

S T A N D A R D FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER

Udfyldes af den/de studerende

Prøvens form (sæt kryds):	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
---------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Lærings- og forandringsprocesser	
Semester	10	
Prøvens navn (i studieordningen)	Kandidat speciale	
Navn(e) og fødselsdato(er)	Navn	Karina Irene Svendsen
Fødselsdato	19-12-1989	
Afleveringsdato	01-04-2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Innovation På Tværs	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)*	157.176	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Iben Jensen	
<p>Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/Vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner.</p> <p>Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://plagiat.aau.dk/GetAsset.action?contentId=4117331&assetId=4117338</p>		
Dato og underskrift		

- Vær opmærksom på, at opgaven ikke er afleveringsberettiget, hvis den overskrider det maksimale antal tegn, som er angivet i studieordningens prøvebeskrivelse. Du/I har dermed brugt et eksamensforsøg.

Indhold

Indledning	3
Problemformulering.....	4
Metodiske overvejelser.....	4
John Dewey	5
Pragmatisme.....	5
Deweys erfaringslæring	7
Empiri	8
Innovation På Tværs	9
Min adgang til feltet	9
Min rolle i feltet.....	10
Deltagende feltobservation.....	10
Forskerens deltagerrolle	11
Graden af åbenhed om, at der forskes.....	13
Varighed og fokuserethed	13
Workshop	14
Hiim og Hippos didaktiske relationsmodel.....	17
Dokumentanalyse.....	20
Gruppeinterview	20
Teori	22
Teori del 1.....	22
Hvad forstås ved kreativitet?.....	22
Guilford og kreativitet	24
Kreativitet som et sociokulturelt virke	26
Lene Tanggaard og kreativitet	27
Del konklusion	30
Teori del 2	30
Tangaards kreativitets model.....	30

Fordybelse.....	31
Eksperimenteren	32
Modstand fra materialet	32
Den kreative platform	33
Et kreativt miljø - hvad er det?	34
Forudsætningerne for det kreative miljø	35
Delkonklusion	36
Analyse	38
Analysetilgang	38
Analyse del 1 - Den didaktiske relationsmodel i workshoppen.....	38
De samfundsmæssige forudsætninger	38
De studerendes læringsforudsætninger	41
Rammefaktorer	45
Læringsmål	47
Indhold.....	51
Læringsproces	55
Vurdering.....	56
Analyse del 2	57
Konklusion.....	62
Bibliografi	63

Indledning

I følge Kresten Schultz Jørgensen, cand.scient.pol. og tidligere ministersekretær, er det at være nyskabende i et globaliseringssamfund, efterspurgt i et erhvervsmæssigt perspektiv (Schultz, 2006). Grænserne for hvad vi skal, med hvem og hvor, udvides og forandres hurtigere end man næsten kan nå at følge med i. Samarbejde og konkurrence med kæmpe internationale markeder, EU fællesskaber, samt høje forventninger til alternative løsningsmuligheder, i bedre kvalitet og til billigere penge. Det er den virkelighed som banker på vores dør, og som sætter krav til os. Krav som ikke mindst bliver gældende for de unge mennesker, der bliver en del af fremtidens erhvervsliv (Svendsen, 2013). I følge fremtidsforsker Jesper Bo Jensen, betyder globaliseringen, at Danmark ikke på længere sigt, kan leve af at fremstille traditionelle industri- og landbrugsprodukter. Han argumenterer for, at der er konkurrence fra hele verden på dette område, og at kineserne producerer langt billigere og til tider også bedre end vi kan i Danmark (Jensen, 2015). For nogle år siden kunne svaret på denne udfordring, i følge Jensen, være bedre uddannelse. Vi kunne levere kvalificerede højtuddannede til hele Verden. Men Jensen fremhæver at man i snit uddanner 220.000 ingeniører om året i Indien, i Bangalore i Sydindien alene uddannes der 25.000 softwareingeniører hvert år, altså i en by der har cirka samme størrelse som København (Jensen, 2015). Til sammenligning falmer den danske uddannelsesprocent, når vi eksempelvis uddanner blot 1200 ingeniører om året i Danmark – vel at bemærke af alle slags. Jensen fører sin argumentation videre, ved at pointere at vi i Danmark har en uddannelsesgrad for de højere uddannelser, der ligger betydeligt under den af eksempelvis USA, Norge Sverige og Finland. Tilmed er befolkningerne i Sydkorea og Japan endnu bedre uddannede (Jensen, 2015).

Spørgsmålet kan således blive, hvad vi så skal profilere os på, og ikke mindst leve af, når den øvrige verden løber med produktionen og samtidig kan konkurrere med os på procenten af højtuddannede? I følge Jensen er det nye mantra er blevet innovation.

"Vi skal være mere innovative end resten af Verden. Kreativitet og innovation er gennem de sidste årtier blevet centrale begreber i en samfundsmæssig udviklingsforståelse, hvor det forstås, at samfundet skal oppebære sin velfærd og ekspandere gennem udvikling af nye produkter og ny viden. For at vi kan gøre det, skal vi i stigende grad bruge kreative samfundsborgere."

(Jensen, 2015)

Kreativitet og innovation kan derved siges at blive essentielle parametre i udviklingen af fremtidens videnssamfund. En tilpasningsevne til skiftende markeder og fornyelse, bliver en vigtig ressource for at kunne støtte op omkring, og arbejde i nye strategier for og på det danske arbejdsmarked. Irmelin Funch Jensen og Ebbe Kromann-Andersen formulerer det således:

"Eleverne skal bl.a. være kaosrobuste, kunne handle i ukendte situationer, kunne handle uden forestillingen om entydigt svar, skal have mod, kunne netværke [... og udvikles til ...] visionære, kreative, kontaktskabende og iværksættende individer."

(Kromann-Andersen, et al., 2009 s. 10)

Jensen fremhæver at nutidens og især fremtidens arbejdstagere kontinuerligt skal indgå i innovationsprocesser, hvor de fornyr sig og tilpasser sig til morgendagen. Men han pointerer også, at de helst skal være et skridt foran. Det vil blive krævet af dem, at de skal kunne præstere noget nyt, noget kreativt; noget som ikke er set før, og som andre ikke har taget patent på endnu (Jensen, 2015).

I den forbindelse har jeg i dette speciale, fundet det interessant at se på, hvad kreativitet egentlig er for en størrelse. Kan det læres, og i så fald, hvilke forudsætninger skal der så til, for at være kreativ? Specialet tager sit udgangspunkt i min deltagelse som vejleder og facilitator, under det tre ugers tværprofessionelle undervisningsforløb *Innovation På Tværs*, som hvert år afvikles af University College Lillebælt. Undervisningsforløbet har blandt andet til formål, at arbejde i retning af UCL's dimmentender som gode iværksættere og innovatorer. Dette gøres ved, at de studerende i forløbet skal samarbejde på tværs af professioner og grunduddannelser, for at løse en praksisnær problemstilling på mest kreative og innovative vis (Projektgruppen bag TPM, 2015b). Under forløbet forestod jeg planlægningen og afviklingen af en to-dages workshop for en række studerende, med henblik på at få dem ind i et kreativt mindset hvor de kunne udvikle og forfine deres ideer.

Problemformulering

Specialets primære formål vil derfor være, at analysere på hvorvidt det er lykkedes for mig, at facilitere et rum for kreativ tænkning og ideudvikling. For at undersøge dette, har jeg valgt at opstille følgende arbejdsspørgsmål:

- 1) Hvordan kan man forstå kreativitet ind i en uddannelsesmæssig kontekst?
- 2) Hvilke rammer kan være bidragende til en udvikling af kreativitet, og hvad kan virke hæmmende herfor?
- 3) Har de to dages workshop formået at facilitere et kreativt miljø?

Metodiske overvejelser

Jeg har i dette speciale valgt at arbejde med udgangspunkt i pragmatismen som den tænkes fra John Dewey. Det er derfor dette afsnits formål, at konkretisere min forståelse og brug af

pragmatismen. Jeg vil kort præsentere den videnskabsteoretiske retning, for dernæst uddybe de begreber, der findes relevante for dette speciale. Herefter vil jeg kort præsentere de hovedteoretikere specialet baserer sig på. Endvidere vil jeg anskueliggøre min indsamling af empiri, herunder overvejelser over specialets validitet.

John Dewey

John Dewey (1859-1952), kan siges at have trukket på på især tre kilder i hans tænkning; Hegels filosofi, Darwins evolutionsteori og den amerikanske pragmatisme. Fælles træk for alle tre var deres vægtning af udvikling og forandring som grundlæggende princip i verden og tilværelsen (Beck, et al., 2014).

I sine unge år var Dewey stærkt inspireret af Hegel. Beck m.fl. fremhæver her, at det især var Hegels grundlæggende ide om, livet som noget dynamisk, hvor menneskets tænkning er forbundet med den ydre virkelighed der vandt Deweys interesse (Beck, et al., 2014), og at man derfor ikke kan se menneskets tænkning som isoleret fra dets praksis i den naturlige og sociale verden. Hegel prøvede i sit arbejde, at overvinde den dualistiske tænkning, og Beckm.fl. argumenterer for at det kan siges at Dewey gjorde det samme. Det pointeres at Dewey var meget optaget af, at bryde med forestillingen om en tænkning isoleret fra omverdenen. I stedet så han mennesket og verdenen som to aspekter af samme dynamiske proces (Beck, et al., 2014). Beck m.fl. betoner at Dewey, ligesom Piaget og Vygotsky, også var optaget af den mere biologiske tilgang til udvikling. Og endvidere at Dewey, Inspireret af Darwins teori om arternes konstante tilblivelse og udvikling, nåede til den opfattelse, at mennesket kan forstås som en højere form for biologisk organisme, som via dets bevidsthed er udstyret med indre formål, og derfor med en vilje til tilpasning til omgivelserne, herunder den sociale omverden som baggrund for menneskelig interaktion og kultur (Beck, et al., 2014). Det fremhæves at det først var i mødet med de lidt ældre filosoffer Charles Sanders Peirce (1839-1914) og William James (1842-1910), at Deweys filosofiske tænkning for alvor udformede sig. Dewey omtalte sjældent hans egen filosofi som pragmatisme, men i stedet som naturalisme, eksperimentalisme eller instrumentalisme (Beck, et al., 2014). På trods af dette pointeres det, at Peirce, James og Dewey i dag kan kategoriseres som den amerikanske pragmatismes tre store filosoffer. Selvom at de er meget forskellige, og interesserede sig for forskellige emner, bliver begrebet pragmatik, i følge Beck m.fl., meget meningsfuldt som en karakteristik af alle tre (Beck, et al., 2014).

Pragmatisme¹

Peirce (1931), Jakob (1907), Dewey (1931) og Mead (1938) formulerede pragmatismen som et filosofisk alternativ til abstrakt og rationalistisk videnskab. I følge Goldkühn har pragmatismen et klart fundament i empiri, men går hensides orienteringen mod en ren observation af en given virkelighed. Han citerer i denne forbindelse Dewey (1931):

¹ Afsnittet vedrørende John Dewey trækker, medmindre andet er nævnt, hovedsageligt på Beck, Kaspersen, & Paulsens tekst "John Dewey - læring gennem erfaring" i Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014

“An empiricism which is content with repeating facts already past has no place for possibility and for liberty”

(Goldkühn, 2004 s. 1)

Det betyder, i følge Goldkühn, at pragmatisme ikke kun har en interesse for hvad der "er", men også for hvad der kunne "være". Den grundlæggende interesse for handling indenfor pragmatismen, er ikke at statuere handling som et mål i sig selv. Handling har, som Dewey (1931) formulerer det, rollen som en mellemmand (Goldkühn, 2004). Handling er måden hvorpå man ændrer det eksisterende. For at udføre ændringer i ønskede praksisser, skal handlingen i følge Goldkühn være styret af formål og viden. Verden bliver således ændret gennem fornuft og handling. Derved argumenterer Goldkühn for, at der er en uadskillelig forbindelse mellem menneskelig viden og menneskelig handling. Pragmatisme kan forstås som en filosofi, der fuldt ud anerkender denne gensidige gennemtrængning af viden og handling (Goldkühn, 2004).

Pragmatismen forsøgte, i følge Beck m.fl., at overvinde nogle af de problematikker de syntes at finde indenfor rationalismen og empirismen. Indenfor rationalismen koncentrerede for eksempel Descartes og Spinoza deres tænkning omkring en forståelse af mennesket som et væsen, der potentielt besidder evnen til at tænke fornuftigt (Beck, et al., 2014). Det pointeres at man indenfor rationalismen vil hævde, at det ved hjælp af fornuften, er muligt for mennesket at nå frem til *sand viden* om den 'virkelige verden', en fornuftens verden. Og endvidere at der derimod indenfor rationalismen ikke tillægges en særpræget stor betydning til sansernes vidnesbyrd (Beck, et al., 2014). Der argumenteres for, at det i følge Dewey var rationalismens problem, at den kunne komme til at isolere mennesket fra dets omverden, hvorved der lægges for lidt vægt på den erfaring, der bliver til at det konkrete møde med omverdenen, og som gør noget ved tænkningen (Beck, et al., 2014). I følge Dewey erkender vi ikke ved passivt at betragte den uforanderlige ydre virkelighed. Derimod erkender vi ved at forholde os til konkrete situationer, hvor vi oplever at vi er kørt fast og har brug for at skabe ideer, som derved kan hjælpe os til at løse problemerne (Beck, et al., 2014). Han mente at mennesket lever under usikre og foranderlige vilkår, som gør enhver tanke om at nå frem til fikserbare og hele sandheder absurd. Der kan, i Deweys kritik af rationalismens tendens til en ophøjelse af den ensomme tænker til fornuftens vogter, findes visse lighedstræk med behaviorister som Watson og Skinner. De delte blandt andet hans interesse for Darwin og læring som adaptation. Men den behavioristiske udformning af empirismen var heller ikke nok for Dewey. Han mente at behavioristerne i alt for høj grad gjorde mennesket til et reaktivt væsen, hvorved de glemte at adaptation er noget langt mere aktivt, end de forestillede sig. Mennesket handler ikke blot på baggrund af stimuli, men også på baggrund af dets tidligere erfaringer, samt intentioner om at løse opgaver. Dewey havde i formuleringen af hans erfaringslæring, i lighed med Piagets kognitive teori, træk fra både rationalismen og empirismen. Han kan dog siges at have brudt med begge forestillingers korrespondanceteoretiske tilgang (Beck, et al., 2014).

I følge Dewey begår empirismen og rationalismen allerede en fejl, i måden de stiller problemet om erfaringen af verden op på. De opfatter menneskets bevidsthed som en enhed, der må stå udenfor verden eller naturen og iagttage den. Dermed bliver det store spørgsmål for dem, hvordan mennesket som tilskuer overhovedet er i stand til, at komme i kontakt med eller få viden om den verden der betragtes (Dewey, 2008). I stedet for at stille spørgsmålet om *hvordan* mennesket lærer at forstå virkeligheden (ved at indoptage den via sanserne, eller forstå den gennem fornuften), foreslog han med sin *instrumentalske filosofi*, at mennesket lærer om virkeligheden ved at handle i forhold til den (Beck, et al., 2014). Vi er ifølge Dewey grundlæggende i verden som aktivt handlende væsner, og vi erkender kun verden og dens egenskaber igennem praksis (Brinkmann, 2006). Han mente at den menneskelige bevidsthed bør ses som et naturfænomen ligesom alt andet. Tanken kan ikke stille sig udenfor den natur, som den selv er en del af (Dewey, 2008). Derfor må man, i følge Dewey, betragte forskellen mellem teori og praksis, som en forskel mellem to *slags* praksis.

"At teoretisere, at formulere ideer om verden, er lige såvel en praksis som det at bygge huse, at passe børn eller at udvikle computerprogrammer. Alt sammen er det aktiviteter, hvor mennesker forsøger at få fodfæste i en foranderlig verden."

(Brinkmann, 2006 s. 30-31)

Herved hævder Dewey at erkendelsesteorien ikke kan starte på bar bund, men derimod må bygge på en naturfilosofi (Dewey, 2008). Vores erkendelsesinteresse er derved ikke funderet i, at vi tænker og anskuer verden fra et interesseløst sted udenfor den. Derimod er vi interesserede i verden, fordi vi lever i den. Pragmatismen interesserer sig for erkendelse igennem problemløsning, og derfor for det nyttige, det brugbare og det virksomme (Beck, et al., 2014).

Deweys erfaringslæring

I følge Beck m.fl. var Deweys udgangspunkt var, som nævnt, at mennesket som et dynamisk og omstillingsparat væsen, i kraft af sin adaptive kapacitet, aktivt tilpasser sig den foranderlige verden det omgives af, hvorved mennesket selv er i konstant forandring (Beck, et al., 2014). Det var grundlæggende denne opfattelse Dewey tog sit udgangspunkt i, i sin teori om erfaringslæring. Denne teori kan siges at knytte læring og erkendelsesprocesser tæt sammen med den vilje til udvikling, som er en eksistensontologisk vilkår for mennesket (Beck, et al., 2014). I følge Dewey kan læring ses udfoldet i spændet mellem det indre og det ydre, mellem menneskers ageren og de konsekvenser, disse handlinger måtte få i forholdet til omverdenen. Mennesket kan imidlertid ikke siges, kun at forholde sig til den ydre natur, men nødvendigvis også til samfund og kultur samt andre mennesker. Dette betyder i følge Dewey, at adaptationsprocesserne er stærkt forbundne med læring af den viden, der findes indlejret i kulturen, og med forsøg på at forbedre denne i kampen for dermed at forbedre livsvilkårene (Beck, et al., 2014).

I følge Dewey, kan man tale om erfaringens natur som en særlig kombination af et aktivt og et passivt element. Det aktive element skal her forstås som at erfaringen er eksperimenterende og

det passive ved, at erfaring er noget vi som mennesker gennemgår. Når mennesket erfarer noget, handler det i forhold til dette. Handlingen vil således medføre en eller anden form for konsekvens; en ændring eller forandring af det eksisterende. I følge Dewey må vi underkaste os denne konsekvens, og således leve videre med det erfarede. Det kan derved siges at vi gør noget ved verden, hvorefter verden gør noget ved os, og at det er i sammenhængen mellem disse erfaringsfaser at erfaringen får værdi (Beck, et al., 2014). For at gøre sig erfaringer, må en handling tage sit udgangspunkt i en undren eller en fornemmelse af at noget er forkert, som derved kan anspore os til at gøre noget anderledes end vi hidtil har gjort. Og det er først i forståelsen af de forandringer konsekvensen kan medføre, at erfaringen giver mening:

”At lære af erfaringer er at skabe en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør, og det, vi som konsekvens heraf nyder eller lider under. Under sådanne betingelser bliver handlingen forsøgende, et eksperiment med verden for at finde ud af, hvordan den er, og underkastelsen bliver til undervisning, en opdagelse af, hvordan tingene hænger sammen.”

(Dewey, 2005 s. 158)

Erfaringens værdi afhænger således af erkendelsen af de relationer og sammenhænge i verden som erfaringen fører til. Herved kan det siges, at læring ikke handler om at tilegne sig viden i en isoleret kognitiv forståelse, men om at skaffe sig brugbare erfaringer. Erfaringer imidlertid langt større værdi end teoretisk viden, fordi det, i følge Dewey, netop er igennem erfaringen, at en teori opnår en levende og verificerbar betydning (Dewey, 2005).

I følge Dewey, gør det at udforske betydningen af de følelsesmæssige oplevelser, som kan siges at udspringe af at stå i en såkaldt usikker situation (for eksempel når en bestemt vane skal brydes eller når man står overfor en forandring i sin praksis), at der således skabes mening og sammenhæng mellem den oplevede følelse og den konkrete situation (Dewey, 2005). For at kunne gøre dette kræver det at mennesket har andre erfaringer, ideer, hypoteser, begreber og teorier med sig fra lignende oplevelser, således at disse kan fungere som instrumenter i den reflektive proces, hvor følelser problematiseres og meningssættes (Beck, et al., 2014). Den enkeltes refleksion, som subjekt-i-verden, fører på denne måde i følge Dewey til en læring, som skaber mening mellem en given forandring og den udvikling forandringen derved medfører. Læringen tager ifølge Dewey udgangspunkt i at udforskningen i det nye, igennem en eksperimentel synsvinkel, skaber nye erfaringer og ny viden (Dewey, 2005).

. Teorier udledes af praksis, og må derfor stå deres prøve i forhold til praksis (Beck, et al., 2014).

Empiri

I det følgende vil jeg præsentere mit empiriske grundlag for specialet. Forud for præsentationen af selve empirien, vil jeg kort skitsere det overordnede forløb Innovation På Tværs. Herefter vil jeg redegøre for min adgang til feltet, samt tanker vedrørende min egen rolle i feltet. Dernæst vil jeg

kort præsentere selve workshoppen ved et kort overblik over aktiviteterne. I forlængelse heraf vil jeg beskrive hvordan jeg har indsamlet data før, under og efter workshoppen, samt angive i hvilken kontekst de forskellige data er tiltænkt at skabe en analysemæssig værdi.

Innovation På Tværs

Innovation På Tværs er et tre-ugers undervisningsforløb, som strækker sig ind i alle grunduddannelser for University College Lillebælt. Formålet med Innovation På Tværs er, at de studerende blandt andet skal udvikler kompetencer til at indgå i tværprofessionelle samarbejder samt bidrage til at skabe nye og holdbare løsninger i velfærdsydelserne. Herudover tilstræbes det, at de studerende udvikler kompetencer til at agere innovativt, entreprenant og til at anvende teknologier (Projektgruppen bag TPM, 2015b).

Der indgår i alt elleve forskellige temaer i forløbet. De indeholder alle tværprofessionelle og professionsrelevante projekter eller problematikker, som stilles af eksterne udbydere. Alle projekter tilstræbes derved at være koblet til en praksis inden for den offentlige, den private eller frivillige sektor, og udspringer af således af konkrete udfordringer, som de eksterne partnere er optaget af at finde en løsning på (Projektgruppen bag TPM, 2015b).

Temaerne bliver meldt ud før Innovation På Tværs forløbet, som de studerende således vælger sig ind på, ved at indgive prioriterede ønsker. Inden for temaet vælger den studerende sig ind på et projekt og indgår i et tværprofessionelt team med 5-6 studerende fra andre grunduddannelser. Teamet så samarbejde gennem hele Innovation På Tværs omkring udvikling af forslag til nye løsninger vedrørende den valgte udfordring. Teamet er indbyrdes ansvarlige for tilrettelæggelsen af projektet – her forstås også aflevering af diverse leverancer, deltagelse i undervisning samt at modtage og opsøge vejledning.

Jeg har under de tre uger, sammen med to undervisere fra University College Lillebælt, fungeret som vejleder og facilitator for 40 studerende på henholdsvis tema 10 (social entreprenørskab) og tema 11 (Prøv Lykken).

Min adgang til feltet

Jeg havde ved specialeperiodens start indgået aftale med Odense Fagskole som genstandsfelt for mit speciale. Denne aftale blev i sidste øjeblik for indlevering af specialekontrakt ændret, og jeg så mig nødsaget til, at finde et nyt sted at indsamle min empiri. Dette betød også, at jeg måtte skifte sigte for specialets undersøgelse. I den forbindelse fik jeg, igennem mit netværk, kontakt til lederen af Tværprofessionelt uddannelsesudvikling hos University College Lillebælt. Hun præsenterede muligheden for, at komme til at indgå i Innovation På Tværs, som samtidig kunne blive mit genstandsfelt for specialets undersøgelse. I en meget kort telefonsamtale ridsede hun

hurtigt grundideen bag forløbet op for mig, hvorefter jeg takkede ja til at være en del af forløbet. I den indledende samtale blev der ikke aftalt noget specifikt vedrørende min rolle, da hun skulle tjekke op med sit bagland og ville så vende tilbage. Jeg blev bedt om, at finde på et forslag til, hvad mine egne tanker omkring min mulige rolle kunne være.

Da hun (lederen) havde hørt igennem mit netværk, at jeg havde en forudgående viden omkring facilitering af innovative og kreative processer, ville hun gerne placere mig i en vejlederrolle for nogle af temaerne. I den forbindelse var der især to temaer (10+11), som hun havde i tankerne, da de tildelte undervisere ikke havde tidligere erfaring med sådanne forløb. Jeg skulle derfor fungere som sparringspartner for de pågældende undervisere, samt med-vejleder for de studerende på temaerne. Underviserne blev gjort bekendt med min position som studerende med Aalborg Universitetet, og at min årsag til deltagelse primært fra dataindsamling i forbindelse med specialeskrivning. For de studerende blev jeg præsenteret som både vejleder, samt specialestuderende ved Aalborg Universitetet.

