, man er sammen med, og kunne handle i situationen på en måde, der er relevant og giver mening for alle involverede såvel som i forhold til pædagogiske intentioner, værdier og formål.

Pædagogens forholdelsesmåde i LegeKunst

Ovenstående analyse viser, at der i diskussionen af pædagogens faglighed er fokus på forandring og åbenhed som vilkår for det pædagogiske arbejde og på de vidensformer, der skal hjælpe til at orientere det pædagogiske arbejde, herunder ikke mindst dømmekraft. Derimod er der kun i mindre grad fokus på kreativitet og innovation som elementer i pædagogens faglighed. For at give et bud på dette aspekt af professionsdannelse, der handler om at forholde sig kreativt og innovativt, vil vi inddrage vores forskning i det igangværende projekt LegeKunst.

LegeKunst er et landsdækkende projekt, der handler om at fremme leg og dans gennem børns møde med kunst og kultur i dagtilbud (LegeKunst 2022). I den forbindelse har vi som forskere deltaget i samskabende processer med børn i alderen 2-4 år, pædagoger og kunstnere. Samskabende skal her forstås på den måde, at alle deltager, reflekterer og leger med på lige fod med henblik på at skabe og forankre en ny praksis i institutionen.

Vores tidligere artikler ud fra denne forskning peger på, at det er afgørende for at virke som pædagog at kunne lege med i børns lege og ændre sin pædagogiske praksis (Henriksen & Wagner 2020; Hammershøj 2022). I det følgende vil vi udfolde tesen om, at dét at forholde sig kreativt og innovativt som pædagog handler om at være åben for at lege med og ændre sin praksis.

De deltagende pædagoger i projektet fortæller under refleksionsmøderne efter interventionerne, at de har ændret deres pædagogiske praksis og forholder sig anderledes til børnene efter gennemførte legekunst-forløb. En pædagog beskriver, hvordan hun er blevet åben for børns pludselige indfald, og hvordan forløbet har lært hende "den der med at gå med børnene" og være mere fleksibel med at bryde tidsplaner og regler (Feltnoter fra refleksionsmøde). En anden pædagog forklarer:

Det her projekt for mig, det har også handlet lidt om at træde ud af den her tryghedsskal, fordi jeg er mig der har det rigtig godt med mine rammer og mine kasser, og hvis jeg skulle ha noget ud af det her, så var jeg nødt til at give lidt slip på mig selv i det her og være lidt som de andre på min egen måde. Stadigvæk "såå spring ud i det og tag lidt den der nej-hat af der", fordi det åbner altså lige pludselig nogle nye sider som man kan bruge til noget bagefter i hverdagen, ... det kan jeg i hvert fald mærke ... (Feltnoter fra refleksionsmøde).

Dette kan forstås som faglig innovation i den forstand, at der er tale om en ændring af forholdelsesmåde og en ændring af pædagogernes pædagogiske

praksis. Pædagogen i citatet beskriver en selvoverskridelsesproces, hvor hun "giver slip", går væk fra sin faste rammer og "springer ud i det" og åbner nye sider af sin praksis.

At der er tale om en ændring af deres praksis viser sig også, da de to pædagoger på et tidspunkt diskuterer oplevelsen af kontroltab, når de leger med og ikke skal bestemme så meget. Det giver dem en oplevelse af at skulle acceptere en vis grad af kaos. Det fører til diskussion af deres autoritet, når de indimellem er pjattende og legende pædagoger:

Vi har også snakket meget om ... vi tabte vores autoritet ved at være i den her leg, og vi har faktisk bare fået mere autoritet, altså den måde som børnene lytter til en på ... (Feltnoter fra refleksionsmøde).

Også her får man indsigt i, at de har udfordret deres professionelle forholdelsesmåder, og ved at indgå i nye og åbne samspil med børnene oplever de at sætte deres autoritet på spil og indgå i pædagogiske relationer på nye måder. De har innoveret deres praksis i den forstand, at de skaber værdi i form af bedre relationer til børnene. Gennem projektet er det blevet en central del af deres pædagogiske praksis at lege med, hvilket kan forstås som en måde at forholde sig kreativt som pædagog. Tidligere har pædagogerne ofte haft rollen som dem, der stiller legetøj frem eller kommer med forslag til leg. I forløbene deltager de nu i højere grad i et legende samspil, hvor de prøver at "gå forrest" ved at sætte noget i gang og invitere til deltagelse, men herefter "følger børnenes" impulser og idéer, uden at insistere på at kontrollere eller styre børnene og legen.