Hverken studerende eller undervisere fik uddybende information vedrørende mit undersøgelsessigte. Dette primært fordi at jeg på daværende tidspunkt ikke havde klargjort, hvad jeg kunne eller ville undersøge i dette nye felt.

Min rolle i feltet

Under selve forløbet Innovation På Tværs, indgik jeg således som løbende sparringspartner for de to undervisere. Dette både i forhold til faglige undringer, samt strukturering af dagene. Herudover havde jeg vejledninger med grupper af studerende. Både planlagte vejledninger, men også løbende vejledning i dages løb. Dette gav mig en unik mulighed for, at observere på forløbet indefra. Det har samtidigt gjort, at jeg i kraft af min deltagende observation har påvirket feltet. Dette vil blive uddybet i afsnittet vedrørende deltagende observation. Udover min deltagelse som vejleder og sparringspartner, fik jeg også mulighed for at facilitere en workshop for de studerende.

Deltagende feltobservation

Da jeg i de pågældende tre uger indgik som vejleder og facilitator i Innovation På Tværs, baserer en stor del af undersøgelsen sig på en deltagende feltobservation. Jeg vil derfor, på baggrund af Kirsten Hastrup og Hanne Warming, kort gøre rede for feltobservation som metode.

Med udgangspunkt i den pragmatiske tilgang kan der argumenteres for denne metodes beretigelse. Dette med grund i den forståelse, at erkendelse ikke sker igennem en passiv iagttagelse af en uforanderlig verden, men igennem handling - tilpasning og problemløsning. Warming argumenterer for, at det derfor må være gennem deltagelsen, insoialiseringen i en anden gruppes liv at man kan erkende noget om denne. Og endvidere at det er gennem samarbejdet med gruppen om problemløsning, at man kan erkende betingelser og muligheder for den pågældende gruppes praksis (Warming, 2007).

"Feltarbejde er en metode til opnåelse af en særlig slags viden om mennesker og samfundsliv. Ved hjælp af feltarbejdet søger man at identificere kvaliteten i den verden, der studeres, og som består i relationer mellem kendsgerninger, erfaringer, fortællinger, tavsheder, institutioner og forestillinger, som får deres egen stoflighed"

(Hastrup, 2010 s. 55)

Som en kvalitativ metode for forskningen, finder feltarbejdet, i følge Hastrup, sted mellem mennesker, for hvem bestemte handlinger eller forestillinger synes naturlige uden at være enerådende, mens andre handlinger og forestillinger kan forekomme besynderlige uden nødvendigvis at være umulige. Hun argumenterer for, at man kan derfor sige, at feltarbejdet er en metode til at få en viden om, hvordan visse selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres indenfor rammerne af den konkrete praksis (Hastrup, 2010). I denne sammenhæng pointerer Hastrup, at der er forskel på viden og data. I følge Hastrup, egner feltarbejdet sig ikke særlig godt til, at indsamle data i konventionel forstand. Til gengæld er metoden uforlignelig, når det kommer til at samle viden om alt det der foregår mellem mennesker, og mellem mennesker og samfund (Hastrup, 2010).

Feltarbejdet knytter sig i særlig grad til antropologien, men kan også knyttes til andre former for feltvidenskaber. Det vil altid være farvet af en bestemt tradition og et særligt vidensobjekt. Et fællestræk for feltvidenskaberne er imidlertid, at de påvirker deres studieobjekt, under selve udforskningen. Når forskeren har opholdt sig blandt nye mennesker i et stykke tid og interageret med dem, vil hidtil uprøvede tankerækker og forklaringer begynde at tage form blandt disse. Det kan derfor siges at, mens man undersøger sin genstand, skifter den umærkeligt form (Hastrup, 2010). I denne forbindelse vælger jeg at inddrage Hanne Warmings opstilling og kvalitetssikring af resultaterne af metoden (Warming, 2007).

Warming opstiller således, på baggrund af M.Q. Patton (1987) seks dimensioner der bør tages i betragtning ved brug af metoden (Warming, 2007 s. 316):

1. Forskerens deltagerrolle
2. Graden af åbenhed om, at der forskes
3. Graden af åbenhed vedrørende forskningens formål
4. Varighed og densitet af observationsstudiet
5. Graden af fokuserethed i observationerne

Forskerens deltagerrolle

I følge Warming, er den mest almindelige måde at diskutere deltagerrollen på, ved at tage afsæt i opstillingen af følgende fire idealtyper (Warming, 2007 s. 316):

1. Komplet observatør

Denne kategori er det der mest muligt nærmer sig det, at være 'fluen på væggen'. Her er interaktionen i det studerede reduceret til det minimale. Man kan som forsker vælge denne tilgang, i bestræbelsen på, ikke at forstyrre de naturlige interaktioner, eller at man ikke har mulighed for at vælge en naturlig deltagende rolle.

2. Observatør som deltager

I denne kategori befinder forskeren sig i en forskerrolle, hvor vedkommende bevidst og intenderet bevæger sig væk fra den førnævnte 'fluen på væggen' position. Dette eksempelvis ved at foretage informelle interviews eller ved at initiere reaktioner eller interaktioner qua sine egne bevidste handlinger. Man kan her sige, at forskeren deltager med en klar og synlig forskerrolle, og at deltagelsen netop består i forskningsaktiviteter fremfor den praksis, der er genstand for forskningen.

3. Deltager som observatør

Ved denne kategori er det blevet gjort bekendt for de øvrige deltagere, at forskeren er forsker, samt at vedkommende observerer. Der tilstræbes her en mere naturlig deltagerrolle, hvor formålet dels kan være at forstyrre de naturlige interaktioner mindst muligt, og dels læring gennem deltagelse.

4. Komplet deltager

Som komplet deltager, tilstræbes der som ved *deltager som observatør*, mindst muligt forstyrrelse af de naturlige interaktioner. Disse to kategorier adskiller sig dog, ved deres åbenhed i forhold til at der forskes. Som komplet deltager holder forskeren det skjult, at der samtidig med deltagelse observeres på de øvrige deltagere.

Jeg har under min dataindsamling figureret som værende *deltager som observatør*, i det at de studerende er blevet gjort bekendt med at jeg, foruden min deltagelse som vejleder, også har haft et andet agenda i at observere på dem og deres samspil. Dermed har der været stor åbenhed omkring, at der forskes under forløbet, og herved inddrages Pattons anden dimension; *Graden af åbenhed om, at der forskes*. Jeg har vurderet denne rolle som den, der kunne give mig det bedste billede af praksis ud fra en pragmatisk forståelse. Jeg har i kraft af min position som vejleder, været med til at påvirke feltet i min interaktion med de forskellige aktører. Dette både i en meningsdannende retning, samt i forhold til en forstyrrelse af de naturlige interaktioner. I kraft af at facilitere for eksempel workshops for de studerende, vejlede dem i deres proces samt at sparre med underviserne, har både studerende og undervisere på en måde de ikke ville have været det, hvis jeg ikke havde været til stede eller hvis jeg havde forholdt mig i en for eksempel rent observerende rolle.

Graden af åbenhed om, at der forskes

Den tredje dimension omhandler i hvilken grad der er åbenhed omkring selve forskningens formål. Warming argumenterer for, at spørgsmålet omkring graden af åbenhed vedrørende forskningens formål til hver en tid vil være til stede i ethvert empirisk forskningsprojekt, men at det i forhold til deltagende observation stiller sig på en særlig måde, idet det relaterer sig til deltagelsen (Warming, 2007). Hun fører sin argumentation videre ved at sige at:

"Først og fremmest fordi man må regne med, at det, man fortæller om forskningens formål, får indflydelse på, hvorvidt og hvilken måde, man får lov at deltage på, og dermed også for hvilken erkendelse, man får adgang til"

(Warming, 2007 s. 317)

I denne forbindelse fremhæver hun Pattons firedele, hvor han distingverer mellem (Warming, 2007 s. 317): 1) fuld forklaring af forskningens formål til alle; 2) delvis forklaring af forskningens formål; 3) ingen forklaring, idet aktørerne ikke er bekendt med, at der pågår forskning; og endelig 4) falsk forklaring.

Jeg har under forløbet indtaget et position imellem de to første kategorier. Dette fordi der ikke har været lagt skjul på formålet som sådan, men samtidig var der ikke et klart formål som kunne tydeliggøres. Det er blevet klargjort for de studerende samt underviserne, at formålet var at se hvad der blev interessant under forløbet.

Varighed og fokuserethed

"I det etnografiske feltarbejde er det epistemologiske udgangspunkt, at forudsætningen for at lære den fremmede kultur at kende er det langvarige ophold."

(Warming, 2007 s. 319)

Warming argumenterer for, at ovenstående ikke nødvendigvis gør sig gældende for deltagende observation, idet at varighed og hyppighed kan variere fra den enkeltstående observation af få timer, over flere observationer af kortere varighed til mangfoldige langtidsobservationer over flere måneder eller sågar år (Warming, 2007). Hun pointerer at der ofte vil være en vis sammenhæng mellem på den ene side hyppighed og varighed af observationerne, og på den anden side graden af eksplorativitet i undersøgelsen. Hun henviser her til Spradley (1980), som beskriver den deltagende observation som en proces, hvor observationerne starter med at være åbne og beskrivende, hvorefter de bevæger sig mod at blive mere fokuserede for til sidst at blive overvejende selektive (Warming, 2007). Warming argumenterer for, at forholdet mellem selektive, fokuserede og åbne observationer kan gå både den ene og den anden vej gennem et projektforsløb. Dette enten som en bevidst valgt strategi, eller som følge af den empiriske verdens evne til at øve modstand og tale tilbage. Dette vil sige, i følge Warming, at det man erfarer

gennem sin deltagelse, får én til at ændre og/eller åbne fokus i observationerne (Warming, 2007). I følge Warming er videnkabeligheden her netop bundet op på, ikke at starte for fokuseret ud, men i stedet bestræbe sig på at skabe bedst muligt rum for læring gennem selve deltagelsen (Warming, 2007).

Mit feltstudies varighed og fokus kan siges at være delt op i to dele. Den første er de hele tre ugers forløb af Innovation På Tværs. Her har jeg haft et meget åbent fokus til at starte med, da jeg havde et ønske om at lade praksis fortælle sin historie, uden at jeg havde en forudindtaget som særligt selektive fokusområder. Den næste er mine to workshopdage, som på grund af det konkrete didaktiske formål samt korte varighed, bød til et mere fokuseret og selektivt sigte i forhold til observationerne. Jeg har dog, grundet løbende ændring af forskningsspørgsmålet under feltarbejdet, arbejdet på baggrund af et skiftende fokus - dette både åbent og mere eller mindre selektivt. Dette har bevirket at min empiriske data synes en anelse ufokuseret, og med manglende retning da visse spørgsmål er stillet med udgangspunkt i et forskningsspørgsmål som senere blev ændret eller helt skiftet ud. Det vil være observationerne fra de to dages workshop, som primært vil blive fremhævet i specialets analyse. Disse er delt op i et skema (se Bilag 1) som fordeler sig i fire rubrikker: 1) Aktivitetens navn; 2) Beskrivelse af selve aktiviteten; 3) Observationer under aktiviteten; og 4) Optimeringspotentiale.

Alle observationer er nedskrevet når jeg er kommet hjem efter endt workshop, hvilket har resulteret i en markant mindre detaljeorieterethed end der kunne være opnået hvis jeg havde nedskrevet i situationen. Men qua min rolle som facilitator, tillod tiden og processen ikke, at jeg trådte ud af kontekst til dette.

De to dages aktiviteter vil kort blive opridset i næste afsnit.

Workshop

I anden uge af forløbet, fik jeg mulighed for at facilitere en workshop for de studerende. Følgende afsnit vil kortlægge aktiviteterne, for i et senere afsnit at blive genstand for en didaktisk analyse ved hjælp af Hiim og Hipples didaktiske relationsmodel (Hiim, et al., 1997).

Første dag så således ud:

KL. 09.15: Kort introduktionen af dagens forløb

KL. 09.20: Icebreaker: Ansigtsøvelse (10 min.)

KL. 09.30: Øvelse med kreativetskort² (30 min.)

² Kreativitetsspillet består af 64 kort med hver sin kreative strategi. Kortene er inddelt i fire kategorier; Forskeren, Kunstneren, Dommeren og Krigeren, som repræsenterer fire tænkestile (eller roller) i en kreativ proces. Spillet er udviklet af Roger von Oech (1992).

- Holdet deles i grupper á 4
- Hver deltager bliver 'ambassadør' for sit projekt/idé, og får et kort af enten Forsker-, Kunstner-, Kriger- eller Dommer typen
- 1 min. til præsentation af idé til gruppen
- 6 min. drøftelse/spørgsmål i plenum ud fra kreativitetskort (husk at notere ned)

KL. 10.00: Tilbage i egne grupper (15 min.)

- Fremlæg for gruppen, hvad du er blevet klogere eller mere usikker på
- Notér punkterne ned

KL. 10.15: PAUSE 10 min.

KL. 10.25: Video "[Den rullende kuffert](#)"³ (5 min.)

KL. 10.30: Definér jeres idé (20 min.)

- Hvor kan I blive skarpere?
- Hvad er anderledes fra før - har I ændret noget fra starten af dagen?
- Hvor mangler I mere viden?
- Skriv problemstilling, og det nye løsningsforslag ned på A3 (skal bruges imorgen)
- Forbered 2 min. elevator-tale, som kan præsenteres imorgen

KL. 10.50: PAUSE 10 min.

KL: 11.00: Introduktion til [persona-opgave](#) (se bilag 2) + [Diana Kander TED-talk](#)⁴ (video)

KL. 11.20: Arbejde i grupper med udvikling af personas

KL. 12.30: Tjek ud - Hvad tager vi med os idag?

Anden dag så således ud:

KL. 09.15: Bevægelses-leg "Frøen, Storken og den Gravide kvinde" (5-10 min.)

³ Innovations are long overdue:

https://www.kaltura.com/index.php/extwidget/preview/partner_id/506471/uiconf_id/24525171/entry_id/1_ar519vck/embed/legacy?

⁴ Our approach to innovation is dead wrong | Diana Kander:

<https://www.youtube.com/watch?v=pii8tTx1UYM&feature=youtu.be&t=146>

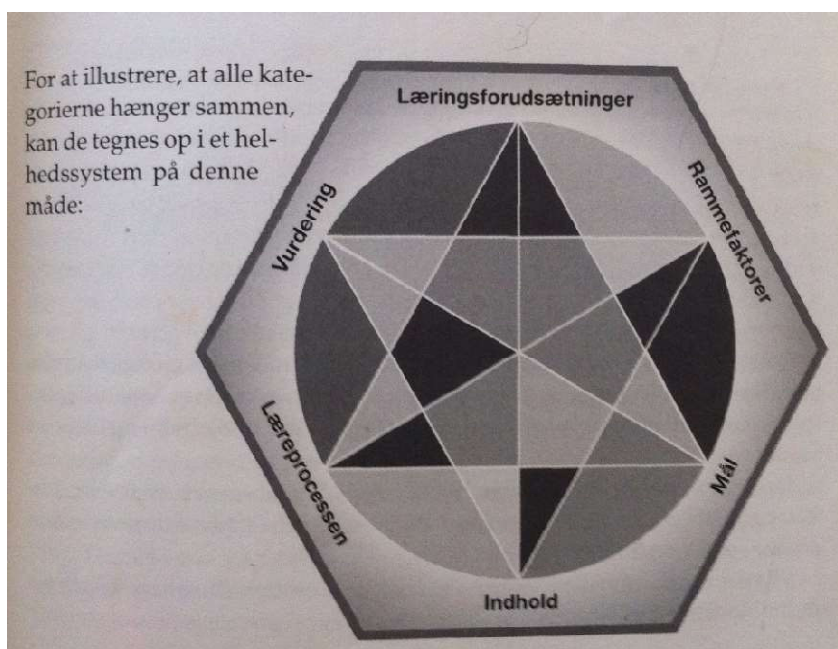
- KL. 09.25: Introduktion til dagen
- KL. 09.30: Præsentation af ideerne i plenum (max. 2 min. pr. gruppe)
- KL. 09.45: Idé stationer (8 runder)
- Hver gruppe placerer deres A3 ark fra igår på et bord med post-its
 - Alle går til et bord, som ikke tilhører deres egen gruppe
 - Giv input til den valgte stations idé (min. 1 ide til hver station) på baggrund af rundens spørgsmål (2 min.)
- KL. 10.15: PAUSE 15 min.
- KL. 10.30: Energizer "1-2-3"
- KL. 10.40: Arbejde i egen gruppe med MINDLAB skitse (se bilag 3)
- Udfyld skitsen
 - Inddrag min. 3 post-its
 - Forbered elevator-tale - tydeliggør hvordan I er blevet skarpere, og hvad I har ændret
- KL. 11.40: Præsentation af ideerne i plenum (max. 2 min. pr. gruppe)
- KL. 11.55: Tjek ud - Hvad har vi taget med os fra idag?

De to workshop dages aktiviteter blev planlagt med udgangspunkt i deltagelse fra 40 studerende, under den forståelse af de pågældende tidsblokke var ombefattet af deltagelsespligt. Dette viste sig, på dagen for første workshopdag, at have været en misforståelse. Dette betød at der kun deltog 12 studerende på første dag, og 18 på anden dag. Endvidere betød det at lokalet vi var i, samtidig fungerede for arbejdsplads for et par af de øvrige grupper, som ikke deltog i workshoppens aktiviteter.

Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel

Den didaktiske relationsmodel er tænkt som en model til kritisk analyse samt forståelse af undervisnings- og læringsituationer. Hiim og Hippe har i modellen angivet seks hovedkategorier, som de mener man bør fokusere på, for at favne kompleksiteten i undervisnings- og læringsituationen som helhed. Jeg vil i det følgende lave en kort gennemgang af den didaktiske relationsmodels seks kategorier, samt et overblik over modellens analytiske hensigt (Hiim, et al., 1997). En yderligere uddybning af kategorierne, vil findes i selve analysedelen, for at give denne et bedre flow for læseren.

- Elevens sociale, kulturelle, psykologiske og fysiske læringsforudsætninger
- Kulturelle, sociale og fysiske rammefaktorer (herunder lærerens forudsætninger)
- Mål for læringen
- Indhold
- Læreproces
- Vurdering



Figur 1 - Den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 1997, s. 73)

Læringsforudsætningerne omhandler eleverne og deres forudsætninger for at deltage i undervisningsaktiviteten. Her gør underviseren sig blandt andet overvejelser omkring elevernes interesser, hvad eleverne har af erfaringer fra tidligere og hvad deres sociokulturelle baggrund består af. Overvejelser vedrørende elevernes læringsforudsætninger er vigtige for at kunne tilpasse undervisningsaktiviteten til elevernes kompetencer. Herved mener Hiim og Hippe, at der vil være bedre forudsætninger for både at skabe motivation for deltagelsen, en følelse af FLOW hos eleverne og dermed succesoplevelser i læringsprocessen.

Rammefaktorer handler om de fysiske rammer og forhold, som begrænser eller muliggør læringen. Det kan for eksempel være love og regler der vedrører undervisningsaktivitetens virke, lokaler og udstyr samt tværgående samarbejde med blandt andet det lokale miljø og netværk. Overvejelser omkring rammefaktorer er vigtige for at undervisningsaktiviteten og dermed at selve læringsprocessen kan gennemføres. Det er også i disse overvejelser man kan være nødsaget til at tænke ud af boksen, og ikke lade de fysiske rammer stå i vejen for blandt andet en eksperimenterende læring

Mål er det der konkret sigtes efter at opnå med undervisningsaktiviteten og læringsprocessen. Hiim og Hippe anfører, at der kan være en problematik forbundet med at præcisere et mål for sin undervisning, da det samtidig kan være en udfordring at måle om det fastsatte mål er opnået. Alligevel argumenterer Hiim og Hippe for, at det er vigtigt at fastsætte et mål for sin læring og undervisningsaktivitet, men stadig have øje for, at graden af præcisering må tilpasses den enkelte situation.

Indhold koncentrerer sig om de aktiviteter og stof, som læringsprocessen skal indeholde for at kunne opnå det ønskede mål.

Læreprocessen handler om hvordan en undervisningsaktivitet udføres, for at man opnår den optimale læring og hvordan selve læringen skal foregå. Her skal pædagogen bl.a. gøre sig overvejelser om sin egen rolle i aktiviteten og børnenes medbestemmelse.

Vurdering er den sidste kategori i den didaktiske relationsmodel. Denne omhandler vurderingen af selve undervisningsaktiviteten som en helhed, samt en vurdering af om målet for denne kan siges at være opnået

I modsætning til for eksempel Heimann og Schulz (1965) og til dels også Bjørndal og Liebergs (1978) modelsyn, opfatter Hiim og Hippe ikke modellen udelukkende som et redskab til empirisk, eksperimentel afprøvning og kontrol af undervisningen.

"Hensigten med den didaktiske relationsmodel er nærmere en kritisk analyse og forståelse af undervisningen, ud fra en bred, kritisk orienteret videnskabs- og didaktikopfattelse"

(Hiim, et al., 1997 s. 74)

Hvad er modellens hensigt?

På baggrund af et teknologisk/naturvidenskabeligt syn vil man ved en analyse, forsøge at fremstille den med mest muligt objektive, værdifrie og systematiske beskrivelse af de observerbare forhold i undervisningen. Ud fra denne teoriopfattelse er der derfor tale om analyse som en objektiv beskrivelse af mål, læringsaktiviteter og læringsresultater i givne, observerbare undervisningssituationer. Middel-mål modellen og den læreteoretiske model kan her fremhæves som eksempler på sådanne analysemodeller. Med udgangspunkt i middel-mål modellen mente man for eksempel, at man kunne analysere sig frem til, hvilke mål og midler der gav hvilke

læringsresultater. På grundlag af sådanne analyser, kunne man derved forholde sig præskriptivt til, hvordan underviseren *burde* planlægge sin undervisning. Man mente at det herved var muligt, at udvikle forholdsvis 'sikre' undervisningsplaner på grundlag af anviste fremgangsmåder for underviseren (Hiim, et al., 1997).

Denne opfattelse har dog mødt stærk kritik hos blandt andet Eisner (1975) og Stenhouse (1975). Hiim og Hippe fremhæver her Stenhouse i sin kritik af at:

"(...) en sådan foreskrivende didaktisk teori om praksis ikke tager tilstrækkelig hensyn til den praktiske undervisningssituations kompleksitet og principielle uforudsigelighed."

(Hiim, et al., 1997 s. 76)

Ud fra en åndsvidenskabelig teoriopfattelse vil analysen stadig handle om en systematisk kategorisering, om end det ikke nødvendigvis vil være på baggrund af en objektivt givet, observerbar virkelighed. Indenfor denne retning vil man nærmere forsøge at leve sig ind i og derved forsøge at forstå undervisningen på en systematisk måde. Man vil her søge, i konfrontationen med de forskellige elementer eller delaspekter i undervisningen, at revidere eller udvikle en måske lidt uklar eller grov helhedsforståelse.

"Systematisk analyse indebærer, at de aktuelle kategorier eller begreber gradvist får et mere nuanceret og dybere indhold i mødet med deltagerne i den aktuelle undervisningssituation"

(Hiim, et al., 1997 s. 75)

Endvidere vil man indenfor en åndsvidenskabelig teoriopfattelse være forsigtig med at benytte 'model' som begreb. Hvis man gør det, vil modelbegrebet i sin betydning være en anden end indenfor naturvidenskaben. Indenfor åndsvidenskaben er der således ikke tale om modeller påtænkt en som sådan styring eller kontrol af praksis. Man vil her nærmere tale om *forståelsessystemer* eller *fortolkningsstrukturer* som kan benyttes som et udkast til at forstå virkeligheden. Hiim og Hippe anfører at deres didaktiske relationsmodel *kan* fungere på denne måde. Forstået således, at man i konkrete undervisningssituationer forsøger at leve sig ind i, og derved forsøge at forstå, betydningen af elevernes læringsforudsætninger samt rammerne, målene, indholdet, og læreprocessen i undervisningen. Herunder også vurderingen og samspillet mellem de forskellige dimensioner. (Hiim, et al., 1997)

Ud fra en kritisk synsvinkel kan man tale om analyse som, et systematisk forsøg på at konfrontere indholdet i de didaktiske begreber, med den praktiske undervisning. Dermed bliver hensigten en systematisk klarlægning af forholdene mellem praksis og teori, med et henblik på forbedring og derigennem udvikling af ny praksis og ny teori. Man kan derfor sige, at der i mødet med den konkrete undervisningssituation, og deltagerens oplevelse heraf, kan forekomme en systematisk prøvning af den didaktiske forståelses velegnethed til at forstå praksis. Endvidere kan dette møde afprøve praksis for, i hvilken grad den er ønskelig og hensigtsmæssig.

"Hensigten er ikke at kontrollere situationen, men at forstå og få indsigt i, hvad der sker, således at det bliver muligt at forandre undervisningen i en positiv retning."

(Hiim, et al., 1997 s. 75)

Hiim og Hippe argumenterer for, at analysen må tage udgangspunkt i en teoretisk eller begrebsmæssig forudforståelse af uddannelses- eller undervisningssituationen. Denne forståelse er nødvendigvis præget af den samfundsmæssige værdibaggrund.

Den didaktiske relationsmodel er altså tænkt som en genspejling af en bred, analytisk opfattelse af didaktik. En opfattelse som finder sit grundlag i et kritisk, humanistisk videnskabssyn.

Dokumentanalyse

I min belysning af ovenstående problemformulering, har jeg valgt at gøre brug af dokumentanalyse som en af metoderne. Dette har jeg valgt, fordi min undersøgelse og analyse blandt andet tager sit udgangspunkt i de beskrivende dokumenter vedrørende Innovation På Tværs. Jeg forestiller mig således, at jeg ved at analysere dette dokument, vil finde informationer, der kan belyse min problemformulering.

Ifølge Lynggaard kan et dokument defineres som sprog, fikseret i tekst og tid (Lynggaard, 2010). Det særlige ved at benytte sig af dokumenter som empirisk datagrundlag, er at de som oftest er produceret med et andet formål i sigte, end undersøgelsen de bliver en del af. Modsat for eksempel et interview, som bliver til i forbindelse med en undersøgelse, har forskeren ikke selv været med til at producere dokumenterne som her analyseres (Lynggaard, 2010).

Teksterne jeg analyserer i dette speciale, kan siges at have karakter af at være retningsgivende i forbindelse med INNOVATION PÅ TVÆRS's strategiske sigte, samt vejledende for de involverede aktører, herunder studerende og undervisere. Jeg vælger derfor at inddrage dem, for at belyse selve den didaktiske og strukturelle rammesætning af forløbet Innovation På Tværs. Selvom min workshop ikke var indlagt, som en del af den planlagte undervisning under Innovation På Tværs, vil jeg bruge den overordnede rammesætning der findes i de pågældende dokumenter, til at anskuliggøre de forudsætninger der har været for workshopkens didaktiske afsæt samt afvikling.

Gruppeinterview

Jeg har valgt at inddrage et gruppeinterview, udført med henholdsvis en sygeplejestuderende, samt to studerende fra pædagoguddannelsen. Dette valg har medført en del overvejelser, i forhold til valget mellem det semistrukturerede gruppeinterview eller oprettelsen af en regulær fokusgruppe. Jeg har i nærværende projekt fundet det semistrukturerede gruppeinterview mest fordelagtigt. Dette valg begrundes i, at det var de studerendes udsagn jeg ønskede anvendt, og derfor ikke nødvendigvis ville have øje for dynamikkerne i de studerendes indbyrdes sociale interaktion. Herudover findes argumentet for gruppeinterviewet i, at jeg fandt det udbytterigt, både at kunne analysere på de studerendes individuelle udsagn, og samtidig at kunne betragte

deres udtalelser i forlængelse af og i modsætning til hinanden. På baggrund af dette har jeg valgt at hente inspiration fra Bente Halkiers metode til udarbejdelse af et fokusgruppeinterview. Jeg fandt, at en delvis anvendelse af Halkiers metode, kunne virke kvalificerende for det semistrukturerede gruppeinterview. Selvom fokus for denne undersøgelse, ikke vil ligge på *dynamikkerne* i den sociale interaktion mellem de studerende, kan netop den sociale interaktion ses som en kilde til data, og derved som et argument for at hente inspiration fra Halkier:

"Typisk vil de forskellige deltageres sammenligninger af erfaringer og forståelser i gruppeprocesserne kunne producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som er svære for undersøgeren at få frem i individuelle interviews eller semistrukturerede gruppeinterviews"

(Halkier, 2010 s. 123)

De studerende kan i gruppeinterviewet spørge ind til hinandens udtalelser og erfaringer, samt forståelser, på baggrund af en kontekstuel forforståelse. En forforståelse som jeg i kraft af min rolle som undersøger ikke nødvendigvis besidder eller er vidende omkring (Halkier, 2010). En anden begrundelse for at inddrage Halkiers metode skal ses i kraft af, at de studerende i deres indbyrdes interaktion kan berøre emner som jeg, grundet min undersøgerrolle, ikke er bekendt med. Da jeg ikke selv har indgået i Innovation På Tværs, på samme vilkår som de studerende, kan der være emner og forhold jeg ikke er bekendt med. Ved at lade de studerende tale frit og interagerende indenfor de opstillede spørgsmål, kan det medvirke til at skabe ny viden indenfor undersøgelsens genstandsfelt (Halkier, 2010). Endvidere, fordrer denne metode, de studerendes indvirkning på hinanden, hvilket kan være med til at fremhæve visse holdninger og betydninger der ellers ville kunne fremstå sløret hvis de var blevet tilskyndet af interviewereren (Halkier, 2010).

Ifølge Svend Brinkmann og Lene Tanggaard kan forskningsinterviewet siges at befinde sig på et kontinuum mellem det åbent ustrukturerede og lukket strukturerede (Brinkmann, et al., 2010 s. 34). Jeg har valgt at benytte mig af en semistruktureret interviewform som ligger et sted imellem den åbne/eksplorative og lukkede/hypoteseafprøvende form. Det semistrukturerede interview er, ifølge Brinkmann og Tanggaard, en interaktion mellem interviewer og den udforskede hvor den/de udforskede svarer på spørgsmål gennem et delvist planlagt og struktureret interview.

Interviewet er foretaget efter Innovation På Tværs var afsluttet, så de studerende således havde haft tid til at reflektere over forløbet, igennem deres forestående eksaminer eller artikler. Interviewet foregik i et klasselokale på UCL, hvor vi kunne sidde uforstyrrede.

Fokusset i interviewet var et andet, end det der gør sig gældende for specialet i skrivende stund. Jeg havde derfor oprindeligt valgt ikke at gøre brug af interviewet, hvorfor det på grund af tidsmangel kun er transkriberet efter relevans for specialets nuværende problemformulering.

Teori

I følgende afsnit hvis jeg arbejde med kreativitetsbegrebet. Dette vil jeg gøre på baggrund af arbejdsspørgsmålet *Hvordan kan man forstå kreativitetsbegrebet ind i en uddannelseskontekst?* Jeg vil bevæge mig fra et kort overblik over kreativitetsdiskursens udvikling, til senere i afsnittet at forsøge at indkredse begrebet til en mere tydelig relevans for specialets specifikke sigte.

Teori del 1⁵

Hvad forstås ved kreativitet?

På baggrund af rapporten *Kreative miljøer - mellem facilitering of faciliteter* (Hoffmann, et al., 2012), vil jeg i det følgende forsøge at skabe et kort historisk overblik over kreativitetsdiskursens etablering og udfoldelse.

I følge Hoffmann, et.al. kan det siges at *kreativitet* i løbet af de sidste 20-30 år er blevet et helt centralt begreb når man snakker virksomhedspotentiale samt samfundsudvikling generelt. De fremhæver at det især var i forbindelse med Richard Floridas (1957-) introduktion af "den kreative klasse" i 2002 at kreativitet blev et kernebegreb i den senmoderne organisation. Forståelsen af kreativitet har, i følge Hoffmann, et.al., gennemgået en længere forvandlingsproces, fra at være en egenskab forbeholdt gud, til en almen egenskab, bosiddende i alle mennesker. De argumenterer i den forbindelse for at den samfundsmæssige kreativitetsforståelse helt overordnet set kan siges, at være udviklet gennem tre forståelsesfaser: 1) Kreativitet [Creatio ex nihilo] forstået som guds skaberkraft; 2) Kreative mennesker forstået som genier; og slutteligt 3) Kreativitet som en grundlæggende menneskelig egenskab (Hoffmann, et al., 2012).

Hoffmann, et.al. fremhæver at kreativitet som fænomen, kan identificeres gennem det meste af menneskehedens historie, med religiøse skabelsesmyter som et centrale fikspunkter.

"Her er den typiske udlægning at et sæt kæmpende antagonist, opstået ud fra kaos, som igennem deres kamp skaber verdensaltet, hvorefter den sejrende (gode) part ordner resultatet. (Eriksson 2001) I den jødisk/kristne tradition ser det dog lidt anderledes ud, idet der intet er, inden gud vælger at skabe verden. Ordet og dermed skaberkraften eksisterer kun i guds domæne, hvor den menneskelige evne til at skabe begrænser sig til den fysiske verden."

(Hoffmann, et al., 2012 s. 20)

Kreativitet bliver i denne sammenhæng altså forstået, som en særlig egenskab der skal findes hos Gud. Hoffmann, et.al. pointerer at denne opfattelse fortsatte op igennem middelalderen. Idéen om at "ægte" skabelse er forbeholdt det guddommelige, og overskridelser af den menneskelige kreativitets grænser derfor blev ligestillet med kætteri. Hoffmann, et.al. fremhæver at dette blandt andet kan ses ved, at der i denne periode blev skabt mange katedraler, kunstværker samt

⁵ Afsnittet er delvist inspireret af dele fra mit bachelorprojekt (Svendsen, 2013), og der vil derfor findes en vis lighed hertil.

ikoner, der havde som primært formål at hylde gud og kirke, men at kunstnerne i denne forbindelse blev set som underordnede (Hoffmann, et al., 2012).

På baggrund af Stephensen (2010) pointerer Hoffmann, et.al. at man under renæssancen vender tilbage til de antikke forestillinger om, at kunsten ikke udelukkende kan være repræsentation af guds skabelse. Men derimod også kan afbillede en såkaldt højere universel virkelighed. Altså at kunsten havde en afdækkende eller afslørende funktion (Hoffmann, et al., 2012). Dermed tales der, i følge Hoffmann, et.al., pludselig om to tolkende subjekter som værende kunstneren og betragteren.

"Med denne forståelse er det kunstneren, der skaber kunstværket for betragteren og ikke gud. Dog er det stadig i høj grad det gudbenådede geni, der er i fokus og der tales om poeten som værende mellem gud og menneske."

(Hoffmann, et al., 2012 s. 20)

Det var dermed ikke længere blasfemisk at omtale mennesket som skabende. Mennesket blev blot betragtet mindre god til det end gud. I den forbindelse blev malere, skulptører og poeter, i modsætning til håndværkere, anerkendt som værende guddommeligt kreative, hvilket indebærer en evne til at se noget, som ingen andre kan. Hoffmann, et.al. fremhæver her Da Vinci, Michelangelo og Machiavelli som eksempler på gudgivne genier (Hoffmann, et al., 2012)

Fra romantikken og frem skifter fokuset, i følge Hoffmann, et.al. , fra det gudgivne til geniet som selvstændigt kreativt subjekt. Opgøret med tradition og religion intensiveres.

"(...) der peges i retning af en menneskelig kunstnerisk kreativitet, der som guds var det tidligere, er skabt ud af intet, eller i hvert fald ikke har en direkte relation til skaberværket eller en større sandhed."

(Hoffmann, et al., 2012 s. 21)

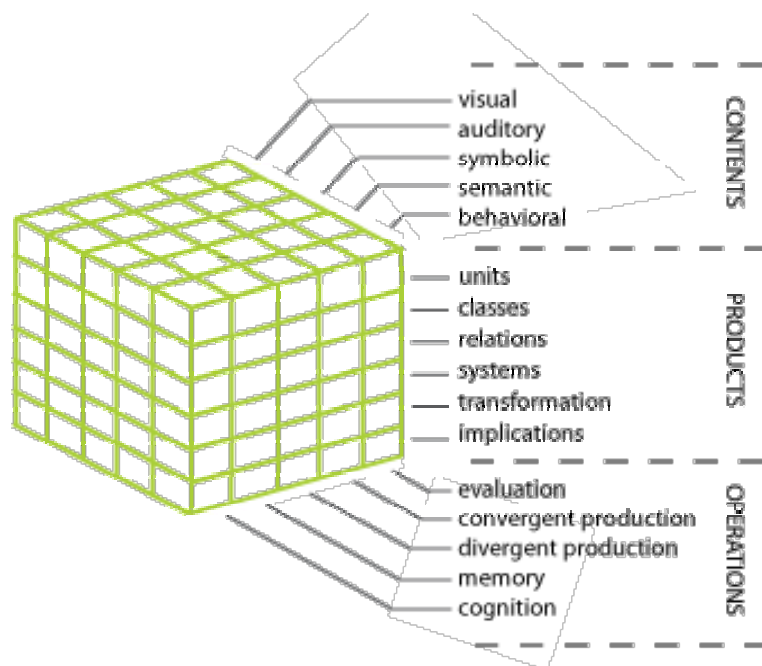
Hoffmann, et.al. peger på at der parallelt med denne kunstneriske udvikling i begyndelsen af det tyvende århundrede også spirer en anden interesse for, på en mere naturvidenskabelig måde, at måle og veje det menneskelige intellekt (Hoffmann, et al., 2012). Det er også, i følge Hoffmann, et.al., her at det personlige geni kommer i fokus, men metoden er baseret på tests af intelligens. De fremhæver at den første af disse var en test, der blev udviklet af den franske psykolog Alfred Binet (1857-1911), og at denne havde til formål at måle børns mentale alder. Testen blev i 1912 sat i system af tyskeren William Stern (1891-1938). Stern foreslog termen IQ (intelligens kvotient) som måleenhed for individuel intelligens (Hoffmann, et al., 2012). Denne interesse kan siges at komme til at spille en stor rolle, i forhold til forståelsen af kreativitet.

I det følgende vil jeg arbejde videre med udviklingen i forståelsen af kreativitet. Jeg vil blandt andet på baggrund af lektor i pædagogisk psykologi, Frans Ørsted Andersens beskrivelse af den amerikanske psykolog Joy Paul Guildfords forskning vedrørende konvergent/divergent tænkning, vise hvordan der er sket et paradigmeskifte i forståelsen af kreativitet. Her er man gået fra at tænke kreativitet som noget målbart, og som noget der var forbeholdt særligt intelligente individer, til i moderne forskning at betragte kreativitet som noget alle besidder.

Guilford og kreativitet

Den naturvidenskabelige forskning, har siden 1950'erne interesseret sig for kreativitet. Den amerikanske kreativitets- og læringsforsker Dr. Keith Sawyer pointerer at, man indenfor denne tradition i mange år har betragtet kreativitet som nogle helt særlige personlige karaktertræk hos individet. Man har derfor arbejdet for, at finde metoder til at måle denne individuelle kreativitet, ligesom måden hvorpå man ved IQ tests måler visse former for intelligens. Ifølge Sawyer har denne tænkning vedrørende kreativitet fundet sit afsæt i den positivistiske og behavioristiske psykologi, hvor blandt andet kreativitet blev betragtet som et medfødt fænomen, set ud fra et biologisk forklaringsperspektiv (Sawyer, 2006).

I følge Andersen arbejdede Guilford, med udgangspunkt i den humanistiske psykologi, med spørgsmålet om den *konvergente* og den *divergente* tænkning. Guilford konkluderede i sin forskning, at intelligensbegrebet, og den for den tid, almene intelligens testning, ikke syntes fyldestgørende i forhold til at måle hele den menneskelige kognitive kapacitet (Andersen, 2006). Det var, i følge Andersen, netop i et forsøg på at gøre dette, at Guilford udviklede sin *Structure of Intellect model* (Andersen, 2006). Denne er illustreret som figur 1.



Figur 2 - <http://www.instructionaldesign.org/theories/intellect.html>

I følge Andersen blev modellen anset for at være en banebrydende model over det menneskelige intellekt, og kan siges senere at have dannet grundlag for den moderne kreativitetsforskning vi ser idag (Andersen, 2006). Andersen betoner at Guilford i sin forskning skelner mellem det der kaldes den konvergente og divergente tænkning. Og at den konvergente tænkning derfor kan siges at være den styrende instans for, at finde de habituelle, standardiserede, formålstjenlige svar - altså de forventede svar eller løsninger på problemer og opgaver. Hvorimod det at finde andre veje til de mere alternative eller enestående svar, dem som tillader en at bruge fantasien til at se unikke muligheder og nye visioner, kan siges at udspringe fra den divergente tænkning (Andersen, 2006). I følge Andersen begrænser størstedelen af intelligenstests samt systemer til undersøgelse og beskrivelse af den menneskelige kognitive kapacitet sig til, kun at have fokus på det man kalder menneskets konvergente tænkning. Dette påpegede Guilford, i følge Andersen, som værende problematisk, da den modstående tænkning, her forstået som den divergente, imidlertid udgør en mindst ligeså vigtig komponent i den menneskelige kognition. Andersen fremhæver derfor, på baggrund Guilfords forskning, at i sær den divergente tænkning derved bliver en afgørende faktor i forhold til udviklingen af kreativitet. Dette fordi at den divergente tilgang til opgave- og problemløsningen kan have en frigørende effekt, i forhold til de såkaldte fastlåste tankemønstre og ensidige løsningsstrategier (Andersen, 2006). Den divergente tænkning er i forbindelse med Guilfords forskning, i følge Andersen, således blevet et synonym for kreativ tænkning.

Der er, i følge den romanske psykolog Vlad Glaveanu samt den danske professor i psykologi og kreativitetsforsker Lene Tanggaard, fulgt en jævn strømning af kreativitetsstudier i kølvandet på Guilfords forskning. Disse arbejdede stabilt ud fra tænkningen om kreativitet, som et system af personlige træk og kognitive evner (Glaveanu, et al., 2014)

"In other words, the paradigmatic model for studying creativity has, by and large, revolved around the creative person and, 'within' the person, a strong emphasis placed on cognition and individual attributes"

(Glaveanu, et al., 2014 s. 12)

Divergent tænkning anses stadig idag, som en vigtig komponent i de kreative kognitive strukturer. Om end divergent tænkning ikke nødvendigvis kan ligestilles med kreativitet, men betragtes som blot én af flere komponenter. Den kreativitetsforsker, Sir Ken Robinson, anfægter også at ligestille divergent tænkning med kreativitet, og mener ikke at den divergente tænkning er nok i sig selv:

"Divergent thinking isn't the same thing as creativity. I define creativity as the process of having original ideas that have value. Divergent thinking isn't a synonym but it's an essential capacity for creativity"

(Robinson, 2008)

I følge Hoffmann, et.al. fokuserer størstedelen af kreativitetsforskningen sig i dag på at lokalisere kreativitetens hemmeligheder. Om end ikke længere med udgangspunkt i det enkelte geni, men i selve mennesket som art (Hoffmann, et al., 2012). Hoffmann, et.al. argumenterer i den forbindelse for, at kreativitetsbegrebet har bevæget sig fra at være et individuelt karaktertræk (som i større eller mindre grad tilgængeligt for alle) til, med citering af Teresa Amabile, at være:

“(...) a behavior resulting from particular constellations of personal characteristics, cognitive abilities and social environments.”

(Amabile i Hoffmann, et al., 2012)

Her introduceres altså, ifølge Hoffmann, et.al., også de interpersonelle, sociale og kulturelle faktoreres betydning for kreativitet, som i dag er centrale i mange virksomheder. Fra kritikken af den psykologiske forskning af kreativitet, udsprang således tilgange som, uden at fornægte den kreative *person*, betragter personen i *kontekst*. Traditionen fra Guilford kan dermed siges at leve i bedste velgående. Hoffmann, et.al. argumenterer for, at denne i høj grad er udgangspunkt for mange af de tilgange til kreative miljøer, vi ser udbredt i samfundet (Hoffmann, et al., 2012).

Ud fra dette perspektiv vil man sige, at individet ikke kan ses isoleret fra sin omverden, men som Dewey argumenter for, er uløseligt forbundet med denne. Dermed nærmer jeg mig en mere pragmatisk tilgang til kreativitet. Derfor vil jeg i følgende afsnit på baggrund af, professor i psykologi og kreativitetsforsker, Mihaly Csikszentmihalyi forsøge at arbejde mig tættere på kreativitet som kontekstuel.

Kreativitet som et sociokulturelt virke

I følge Glaveanu og Tanggaard tager Professor i psykologi og kreativitetsforsker, Mihaly Csikszentmihalyi, også afstand fra den psykologiske forsknings adskillelse, af personen fra hans eller hendes fra det omgivende miljø (Glaveanu, et al., 2014).

Tanggaard fremhæver at Csikszentmihalyis arbejde således repræsenterer et afgørende nybrud i kreativitetslitteraturen. Man er gået bort fra stort set at have fokuseret på kreativitet som et indre og overvejende kognitivt psykologisk fænomen. Tanggaard pointerer i den forbindelse at, Csikszentmihalyis arbejde er et forsøg på at anskueliggøre, hvad kreativitet er i praksis. Csikszentmihalyi fastholder i sin forskning, at kreativitet er et flerdimensionelt fænomen, hvor det er vigtigt at medtænke mange samvirkende aspekter (Tanggaard, 2010b).

I sin forklaring af kreativitet tager Csikszentmihalyi, primært udgangspunkt i den form for kreativitet, der *udspringer* af individet. Csikszentmihalyi tilstræber i sin definition af kreativitet sociokulturel forståelse af begrebet. Han arbejder ud fra forståelsen af individet som en del af en sociokulturel kontekst. Han mener således at kreativitet skal vinde anerkendelse indenfor en sociokulturel kontekst, før at der kan være tale om kreativitet. Herved argumenterer Csikszentmihalyi, at det ikke er nok at opfinde noget nyt, men at det nødvendigvis også skal anerkendes af den givne kulturelle kontekst (Csikszentmihalyi, 1996). Csikszentmihalyi skelner i sin forskning imellem det han kalder den *lille kreativitet* og den *store kreativitet*. De kreative *tankeprocesser*, der blandt andet involverer den divergente tænkning, refereres til som den lille

kreativitet. Dette vedrører individer, som i hverdagslige situationer er gode til at se tingene fra en ny eller alternativ vinkel. Men også mennesker der ser verden på en anderledes måde end majoriteten, de som gør sig mindre nye opfindelser, men som ikke nødvendigvis bliver italesat overfor, eller anerkendt af andre (Csikszentmihalyi, 1996). Herimod indebærer den store kreativitet, i følge Csikszentmihalyi, at man ikke alene har tænkt og handlet kreativt i sin egen snævre sfære, men at denne virksomhed har sat tydelige spor indenfor et specifikt domæne (Csikszentmihalyi, 1996). Csikszentmihalyi beskriver kreativitet som samspillet mellem tre forskellige elementer:

"(...) a culture that contains symbolic rules, a person who brings novelty into the symbolic domain, and a field of experts who recognize and validate the innovation."

(Csikszentmihalyi, 1996 s. 6)

På baggrund af Andersens udlægning af Csikszentmihalyis forskning, skal kulturen her forstås som, indeholdende symboler og regler, som vi lærer og erfarer igennem vores deltagelse i praksis. Og individet som den, der tilføjer noget nyt og forandrende til domænet. *Domæne* er, ifølge Andersen, Csikszentmihalyis symbolske betegnelse for et kulturelt felt. Dette kunne for eksempel være kunstnere, forskere, håndværkere osv. Han argumenterer endvidere for, at kreativitet ikke kan være kreativitet uden at opnå en vis anerkendelse eller validering af omverdenen (Andersen, 2006). Andersen betoner at kreativiteten derved også angår selve skabelsen eller processen mod kultivering af noget nyt. Men det betyder også at en umiddelbar kreativ ide, som aldrig opdages, i denne forstand ikke er noget kreativt. Derved er der sket et skifte fra, stort set at have fokuseret på kreativitet som et indre og overvejende kognitivt psykologisk fænomen, til at forsøge at anskueliggøre, hvad kreativitet er i praksis (Andersen, 2006)

I følgende afsnit vil jeg på baggrund af Lene Tanggaard skrive kreativiteten ind i det pragmatiske læringssyn. Dette vil jeg gøre ved først at anskueliggøre Tanggaards placering i det pragmatiske felt, og igennem denne søge at nærme kreativitetsbegrebet den relevante uddannelseskontekst.

Lene Tanggaard og kreativitet

Lene Tanggaard, professor i psykologi, mener i tråd med Csikszentmihalyi, heller ikke at kreativitet skal tænkes som en isoleret mental kapacitet, som mennesker bærer rundt på. Hun mener at kreativiteten derimod altid vil udfolde sig i forhold til noget (Tanggaard, 2008b):

"Kreativitet viser sig kun i og igennem bearbejdnings af et materiale (ord, tekstiler, metaller, arbejdsgange) og dernæst ved at føre til noget, der anerkendes af andre på et eller andet tidspunkt."