Leg kan forstås som en form for kreativitet, hvor man skaber nye kombinationer af elementer, der sædvanligvis er adskilt (Hammershøj 2021). I forløbene, hvor pædagogerne legede med, kom denne kreativitet til udtryk ved, at pædagogerne kæmpede med tørklæder som ildmagi og lavakugler, og når de var med til at omdanne en institutionsstue til et frådende hav med pirater og hajer. Kreativiteten har her form af improviserede samspil, som kræver pædagogens lydhørhed og sensitivitet over for barnets inputs, og hvor idéer udveksles og udvikles i fællesskaber. Her bliver det afgørende, at pædagogen åbent kan indleve sig i barnets idéer og intentioner og bidrage med egne indspil. Ud over indlevelse kræver legen altså også en form for gehør, som giver den legende en indsigt i, hvor der er plads og mulighed for indspil og sammenspil. Gehøret er en form for dømmekraft, som kan vise, hvor pædagogen kan deltage aktivt, men på barnets og legens præmisser, og som føres over i en improvisation, hvor pædagogen kan bidrage med noget nyt, der er relevant for børnene og for legen: noget, som alle parter finder sjovt.

Ud over at pædagogernes deltagelse i legen styrker pædagogernes relationer og autoritet, og dermed kan understøtte en god hverdag for børn og pædagoger, antyder projektet, at deltagelsen i legen i sig selv repræsenterer det pædagogiske arbejdes formål, nemlig at skabe fællesskaber hvor børn trives, lærer, udvikler sig og dannes som mennesker. Pædagogerne beskriver således, hvordan deltagelsen i legende fællesskaber er en vigtig arena for børnene, som ikke altid er nem at blive en del af. Pædagogerne har i projektet været særligt optagede af eksempler på børn, som har været

udfordrede på at finde mod, indsigt og åbenhed i relationerne til andre børn, og hvor pædagogens deltagelse i legen har kunne understøtte dem. Samtidig beskriver de det som succesoplevelser, når alle børn i en gruppe kan finde plads i et meningsfuldt fællesskab.

Diskussion af pædagogens professionsdannelse

Vi har forsøgt at analysere pædagogens faglighed med begrebet om professionsdannelse. Analysen viser, at formålsbeskrivelsen i pædagoguddannelsen hverken beskriver formålet med pædagogens arbejde, eller hvordan man virker som pædagog. Formålet med det pædagogiske arbejde er derimod beskrevet i de bekendtgørelser, der regulerer pædagogiske institutioners arbejde, fx dagtilbud. Det vil sige, at formålet med pædagogens arbejde er at fremme pædagogiske institutioners formål. Imidlertid står det intetsteds beskrevet, hvordan man virker som pædagog, altså hvordan man forholder sig professionelt i sit arbejde med at fremme disse formål. Det ville være oplagt at *tydeliggøre* det i formålsbeskrivelsen i forbindelse med den kommende revision af pædagoguddannelsen.

Professionsdannelse handler som nævnt om at kunne håndtere og skabe forandring, hvilket bliver vigtigere i takt med, at forandring bliver et vilkår for arbejdet (Hammershøj 2017). Analysen viser på den ene side, at forandringer i samfundet slår igennem i pædagogers arbejde som nye og flere udefrakommende krav. På den anden side har forandring altid været et vilkår for det pædagogiske arbejde i den forstand, at det handler om at kunne orientere sig og handle i situationer, der er åbne og altid

Det interessante er, at kreativitet også forudsætter, at **pædagogen forholder sig åbent og udøver dømmekraft**, men på en anden måde end vi tidligere har beskrevet dømmekraft og åbenhed i det pædagogiske arbejde.



kunne være anderledes. Der er derfor en lang tradition for at forstå det pædagogiske arbejde som et spørgsmål om at udøve dømmekraft i åbne og nye situationer (Togsverd & Aabo 2020). Det svarer til det tidligere nævnte første aspekt af professionsdannelse. I den forstand er arbejdet som pædagog eksemplarisk for fremtidens professioner og peger på behovet for at udvikle et *sprog* for, hvad det specifikt vil sige at udøve professionel dømmekraft. Et sådan fælles sprog er også vigtig set fra et etisk perspektiv, da det muliggør, at man sammen kan tale om og reflektere over det, der ellers er en tavs og individuel pædagogisk praksis i situationen.