(Tanggaard, 2008b s. 12)

Herved inddrager Tanggaard endnu et aspekt i tænkningen vedrørende læringen af kreativitet og dens udfoldelse i samspil med praksis - nemlig materialet der arbejdes med. Dette ligger godt i

tråd med Deweys *Learning by doing*, hvor han i sin tænkning lagde vægt på, at man lærer ved at gøre tingene, og at lærere og pædagoger derfor må forholde sig til dette i deres planlægning og afvikling af undervisning. I følge Dewey må elevens læring være i centrum for forståelsen af uddannelse, og han forbindes derfor, ligesom Piaget, også tæt med den såkaldte barncentrerede pædagogik. Denne kan også benævnes som progressivisme og reformpædagogik (Beck, et al., 2014). Deweys forestilling omkring 'doing' bør dog ikke opfattes som en rent praktisk gøre. Han omtalte selv sin teori som teorien om *refleksiv læring*, hvormed der skal forstås at læring forbindes med tænkning og brug af en systematisk konceptuel tænkning - og altid i et praktisk og handleorienteret øjemed. Deweys ypperste mål for skolen, kan med lidt mere moderne udtryk siges at være, at skabe handlekompetente mennesker, som sættes i stand til at tage del i arbejdslivet og de demokratiske institutioner.

Tanggaard arbejder med en situeret læringsmodel for kreativitet, hvori hun blandt andet finder sin inspiration i Lave og Wengers (1991) læringsforståelse - modellen vil blive yderligere uddybet i et senere afsnit. Her forstås læring som en foranderlig handling, i en foranderlig social praksis (Tanggaard, 2014).

"Lave and Wenger's basic conceptualisation of learning takes as its point of departure that 'Learning is a process that takes place in a participation framework, not in an individual mind'"

(Tanggaard, 2014 s. 109)

En af Laves hovedpointer er, i følge Tanggaard, at sociale strukturer ikke blot blindt reproduceres af aktørerne i den sociale praksis. Men derimod bearbejdes, genopfindes eller ændres af deltagerne indenfor de sociale praksisser (Tanggaard, 2014). Med dette udgangspunkt, kan læring siges at være et fundamentalt socialt og hverdagsligt fænomen. I følge Tanggaard, vil forandring af de sociale praksisser meget sandsynligt kræve en vis kreativitet fra deltagerne, og som følge deraf være grund til innovative ændringer af den givne praksis. Herved bliver kreativitet, i følge Tanggaard, en nødvendig komponent i enhver læringsproces, når denne kræver at man forholder sig til og håndterer opgaver og praksisser på nye måder (Tanggaard, 2014). Tanggaard argumenterer ligesom Csikszentmihalyi for, at kreativitet ikke kun kan dømmes på baggrund af vurdering af en divergent tænkning. Men derimod bør betragtes i forhold til de transformationer af mennesker og sociale praksisser der bliver resultatet heraf (Tanggaard, 2014). Tanggaard læner sig i sin kreativitetstænkning også, foruden Lave og Wenger, op ad den tyske pragmatiker Hans Joas.

Joas lader sig blandt andet inspirere af George Mead og John Dewey. I følge Tanggaards udlægning af Joas, er det forkert at antage, at mennesket først planlægger sine handlinger i det mentale domæne, for derefter at være i stand til at skride til handling ved at følge sin plan på det praktiske plan (Tanggaard, 2014). I følge Tanggaard betyder dette at en situeret forståelse således erstatter en middel-mål logik, fordi at det er i den konkrete situation, hvor mennesker tager handling, at

opfattelse og kognition finder sted. , og hvor planerne bliver formuleret og at alt dette kræver menneskelig kreativitet:

"These situational challenges thus require new and creative solutions rather than the unwavering pursuits of goals and plans formulated at a particular point in time"

(Tanggaard, 2014 s. 109)

Tanggaard mener derfor, at ved at arbejde med en beliggende konceptualisering af kreativitet, trækkes der på den grundlæggende antagelse, at kreativitet vedrører vores evne til at handle klogt, kreativt og intelligent i situationer, som udfordrer os , og som ikke kan håndteres i henhold til det sædvanlige repertoire af handlingsstrategier (Tanggaard, 2014). I denne forbindelse citerer Tanggaard den amerikanske professor Chris Bilton:

"Creativity is better understood as a process rather than as an individual trait – something we do, rather than something we have'. Creativity is something done (often in cooperation with others), and creativity is a process that changes something in reaction to or confronted with the problems caused by what is done currently."

(Tanggaard, 2014 s. 109)

Den situerede pragmatisme, som Tanggaard kan siges at være fortaler for, antager at den menneskelige kognition er baseret på undersøgelse, på de kreative potentialer af mennesker i en verden som er i konstant forandring , som vi forsøger at forstå, kontrollere, håndtere eller ændre. På dette grundlag argumenterer hun for, at kreativitet dermed er en del af livet i sig selv og ikke noget som er forbeholdt unikke individer (Tanggaard, 2014). Kreativitet bør derfor i følge Tanggaard ses som en nødvendig del af at tænke og handle på nye måder i en verden, der hele tiden kalder os til handling. Enten for at fortsætte med at leve, forstyrre status quo eller for at genoprette orden. Argumentet er i den forbindelse at den menneskelige kreativitet muliggør dette, fordi 'manuskriptet' til hvordan man gør dette ikke er givet på forhånd (Brinkmann, et al., 2010).

På baggrund af ovenstående, pointerer Tanggaard at uddannelserne får en stor rolle i forhold til at ruste studerende til, at forstå verden som foranderlig:

"(...) the need for this capacity is certainly underlined in a fast accelerating, postmodern and globalised world where the labour market is facing major changes, and where we face ever more complex economic, climatic and ethnic challenges."

(Tanggaard, 2014 s. 110)

Del konklusion

I besvarelsen af mit første arbejdsspørgsmål *Hvordan kan man forstå kreativetsbegrebet ind i en uddannelseskontekst*, kan det siges at kreativiteten netop må forstås kontekstuel. I rammesætningen af Innovation På Tværs, må kreativitet forstås med udgangspunkt i formålet af forløbet. Det vil sige, at i kraft af at de studerende skal løse en konkret opgave for en ekstern udbyder, skal de på en eller anden måde bibringe en forandring til det specifikke domæne der udgøres af udbyderens opgave. På baggrund af Csikszentmihalyis tænkning om kreativitet som et flerdimensionelt fænomen, er det her vigtigt at medtænke mange samvirkende aspekter. De studerende må afkode de symbolske regler der udgør domænet, dernæst må de bringe noget nyt ind i, eller en ændring til, domænet, for til sidst at få det anerkendt af andre for at kunne benævne det som kreativt. De skal dermed innovere i forhold til udbyderens opgave, før det kan vurderes som kreativt. Det som Csikszentmihalyi ville referere til som værende den store kreativitet. Denne påstand vil kunne bakkes op med Tanggaard som repræsentant for den situerede pragmatismes kreativitetsdiskurs. Hun argumenterer for, at kreativiteten viser sig igennem menneskets aktive handlen i verden, og dermed igennem bearbejdnings af materialer (ord, tekstiler, metaller, arbejdsgange mm.). Ligesom Csikszentmihalyis argumenterer Tanggaard for, at kreativiteten må føre til en ændring af det eksisterende og anerkendes af andre, før det kan benævnes som værende kreativt. Det er derfor denne definition af kreativitet som en aktiv handlen der tilfører noget nyt til- eller forandrer verden, og som samtidig vinder anerkendelse hos andre, jeg lader stå som specialets forståelse af kreativitet i den givne uddannelseskontekst der udgør Innovations På Tværs.

Teori del 2

Tanggaard mener at det er yderst vigtigt, at studerende lærer at genkende og få øje for deres egne muligheder for at handle i, og helt bogstaveligt talt manipulere, deres verden (Tanggaard, 2014). For at fremme denne evne hos de studerende, fremsætter Tanggaard en tese om, at tre læringsprincipper på en eller anden måde skal være til stede, og som derved bliver centrale for kultiveringen af kreative handlemønstre hos deltagerne i en given læringskontekst. Tanggaards situerede model for læring af kreativitet (Tanggaard, 2014), samt teorien om Den Kreative Platform (Hansen, et al., 2010; Hansen, et al., 2007; Hansen, et al., 2005) vil derfor udgøre specialets anden teoridel, som søger et svar på andet arbejdsspørgsmål: *"Hvilke rammer kan være bidragende til en udvikling af kreativitet, og hvad kan virke hæmmende herfor?"*

Tanggaards kreativitets model

Som nævnt arbejder Tanggaard med en situeret læringsmodel for kreativitet. Ved at uddybe modellens tre principper, vil jeg prøve at skabe et overblik over hvordan hun mener, at man kan kultivere kreative handlemønstre indenfor en uddannelsesmæssig kontekst.

Tanggaard præsenterer de tre principper som (Tanggaard, 2014 s. 110):

1. *Immersion in the topic of interest, in traditions and in the subject matter;*
2. *Experimentation and inquiry learning;*
3. *Resistance from the material of interest.*

For resten af afsnittet har jeg valgt, at oversætte disse til (1) *Fordybelse*, (2) *Eksperimenteren*, og (3) *Modstand fra materialet*.

Fordybelse

Inspireret af forskningen fra blandt andet den amerikanske kreativitetsforsker og professor i psykologi, Dr. Theresa M. Amabile, understreger Tanggaard, at en solid og relevant viden, samt en vis ekspertise inden for et givent domæne, er centrale for at udvikle ens egen kreativitet (Tanggaard, 2014).

"It is when we know something about what we do that we are best able to handle the challenges confronting us, as long as this knowledge is not a barrier in relation to thinking and doing something new."

(Tanggaard, 2014 s. 110)

Tanggaard pointerer at *for* indgående viden omkring et emne eller praksis, imidlertid også kan fungere som en stopklods for kreativiteten. Dette begrundes hun med, at man nemt kan komme til at producere kendte og konventionelle løsninger på problemerne (Tanggaard, 2010a).

Det der, i følge Tanggaard, sker når vi handler kreativt er, at vi intervenserer i de verdslige processer, der allerede foregår. Hun argumenterer for, at des mere følsomme og lydhøre vi er over for disse igangværende processer, des bedre chance er der for at vi kan lave noget nyt. Hun argumenterer for, at vi ikke begynder med en stor plan eller en stor idé, for derefter at påtvinge den på en verden der allerede ér. Snarere mener hun, at når vi skaber, giver vi form til noget foranderligt. Det er derfor ved at være i stand til at reagere på verden, ved at vide noget om den i form af erfaring, at vi bliver kreative (Tanggaard, 2014). Tanggaard giver et eksempel på dette:

"As one of the music teachers say metaphorically in Anna Linge's thesis (2013) on creative teaching within music in Swedish high schools: 'If students only know about apples, they can only work with apples'. Accordingly, a teacher interested in expanding student's creative potentials, not only with apples but also with pears and other kinds of fruit, would need to, again metaphorically, to introduce the same students to the world of pears and bananas to expand their possibilities for creative action."

(Tanggaard, 2014 s. 110)

Altså bliver det vigtigt for kultivering af kreative handlingsmønstre, at mennesket har gjort sig erfaringer og viden om verden. Domænerelevant teori, en viden om et særligt område, bliver hermed en forudsætning for kreativiteten.

Eksperimenteren

Det andet princip i Tanggaards model vedrører en eksperimenterende og undersøgende tilgang til verden. Tanggaard har i tidligere tekster kaldt dette princip for *fuskeri* (Tanggaard, 2010a; Tanggaard, 2008b). Hun lader sig her inspirere af blandt andet den australske kreativitetsforsker Arthur J. Cropley, som lægger vægt på vigtigheden af eksperimentet, legen og undersøgelsen som centrale komponenter i kultiveringen af kreativitet (Tanggaard, 2014). Endvidere trækker hun her på hendes egen empiriske forskning blandt lærlinge (Tanggaard, 2008b).

I hendes egen forskning, fandt hun at lærlingene lavede en del sort arbejde når de havde fri. Det blev her tydeligt hvor meget de egentlig lærte, og hvor kreative de i virkeligheden var, når lærlingene fik lov til at eksperimentere og lege med materialerne der var knyttet til deres domæne (Tanggaard, 2008b).

"The fooling around [fuskeri] during moonlighting activities is something the apprentices do when they have something at hand that needs to be fixed. And it appeared that they actually took responsibility for their own learning, learning what was needed to be done and what needed to be fixed. Accordingly, doing so, the apprentices were moving, unrestrained, in the direction of the democratic, peer-based learning(...)"

(Tanggaard, 2014 s. 111)

I følge Tanggaard kan eksperimentet, som et grundlæggende koncept, siges at stemme godt overens med den pragmatiske antagelse om, at kreativitet er et spørgsmål om nysgerrig og fordomsfri undersøgelse i situationer, der kræver at vi reagerer og handler på nye måder (Tanggaard, 2014). Men det kræver stadig, at man på en eller anden måde har en form for relevant erfaring, indenfor det givne domæne hvor der arbejdes.

Modstand fra materialet

Det tredje og sidste princip i Tanggaards model, er modstanden fra materialet der arbejdes med. Her har hun ladet sig inspirere af de engelske antropologer Elisabeth Hallam og Tim Ingold. Ingold og Hallam argumenterer for kreativitet som et relationelt fænomen, der bygger på hvad mennesker gør, men også på hvad forskellige værktøjer, materialer og artefakter inviterer os til at gøre (Tanggaard, 2014).

"The material can, so to speak, talk to us or invite us to engage with it in certain ways leading to a sort of relation between the creation and the creator."

(Tanggaard, 2014 s. 111)

Tanggaard trækker også her på Joas, som argumenterer for, at det er ved at opleve og arbejde *med* modstanden i det omgivende miljø, i stedet for at modarbejde eller prøve at overkomme det, at vi begynder at blive kreative (Tanggaard, 2014). Alt dette betyder, ifølge Tanggaard, at

oplevelsen af at føle sig tabt, at miste sin orientering eller simpelthen bare at blive frustreret, således kan repræsentere en åbning for kreative muligheder. En erklæring, som Tanggaard pointerer står i klar kontrast til kreativitet som et spørgsmål om harmonisk selvrealisering eller en problem-fri søgen efter kreative muligheder (Tanggaard, 2014).

Det betyder, i følge Tanggaard, at oplevelsen af at føle sig tabt, være desorienteret, at blive holdt tilbage, eller blot at blive frustreret, kan være anledning til, at en kreativ mulighed kan opstå. Hun argumenterer for at man ved et situeret pragmatisk perspektiv vil sige, at kreativitet handler om at lære af og igennem modstand. En opfattelse helt i modsætning til de mere æstetiske, humanistiske forståelser af kreativitet, der dominerede under det attende og nittende århundrede (Tanggaard, 2014).

I følgende afsnit vil jeg se nærmere på, hvordan man kan arbejde med et metaforisk rum, der fordrer kreativiteten særligt i tværfaglige samarbejder, som bliver relevant i kontekst af Innovations På Tværs's mål om netop det tværprofessionelle samarbejde. Det vil jeg gøre på baggrund af teorien om Den Kreative Platform (Hansen, et al., 2010; Hansen, et al., 2007; Hansen, et al., 2005)

Den kreative platform

Hansen, et al. argumenterer for, at det enkelte individ er præget af et stærkt værdigrundlag, som udspringer af den kulturelle og faglige omverden, som vedkommende er vokset op i, samt befinder sig i på nuværende tidspunkt. De pointerer at vedkommende i sin daglige praksis trækker på dette værdigrundlag, når han eller hun skal forholde sig til omverdenen. Den forbindelse er, ifølge Hansen, et al., et hyppigt problem ved teamsamarbejde, præget af kulturel (eller faglig) diversitet, de værdisammenstød, der naturligt kan opstå i et sådant værdipluralistisk praksisfællesskab (Hansen, et al., 2010).

Den Kreative Platform er en metafor for et sted, hvor deltagerne kan anvende deres viden og erfaring uhæmmet. At kalde anvendelsen af viden og erfaring for *uhæmmet* betyder, ifølge Hansen, et al., at det er en praksis der foregår uden at være underlagt alle de normale bindinger af faglig, social og kulturel karakter (Hansen, et al., 2007). Hansen, et al. argumenterer for at Den Kreative Platform derfor kan siges at være velegnet, hvis man ønsker at udnytte potentialet af den fulde viden hos et team, der skal finde nye veje til løsningen af en problemstilling. I følge Hansen, et al., er videnspotentialet størst i de tværfaglige og interkulturelt sammensatte grupper.

"Sammenlignet med homogent sammensatte teams er det her vi finder den største diversitet i tankesæt og kompetencer - og dermed det største potentiale for udvikling og nytænkning, men vi finder også de største barrierer i form af bindinger og konflikter."

(Hansen, et al., 2007 s. 3)

I følge Hansen, et al. sigter Den Kreative Platform efter en praksis, hvor den ene kultur ikke favoriseres over den anden, for derved at muliggøre samarbejdet mellem flere kulturer, omkring en given opgave. Dette fremhæves som en central pointe ved Den Kreative Platform, som derved tillader:

"(...) tværkulturel og tværfaglig samarbejde uden konflikter der kommer fra forskellige værdier."

(Hansen, et al., 2010 s. 11)

Hansen, et al. argumenterer for, at dette kan gøres ved, at adskille værdigrundlag fra praksis. Det praksisfællesskab, der rummes på Den Kreative Platform antages ikke for værende værdifrit:

*"(...) i et fællesskab, hvor deltagerne er trygge ved at tage fejl og siger JA til hinandens ideer uden fordomme, vil det **fungere som om** praksis er adskilt fra den enkeltes værdigrundlag. Det er støjen og frygten der normalt skaber konflikterne i et multikulturelt praksisfællesskab."*

(Hansen, et al., 2010 s. 11)

Man kan, i følge Hansen, et al., opfatte Den Kreative Platform som en fiktiv platform. Det er her man kan mødes, når der er brug for udvikling. De pointerer at denne platform ikke skal anskues som en mellemvej mellem én praksis og en anden. Men at det er en særlig praksis, der er optimeret for kreative processer. Her splitter det tværfaglige og tværkulturelle ikke arbejdsprocessen, men udnyttes derimod direkte i udviklingen. For at gøre plads til at denne praksis kan opstå, må der, i følge Hansen, et al., skabes et særligt rum for dette. Et *kreativt miljø* om man vil (Hansen, et al., 2010).

Et kreativt miljø - hvad er det?

"Et kreativt miljø er et sted, hvor det gøres let at være og gøre anderledes."

(Hansen, et al., 2005 s. 1)

Hansen, et al. argumenterer for at, i stræben efter det kreative miljø, handler kreativitet om, at skabe en situation, en opfattelse eller en iscenesættelse af en særlig tilstand, med henblik på at opnå et ønsket mønsterbrud. De pointerer at et mønsterbrud kan anskues som en ændring, i forhold til den normale aktivitet. Dette kan eksempelvis være i form af et produkt, et koncept, en organisering osv. (Hansen, et al., 2007). I følge Hansen, et al. er fokuset dermed ikke så meget på resultatet, men derimod på grundlaget for at ændringen overhovedet kunne indtræffe og lade sig gøre, og dermed definerer det kreative miljø (Hansen, et al., 2005). De argumenterer i den forbindelse for, at selve det at få ideer således udspringer af:

"(...) et kreativt miljø eller et sceneskift, hvor det output, der ønskes af ideudviklingsprocessen defineres af det sceneskift, der etableres. Dette være sig i form af at turde (få tilladelse til), i form af indtryk der hentes (rejser, informationer), kompetencer og betragtninger osv."

Forudsætningerne for det kreative miljø

Med udgangspunkt i *Den kreative platform* (Hansen, et al., 2010) vil jeg i følgende afsnit komme ind på forudsætningerne for det kreative miljø, hvori kreativitet kan kultiveres.

I modellen angiver Hansen, et al. en række forudsætninger, der skal være tilstede for at en reel kreativ ideudviklingsproces kan finde sted. De betoner at man kan betragte det kreative miljø som en form for platform, som er hævet over den daglige 'sump'. Og at det er i denne sump at vores tankevirksomhed tit sidder fast i rutiner, regler, fordomme, frygten for at blive til grin og især frygten for at tage fejl osv. (Hansen, et al., 2005).

Platformen holdes oppe af fire søjler. Disse søjler består af *tryghed, koncentration, motivation og viden/erfaring*. Hansen, et al. pointerer at hvis man ønsker et kreativt miljø, skal man altså have opbygget nogle stabile søjler, der kan holde den fri af sumpen (Hansen, et al., 2005). Derfor vil jeg se nærmere på disse søjler, som skal holde den kreative platform oppe.

Tryghed: Hansen, et al. angiver tryghed som værende den vigtigste af de fire søjler. Trygheden har til formål, at fjerne frygten. I et tværprofessionelt samarbejde kan der, ifølge Hansen, et al., være mange kilder til frygt. Det kan være frygten for, at blive til grin, for at fejle, for at spille tiden. Hansen, et al. fortsætter ved at pointere at der også i uddannelsessammenhænge, kan være frygt for, ikke at præstere forventeligt, ikke at leve op til læringsmål osv. I det, der her kaldes sumpen, låser deltagerne hinanden fast i mønstre som fødes af frygt (Hansen, et al., 2005).

Hansen, et al. pointerer at tryghed er ikke at forveksle med tillid. Men at trygheden tager sit udgangspunkt i relationen, og dermed i det mellem menneskelige. Tillid grunder i personen – altså i måden hvorpå vi forholder os til de personer vi skal arbejde sammen med. For at kunne etablere en søjle, mener Hansen, et al. således ikke at der behøves tillid. Dette letter opgaven væsentligt. I samme omgang, argumenterer de for, at frygten tilsvarende ikke skal sidestilles med angst. Hvor angst er en irrationel situation, der kun meget vanskeligt lader sig håndtere, mener Hansen, et al. at frygt håndteres ved at tage bestemte forbehold i situationen (Hansen, et al., 2005).

I følge Hansen, et al. er den vigtigste kilde til tryghed når gruppen, underviseren, kollegaerne eller institutionen bevidst fjerner ansvaret fra den der handler, eller gør det let at gøre anderledes. I denne forbindelse betoner de, at det ikke handler om at fordre en uansvarlighed, men om at fjerne ansvaret for, for eksempel at foreslå de vilde ideer (Hansen, et al., 2005). Et eksempel:

Hvis en gruppe studerende bliver bedt om, at komme med ideer til en effektivisering af blodprøvetagning på OUH, og de så foreslår at mekanisere denne proces med henblik på en besparelse i arbejdskraften. Så er det fordi de har en viden og erfaring, der gør at de synes det er en god ide. Den ide ville måske aldrig komme frem nede i sumpen, men oppe på platformen skal

den frem. Det er platformens ansvar at den kommer frem, ikke deres, de er blevet bedt om at komme med forslag.

Koncentration: Når Hansen, et al. taler om koncentration handler det først og fremmest om nærhed og tilstedeværelse. De argumenterer for, at det at improvisere gør det lettere at koncentrere sig, da man derved ikke tænker fremad, fordi det så ikke er muligt at planlægge noget. Man er herved nødt til at forholde sig til de ideer der opstår i øjeblikket. Hansen, et al. mener at dette skaber en tilstedeværelse blandt deltagerne og dermed fordrer koncentrationen. For at det kan lade sig gøre fremhæver Hansen, et al. at man må sørge for, at der ikke er forstyrrende elementer på platformen, der kan aflede opmærksomheden fra opgaven (Hansen, et al., 2005).

Koncentration kan, ifølge Hansen, et al., herved tilvejebringe en fordybelse - skabe en situation hvor det givne problem eller opgave kommer i fokus og bliver det vigtigste. Hermed kan de studerende nærme sig en tilstand af Flow (Hansen, et al., 2005).

Motivation: Motivationen henvises til som en drivkraft, der først og fremmest kommer som følge af, at føle sig godt tilpas. De motivationer, der er for kreativitet omhandler både de ydre motivationsfaktorer – de målrettede og de indre motivationsfaktorer, der snarere relaterer sig til opgaven i sig selv (Hansen, et al., 2005).

Hvis man hele tiden oplever at blive udsat for kritik og irettesættelse, kan det, i følge Hansen, et al., virke hæmmende for ens motivation. De mener at det derimod bliver sjovt at lege med ideer, når man bliver opmuntret og hjulpet på vej. De fremhæver at man derved kan opleve at det her bliver lettere at holde motivationen for den forestående opgave. Der pointeres her, at en vigtig regel når der improviseres er, at alle er opmærksomme på hinanden, og siger JA til det man gør og tænker. (Hansen, et al., 2005).

Viden/erfaring: De ideer der spontant kommer frem når vi improviserer, vil indeholde en ny kombination af den samlede viden og erfaring deltagerne har. Dette bør man overveje, når man sammensætter grupper der skal ideudvikle sammen. Styrken i improvisationen ligger i dens spontanitet. Denne spontanitet, bliver muliggjort idet vi slipper vores sædvanlige faglige og sociale mønstre, der er bygget op af frygt, vaner, forventninger og fordomme. Det handler derfor om at man finder en måde til, at slippe sine hæmninger og forestillinger overfor hvordan viden kan kombineres i en ide (Hansen, et al., 2005).

Delkonklusion

I besvarelsen af mit andet arbejdsspørgsmål "*Hvilke rammer kan være bidragende til en udvikling af kreativitet, og hvad kan virke hæmmende herfor?*", kan der inddrages flere elementer.

På baggrund af Tanggaards situerede læringsmodel for kreativitet, kan der siges at skulle være tre principper til stede for at kultiverere, og dermed være bidragende til en udvikling af den kreative

tænkning og handling. Disse er i følge Tanggaard; Fordybelse, Eksperimenteren samt Modstand fra materialet. På linje med Csikszentmihalyi, mener Tanggaard at en solid og relevant viden, samt en vis ekspertise inden for et givent domæne, er centrale for at udvikle ens egen kreativitet. Det vil sige, at for de studerende i det konkrete Innovation På Tværs forløb, er det essentielt at de er vidende om det felt, eller domæne, der søges forandret eller fornyet. I tråd med dette fremhæves det også ved Den kreative Platform, at de ideer der spontant kommer frem når vi improviserer, vil indeholde en ny kombination af den samlede viden og erfaring deltagerne har. Tanggaard pointerer samtidig at *for* indgående viden omkring et emne eller praksis, imidlertid også kan fungere som en stopklods for kreativiteten. Dette begrundes hun med, at man nemt kan komme til at producere kendte og konventionelle løsninger på problemerne. Man derfor bør overveje dette, når man sammensætter grupper der skal ideudvikle sammen.

En anden ting som bliver fremhævet af Tanggaard som en udviklende faktor, er den eksperimenterende og undersøgende tilgang til verden. I følge Tanggaard kan eksperimentet, som et grundlæggende koncept, siges at stemme godt overens med den pragmatiske antagelse om, at kreativitet er et spørgsmål om nysgerrig og fordomsfri undersøgelse i situationer, der kræver at vi reagerer og handler på nye (kreative) måder. I denne forbindelse kan Den Kreative platforms søjle vedrørende tryghed, siges at blive relevant. Trygheden har til formål, at fjerne frygten. De argumenterer for, at der kan være mange kilder til frygt. Det kan være frygten for, at blive til grin, for at fejle, for at spilde tiden. I følge Hansen, et al. er den vigtigste kilde til tryghed når gruppen, underviseren, kollegaerne eller institutionen bevidst fjerner ansvaret fra den der handler, eller gør det let at gøre anderledes, at eksperimentere. Det handler således ikke om at fordre en uansvarlighed, men om at fjerne ansvaret og konsekvenserne ved for eksempel at foreslå de vilde ideer. Endvidere pointeres det ved Den Kreative Platform, at koncentration er et vigtigt element imod kultiveringen af den kreative tænkning. Koncentration handler således først og fremmest om nærhed og tilstedeværelse. De argumenterer for, at det at improvisere gør det lettere at koncentrere sig, da man derved ikke tænker fremad, og derved ikke er muligt at planlægge noget. De studerende vil herved være nødt til at forholde sig til de ideer der opstår i øjeblikket. Der argumenteres for, at dette skaber en tilstedeværelse blandt deltagerne og dermed fordrer koncentrationen. For at det kan lade sig gøre fremhæver Hansen, et al. at man må sørge for, at der ikke er forstyrrende elementer på platformen, der kan aflede opmærksomheden fra opgaven. Der ligger derfor en rolle hos facilitatoren af processen, i at skabe et trygt rum uden forstyrrelser, som kan fordrer den eksperimenterende tilgang til problematikkerne hos de studerende.

Det tredje princip der fremhæves hos Tanggaard, er modstanden fra materialet der arbejdes med. Hun argumenterer for, at det ofte er i oplevelsen af at føle sig tabt, være desorienteret, at blive holdt tilbage, eller blot at blive frustreret, at anledningen til at være kreativ kan opstå. Hun argumenterer for at man ved et situeret pragmatisk perspektiv vil sige, at kreativitet handler om at lære af og igennem modstand. Det kan dog godt virke hæmmende for motivationen, hvis man hele tiden oplever modstand eller at blive udsat for kritik og irettesættelse. På baggrund af dette

bliver Den Kreative Platforms søjle, motivation, relevant at inddrage, i kultiveringen af den kreative handlen og tænkning. Her argumenteres der for, at det bliver sjovt at lege med ideer, når man bliver opmuntret og hjulpet på vej. Det fremhæves at man derved kan opleve at det her bliver lettere at holde motivationen for den forestående opgave. Der pointeres her, at en vigtig regel når der improviseres er, at alle er opmærksomme på hinanden, og siger JA til det man gør og tænker. Igen ligger der en opgave hos facilitatoren i, at støtte op omkring de studerendes proces samt at være behjælpelig som moderator for de studerendes egne mindset og forholden til hinanden.

Analyse

Analysetilgang

Analysedelen vil komme til at bestå af to dele. Først vil jeg, med udgangspunkt i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, lægge et analytisk blik mit workshopforløb og tankerne der er gået ind i planlægningen af dette. Herefter vil jeg, med udgangspunkt af forståelsen af kreativitet som en aktiv handlen der tilfører noget nyt til- eller forandrer verden, og som samtidig vinder anerkendelse hos andre, samt på baggrund af teorien Tanggaards situerede læringsmodel for kreativitet samt teorien bag Den Kreative Platform, afsøge tegn på det tredje arbejdsspørgsmål: "Har de to dages workshop formået at facilitere et kreativt miljø?". Dette vil jeg gøre ved at inddrage mine empiriske fund i form af, de beskrivende dokumenter for forløbet Innovation På Tværs, min aktivitets plan for workshopdagene, deltagende feltobservationer fra de to dages workshop samt et gruppeinterview med henholdsvis to pædagogstuderende og én sygeplejeskerstuderende.

Analyse del 1 - Den didaktiske relationsmodel i workshoppen

Jeg vil i følgende afsnit lave en løbende uddybning af den didaktiske relationsmodels kategorier, samt en fremstilling af mine egne overvejelser under hver af de nævnte kategorier. Jeg vil i dette afsnit løbende tage udgangspunkt i en vekslen mellem de dokumenter der ligger til grund for forløbet Innovation På Tværs som helhed samt mine egne overvejelser under planlægningsfasen af workshoppen.

De samfundsmæssige forudsætninger

For at den didaktiske relationstænkning kan opfattes som værende kritisk, argumenterer Hiim og Hippe for, at der må fokuseres på de samfundsmæssige forudsætninger både med henblik på hver enkelt kategori og helheden (Hiim, et al., 1997).

For at få en forståelse af de samfundsmæssige forudsætninger, for rammesætningen af min workshop ind i det etablerede Innovation På Tværs forløb, har jeg trukket på de dokumenter der beskriver det strategiske og teoretiske grundlag for Innovation På Tværs. I dokumenterne argumenteres der, på baggrund af fire hovedkategorier, for at der fra mange sider findes et krav

om øget tværprofessionelt samarbejde mellem professionerne (Projektgruppen bag TPM, 2015a s. 3-4):

- 1) For det første argumenteres der for et øget fokus på ressourcer, effektivisering og rationalisering, ud fra det synspunkt, at der i højere og højere grad skal leveres flere og bedre ydelser i den offentlige sektor uden særpræget eller ingen tilførsel af yderligere ressourcer. Det får den betydning for professionerne, at de skal forny deres løsninger af opgaver for at blive mere effektive, at traditionelle faggrænser og uddannelser nedbrydes, og at der må opstå nye måder at løse opgaver på.
- 2) Dernæst peges der på, at der indenfor velfærdsinnovationen i den offentlige sektor, er fokus på, at de monofaglige professionskulturer bevirker en vis træghed indenfor den fornyende tænkning omkring løsningerne af velfærdsopgaver. Her argumenteres der for, at det tværprofessionelle samarbejde kan være med til, at bringe forstyrrelser ind i den monofaglige selvforståelse.
- 3) Det tredje argument henviser til et ændret menneskesyn. Et menneskesyn der finder sit udgangspunkt i et helhedssyn på mennesker, og anerkendelse af at mennesker og problemstillinger ikke nødvendigvis kan betragtes fra blot ét fagligt perspektiv. Derimod synes det oftest at skulle ansues fra mange forskellige perspektiver.
- 4) Den sidste kategori fokuserer på den stigende kompleksitet, der er fremherskende i samfundet generelt, herunder også i de udfordringer, som velfærdssamfundet skal løse. Her argumenteres for, at det kræver tværprofessionelle indsats i løsningen af disse. Det fremhæves, at der gennem årtier er sket en høj grad af specialisering i arbejdsdelingen, når det kommer til organiseringen af velfærdsløsninger - hvilket understøtter de uddannelsesmæssige strukturer. Med udgangspunkt i Højholdt, argumenteres der for, at begge felter bidrager til stærke monofaglige professionskulturer. Derpå konkluderes, at en høj specialisering og arbejdsdeling betinger en siloorganisering, der understøtter en høj faglighed og samtidig i høj grad befordrer et behov for de tværprofessionelle kompetencer.

Det fremhæves i det strategiske og teoretiske grundlag for Innovation På Tværs, at der også fra politisk side kan findes et øget fokus på tværprofessionelt samarbejde. Disse perspektiver er blandt andet kommet til udtryk i Kvalitetsreformen, der bliver bakket op af Kommunernes Landsforening gennem følgende anbefalinger (Projektgruppen bag TPM, 2015a):

- Stil politisk forventning om tværfaglighed i opgaveløsningen
- Skab rammer for, at de professionelle får kendskab til hinandens faglighed
- Sats på fælles kompetenceudvikling på tværs af fag og sektorer

- Frem udvikling af en fælles pædagogisk tilgang og fælles redskaber.

Det pointeres endvidere, at disse punkter på det seneste særligt er aktualiseret i sager vedrørende udsatte børn og unge, integration og effektivisering. Herudover er der også indenfor sundhedsområdet m.fl. kommet et øget fokus på tværprofessionelt samarbejde. Denne udvikling har også bevirket, at man indenfor uddannelsesområdet må udvide tænkningen:

"Kravet om tværfaglige indsatser afspejler sig også i de uddannelsespolitiske dagsordner, hvor der gennem de seneste reformer af professionsuddannelserne er opmærksomhed på, at uddannelserne sikrer, at de færdiguddannede har tværprofessionelle kompetencer - blandt andet beskrevet i bekendtgørelserne for professionsuddannelserne ligesom der også er opmærksomhed på øget sammenhæng mellem uddannelsesinstitutioner og det tværprofessionelle samarbejde."

(Projektgruppen bag TPM, 2015a s. 4)

Der er fra arbejdsmarkedets side, inden for den offentlige, private og frivillige sektor, kommet en øget efterspørgsel på nye kompetencer hos medarbejderne, der udfordres af nye roller i det postmoderne samfund (Projektgruppen bag TPM, 2015a).

"Velfærd er ikke længere standardløsninger som leveres af staten, men nærmere ydelser, der produceres i samarbejde med borgere og samarbejdspartnere, hvilket stiller krav til de professionelles kompetencer til at samarbejde på tværs af sektorer og på tværs af faggrænser."

(Projektgruppen bag TPM, 2015a s. 4)

Ovenstående bliver derved argumentet for, hvad der i det strategiske og teoretiske grundlag for INNOVATION PÅ TVÆRS, kaldes for *de postmoderne professionelle*. Hvad der menes med dette, vil kort blive redegjort for i det følgende.

De postmoderne professionelle

Der bliver som følge af den øgede professionalisering og arbejdsdeling mellem professionerne, sat et dobbeltkrav til uddannelserne. De studerende skal således både besidde en høj grad af monofaglighed og en stærk professionsidentitet. Samtidig skal de endvidere også være i stand til at kunne arbejde i netværk, teams og tværprofessionelle samarbejder på tværs af sektorer og organisationer. Ligeledes skal de studerende kunne mestre samskabelsesprocesser, også med borgere (Projektgruppen bag TPM, 2015a).

Målet er, at der igennem synergieffekten af samarbejdet skal findes nye løsninger, som de studerende har kompetencer til at handle på. Det sætter samtidig et krav til, at de studerende skal have kompetencer til at tænke nyt (innovation) og være fortagsomme (entreprenørielle). Herudover argumenteres der også for, at det er et krav i produktionen af velfærdsydelserne, at

kvaliteten skal øges uden yderligere tilførte ressourcer. Hermed peges der på et behov for kompetencer indenfor anvendelse og inddragelse af nye teknologier. Dette pointeres som en nødvendighed, for at de fremadrettet skal være i stand til at varetage opgaveløsningen i velfærdssamfundet (Projektgruppen bag TPM, 2015a).

Det kan derfor på opsummerende vis siges at:

" (...) den postmoderne professionelle har kompetencer til at indgå i samskabelsesprocesser på tværs af professioner og sektorer, i samarbejde med borgere samt skabe nye løsninger og omsætte disse til handling. Den professionelle er endvidere i stand til at mestre nye teknologier i opgaveløsningen."

(Projektgruppen bag TPM, 2015a s. 5)

Ved at have ovenstående argumenter in mente, har jeg i planlægningen af workshoppen, haft et fokus på hvad der fra et samfundsmæssigt perspektiv kræves af de studerende. Det vil sige at jeg har været opmærksom på, at rammesætte aktiviteter der talte sig ind i samskabelse på tværs af professioner, viden om og brug af de studerendes forskellige kompetenceområder, samt læring og øvelse i de fremhævede kompetencer indenfor innovation og entreprenørskab. Hvordan dette er kommet til udtryk, vil blive tydeliggjort under afsnittet vedrørende undervisningens indhold.

De studerendes læringsforudsætninger

Hiim og Hippe beskriver de studerendes læringsforudsætninger som de følelser og holdninger, færdigheder og forståelser, som den studerende til hver en tid vil møde undervisningen med.

Dette indebærer for eksempel den studerendes interesser, hvad den studerende kan fra tidligere forløb og erfaringer den studerende har gjort sig. Samtidig rummer denne kategori også et fokus på, den studerendes ressourcer eller problemer i forhold til undervisningen. Også den studerendes sociokulturelle baggrund bør, ifølge Hiim og Hippe, indtænkes her. De argumenterer i deres model for, at den studerendes forudsætninger ikke er hverken noget absolut eller uforanderligt, der alene kan konkluderes på. Forudsætningerne vil altid stå i forhold til både undervisningens mål, indhold, rammer og metoder (Hiim, et al., 1997).

Der kan for eksempel være studerende som har gode forudsætninger for visse typer af undervisningsmetoder, hvor de har dårligere forudsætninger i forhold til andre. Endvidere kan en studerende måske have brug for en konkretisering til, at forstå arbejdet med innovationsbegrebet, hvor andre synes at det abstrakte og kompleksiteten i arbejdet både er spændende og udfordrende. Samtidig kan en studerende for eksempel have gode forudsætninger i forhold til bestemte mål for undervisningen, og ringere forudsætninger i forhold til andre mål. Som et resultat af selve læreprocessen og den studerendes løbende udvikling, vil den studerendes læringsforudsætninger også ændre sig undervejs i forløbet.

Også den studerendes sociale, kulturelle og familiære baggrund kan være med til at præge vedkommendes læreforudsætninger. For eksempel kan det miljø som den studerende kommer af eller fra, være tegnet af mere eller mindre traditionelle uddannelses-, kundskabs- og værdisyn (Hiim, et al., 1997).

Jeg havde på baggrund af min forholdsvis korte interaktion med de studerende, ikke noget grundlag for, at vurdere deres individuelle sociokulturelle forudsætninger. I min empiriske fremstilling af de studerendes læringsforudsætninger, tog jeg derfor udgangspunkt i det didaktiske design for Innovation På Tværs (Projektgruppen bag TPM, 2015b). Dette gjorde jeg, for at få et indblik i deres uddannelsesmæssige organisering samt forudsætninger for deltagelse i Innovation På Tværs og herunder de to workshopdage.

De studerende deltager i Innovation På Tværs med forskellige forudsætninger, da de er på forskellige steder i deres uddannelsesforløb. De studerende fra sundhedsuddannelserne er i starten af 3. semester og må derfor antages at have en begyndende professionsidentitet. De studerende fra socialrådgiveruddannelsen er på 5-6. semester af deres uddannelse, og kan derfor antages at have et indgående kendskab til deres profession og arbejdsområderne herunder. Det samme kan siges at gøre sig gældende i betragtningen af de studerende fra pædagoguddannelsen, der vil deltage i starten af deres 5. semester (Projektgruppen bag TPM, 2015b).

Placeringen illustreres i det didaktiske design for Innovation På Tværs ved følgende tabel:

Uddannelse	ECTS modul	ECTS IPT	Placering i uddannelsen	Udprøvning
Administrationsbachelor	15	4,5	2. semester (modul 3)	Intern prøve
Socialrådgiver	15	4,5	5-6 semester (modul 8)	Intern prøve
Lærer	?	4,5	1. årgang	
Pædagog	10	4,5	5. semester (modul 14)	Intern prøve
Sygeplejerske	15	4,5	3. semester (modul 5)	Intern prøve
Ergoterapeut	15	4,5	3. semester (modul 5)	Intern prøve
Fysioterapeut	15	4,5	3. semester (modul 5)	Intern prøve
Radiograf	15	4,5	3. semester (modul 5)	Intern prøve
Bioanalytiker	15	4,5	3. semester (modul 5)	Intern prøve

Tabel 1 - IPT placering i uddannelserne (Kilde: Projektgruppen bag TPM, 2015, s. 5)

Som Tabel 1 viser, så er de studerendes deltagelse i forløbet, tegnet af forskellige forudsætninger og vilkår. Det bemærkes i det didaktiske design, at dette kan repræsentere en reel udfordring for selve tilrettelæggelsen af forløbet, og samtidig udfordre de studerendes motivation for at deltage.

På baggrund af Innovation På Tværs som et modul der går på tværs af de forskellige grunduddannelser, bliver det også relevant at have fokus på hvordan modulet vægtes på uddannelserne. Hertil bemærkes at;

"Det tværprofessionelle modul har forskellig status i kulturerne på uddannelserne, og dette har betydning for om de studerendes læring og kompetencer gennem TPM efterspørges på egne uddannelser og om de studerende opnår anerkendelse herfor på deres uddannelser."

(Projektgruppen bag TPM, 2015b s. 6)

På baggrund af ovenstående kunne jeg udlede at de studerende, qua deres forskellige professionsmæssige ophav, ville have forskellige forudsætninger for at deltage i forløbet. Ovenstående fortalte mig ikke, hvordan de studerende er vant til at arbejde indenfor uddannelserne. Altså om de har været vant til at arbejde projektbaseret, selvstændigt, i grupper eller sågar tværfagligt. Da de, forud for workshopdagene, allerede havde arbejdet en uge i de tværfaglige teams, tog jeg udgangspunkt i dét som deres erfaringsniveau. På den måde, kunne jeg planlægge workshopdagene på basis af en lige fordelt grunderfaring. Dette med en formodning om, at nogle studerende ville have mere eller mindre erfaring fra egne grunduddannelser. Det overordnede moduls forskelligartede vægtning hos grunduddannelserne, vurderede jeg som en risiko for at de kunne differentiere sig i forhold til en motiverende faktor. Dette begrundet i de forskellige kulturelle- og identitetsdannende præmisser de studerende ville komme af.

Efter Innovation På Tværs var afsluttet, spurgte jeg i gruppe interviewet ind til, hvordan de studerende var klædt på til at indgå i tværprofessionelle og innovative processer. Den sygeplejerskestuderende fortæller:

"Vi havde jo lige inden IPT. Der havde vi 14 dage, hvor vi fik nogle cases, hvor vi snakkede sammen med nogle andre studerende. Nogle fysioterapeutstuderende, radiografstuderende, nogle ergoterapeutstuderende. Og nogle bioanalytiker studerende. Ja, dem som er ude på Blangstedgårdsvej. Der havde vi ligesom sådan en kort case, hvor vi skulle arbejde sammen. Men det var ikke sådan noget som jeg havde lagt noget værdi i. Det var nogle forskellige undervisere der havde de der cases. Så hvis det var en underviser fra ergoterapeutuddannelsen, ja så henvendte den sig til ergoterapeuterne. Og så sad vi sygeplejersker lige som, du ved, og spillede tetris. Så var det alligevel ikke sådan særlig meget tværfagligt, selvom det var meningen at det skulle være det. Men vi fik da indblik i hvad de andre lavede, men der var ikke så meget samarbejde i det. Det ville være synd at sige."

(Gruppeinterview, 2016, 05:58)

Jeg spurgte i den forbindelse de pædagogstuderende, om de også er blevet præsenteret for et lignende forløb, hvortil Pædagog 2 svarer:

"Nej vi fik bare nogle artikler, om 'når det går galt' og når det går godt'. Specielt om lærer-pædagog samarbejdet."

(Gruppeninterview, 2016, 07:37)

Senere i interviewet tilføjer han:

"Det er den eneste gang vi møder nogen fra nogen andre uddannelser, før vi kommer ud som færdiguddannede, det er jo helt tosset."

(Gruppeninterview, 2016, 01:03:12)

I forhold til det at arbejde i tværprofessionelle teams, tyder ovenstående på at de studerende har haft begrænset eller ingen erfaring med dette. Og at den foregående uge dermed har udgjort deres primære erfaring på dette område.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt de har arbejdet med innovation og innovative processer, fortæller Pædagog 1:

"På pædagoguddannelsen lægges der meget op til at man skal [arbejde med innovation]. I vores forløb bliver der lagt op til at vi skal lave en løsning, det er næsten lige meget hvad det er. Hvor vi går igennem brainstorm og leverancer og alt det der. Og så har vi så et produkt, som enten går godt eller skidt. Men bare vi har et produkt så er det fint. Og så har vi vores 1.årsprøve. Der har vi igen et projekt som vi skal ud og teste og udvikle videre på, og så op og forsvare. Så på den måde synes jeg der bliver lagt meget op til, at vi skal ud og finde på noget nyt, og prøve at innovere praksis på en eller anden måde. Også i vores første praktik, der brugte vi den her innovationsløsning, der skulle vi ud og teste den i praksis."

(Gruppeninterview, 2016, 08:35)

Pædagog 2 supplerer:

"Jeg synes de kaster en helt masse i hovedet på os. (...) Den måde som jeg kan huske at vi startede på, var at vi fik afvide at vi skulle lave et eller andet på projekt. Der var ikke nogen rammer for det, udover at vi så skulle lave de her leverancer. Og der var ikke særlig mange som fik lavet nogle særlig gode produkter, fordi vi havde ikke nogen cases, eller vi havde ikke noget at skulle løse konkret. så det blev bare noget vi skulle lave. (...) Vi gjorde for eksempel det, at vi tog et vendespil, og sagde ved du hvad, vi putter bare et eller andet på. Det blev sådan noget huske-vende-spil. Så er det noget nyt, fordi så putter man to ting sammen, som normalt ikke er sammen. Så det blev det noget som ikke løste noget som helst, og noget som bare blev endnu et spil, bare mindre godt. Og så den proces op til, der havde vi så nogle forskellige metoder til det. Men jeg synes som Pædagog 1 sagde, der bliver meget lagt op til at vi skal have et produkt. Hvor godt det end er. Men de præsenterer os for nogle, hvad hedder det, nogle modeller. Men jeg synes ikke det er nogen underviserne ligger så meget i. Det er jo sådan noget, at nu har i de her leverancer, og i skal lave en leverance omkring hvordan i har afgrænset jeres problemformulering, eller hvordan i har styret jer

ind på hvad det er for et produkt i skal have. Det er sådan nogle helt konkrete leverancer, hvor man udfylder 20 spørgsmål og 20 linjer omkring et eller andet. Og halvdelen af dem er ikke relevante."

(Gruppeninterview, 2016, 13:38)

Dette tyder altså på, at man som pædagogstuderende har en vis erfaring med innovationsprojekter. De studerende har gennemgået forskellige brainstormprocesser, og er endt ud i en handlingsorienteret fase med produkt og afprøvning i praksis. Der virker dog ikke til, på baggrund af deres udsagn, at der har været lagt vægt på de idegenererende- eller udviklende processer, men at fokus primært har været på produktet. Med innovationsværdien og kvaliteten som en sekundær prioritet. Den sygeplejerskestuderende, har derimod en anden oplevelse fra hendes grunduddannelse:

"Hele vores uddannelse er bygget op om cases. Så får man en case om Albert eller hr. og fru. Jensen. Derudfra kan man så tænke hvad man synes der skal ind i det her. Men det har slet ikke noget med nogen produkter at gøre. Det er sådan nogle konkrete situationer, med nogle bestemte meget fastlåste cases omkring et eller andet sådan fysiologisk.