Derimod er der i akademiske diskussioner om pædagogens faglighed kun i mindre grad fokus på det aspekt af professionsdannelsen, der handler om at forholde sig kreativt og innovativt i

arbejdet. Med inspiration fra LegeKunstprojektet har vi argumenteret for, at kreativitet i pædagogisk arbejde kan forstås som det at lege med, og at innovation kan forstås som det at ændre sin pædagogiske praksis. Hvad innovation angår, så peger analyserne fra LegeKunst på, at innovative processer, der handler om at ændre sin praksis, så man er mere legende og åben for, hvad der skal ske i situation, skaber en særlig form for social værdi, nemlig at relationen mellem pædagoger og børn og mellem børnene ændrer sig. Det peger på, at disse samskabende processer mellem pædagoger, kunstnere og børn med henblik på at fremme leg hos børn skaber værdi ved at fremme dannelsesprocesser, der angår *relationer* mellem børn og mellem børn og voksne (Henriksen & Wagner 2021; Hammershøj 2022). Det mere end antyder, at der kunne ligge et stort menneskeligt *dannelsespotential* i at

forholde sig kreativt og innovativt i den forstand, at det fremmer relationerne mellem dem, der skaber sammen.

Det interessante er, at kreativitet også forudsætter, at pædagogen forholder sig åbent og udøver dømmekraft, men på en anden måde end vi tidligere har beskrevet dømmekraft og åbenhed i det pædagogiske arbejde gælder det, at pædagogen skal forholde sig åbent til den situation, de måtte stå over for, og udøve dømmekraft orienteret af en bred vifte af normative orienteringer, hvorimod det at forholde sig kreativt kræver, at pædagogen forholder sig åbent til, hvad der sker i legesituationen og udøver dømmekraft orienteret af, hvad der er sjovest at lege. I praksis vil en situation, hvor man leger med børn, ofte kræver begge typer af åbenhed og dømmekraft. Det vil sige, man skal både være åben for

barnets idéer og impulser og håndtere, hvis barnet bryder legens præmisser og for eksempel løber væk eller slår. En legekunstner formulerede denne *dobbelte dømmekraft* sådan, at det handler om at være åben over for, hvad barnet kommer med, men at ”grænsen går ved fællesskabet” (Feltnoter), dvs. når barnet ikke længere deltager i legeaktiviteten på en legitim måde.

Endelig er det tredje aspekt af professionsdannelsen vilje til arbejde. I den faglige diskussion nævnes for eksempel, at det er den del af den personlige dimension, at pædagoger skal kunne indgå i relationer ”på en nærværende og engageret måde” (Togsverd & Aabro 2020: 51). Men det er hverken i den faglige diskussion eller i bekendtgørelsen til pædagoguddannelsen formuleret sådan, at det at forholde sig professionelt som pædagog kræver, at man har vilje, passion og interesse i at virke som pædagog. Som nævnt er det end ikke beskrevet, hvad det vil sige at virke som pædagog. Et bud ville være, at vilje til arbejdet som pædagog handler om at *ville noget med nogen*. Det omfatter at interessere sig for og engagere sig i de mennesker, man har med at gøre, og at ville rykke dem, og at ville åbne nye verdener for dem. Begge dele kræver, at man bruger sin menneskelighed professionelt, dvs. med henblik på det, der er formålet med den pædagogiske institution, fx formålet med dagtilbud.

Konklusion

Intentionen i denne artikel har været at udfolde begrebet professionsdannelse ved at anvende begrebet til at analysere pædagogprofessionen. Analysen bekræfter tesen om, at professionsdannelse er

central for pædagogprofessionen, idet det at være pædagog drejer sig om at kunne handle i situationer, der er åbne, og som altid kunne være anderledes. I de faglige diskussioner diskuteres det som et spørgsmål om at kunne udøve dømmekraft vejledt af normative orienteringer. Det svarer til det første aspekt i professionsdannelsesbegrebet, hvorimod der er mindre fokus på vilje til arbejde og at forholde sig kreativt og innovativt i de faglige diskussioner. Som analysen af LegeKunst-forløbene viser, kan det at lege med i børnenes lege og være parat til at ændre sin pædagogiske praksis være bud på måder at forholde sig kreativt og innovativt på som pædagog. Der er flere tegn på, at der er tendens til et større fokus på legen i det pædagogiske arbejde, for eksempel i *Den styrkede pædagogiske læreplan* (UVM 2018), hvor legen beskrives som grundlæggende for og gennemgående i dagtilbuddets aktiviteter.