Int: Så I kommer slet ikke ind omkring innovationsbegrebet?

Nej. nej slet ikke. Jeg tænker ikke at det er noget vi må kaste os ud i."

(Gruppeninterview, 2016, 10:00)

Altså kan der på baggrund af den sygeplejerskestuderendes udsagn konkluderes, at hun i hvert fald ikke har oplevet at være blevet introduceret for innovative processer eller arbejdsmåder forud for deltagelsen i Innovation På Tværs. Og at det endvidere efter hendes opfattelse, ikke er noget de til hverdag 'må kaste sig ud i'

Rammefaktorer

I følge Hiim og Hippe, kan rammefaktorerne betegnes som de givne forhold, som enten begrænser eller muliggør læringen. Det kan for eksempel være de love eller regler, som gør sig gældende for uddannelsesinstitutionens virke. Endvidere kan blandt andet økonomien, udstyr, tid til disposition, underviseren selv, undervisningsmidler og ledelse, fagplaner mm. ansues som rammesættende faktorer for undervisningen. Disse forhold kan, ifølge Hiim og Hippe, være begrænsende i den forstand, at der blandt andet kan være mangel på lokaler, udstyr og ressourcer. De kan samtidig også være med til at åbne op for muligheder, ved for eksempel at skabe anledning til interessante samarbejds muligheder (Hiim, et al., 1997).

Innovation På Tværs forløbet lægger op til det der i det didaktiske design kaldes for en *innovativ arbejdsform*, hvor studerende, undervisere og eksterne samarbejdspartnere vil blive udfordret i forhold til traditionel undervisning.

"Udfordringen består i at etablere et ligeværdigt samarbejde omkring opgaven, og acceptere, at svarene på udfordringerne ikke findes, men skal produceres i forløbet. Udfordringen kræver, at der kan skabes trygge rammer for arbejdet i teams, og der kan etableres rum for transformativ læring."

(Projektgruppen bag TPM, 2015b s. 6)

De to workshop dages aktiviteter blev planlagt med udgangspunkt i deltagelse fra 40 studerende, under den forståelse at de pågældende tidsblokke var ombefattet af deltagelsespligt. Vi skulle på dagene være i det lokale der den sidste uge havde huset de to temaøer, for at de studerende ikke skulle til at finde et nyt lokale, og dermed ville have adgang til eventuelle materialer de måtte have i lokalet der vedrørte deres projekter. Der var derved også sikret, at der ville være plads til alle de studerende, både til stillesiddende opgaver ved borde, samt mere pladskrævende øvelser. Herudover var der både whiteboard, projektor og computer til rådighed, som skulle bruges i præsentationen af dagen samt nogle af øvelserne. Under workshoppen valgte jeg endvidere at inddrage en ekstern partner fra mit netværk, som jeg mente kunne give et godt input til workshoppens facilitering samt aktiviteter. Denne var en pædagogisk konsulent, som bistod mig i planlægningen og den overordnede facilitering af workshop dagene.

Dette viste sig, på dagen for første workshopdag, at de pågældende timer som jeg havde forstået som værende undervisningspligtige, ikke var det. Dette betød at der kun deltog 12 studerende på første dag, og 18 på anden dag. Endvidere betød det at lokalet vi var i, samtidig fungerede som arbejdsplads for et par af de øvrige grupper, som ikke deltog i workshoppens aktiviteter. Disse studerende havde ikke forstået at der skulle være workshop den pågældende dag, og kunne derfor ikke deltage efter opfordring.

At de studerende der ikke deltog sad og arbejdede i lokalet, var for enkelte studerende en forstyrrende faktor. Især under en af gruppeøvelserne observerede jeg nogle studerende, der kiggede 'anklagende' på de studerende der enten snakkede eller bevægede sig ind og ud af lokalet (se Bilag 4)

Herudover komplicerede det lave deltagerantal nogle af aktiviteterne, hvor de studerende skulle rotere rundt i forskellige grupper, for at idegenerere og give hinanden feedback. Dette kommenterer den sygeplejerskestuderende:

"(...) det var super ærgerligt at der ikke var nogen flere, for til sidst var det de samme der gik rundt og kiggede på det samme igen. Der manglede der nogen af de andre studerende."

(Gruppeinterview, 2016, 01:12:03)

Dette blev dermed betydende for dynamikken i grupperingerne, og gav ikke anledning til så nuanceret en feedback som planlagt.

Dernæst kom den tidsmæssige placering af workshoppen til at blive betydende for udbyttet. Pædagog 2 fortæller:

"(...) det jeg husker bedst, var jo de øvelser vi lavede, hvor vi havde de ideer vi var kommet frem til i teamsne, og så skulle vi ligesom kigge lidt kritisk på hinandens. (...) Det var det jeg fik mest ud af. Det var så ærgeligt, at det var så langt inde i forløbet, så vi ikke rigtig kunne... Det kom mere som nogle sidebemærkninger i vores endelige produkt."

(Gruppeinterview, 2016, 19:46)

Pædagog 1 supplerer:

"Hvis den workshop havde været i starten af forløbet, og at det havde været en skal-ting, og det havde været inkorporeret i selve forløbet, havde det givet ENDNU mere mening. Fordi vi blev holdt i en fase. Vi pisker jo derud af, vi løber jo. Fordi vi tænker, at det er produktet det kommer an på."

(Gruppeinterview, 2016, 23:16)

Herved kan tolkes, at de studerende muligvis ville have profiteret af at workshoppen havde været placeret i den første uge af Innovation På Tværs. Her ville de måske ikke have været så målfaste på deres projekter endnu, og dermed kunne det have kultiveret en mere udbytterig idegenerings- og udviklingsproces der mere aktivt kunne have bidraget til deres projekter.

Læringsmål

Undervisningens mål hænger tæt sammen med undervisningens hensigt, og det tilsigtede udbytte de studerende skal have af den. Hiim og Hippe argumenterer, på baggrund af blandt andet Stenhouse, for at der kan være en fare forbundet med for stor en grad af målpræcisering, i det de anfører at;

"Kompleks og avanceret kundskab lader sig vanskeligt præcisere"

(Hiim, et al., 1997 s. 79)

Alligevel mener de, at som oftest er en fordel at klargøre hensigten og retningen med undervisningen og de studerendes læring. I denne sammenhæng må graden af præcisering tilpasses den aktuelle undervisningssituation. Denne klargøring af både undervisningens og læringens mål eller hensigt, kan bidrage til en bevidstgørelse hos både undervisere og studerende. Hiim og Hippe henviser til, at det ofte vil være lettere at styre opmærksomheden i en bestemt retning, hvis man har en fælles forståelse for, hvor man skal hen.

Formål og mål med IPT

Overordnet er det uddannelsesbekendtgørelserne og Strategi 2020, der udgør rammen for Innovation På Tværs forløbet.

Strategi 2020 (UCL, 2012) har som overordnet mål at uddanne de mest eftertragtede professionsdimittender i Danmark. For at opnå dette mål, har UCL opsat seks strategiske mål hvoraf de fire første retter sig mod, de studerendes kompetencer efter endt uddannelse (UCL, 2012 s. 5-6):

1. Tværprofessionelle og borgerrettede i løsning af opgaven

Efter endt studie har dimittenderne følgende kompetencer:

- a) Tage udgangspunkt i borgerens situation og medvirke til, at egen profession indgår naturligt med andre professioners styrker.
- b) Indgå i tværprofessionelt samarbejde for at kunne lave borgerrettet opgaveløsning.
- c) Bidrage til at skabe nye metoder og holdbare løsninger, der lever op til fremtidens krav til velfærdsydelser gennem tværfagligt og tvær-organisatorisk samarbejde og netværk.

2. Dygtige til borgerinvolvering samt policyforståelse

Efter endt studie har dimittenderne følgende kompetencer:

- a) Inddrage borgere og det øvrige civilsamfund i åben dialog om handlemuligheder og valg af professionelle løsninger.
- b) Etablere professionelle relationer og involvere borgerne i udvikling af nye løsninger, der gør borgerne mere selvhjulpne.
- c) Deltage aktivt i og derved være med til at udvikle betingelserne for den konkrete opgaveløsning.

3. Gode iværksættere og innovatorer

Efter endt studie har dimittenderne følgende kompetencer:

- a) Medvirke til at indføre konkrete innovative metoder og arbejdsprocesser i opgaveløsningen i konkret praksis, og skaber synlig effekt for borgerne.
- b) Tage ansættelse i private virksomheder og organisationer, eller etablerer sig med egen virksomhed i de første fem år efter endt uddannelse.
- c) Skabe intraprenørskab og entreprenørskab.

4. Stærke til at anvende teknologi

Efter endt studie har dimittenderne følgende kompetencer:

- a) Alle behersker de nyeste generelle teknologier (IKT) og anvender dem i professionspraksis.
- b) Alle vurderer og anvender teknologier i den konkrete praksis.
- c) 75 procent af dimittenderne kan systematisere og kritisk anvende erfaringer med henblik på at udvikle og implementere nye teknologier i den konkrete praksis i samarbejde med private og offentlige virksomheder.

Der bliver i det didaktiske design for Innovation På Tværs, beskrevet hvilke formål og læringsmål der danner grundlag for modulet. Disse vil i det følgende blive redegjort for.

Selve formålet må siges at være tæt koblet med de samfundsmæssige forventninger og krav til de professionsuddannede

" Formålet med TPM er (...) at de studerende udvikler kompetencer til at kunne indgå i tværprofessionelle samarbejder med henblik på at bidrage til at skabe nye og holdbare løsninger i velfærdsydelserne samt at de studerende få kompetencer til at agere innovativt, entreprenant og bliver gode til at anvende teknologier."

(Projektgruppen bag TPM, 2015b s. 7)

I modulbeskrivelsen for Innovation På Tværs, er det blandt andet målet, at den studerende i en tværprofessionel kontekst opnår viden om

- De øvrige professioners faglige kompetencer
- Egen professions genstandsfelt, opgaver og arbejdets udførelse og hovedantagelser, der gør det muligt at skelne mellem og diskutere de forskellige professioners kompetence og arbejdsområde – herunder forskelle i videnskabsteoretiske positioner
- Kreative og innovative arbejdsmetoder

Det er endvidere målet, at den studerende blandt andet opnår færdigheder i

- At tilrettelægge tværprofessionelle innovationsprojekter og implementere resultater heraf
- At undersøge udfordringer og kreativt løse opgaver i samarbejde med andre professioner
- At anvende procesværktøjer i samskabende processer – herunder inddragelse af borgere, professionelle og frivilliges netværk og ressourcer

Det er slutteligt også målet at den studerende blandt andet opnår kompetencer til

- At indgå i tværprofessionelt teamsamarbejde med viden om og respekt for egne og andre professioners ansvar- og kompetenceområder i forhold til tværprofessionel opgaveløsning
- At kommunikere, lytte, analysere og indgå i relationer med professionelle og frivillige

- At koordinere og lede tværprofessionelle/tværsektorielle samt projektorganiserede opgaver og samarbejde i forskellige organisatoriske sammenhænge
- Kreativt at løse aktuelle udfordringer i praksisfeltet, der forudsætter og udfordrer det tværprofessionelle samarbejde
- At kunne håndtere usikkerhed, konflikter og kunne navigere i kaos
- At kunne reflektere kritisk over samarbejdet, processen og produktet

I den didaktiske relationstænkning, findes det ikke hensigtsmæssigt at bestemme målene som givne eller fastlagte, uden at tage hensyn til den didaktiske helhed, som de er en del af. Der må i formuleringen af målene derfor også være et nødvendigt fokus på deres sammenhæng med for eksempel de studerendes læringsforudsætninger samt de rammesættende faktorer.

Endvidere står målene også i forhold til det faglige indhold, samt arbejdsmåderne hvorigennem indholdet bearbejdes. Ikke alle arbejdsmåder, kan siges at være lige velegnede for alle typer af mål. Det bør også påpeges at der i uddannelsen og undervisningen, er tale om mål på forskellige niveauer. De overordnede mål er en genspejling af de samfundsmæssige ønsker og krav til uddannelsen.

De overordnede mål for modulet Innovation På Tværs er formuleret på baggrund af de samfundsmæssige krav samt UCL's strategiske mål. Jeg valgte derfor at bruge modulets mål, som udgangspunkt for workshoppenes læringsmål. Det overordnede formål med workshoppen var at de studerende, igennem innovative og kreative processer, skulle idegenerere på deres projekter for at komme fra ide til handling. Med udgangspunkt i dette, lavede jeg en række delmål for workshoppen. Disse blev således:

- *De studerende skal have kendskab til begreberne; Kreativitet, Innovation og Entreprenørskab.*
- *De studerende skal have erfaring med forskellige metoder til idegenerering og ideudvikling.*
- *De studerende skal igennem innovative og kreative processer arbejde kritisk med deres projekter.*
- *De studerende skal øve sig i, at tænke andre professioner samt samarbejdspartnere ind i deres projekter.*
- *De studerende skal have erfaring med, at arbejde i og håndtere kaos.*
- *De studerende skal have erfaring med præsentation og feedback som et værktøj til udvikling af praksis.*

Ovenstående mål blev ikke delt med de studerende. Dog blev de studerende informeret om workshoppenes overordnede sigte, om at udvikle på deres ideer hvorved de skulle komme fra ide til handling.

Indhold

Undervisningens mål hænger nøje sammen med indholdet. Indholdet er det, som undervisningen handler om, men vedrører også hvordan dette vælges og tilrettelægges. Undervisningens indhold rummer både intellektuelle, handlingsmæssige og emotionelle aspekter. I følge Hiim og Hippe er det ofte den emotionelle del, der får mindst opmærksomhed. I den forbindelse kan man tale om at indholdet bliver *skjult* eller *latent*, i modsætning til det mere *åbne* eller *manifeste* indhold i undervisningen. Det vil sige at de studerende måske, på et emotionelt eller holdningsmæssigt plan, lærer noget andet end det, der er den åbne hensigt (Hiim, et al., 1997). Det kan for eksempel komme til udtryk ved at de studerende i et innovationsforløb, ikke lærer særlig meget om hvordan man arbejder i proces, men at de i stedet føler sig frustrerede og dumme, og lærer at innovationstænkningen er vanskelig. Dette er et eksempel på, at undervisningen ikke har været tilpasset elevernes læringsforudsætninger. Hiim og Hippe advokerer for et øget fokus på det *skjulte* indhold.

"»Skjult« læring kan i mange tilfælde forstås som manglende sammenhæng i de didaktiske kategorier. Indholdet bliver f.eks. »skjult«, fordi der er en utydelig sammenhæng mellem de udtalte mål/indholdet, arbejdsmåderne og elevernes forudsætninger. Større sammenhæng mellem kundskabsindholdets emotionelle, intellektuelle og færdighedsmæssige aspekter kan give et nyt perspektiv på indholdet og elevernes læreproces"

(Hiim, et al., 1997 s. 79-80)

Endvidere kan der bringes yderligere en dimension ind, når det gælder indholdet. Der må også være et fokus på, hvem indholdet skal passe til, samt hvilket værdisyn der skal være repræsenteret. Der kan være tale om en vis balance mellem indholdet som passer til de studerende, indhold der repræsenterer samfundets værdier og indholdsperspektiver, som virker kritisk overskridende og bevidstgørende (Hiim, et al., 1997).

Hiim og Hippe argumenterer for, at det er vigtigt at involvere de studerende, for dermed at have aktiv medindflydelse på indholdet. De mener at en sådan medindflydelse kan give de studerende anledning til, at afprøve egne værdier og ønsker i forhold til samfundets krav i et kritisk perspektiv (Hiim, et al., 1997).

I forhold til den indholdsmæssige del af workshoppen, altså indholdet af de konkrete aktiviteter, har de studerende ikke været involveret forud. Aktiviteterne er dog planlagt med blik for så meget deltagerinvolvering undervejs som muligt, i selve aktiviteterne. Det var således ikke hensigten, at programmet lå til diskussion, men at de studerende til dels selv var styrende i udformningen indenfor de givne rammer.

Der er gået en del tanker ind i planlægningen af programmet for de to dages aktiviteter. Overordnet var det formålet med aktiviteterne, at sørge for at de studerende kom igennem tre

faser⁶: 1) *Den kreative fase*, hvor der idegenereres; 2) *Den innovative fase*, hvor der ideudvikles og sorteres i ideerne fra første fase; og 3) *Den entreprenante fase*, hvor processen går fra ide til handlingsorientering.

Workshop dag 1:

Tid	Aktivitet	Formål
9.15	Kort introduktionen af dagens forløb	Ved at give et overblik over dagens program, søges at skabe en tryghed for de studerende ved at vide hvad de skal igang med. Herved lægges ansvar på facilitator, for at holde tid og lave skift mellem de forskellige opgaver.
9.20	Icebreaker: Ansigtsøvelse	I stedet for at starte dagen ud med, at fylde viden på de studerende, vælger jeg at involvere dem aktivt igennem leg. Ved at tegne hinandens ansigter, uden at se på papiret, får de studerende mulighed for at arbejde med deres divergente perception. Samtidig er det en stemningsløftende øvelse, som derved skal sørge for at energiniveauet stiger og de studerende kommer i en god stemning, som kan fordre et mere åbent og eksperimenterende mindset.
9.30	Øvelse med kreativitetskort	Denne øvelse er lavet med henblik på den idegenerende fase. De studerende skal her, på baggrund af skæve udsagn fra kreativitetskortene, tænke frit om egne og andres projekter. Mantraet for denne fase er, at der ingen regler er og at intet er umuligt eller for vildt. Ved at opdele de studerende således at de ikke skal være sammen med egne gruppemedlemmer, sikres en mere nuanceret diskussion af projekterne. Herved er det ikke <i>gruppens</i> udlægning af projektet, men <i>individets</i> egne tanker og overvejelser der uafhængigt kommer i spil. Tanken med denne aktivitet er, at fordre de studerendes eksperimenterende tilgang og divergente tænkning, således at de via co-creation kan finde løsninger og muligheder der tidligere har været skjult for dem.
10.00	Tilbage i egne grupper	De studerende skal her præsentere de forskellige input de har fået i foregående øvelse. Hvilke nye ideer er kommet til, er de mon blevet usikre på noget? Formålet med dette er, igennem den mundtlige præsentation og erfaringsdeling, at de studerende igen kan supplere på hinandens ideer - denne gang internt i gruppen.
10.15	Pause	De studerende har nu været i proces længe, og må formodes at have fået en del indtryk. Der findes to formål med pausen. Dels blot at have mulighed for at opfylde fysiske fornødenheder, men dernæst også at give et rum for den uformelle samtale om det oplevede. Dette uformelle afbræk, kan i mange forbindelser fungere som et godt refleksionsrum, hvor ideer kan opstå udenfor en formaliseret ramme.
10.25	"Den rullende kuffert"	Formålet med denne video er, at lave et naturligt skifte fra den kreative fase, til den innovative fase. Ved at vise et konkret eksempel på at have taget noget eksisterende, og tilføje det en ændring eller ny funktion - at innovere det, sigter jeg med denne video mod at sætte de studerende i det ideudviklende mindset til næste aktivitet. Ved at have en kort diskussion i plenum efterfølgende, giver jeg de studerende mulighed for at tilkendegive deres egne forståelser og tænkninger vedrørende innovationsbegrebet.
10.30	Definér jeres	Denne aktivitet handler om, at de studerende skal tage de nye ideer og feedback

⁶ De tre faser er baseret på teorien vedrørende KIE-modellen (Kromann-Andersen, et al., 2009)

	ide	fra den kreative fase med ind i deres projekt. De skal vurdere hvilke ideer de kan bruge til at udvikle på deres projekt, og hvilke der må forkastes eller ændres for at kunne bruges. De studerende skal i denne fase gå mere systematisk og pragmatisk til værks, i vurderingen af hvordan de kan forbedre og udvikle på eget projekt. De studerende bliver bedt om at notere deres problemstilling samt nye løsningsforslag på et A3 ark, og forberede en kort elevator-tale omkring deres projekt.
10.50	Pause	De studerende har nu været i proces længe, og må formodes at have fået en del indtryk. Der findes to formål med pausen. Dels blot at have mulighed for at opfylde fysiske fornødenheder, men dernæst også at give et rum for den uformelle samtale om det oplevede. Dette uformelle afbræk, kan i mange forbindelser fungere som et godt refleksionsrum, hvor ideer kan opstå udenfor en formaliseret ramme.
11.00	Introduktion til persona-opgave + Diana Kander TED-talk	<p>Jeg starter her ud med at vise en inspirationsvideo af Diana Kander, som omhandler vigtigheden af, i innovationsarbejdet, at tænke sin målgruppe ind. Hvis man skal tilføje det eksisterende en ny værdi, er man nødt til at overveje hvem denne værdi skal vurderes af. Efterfølgende vil der være en kort snak om indholdet af videoen. Dernæst vil jeg give en kort introduktion til et personaskema, hvor de studerende skal gøre sig tanker om deres målgruppe på baggrund af følgende spørgsmål:</p> <p>Opdel jeres målgruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hvem er jeres målgruppe? – Hvilken type mennesker er vigtigst for jer at få fat på? – Hvilke fælles træk har de? <p>Opstil hypoteser omkring dine personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hvilke behov har de? – Hvilke udfordringer står de overfor? – Hvad motiverer dem i forhold til at bruge jeres løsning? <p>Verificer hypoteser og spørg åbent</p> <ul style="list-style-type: none"> – For at verificere jeres hypoteser om målgruppen må I ud og indsamle relevant datamateriale. Interviews, spørgeskemaundersøgelser og fokusgruppeinterviews med jeres målgruppe kan bruges til indsamlingen. – Test jeres hypoteser af. Havde I ret, eller må det revideres? – Fyld de tomme huller ud ved at spørge åbent og få ny viden. <p>Form jeres personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Personlige data: navn, alder, uddannelse, bopæl, familieforhold, arbejdsforhold etc. – Behov: Hvilket behov har personaen i forhold til jeres løsning? – Motivation: Hvad motiverer personaen i forhold det I tilbyder? – Udfordringer: Hvilke udfordringer står

		personaen overfor og hvad kan I hjælpe ham/hende med?
11.20	Arbejde i grupper med udvikling af personas	Grupperne arbejder selvstændigt med ovenstående spørgsmål og udfylder persona-skemaet. Jeg og anden facilitator er til stede for evt. spørgsmål
12.30	Tjek ud	En kort opsamlende seance hvor de studerende får lov til at dele erfaringer, indtryk og følelser omkring dagen. Herved sikres det at der ikke umiddelbart er ubesvarede spørgsmål hos de studerende når vi forlader hinanden. Dernæst er der mulighed for, at de studerende kan komme med input i forhold til dagens strukturering og forløb, som jeg kan tage med til dagen efter og evt. foretage ændre på baggrund af.