Perspektivering til lærerprofessionen

Grunden til, at professionsdannelsen på denne måde er særlig tydelig i pædagogprofessionen, hænger som tidligere nævnt sammen med, at formålet med de pædagogiske institutioner fylder mere end målene for de specifikke pædagogiske aktiviteter. Disse er i dagtilbuddet for eksempel formuleret som de seks læreplanstemaer, der er formuleret bredt med stort rum for fortolkning, hvorfor de i princippet skal vejledes af dagtilbuddets formål (UVM 2018). I den forstand er pædagogprofessionen eksemplarisk for fremtidens professioner, hvor professionsdannelsen er central, og hvor de pædagogiske aktiviteter er styret efter institutionens formål, frem for aktiviteternes mål (Hammershøj 2020).

Det kunne som antydnet være interessant at sammenligne pædagogens og lærerens professionsdannelse, fordi der både er åbenlyse ligheder og forskelle mellem de to professioner. Det forudsætter en begrebsliggørelse af lærerens professionsdannelse, hvilket ligger ud over dette skrifs rammer, men i denne perspektivering vil vi forsøge at trække nogle diskussionspunkter op for en sådan sammenligning.

Forskellen mellem lærer- og pædagogprofessionen er overordnet betragtet, at de pædagogiske aktiviteter i skolen er mere formaliserede end i dagtilbud. Aktiviteterne i skolen er typisk bestemt ved en række fag med et bestemt indhold og bestemte mål og får herved karakter af undervisning. Imidlertid er også undervisningssituationen åben i den forstand, at den også er et forhold og samspil mellem lærer og elever, der altid kan falde anderledes ud. Det kræver også pædagogisk dømmekraft at agere professionelt i den åbne undervisningssituation, men til forskel fra pædagogen er det i højere grad et spørgsmål om, hvordan man *underviser* i situation. Af samme grund har denne dømmekraft blandt andet også været diskuteret som et spørgsmål om lærerens metodefrihed (Krogh-Jespersen 2009).

Hvorvidt undervisningssituationen opfattes som åben synes at afhænge af, om undervisningen er styret af fagenes mål eller skolens formål. Allerede for 100 år siden pegede Dewey (1916) på, at der er en tendens til, at skolens undervisning forstås snævert som det at lære eleverne at læse, regne og skrive, frem for at danne eleverne ved at videregive menneskelige erfaringer. Denne skolastiske

At forholde sig professionelt:
Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case

tendens har altså fokus på fagenes mål, frem for skolens formål, som er at forberede og danne eleverne til at leve og klare sig i samfundet. Samme problematik diskuteres i dag af for eksempel Biesta (2020) som forskellen mellem evidensbaseret og værdibaseret uddannelse. Ifølge Biesta kommer spørgsmål om effektiviteten af pædagogiske aktiviteter altid efter spørgsmålet om formålet hermed: ”It is only when we have provided an answer to what we hope to achieve that we can begin to ask questions about the ways in which we might be able to achieve such outcomes” (Biesta 2020: 60). Det kræver endvidere dømmekraft i situationen at vurdere, om og hvordan viden om, hvad der generelt virker i undervisningen, skal anvendes i den konkrete undervisningssituation.

Herhjemme kan de seneste års diskussioner om skolen ses som en kamp om fokus på fagenes mål eller skolens formål og et skift i fokus fra normativ pædagogik til evidensbaseret uddannelsesforskning (Kristensen 2022). Historisk set har pædagogik og metodefrihed fyldt

meget i den danske læreruddannelse, og som modreaktion herpå begyndte man i 2004 at definere og indføre tydelige mål for, hvad eleven skulle lære (Skolens Rejsehold 2010). Det kulminerer med skolereformen i 2013, hvor det samlede antal faglige mål, som elever skal nå i løbet af deres skolegang, runder 3.170 mål (UVM 2021b: 74). Samtidig udvikles der metoder for målstyret undervisning, der skal sikre, at hver undervisningstime bidrager effektivt til opfyldelse af fagenes mål (Rasmussen & Rasch-Christensen 2015). Metoderne skal med andre ord sikre, at læreren bliver ekspert i undervisning ved at minimere åbenheden i undervisningssituationen.

Imidlertid har der været en modreaktion mod dette ensidige fokus på læringsmål, støttet af evalueringen af skolereformen, der viser, at den ikke har nået et eneste af sine mål, end ikke at hæve elevernes faglige præstationer (UVM 2021b). For eksempel er de 3.170 mål blevet gjort vejledende. Endvidere er der større fokus på formål og dannelse i diskussionen om den nye læreruddannelse. I Danske

Professionshøjskoler (2021) anbefalinger til en ny læreruddannelse anbefaler man for eksempel, at der skal være ”øget fokus på dannelse i læreruddannelsen, så den studerende formes til at varetage helheden af opgaver som lærer i folkeskolen”, og at ”dannelse fremhæves i en ny og udvidet formålsbeskrivelse, og at dannelse skal indgå i hele uddannelsens indhold” (s. 8).