Workshop dag 2:

Tid	Aktivitet	Formål
09.15	Bevægelses-leg "Frøen, Storken og den Gravide kvinde"	I stedet for at starte dagen ud med, at fylde viden på de studerende, vælger jeg at involvere dem aktivt igennem leg. Herudover er denne koordineringsøvelse god til, at udfordre hjernens divergente struktur i det at den bryder med de motoriske mønstre i øje-hånd koordination. Ved at bruge deres kroppe i aktiv leg, skærpes de studerendes koncentration. Samtidig er det en stemningsløftende øvelse, som derved skal sørge for at energiniveauet stiger og de studerende kommer i en god stemning, som kan fordre et mere åbent og eksperimenterende mindset.
09.25	Introduktion til dagen	Ved at give et overblik over dagens program, søges at skabe en tryghed for de studerende ved at vide hvad de skal igang med. Herved lægges ansvar på facilitator, for at holde tid og lave skift mellem de forskellige opgaver.
09.30	Præsentation af ideerne i plenum	Ved at få de studerende til at præsentere deres ideer i plenum, får de mulighed for at få feedback på deres projekter fra deres medstuderende, som de kan tage med senere på dagen. Det er også et formål for denne aktivitet, at skabe et overblik over de forskellige projekter forud for den næste øvelse, så alle har hørt det samme om alle projekter. Desuden er dette en mulighed for de studerende til, at øve deres pitch-teknik, i forhold til at de i slutningen af Innovation På Tværs skal præsentere deres projekter for et dommerpanel.
09.45	Idé stationer	Denne aktivitet er lagt ind, for at få de studerende et skridt tilbage i den kreative fase. Selvom de har forfinet og forkastet den foregående dag, og måske nu mener at de kan fastlåse sig i én ide, er det aktivitetens formål at vise dem at man sagtens kan bruge lang tid på at gå mellem de to første faser. De studerende skal derfor igen komme med ideer og tilføjelser til hinandens projekter, under mantraet ' <i>Ingen har nogensinde fået den bedste ide alene</i> '. De studerende skal derfor indtænke forskellige samarbejdspartnere, målgrupper, materialer og tilgange som ikke allerede er nævnt. Disse skal fysiskgøres i form af post-its, så ejer-grupperne har noget de kan tage med sig og derved blive fastholdt i tænkningen af alternativer.
10.15	Pause	De studerende har nu været i proces længe, og må formodes at have fået en del indtryk. Der findes to formål med pausen. Dels blot at have mulighed for at opfylde fysiske fornødenheder, men dernæst også at give et rum for den

		uformelle samtale om det oplevede. Dette uformelle afbræk, kan i mange forbindelser fungere som et godt refleksionsrum, hvor ideer kan opstå udenfor en formaliseret ramme.
10.30	Energizer: 1-2-3	Ved at bruge deres kroppe i aktiv leg, skærpes de studerendes koncentration. Samtidig er det en stemningsløftende øvelse, som derved skal sørge for at energiniveauet stiger og de studerende kommer i en god stemning, som kan fordre et mere åbent og eksperimenterende mindset. Denne aktivitet afvikles udenfor, for at sørge for at alle studerende har været ude fra lokalet, og fået trukket frisk luft ind og fået gang i blodcirkulationen, som er medvirkende til den øgede koncentration op til en stillesiddende opgave.
10.40	Arbejde i egen gruppe med MINDLAB skitse	I arbejdet med MINDLAB skitsen skal de studerende bevæge sig i spændet mellem den innovative og entreprenante fase. Ved at inddrage ideerne de har fået på post-its fra de andre grupper, skal de igen ideudvikle på deres projekt. Men skitsen byder også op til at tænke længere over i den handlingsorienterede fase, ved at lade dem overveje hvem der skal inddrages som samarbejdspartnere, hvem der forestår en evt. drift osv. De studerende forbereder på baggrund af deres skitse en præsentation af deres ide, og bedes endvidere om at illustrere ideen. Dette kan være ved grafter, tegninger, rollespil mv. Sidste del har to formål: 1) Igen at inddrage det legende aspekt, men lade det være styret af de studerendes egne kundskaber og motivation; og 2) at forberede dem på at 'sælge' deres projekt, således at det bedst forstås og anerkendes for den værdi.
11.40	Præsentation af ideerne i plenum	Ved at få de studerende til at præsentere deres ideer i plenum, får de mulighed for at få feedback på deres projekter fra deres medstuderende, som de kan tage med videre i deres proces. Desuden er dette en mulighed for de studerende til, at øve deres pitch-teknik, i forhold til at de i slutningen af Innovation På Tværs skal præsentere deres projekter for et dommerpanel.
11.55	Tjek ud	En kort opsamlende seance hvor de studerende får lov til at dele erfaringer, indtryk og følelser omkring dagen. Herved sikres det at der ikke umiddelbart er ubesvarede spørgsmål hos de studerende når vi forlader hinanden. Dernæst er der mulighed for, at de studerende kan komme med input i forhold til dagens strukturering og forløb, samt de to dage som helhed.

Læringsproces

Læreprocessen handler om, hvordan selve læringen skal foregå. Hvem skal bestemme arbejdsmåderne? Hvad skal underviseren og de studerende gøre, og hvorfor? følge Hiim og Hippe bliver principperne om medbestemmelse, oplevelsesorientering og sammenhængen mellem teori og praksis her særligt aktuelle (Hiim, et al., 1997). Det er ifølge dem, ikke nok for de studerende at lære om deltagelse, medbestemmelse og samarbejde. Forskellige former for projekt- og gruppearbejde indebærer, i følge Hiim og Hippe, en række åbenbare muligheder for samarbejde og medbestemmelse (Hiim, et al., 1997). De fremhæver i den forbindelse at den oplevelsesorienterede undervisning indebærer, at de studerende skal have mulighed for førstehåndserfaringer i læreprocessen. De argumenterer derved for, at i de studerendes egne oplevelser og førstehåndserfaringer vil de intellektuelle, handlingsmæssige og emotionelle aspekter optræde som en enhed (Hiim, et al., 1997). Pointen er, i følge Hiim og Hippe, at de

studerende derved får anledning til at videreudvikle deres egne kundskaber, holdninger og færdigheder med udgangspunkt i deres egne aktuelle erfaringer og oplevelser som grundlag herfor (Hiim, et al., 1997).

Som det tidligere i specialet er pointeret, lægges der i Tanggaards pragmatiske tilgang til kultivering af kreativitet op til, at de studerende netop må arbejde igennem aktiv handlen og eksperimenteren i verden. Derfor fandt jeg det vigtigt, i forhold til ovenstående mål, at tilrettelægge aktiviteterne i workshoppen således, at de studerende fik mest muligt tid til egne eksperimenter og derved interaktion med verden. Det har derfor været et bevidst valg, at jeg som facilitator skulle tale så lidt som muligt, mens de studerende passivt lyttede. Aktiviteterne blev dermed overvejende fokuseret på de studerendes konkrete igangværende projekter, og deres egne tanker omkring disse. Der blev endvidere lagt en del op til co-creation hos de studerende, idet at de alle skulle give input og idegenerere på tværs hinandens projekter, og endvidere give feedback på hinandens præsentationer og ideudviklinger. Dette med tanken om de studerende som eksperter i deres respektive professioner, hvorfra de og deres projekter skulle vinde anerkendelse. Da jeg som facilitator ikke nødvendigvis er bekendt med den hverdag de oplever, eller de kompetencer der ligger i eller kræves af forskellige felter, vurderede jeg at det således ikke kunne være mig der skulle dømme værdien af deres ideer. Min primære opgave var dermed netop at være facilitator af processerne, og sørge for at hjælpe de studerende videre hvis de gik i stå af den ene eller anden grund.

Vurdering

I forhold til vurderingen af er det i følge Hiim og Hippe relevant at medtænke forskellige spørgsmål til hvad denne skal indebære (Hiim, et al., 1997). Dette kunne være hvordan de studerendes læring skal vurderes - til slut, eller undervejs? Det er også relevant at overveje hvem der i så fald skal vurdere de studerendes læring. Er det underviseren, eller skal de studerende selv tage del i dette? Det er således også vigtigt at overveje hvad de studerendes læring skal vurderes i forhold til. Dette kan være i forhold til de opstillede mål, men også de studerendes egne eller gruppens præstation. Endvidere kan der vurderes på selve undervisningen, eller selve underviserens undervisning.

Der har ikke været foretaget en direkte vurdering eller afprøvning af de studerendes læring under workshoppen. Da der kan siges at være to forskellige vurderingsaspekter, ét for workshoppens opstillede mål og ét for specialets problemformulering, vælger jeg at inddrage mine feltnoter samt gruppeinterviewet i et forsøg på at finde tegn på følgende vurderings spørgsmål:

1. *Kan de studerende siges at fået en udvidet forståelse for begreberne kreativitet, innovation og entreprenørskab?*
2. *Har de af Tanggaard fremhævede principper; fordybelse, eksperimenteren og modstand fra materialet været tilstede?*

3. Hvilke tegn kan ses for forudsætningerne af det kreative miljø, som det beskrives ved Den Kreative Platform?

Analyse del 2

I følgende afsnit vil jeg forsøge at analysere på de to workshopdage med udgangspunkt i de formulerede vurderingss spørgsmål fra ovenstående afsnit.

Kan de studerende siges at fået en udvidet forståelse for begreberne kreativitet, innovation og entreprenørskab?

Det har været hensigten med aktiviteterne under workshoppen, at føre de studerende igennem processer, som skulle give dem en praktisk erfaring med begreberne igennem aktiv handlen. Der var som sådan ikke indlagt en undervisning eller indføring i begreberne i den oprindelige plan. Men affødt af et spørgsmål fra en af de studerende (se Bilag 4), lavede jeg en introduktion i KIE-modellen (Kromann-Andersen, et al., 2009), og således også en mere grundig indføring i begreberne en tilsigtet.

Pædagog 2 fortæller i denne forbindelse at:

"Jeg tror faktisk, at et af de begreber som jeg synes var.. eller som virkelig fik mig til at forstå hvad det var vi skulle til at igennem, det var den der KIE begrebs model, som du [Int.] præsenterede på et tidspunkt. Og jeg tror faktisk at det var under den der workshop- kreativitet, innovation og så entreprenørskab til sidst, hvor man udfører ideen. Altså det gav så meget mere mening, fordi det blev bare sat op i 3 bullets."

(Gruppeinterview, 2016, 50:46)

Senere supplerer Pædagog 1 med hendes forståelse af kreativitetsbegrebet ved begyndelsen af Innovation På Tværs:

"Og der kreativitets begreb ikke. Jamen er det at kunne lave et eller andet på en perleplade, eller et eller andet grafisk, eller hvad er kreativitet, ikke? Altså det stod fint på den der powerpoint da vi kom ikke, men så er det jo ligesom forsvundet fordi. Hvor jeg tænker at, den der workshop hvor vi havde ligesom arbejdet med vores ide, og blev ved med at videreudvikle på vores ide, og hvad kan man ellers. Det er jo et eller andet sted den kreative fase. Men det er jo ikke sådan vi egentlig har lært, eller hvad skal man sige, arbejder med kreativitet normalt. Så det er jo et begreb som ikke er under huden på særlig mange af os tænker jeg."

(Gruppeinterview, 2016, 57:04)

De pædagogstuderende giver altså her udtryk for, at have opnået en udvidet forståelse for kreativitetsbegrebet, og den kreative proces under selve workshopforløbet. Dette blandt andet

igennem en kort indføring i KIE modellen, men også igennem forskellige idégenererings- og udviklingsprocesser.

I forhold til deres kendskab til innovationsbegrebet, er de alle tre ret sikre i deres svar:

"Syg: Innovationsbegrebet det tænker jeg bare er nyskabelse. Der skal man bare tænke noget fra bunden af, men hvor projekt-ejerne har sat nogen nogenlunde rammer i hvert fald. Nyskabelse, ja.

Pæd 1: Ja det er jo den der med nyt og nyttigt og det skulle have en værdi, og det behøver ikke være økonomisk men det kan også være menneskeligt. Så den idé man har fået i det kreative felt det skal man ligesom tage med i det innovative felt og sige hvordan er det så lige, at den kommer ud og skaber værdi for andre - og hvad er det nyttige.

Pæd 2: Ja, det er også sådan jeg forstår det."

(Gruppeinterview, 2016 s. 01:05:41)

Pædagog 2 fortsætter:

"(...) så synes jeg min forståelse af Innovation og innovationsbegrebet har ændret sig lidt fra at være et lidt omfattende begreb, hvor jeg troede at det der med at være kreativ også var en del af det begreb og den fase, men hvor jeg nu har fået mere forståelse for, at innovation er at skulle sætte noget nyt i nogle rammer så det giver værdi til andre. Sådan forstår jeg det i hvert fald nu."

(Gruppeinterview, 2016 s. 01:07:16)

Denne fremstilling af innovationsbegrebet stemmer godt overens med måden hvorpå introduktionen af KIE-modellen forklarede. Der er dog ingen direkte indikation af, hvorvidt workshoppen har være medvirkende til deres forståelser.

I forhold til forståelsen af begrebet entreprenørskab i denne er der blandt de interviewede lidt blandede meninger:

"Syg: Entrepenørskab, der tænker jeg sådan noget opbyggelse, evt. nedrivelse. At man får opbygget noget. det der med social entrepenørskab det ved jeg ikke lige helt om jeg har nogen mening om, men jeg tænker at, det er igen det der med processer, at man får opbygget det kreative og det nytænkene til et produkt.

Pæd 1: Det er der hvor man går ud og prøver sin idé af og iværksætter den.

Pæd 2: Ja, det tænker jeg også. Ens idé kommer ud og får den værdi som det er tiltænkt den skal have."

(Gruppeinterview, 2016, 01:06:46)

Pædagog 2 tilføjer:

"Jeg havde faktisk ikke så meget indsigt i entreprenørskab som begreb. Jeg havde tænkt at en entreprenør det er sådan en der havde murer og tømrer ansat om lavede bygninger. Det var det jeg troede en entreprenør var. Jeg havde ikke indblik i, at det også er en der arbejder med andet end det håndværksmæssige."

(Gruppeinterview, 2016, 01:07:50)

Dette tyder altså på, at der er sket en udvikling i de studerendes forståelse af entreprenørskab som begreb. Dette bliver i sær tydeligt hos de pædagogstuderende. Overordnet stemmer deres forståelser godt overens med den som vi har arbejdet med under workshoppen, men det kan ikke vurderes hvorvidt denne har været medvirkende til deres udvikling af forståelse. Ved spørgsmålet om, hvorvidt deres forståelser af begreberne har ændret sig i løbet af Innovation På Tværs er der også forskel hos de studerende:

"Syg: Det synes jeg ikke jeg har, jeg tænker det lidt som det samme. Jeg har nok bare ikke tænkt så meget over det før, men det er ikke sådan at jeg tænker "Åhh, sådan kan man også se på det" - det er sådan meget det samme."

Pæd 1: Jeg synes at der er kommet lidt mere på, men det er i kraft af den workshop der var, og hende der kom for at vise det der med at tegne. Hvor der blev vist at man kan gøre noget på en anden måde, det behøver ikke være i vores meget fastlagte skema. Det var en anden måde. Men set jeg bort fra workshoppen så er det der jeg føler mig snydt, for der er ikke kommet noget nyt på."

(Gruppeinterview, 2016, 01:07:43)

Den sygeplejerskestuderende finder altså ikke at hendes forståelse er ændret under Innovation På Tværs forløbet, hvor Pædagog 1 i sær finder at det har været under workshoppen, at hendes forståelse er ændret.

Har de af Tanggaard fremhævede principper; fordybelse, eksperimenteren og modstand fra materialet været tilstede?

Tanggaard mener, som nævnt, at en solid og relevant viden, samt en vis ekspertise inden for et givent domæne, er centrale for at udvikle ens egen kreativitet. Derpå vil jeg se på de studerendes Læringsforudsætninger fra forrige afsnit. Her fremhæves de, at de studerende fra sundhedsuddannelserne, er i starten af 3. semester og må derfor antages at have en begyndende professionsidentitet. De studerende fra socialrådgiveruddannelsen er på 5-6. semester af deres uddannelse, og kan derfor antages at have et indgående kendskab til deres profession og arbejdsområderne herunder. Det samme kan siges at gøre sig gældende i betragtningen af de studerende fra pædagoguddannelsen, der vil deltage i starten af deres 5. semester. Derved kan siges, at der er forskel på hvor indgående viden de studerende har indenfor deres forskellige

felter. Herudover kan det siges, at de studerende ikke nødvendigvis har haft en dybdegående viden omkring de aspekter der indgår i de udbudte opgaver. I denne forbindelse fortæller Pædagog 2:

"(...) de projekter der kom, synes jeg i hvert fald, de ligger ikke op til de professioner der var repræsenteret. Det stod der også i vores, at den lagde måske mest op til pædagoger og socialrådgiver studerende der skulle på de her projekter. Men så er det lidt svært, når man har 3 forskellige at vælge imellem, men det er måske kun en af dem hvor man som sygeplejerske kan være med. Hvis man ikke kan finde de her projekter som ligesom ligger op til allesammen, så er det måske ikke muligt at lave det ifht. at skulle have hele fagligheden med."

(Gruppeninterview, 2016, 01:25:04)

Så med udgangspunkt i deres overordnede projekter, kan der siges at have været en diferenciering hos de studerendes fordybelsesmuligheder. Men i konteksten af workshoppen, kan der argumenteres for, at det de studerende skal arbejde med og fordybe sig i, er de projektideer de studerende selv har formuleret på baggrund af de udbudte opgaver. Og at de herved har opnået en viden om projektet.

Med henblik på Tanggaard princip om eksperimenteren, lægger hun vægt på vigtigheden af eksperimentet, legen og undersøgelsen som centrale komponenter i kultiveringen af kreativitet. Aktiviteterne i workshoppen var derfor tilrettelagt således, at der blev givet mest muligt rum til de studerendes egne undersøgelser og tankeeksperimenter i form af forskellige idegenererings- og udviklingsprocesser. Hertil fortæller den sygeplejerskestuderende om en frustration ved den overordnede organisering af Innovation På Tværs i form af fastsatte leverancer:

"Jeg synes faktisk at det var meget forstyrrende. Også at vi sad jo og faktisk kom med rigtig mange gode ideer, og da vi så skulle til den der handlingsfase, så var det sådan lidt 'nå'. Så lige pludselig kunne vi jo ikke det ene, så kunne vi ikke det andet, og vi kunne ikke få kontakt med vores udbyder. Og så var det først da vi kom til de der workshop: "jamen hvorfor lader i så ikke bare vær med, at have nogle regler, og så bare laver jeres egne?". Nå ja. Og så tog vi faktisk alt hvad vi havde, og så smed vi det væk, og så begyndte vi forfra. Og så kørte det ligesom."

(Gruppeninterview, 2016, 22:34)

Dette tyder på, at den studerende før workshoppen har oplevet at føle sig bundet i sin eksperimenterende tænkning af nogle ydre strukturer. Og at det først var under workshoppen, at hun oplevede at blive frigivet til at tænke tingene anderledes og om.

Hertil tilføjer Pædagog 1:

"(...) jeg tænker, at der gerne må være leverancer, det er ikke det. Men de skal være der i en sammenhæng som er en styret proces. Hvis den workshop havde været i starten af forløbet, at det

havde været en skal-ting, og det havde været inkorporeret i selve forløbet, havde det givet ENDNU mere mening. Fordi vi blev holdt i en fase. Vi pisser jo derud af, vi løber jo. Fordi vi tænker, at det er produktet det kommer an på."

På baggrund af den pædagogstuderende, tyder noget på at der er en produkttænkning, som virker bremsende for den eksperimenterende tilgang. Og at der derfor er et behov for, at blive fastholdt i denne fase lidt længere end Innovation På Tværs er struktureret imod.

Pædagog 1 fortæller om en aktivitet fra workshoppen, hvor hun følte at lege og blive udfordret på sin ide:

"(...) kreativitet det er der vi kan blive ved med at brainstorme og finde ud af hvad mangler vi viden om, altså at blive ved med at undersøge og tænke sin idé videre. Altså ligesom vi havde, hvor vi gik rundt til hinandens hvad var det vi forstod ved det her. Der havde vi da, hvor vi mødte nogen sygeplejersker, hvor vi egentlig, der kom noget faglighed ind, fordi de så på et ord, jeg kan ikke lige huske hvad det var, men de så på det med et helt andet blik end vi gjorde. Og det tænker jeg er kreativitet, hvor man bliver fastholdt, man bliver hele tiden udfordret på hvor langt kan du gå, uhm... i dit mindset, altså det tænker jeg, det er der hvor man skal lege og man skal blive ved med at blive presset, eller hvad skal man sige - udfordret på altså hvor langt kan den gå, ik."

(Gruppeninterview, 2016, 01:03:04)

Der kan her argumenteres for, at hun oplever den eksperimenterende tilgang, ved hele tiden at udfordre og udvikle på sin ide. Hun møder nogle sygeplejerskestuderende, som kan tilføre hendes projekt en ny vinkel og noget ny viden, og får derved presset ideen længere end før processen.

Hvilke tegn kan ses forudsætningerne af det kreative miljø, som det beskrives ved Den Kreative Platform?

Konklusion

Bibliografi

Andersen, Frans Ørsted. 2006. *Flow og fordybelse. Virkelystens og det gode livs psykologi.* København : Hans Rietzels Forlag, 2006.

Bager, Torben, et al. 2010. *Camp guide - Genvej til unikke ideer.* Kolding : IDEA i samarbejde med Kreativitetslaboratoriet ved Aalborg Universitetet, Innology - Center of Innovation, Erhvervsakademi SydVest og Udvikling & Viden v. UC Lillebælt, 2010.

Beck, Steen, Kaspersen, Peter og Paulsen, Michael. 2014. John Dewey - læring gennem erfaring. *Klassisk og moderne læringsteori.* s.l. : Hans Rietzels Forlag, 2014, s. 397-422.

Brinkmann, Svend. 2006. *John Dewey - en introduktion.* København : Hans Rietzels Forlag, 2006.

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene. 2010. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. *Kvalitative metoder - En grundbog.* København : Hans Rietzels Forlag, 2010, s. 29-54.

—. **2010.** Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education.* 2010, 29, s. 243-257.

Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York : Harper Perennial, 1996.

Dewey, John. 2005. *Demokrati og uddannelse.* København : Klim, 2005.

—. **2008.** *Erfaring og opdragelse.* [ovs.] Hans Fink. København : Hans Rietzels Forlag, 2008.

Glaveanu, Vlad Petre og Tanggaard, Lene. 2014. Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology.* 2014, 34, s. 12-21.

Goldkühn, Göran. 2004. *Meanings of Pragmatism: Ways to conduct information systems research.* Linköping University. s.l. : VITS Research Network, 2004.

Gruppeinterview. 2016. Odense : Karina Svendsen, 2016.

Halkier, Bente. 2010. Fokusgrupper. [red.] Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. *Kvalitative metoder - En grundbog.* København : Hans Rietzels Forlag, 2010, s. 121-136.

Hansen, Søren og Byrge, Christian. 2010. *Den Kreative Platform i skolen - Uhæmmet anvendelse af viden fra børnehaven til arbejdslivet.* s.l. : Fonden for Entreprenørskab, 2010.

—. **2007.** *Den kreative platform: uhæmmet anvendelse af viden og erfaringer.* Aalborg : Aalborg Universitet, 2007.

Hansen, Søren og Jacobsen, Henning Sejer. 2005. *Kreativitet: det kreative miljø.* Aalborg : Aalborg Universitet, 2005. Working paper.

- Hastrup, Kirsten. 2010.** Feltarbejde. [red.] Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. *Kvalitative metoder - en grundbog*. København : Hans Rietzels Forlag, 2010, s. 55-80.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else. 1997.** *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling - en studiebog i didaktik*. København : Nordisk Forlag A/S, 1997.
- Hoffmann, Birgitte, et al. 2012.** *Kreative Miljøer- mellem faciliteter og facilitering*. Center for Facilities Management – Realdania Forskning. s.l. : DTU Management Engineering, 2012. Forskningsrapport.
- Jensen, Jesper Bo. 2015.** Fremtidens skole skal passe til fremtidens samfund. [Online] 2015. [Citeret: 25. Marts 2016.] http://www.fremforsk.dk/vis_artikel.asp?AjrDcmntId=129.
- Kromann-Andersen, Ebbe og Jensen, Irmelin Funch. 2009.** *KIE-modellen - innovativ undervisning i videregående undervisning*. s.l. : Erhvervsskolerne Forlag, 2009.
- Lynggaard, Kennet. 2010.** Dokumentanalyse. [red.] Svend Brinkmann og Lene Tanggaard. *Kvalitative metoder - en grundbog*. København : Hans Rietzels Forlag, 2010, s. 137-150.
- Projektgruppen bag TPM. 2015a.** *Det strategiske og teoretiske grundlag for TPM*. Odense : University College Lillebælt, 2015a.
- . **2015b.** *Didaktisk design for TPM*. Odense : University College Lillebælt, 2015b.
- Qvortrup, Lars. 2001.** *Det lærende samfund: Hyperkompleksitet og viden*. . København : Gyldendal, 2001.
- Robinson, Ken. 2008.** *Changing Education Paradigms*. [Foredrag] s.l., England : The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce, Juni 2008.
- Runco, Mark A. 2004.** Creativity. *Annual Review of Psychology*. Februar 2004, s. 667-687.
- Sawyer, R. Keith. 2006.** *Explaining creativity - The science of human innovation*. New York : Oxford University press, 2006.
- Schultz, Kresten. 2006.** Kreativiteten som konkurrenceparameter – hvad skaber det kreative menneske og det kreative samfund? *Kvan. Årg. 26 Nr. 76*. 2006.
- Sieling, Vicki June. 2012.** *Kreativiteten i pædagogikken*. s.l. : Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, 2012. Trilogi udarbejdet i forbindelse med aktionsforskningsprojektet 'Den Kreative Pædagogiske Organisation' . .
- Svendsen, Karina. 2013.** *Her er Oliver - En glad og nysgerrig dreng. Om at skrive en billedbog som kreativtetsfremmende læremiddel*. Pædagoguddannelsen, UCL Jelling. Jelling : s.n., 2013. Bachelorprojekt.

Tanggard, Lene. 2010a. *Fornyelsens kunst - At skabe kreativitet i skolen.* København : Akademisk Forlag, 2010a.

Tanggaard, Lene. 2014. A situated model of creative learning. *European Educational Research Journal.* 2014, Årg. 13, 1, s. 107-116.

— **2008a.** Håndværket som identitetsoase. *Nordiske udkast.* 2008a, Årg. 36, 1/2, s. 3-15.