Det peger i retning af en læreruddannelse, hvor lærerens professionsdannelse fylder mere. Hvordan det nærmere skal forstås, hvordan man professionsdanner ’virker som lærer’, og hvad undervisningsmæssig dømmekraft, vilje til undervisning, kreativitet og innovation er, forekommer at være spørgsmål at afklare i den nye læreruddannelse.

Acknowledgements

Det skal nævnes, at projekt LegeKunst, som begge forfattere deltager i, og som casen er hentet fra, er støttet af Nordeafonden.

REFERENCER

Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2011). Faglighed og interessevaretagelse i velfærdsarbejde – med daginstitutioner som eksempel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13 (1), 31-46.

Aristoteles (2019). *Etikken* [Den Nikomacheiske Etik]. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Biesta, G. (2020). *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury.

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. New York: W.W. Norton & Company.

Danske Professionshøjskoler (2021). Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/11/Udviklingsgruppens-notater-final.pdf>

DeSeCo (2005). The Definition and Selection of key Competencies. Executive Summery. OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Dewey, J. (1916). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.

Dyer, J., Gregersen, H. & Christensen, C.M. (2011). *The Innovator's DNA*. Harvard Business Review Press.

Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.

Hammershøj, L.G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L.G. (2019). The new division of labor between human and machine and its educational implications. *Technology in Society*, 59, 191142, november 2019.

Hammershøj, L.G. (2020). Åben skole som formålstyret pædagogik: inspiration til dannelse og kreativitet. I L.E.D. Knudsen et al. (red.), *Åben skole*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Hammershøj, L.G. (2021). Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of play. *Thinking Skills and Creativity* 39, marts 2021, 100784.

Hammershøj, L.G. (2022). Play attitude and moods of play: A design-based inquiry into the affective nature and importance of play. *The International Journal of Play* (in print).

Hegel, G.W.F. (1807). *Åndens fænomenologi*. København: Gyldendal, 2010.

Henriksen, M. & Wagner, M.M. (2020). Dannelse i leg – og om pædagogens rolle i barnets dannelse og leg. I Mortensen et al. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. København: Learning Lab Denmark.

Illeris, K. (2012). "Kompetencetænkning i vidensøkonomien". I Andersen & Jacobsen (red.), *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*. København: Samfundslitteratur.

Kant, I. (1800). *Schriften zur Metaphysik und Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1958.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.

Klitnæs, H. (2015). Når skønhed sker og skabes. *Barn*, 3-4, s. 79-92.

Kristensen, J.E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42 (1), 30-49.

Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft – lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn – Tidsskrift for professionsuddannelserne*, 9.

Krøyer, J., Nielsen, S.B. & Mogensen, K. (2017). Generations-specifikke forskelle mellem pædagogers faglighed. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19 (4), 74-88.

Legekunst (2022). *LegeKunst – Kunst og kultur i de yngstes hverdag*. Kulturprinsen: <https://legekunst.nu/>

Mulgan, G. (2019). *Social Innovation. How Societies Find the Power to Change*. Bristol: Policy Press.

Nielsen, C.F. (2017). Det almene myndighedsbegreb. *Forskning i Pædagogernes Profession og Uddannelse*, 1 (2), 5-21.

Nørgaard, B. (2018). Min pædagog og mig. *Forskning i Pædagogernes Profession og Uddannelse*, 2 (1), 49-66.

Pettersvold M., & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 70-81, <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i1.26561>

Rasmussen, J. & Rasch-Christensen, A. (2015) Målstyring: Nye Fælles Mål. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.), *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.

Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.

Schmidt, C.H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17 (1), 1-14.

Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis III*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Schumpeter, J.A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Oxford University Press.

Skolens Rejsehold (2010). *Baggrundsrapport til fremtidens folkeskole – én af verdens bedste*. København: Skolestyrelsen.

Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* København: Danske Professionshøjskoler.

Togsverd, L. & Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed – en vidensopsamling*. BUPL: <https://bupl.dk/forskning-udvikling/forskningspulje/filer-0619-togsverd-og-aabro-2020-20/>

UFM (2015). *Bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>

UFM (2017). *Bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som pædagog*. Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>

UVM (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf

UVM (2021a). *Dagtilbudsloven*. Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1912>

UVM (2021b). *Vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018*. Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/publikationer/2021/210531-en-vidensopsamling-om-folkeskolereformens-foelgeforskning-program-2014-2018>