— **2010b.** Kreative grænseskrydsninger. *Tidsskrift for kreativitet, spontanitet og læring.* 2010b, vol. 1, s. 69-79.

— **2008b.** *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation.* Aalborg : Aalborg Universitetsforlag, 2008b.

UCL. 2012. *Strategi 2020 - Sammen skaber vi fremtidens velfærd i Danmark.* Vejle : University College Lillebælt, 2012.

Warming, Hanne. 2007. Deltagende observation. [red.] Lars Fuglsang, Peter Hagedorn-Rasmussen og Poul Bitsch Olsen. *Teknikker i samfundsvidenskaberne.* Frederiksberg C : Roskilde Universitetsforlag, 2007, s. 314-331.

Workshop dag 1 - kl. 9.15-12.30

Aktivitet	Beskrivelse	Observationer	Optimeringspotentiale
Kort introduktion af dagens forløb	Jeg startede ud med at byde velkommen til de studerende der var dukket op. De satte sig ved bordene fordelt i lokalet, og de fleste åbnede deres computere. Herefter introducerede jeg P (pæd.konsulent), og forklarede at hun var der for at hjælpe mig med at facilitere i løbet af de kommende dage, samt for at få erfaring med denne type procesfacilitering.	De studerende sad koncentrerede og lyttede. Der var ingen spørgsmål.	Jeg kunne have udeladt at fortælle at P også var der i en lærende og observerende position i forhold til workshoppen, for at højne hendes autoritet hos de studerende samt at mindske følelsen af at blive udforsket. Vi vurderede dog, at dette forbrød sig mod princippet om åbenhed i feltarbejdet.
Icebreaker: ansigtsøvelse	De studerende skulle tegne sidemandens ansigt uden at se på papiret, og derefter vise tegningerne til hinanden.	Overordnet blev øvelsen taget godt imod. De studerende grinede, og de fik gradvist igennem øvelsen et mere åbent og afslappet kropssprog. En sygeplejestuderende siger efter forklaringen af aktiviteten : "Jeg forstår ikke hvorfor vi skal lave sådan nogle åndssvage <i>lege</i> øvelser". Jeg forklarer at det er fordi vi skal have gang i den legende del af vores hjerne, for at få de gode ideer. Hun svarer ved at sige "Jeg forstår det stadig ikke, det virker ret fjollet". Hun deltager dog i aktiviteten, men med et forholdsvis lukket kropssprog.	Jeg kunne have forklaret aktivitetens formål før vi gik igang. Således at de studerende kendte rationalet og den teoretiske baggrund for det forestående.
Øvelse med kreativitetskort	Hvert hold deles og fordeles i grupper á 4 Hver deltager blev 'ambassadør' for sit projekt/idé, og fik et kort af enten Forsker-, Kunstner-, Kriger- eller Dommer typen De skulle så have 1 min. til	Under introduktionen til øvelsen, var der stor koncentration hos de studerende. En af de studerende udtrykker frustration over, at de skal igang med at idegenerere. "Det har vi jo gjort, nu er vi ved at finde ud af hvordan vi skal lave det". Som svar på dette introducerede jeg de studerende for KIE-modellens tre faser, for at vise dem at det er vigtigt at blive i den	Efter intro til dagen, kunne jeg have startet med at introducere en model som KIE-modellen, for at anskueliggøre formålet med den forestående proces. Det kunne måske have været godt

Workshop dag 1 - kl. 9.15-12.30

	<p>præsentation af idé til gruppen og 6 min. drøftelse/spørgsmål i plenum ud fra kreativitetskort. Men grundet det lave deltagerantal, havde vi plads i programmet til at udvide så de fik længere tid til at drøfte i grupperne.</p> <p>Nogle minutter inde i øvelsen, roterer de studerende så de kommer til at snakke med nogle fra andre projekter.</p>	<p>idegenererende- og udviklende fase så længe som muligt, selvom det kan være svært. Dette virkede til at give mening for de fleste studerende.</p> <p>Et par minutter inde i øvelsen, bliver det tydeligt at nogle har nemmere ved det end andre. I de grupper hvor der er stor energi, bliver deres projekter diskuteret livligt. Her både med udgangspunkt i kreativitetskortene, men også 'ud af en tangent'. I især én gruppe synes energien noget lavere, og jeg går derover. 'De forstår altså ikke meningen med det'. Ergostud: "De her kort giver jo ingen mening, og jeg aner ikke hvad jeg skal spørge om ud fra det". Jeg prøver at give nogle eksempler, og lader som om jeg træder i hans rolle. De andre i gruppen giver udtryk for, at de forstår det nu. Men ergostud, siger at han stadig ikke synes at det giver mening. Jeg giver ham et andet kort, og han forsøger ud fra dette. Det går bedre for ham, og der kommer lidt flow i gruppens samtale igen. Jeg forlader bordet.</p> <p>Efter anden rotation går energien lidt af de studerende, og det virker til at de har snakket 'ud'. Med det lave deltagerantal var det problematisk at finde nye grupper, hvor der ikke ville være gengangere.</p>	<p>for nogle af de studerende, hvis jeg havde givet nogle eksempler på hvilke spørgsmål man kunne stille med udgangspunkt i kortene.</p>
<p>Tilbage i egne grupper</p>	<p>De studerende gik tilbage i deres egne grupper, for at dele hvad de hver især var blevet klogere på, og om der var nogle punkter de var blevet usikre.</p>	<p>Der var nogle gode snakke rundt omkring i grupperne. Et par enkelte af de studerende virkede til at blive en smule distraherede af, at de der ikke deltog i workshoppen, sad og snakkede og gik ind og ud af lokalet. Men de fleste formåede at fastholde sig selv i den forestående proces.</p>	<p>Jeg kunne have lukket af til det tilstødende rum, således at de øvrige arbejdende studerende ikke ville have været et forstyrrende element</p>
<p>Pause</p>		<p>Det var et godt tidspunkt at holde pause. Nogle studerende havde mistet lidt af energien. Jeg lagde dog</p>	

Workshop dag 1 - kl. 9.15-12.30

		mærke til, at nogle fortsatte snakkene i et lidt mere uformelt format i pausen. Også på tværs af grupper.	
Video: den rullende kuffert	En lille inspirationsvideo, som taler sig ind i innovationsbegrebet udført praksis.	De studerende så koncentreret videoen, hvorefter vi havde en kort diskussion om, hvad de studerende tog med sig efter at have set den. Temaet for plenumdiskussionen kredsede omkring hvad innovation egentlig er. En af de studerende drog paralleller til KIE-modellen, og pointerer at han jo netop havde taget noget der eksisterede og tilført det ny værdi igennem forandring.	
Definér jeres ide			
Intro til persona+Kander video			
Gruppearbejde			
Tjek ud			

Noter:

Da de studerende begyndte at komme ind i lokalet, var der nogle enkelte der undrede sig over hvad der skete. Disse var ikke bekendte med, at der skulle være workshop denne dag, da det ikke var sat på som deltagelsespligtig undervisning. Jeg opfordrede dem til at deltage, men da de havde arbejdsaftaler med gruppen eller den eksterne udbyder, kunne dette ikke lade sig gøre. Der var således to grupper á 11 studerende der sad i lokalet og arbejdede samtidig med at workshoppen blev afholdt.



Billede

Navn:

Alder:

Uddannelse:

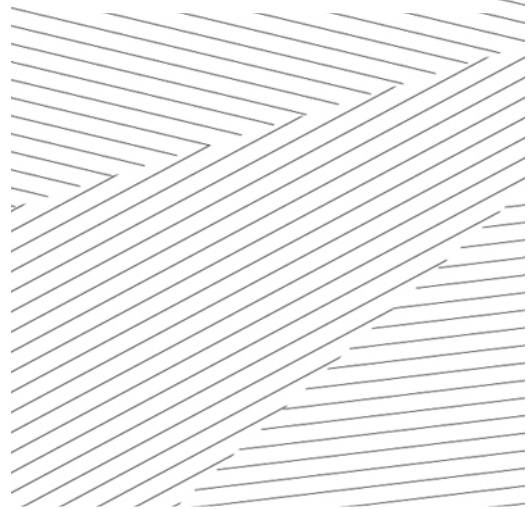
Familie:

Bopæl:



Sigende citat

Baggrund:



Situation og behov:

Udfordringer:

Motivationer:

Drømme:

1 Idétitel

5 Partnere

2 Beskrivelse af idé

6 Hvem står for driften?

3 Målgruppe

7 Hvad er det nye ved idéen?

4 Hvordan hjælper idéen brugeren?

8 Tre forslag til, hvad der skal arbejdes videre med for at styrke idéen yderligere

•

•

•

Hvordan er de klædt på til tvær?

00:03:09

Syg: Forud for IPT synes jeg ikke at der har været noget 'påklædning'

DEr har ikke været noget skolemæssigt, der har været noget i praktikken, der støder man jo på det face-to-face. Men der har ikke været noget på skolen

00:03:33

pæd1: Vi havde 14 dage før, hvor der blev slået meget på fagligheden. Og hvordan vi skulle italesætte vores faglighed.

Det var sådan nogle opgaver med, hvor vi skulle lave sådan en folder, hvad vi kan bruge pædagoger til.

00:05:44

pæd 2: Det handlede om at vi skulle kunne sætte nogle faglige termer på, og ligesom være stolte af det.

00:05:58

Syg: Vi havde jo lige inden IPT. Der havde vi 14 dage, hvor vi fik nogle cases, hvor vi snakkede sammen med nogle andre studerende. Nogle fysioterapeutstuderende, radiografstuderende, nogle ergoterapeutstuderende. Og nogle bioanalytiker studerende. Ja, dem som er ude på Blangstedgårdsvej. Der havde vi ligesom sådan en kort case, hvor vi skulle arbejde sammen. Men det var ikke sådan noget som jeg havde lagt noget værdi i. Det var nogle forskellige undervisere der havde de der cases. Så hvis det var en underviser fra ergoterapeutuddannelsen, ja så henvendte den sig til ergoterapeuterne. Og så sad vi sygeplejersker lige som, du ved, og spillede tetris. Så var det alligevel ikke sådan særlig meget tværfagligt, selvom det var meningen at det skulle være det. Men vi fik da indblik i hvad de andre lavede, men der var ikke så meget samarbejde i det. Det ville være synd at sige.

00:07:37

Syg: Men i sad da ikke sammen med nogen og skulle arbejde vel?

Pæd om forløb inden IPT: Nej vi fik bare nogle artikler, om 'når det går galt' og når det går godt'. Specielt om lærer-pædagog samarbejdet.

00:08:35

Klædt å til inno

pæd2: På pædagoguddannelsen lægges der meget op til at man skal. I vores forløb bliver der lagt op til at vi skal lave en løsning, det er næsten ligemeget hvad det er. Hvor vi går igennem brainstorm og leverancer og alt det der. Og så har vi så et produkt, som enten går godt eller skidt. men bare vi har et produkt så er det fint. Og så har vi vores 1.årsprøve. Der har vi igen et projekt som vi skal ud og teste og udvikle videre på, og så op og forsvare. Så på den måde synes jeg der bliver lagt meget op til, at vi skal ud og finde på noget nyt, og prøve at innovare praksis på en eller anden måde. Også i vores første praktik, der brugte vi den her innovationsløsning, der skulle vi ud og teste den i praksis.

00:10:00

Syg: Nej. Hele vores uddannelse er bygget op om cases. Så får man en case om Albert eller hr. og fru. jensen. Derudfra kan man så tænke hvad man synes der skal ind i det her. Men det har slet ikke noget med nogen produkter at gøre. Det er sådan nogle konkrete situationer, med nogle bestemte meget fastlåste cases omkring et eller andet sådan fysiologisk.

00:10:26

Så I kommer slet ikke ind omkring innovationsbegrebet?

Syg: Nej. nej slet ikke. Jeg tænker ikke at det er noget vi må kaste os ud i.

pæd1: Nej man skal satme ikke nytænke ude i praksis (griner)

00:10:44

Syg: Det afspejler så meget uddannelsen. Også nu her når jeg sidder midt i eksamens opgave, altså vi må jo ikke tænke selv. Vi skal jo sidde med 400 bøger og litteratur, og slå det hele op, og finde ud af nogen som har sagt det før os. (...) Vi må jo ikke engang bruge ordet 'jeg tror', eller 'jeg mener'. Nej, der er nogen andre som har tænkt og troet, og så skal vi finde ud af hvem de er, og sætte navne på dem.

00:11:42

Hvordan er I blevet præsenteret for innovationsbegrebet?

Pæd1: Altså vi er blevet præsenteret for nogle artikler, hvor at vi sådan ligesom kunne vælge at drage det ind i vores forløb. Men vi er jo ligesom skolet med, at vi er produkt eller præsentationsorienteret. Så det at arbejde med det i de forskellige faser, sådan har jeg i hvert fald ikke oplevet at vi har draget det ind. Fordi vi har egentlig været fokuserede på at vi har en rapport, og vi har et produkt, og det er det vi skal have. Så vi springer de der hurtige brainstorme (knipsere), så har vi en ide, og den kører vi videre med. Og vi har da været præsenteret for den der innovationsdiamant, men igen, vi hopper over fordi det tager tid, og det skal man sætte sig ind i, og vi har deadline. Så på den måde, er det blevet præsenteret som noget som, er en mulighed, men ikke noget som man ligesom bliver tvunget til at være i. For vi styrer processen selv.

00:13:06

Er sygeplejersker blevet præsenteret for teorier/modeller indenfor innovationstænkningen?

Syg: Nej.

00:13:48

Er I blevet introduceret til nogen former for procesværktøjer?

Pæd2: Jeg synes de kaster en helt masse i hovedet på os. (...) Den måde som jeg kan huske at vi startede på, var at vi fik afvide at vi skulle lave et eller andet på projekt. Der var ikke nogen rammer for det, udover at vi så skulle lave de her leverancer. Og der var ikke særlig mange som fik lavet nogle særlig gode produkter, fordi vi havde ikke nogen cases, eller vi havde ikke noget at skulle løse konkret. Så det blev bare noget vi skulle lave. (...) Vi gjorde for eksempel det, at vi tog et vendespil, og sagde ved du hvad, vi putter bare et eller andet på. Det blev sådan noget huskevendespil. Så er det noget nyt, fordi så putter man to ting sammen, som normalt ikke er sammen. Så det blev det noget som ikke løste noget som helst, og noget som bare blev endnu et spil, bare mindre godt. Og så den proces op til, der havde vi så nogle forskellige metoder til det. Men jeg synes som pæd1 sagde, der bliver meget lagt op til at vi skal have et produkt. Hvor godt det end er. Men de præsenterer os for nogle, hvad hedder det, nogle modeller. Men jeg synes ikke det er nogen underviserne ligger så meget i. Det er jo sådan noget, at nu har i de her leverancer, og i skal lave en leverance omkring hvordan i har afgrænset jeres problemformulering, eller hvordan i har styret jer ind på hvad det er for et produkt i skal have. Det er sådan nogle helt konkrete leverancer, hvor man udfylder 20 spørgsmål og 20 linjer omkring et eller andet. Og halvdelen af dem er ikke relevante. Så derfor bliver det nogle meget tunge leverancer. (...) Det virker meget bukratisk.

00:16:50

Gav leverancerne på IPT mening?

Pæd2: Jeg synes det giver mening at man laver en samarbejdskontrakt. Både med sit team, så man har nogle fælles samarbejdsregler. Og det giver mening at man laver en samarbejdskontrakt med den udbyder der er. Der hvor jeg synes den falder lidt af, det er hvis man skal lave sådan opstillede modeller som man egentlig i virkeligheden overhovedet ikke bruger i forhold til når man skal videre hen og lave det her produkt.

Eks.: Der var den der forretningsmodel, og den skulle vi lave. Og det endte med at vi fik lov til at lave den me venstre hånd. Altså det er jo åndsvagt, hvorfor skal vi så overhovedet lave det? Fordi det gav ikke nogen mening, at vi skulle lave en forretningsmodel. Den havde ikke nogen relevans i forhold til den udfordring vi havde. Det at man putter sådan nogle ting ind, som man skal løse, for at sikre sig for at de studerende de har lavet noget. Altså så bliver det jo bare ventrehåndsarbejde, og hvad får man ud af det?

00:17:55

Syg: Jeg synes heller ikke at der var så mange af de der leverancer vi brugte forfærdeligt meget. Det er rigtigt at den der samarbejdskontrakten, den giver jo mening hvis man kommer ud med et produkt man skal sælge i sidste ende. men der var og den der faglige artikler, hvor man skulle passe på med indskudte sætninger, og der jo en helt lang forklaring på sådan en ganske almindelig gymnasieniveau, med hvordan den her artikel skulle opstilles. Det blev jo nærmest en større danskeksamen. Og så tænkte jeg, hvorfor skal vi bruge så meget energi på det ikke. Det synes jeg også var lidt spildt. Jeg kan knap nok huske alle de andre vi skulle lave.

00:18:39

pæd1: Jeg tænker jo at det ville give mening, hvis de var sat ind i en eller anden kontekst. Altså hvis det var i et eller andet forløb. Vi bliver jo ligesom sluppet løs, og vi har den her ide, og det er jo den vi kører efter. Vi har tre uger, og det skal vi have løst det her. Og så har vi så det her hav af leverancer, som jo bliver plukket ud eftersom hvor er vi henne, og nu passer det sgu lige her, og så tager vi denne her, og så tager vi denne her. Fordi vi har ikke viden om selve processen, vi gør det jo bare sådan på må og få. Altså vi føler os bare lidt frem, nåmen så må det være her, så må det være der. Og så skal vi bare have de her 3 uger til at gå, og forhåbeligt har vi det godt på teamet ikke. Det er lidt det der er fokus ikke. Det er i hvert fald den jeg har med, jeg var i et fedt team. Så kunne vi egentlig godt overkomme de der leverancer ikke. Men det gav ikke nogen mening, jeg kan ikke bruge dem. Det er ikke sådan at jeg kan gå tilbage og sige, nå det fik jeg sgu med mig, sådan ville jeg køre en proces en anden gang.

00:19:46

syg: Jeg sidder jo og kan ikke engang komme i tanke om hvad vi har lavet, så det har jo nok ikke bidt sig sådan særlig godt fast et eller andet sted. Der var ikke noget hvor jeg sådan tænkte, 'åh wow den var god', eller..

Pæd2: Det var mere øvelsen undervejs der gav inspiration til at arbejde videre. Jeg ved ikke om grunden til at man skal lave de her leverancer, er fordi det er sådan et forsøg på, at akademisere det. Sådan så man har en slags, et bevis for at man faktisk har lavet den her, man har faktisk tænkt i forskellige retninger i en braintorm, man har faktisk gjort sig bevidste overvejelser over hvad en forretningsmodel er, selvom det måske overhovedet ikke er relevant i forhold til det her projekt. Men man har gået igennem det her step-by-step, som nogen skal bruge. Men i virkeligheden gør vi jo noget helt andet. Og det gjorde vi også første gang, som var et rigtig dårligt produkt. Men vi går direkte hen, og s prøver vi at tænke, jamen hvad kan vi, hvadfor nogle produkter kan vi lave. Altså hvad for nogle tanker har vi omkring det her. Og så begynder vi at tænke udaf i det, ligesom et træ, og så går vi så i en bestemt retning som der er mest enighed omkring. Og derfor, så det jeg husker bedst, var jo de øvelser vi lavede, hvor vi havde de ideer vi var kommet frem til i teamsne, og så skulle vi ligesom kigge lidt kritisk på hinandens. Vi snakker om en workshop, hvor der var undervisere på. Det var det jeg fik mest ud af. Det var så ærgeligt, at det var så langt inde i forløbet, så vi ikke rigtig kunne... Det kom mere som nogle sidebemærkninger i vores endelige produkt. Men den måde det blev gjort på, hvor man ligesom skulle se hinanden over skuldrene, og der kom nogle andre og kiggede på ens ide på en eller anden måde. Det gjorde jo, at man faktisk fik noget med. Fordi ret hurtigt synes jeg, at vi hopper den der fase over hvor man brainstormer, og så til at man kører indpå en retning. Så bliver man handlingsorienteret.

Og hvis man kigger på de leverancer vi har. Der har vi en brainstorm, og så tror jeg faktisk allerede vi skal igang med vores projekt. Jeg kan ikke huske andre. Og så er vi jo egentlig allerede igang med innovationsfasen. Så derfor synes jeg ikke at de leverancer de lægger op til at man skal tænke så meget ud af boksen, som de gerne vil.

00:22:34

Er leverancerne et godt værktøj, eller et forstyrrende element?

Syg: Jeg synes faktisk at det var meget forstyrrende. Også at vi sad jo og faktisk kom med rigtig mange gode ideer, og da vi så skulle til den der handlingsfase, så var det sådan lidt 'nå'. Så ligepludselig kunne vi jo ikke det ene, så kunne vi ikke det andet, og vi kunne ikke få kontakt med vores udbyder. Og så var det først da vi kom til de der workshop: jamen hvorfor lader i så ikke bare vær med, at have nogle regler, og så bare laver jeres egne. Nå ja. Og så tog vi faktisk alt hvad vi havde, og så smed vi det væk, og så begyndte vi forfra. Og så kørte det ligesom.

Altså hvor vi havde låst os alt for meget fast i de der leverancer, og med de der brainstorms og alt det der jeg ikke engang kan huske hvad hedder.

00:23:16

Pæd1: Jeg tænker hvis der var mindre leverancer, og de var i en fase, sådan at vi blev styret igennem. Jeg tænker at formålet må være at vi LÆRER det her. Altså at vi lærer at være innovative. Og der tænker jeg, at der ude i den ene side var en masse forslag til, hvordan man kunne håndtere de her leverancer. Men du har jo ikke tid til at kigge på dem. Fordi du var overvældet af antallet af leverancer, hvordan skal vi nå det, og vi skal også finde ud af det i teamet, og vi skal også have aftalt dit og.. Så jeg tænker, at der gerne må være leverancer, det er ikke det. Men de skal være der i en sammenhæng som er en styret proces. Hvis den workshop havde været i starten af forløbet, at det havde været en skal-ting, og det havde været inkorporeret i selve forløbet, havde det givet ENDNU mere mening. Fordi vi blev holdt i en fase. Vi pisker jo derud af, v løber jo. Fordi vi tænker, at det er produktet det kommer an på.

00:24:41

Skal I bruge IPT ind i jeres grunduddannelse?

Syg: Vi er har skriftlig eksamen i det nu. vi har 3800 anslag til at beskrive samarbejdet, og forskellige samarbejdsformer. (...) Det er ikke en artikel, så skal man komme med sine egne meninger, og det må vi ikke.

Så skulle vi ligesom reflektere over, hvor vi bedst passede ind i forhold til de der teoretikere.

00:28:20

Hvad er jeres overordnede indtryk af IPTs rammesætning?

Syg: Der var ikke rigtig nogle rammer

Pæd1: Jeg synes det var helt vildt frustrerende. Altså fordi, der var en (underviser) der gik sagde at 'nu sætter jeg den her op på opslagstavlen, om at nu skal i huske det, og nu skal i huske det og nu skal i huske det'. Og der var en anden som sad og lavede nogle mapper, og førte lidt rundt og sagde 'er i her'. Jeg tænker det må have været hæsligt at have været dem, for hvad er deres funktion. OG hvor jeg ligesom tænker, at de var der til at introducere os, vi havde vejledning med dem, og det eneste de kunne sige det var 'i skal lave dem alle sammen' (leverancerne). Hvor jeg tænker at det her var noget v kørte selv, og der var ikke nogen rammer andet end at vi skulle være her i 3 uger.

00:29:37

Har I indtryk af, at underviserne har været klædt på til det her?

Alle: Nej

Pæd2: Det allerførste de nærmest siger, det er jo at vi er nye i det her, så vi skal lære ligeså meget som jer. Også starter de et oplæg med at læse op fra et powerpoint, på en tekst der er mikrolille, omkring nogle

begreber som er ret svære at forstå. Det forstår man jo ikke noget af. Jeg synes det var rigtig ærgeligt. Altså for det første så var der ikke ret meget information op til de uger der, fra vores grunduddannelse. Jeg kan huske et oplæg, som ligesom skulle forberede os på forberedelsen - altså de to uger vi skulle have, før de tre ugers innovation. Så er der nogen der spørger, 'jamen hvad er vores skemaer, og hvordan finder vi det' og sådan nogle ting. Jamen det var der nærmest ikke nogen der kunne svare på, det var åbenbart noget vi selv skulle kunne finde ud af, hvordan vores skemaer så ud, og hvordan vi kom ind på det. Og så spurgte vi, 'jamen hvad med undervisningsplanen, altså hvordan ser det ud med timer og sådan noget der. Det kunne vi heller ikke få svar på. Så lige pludselig, eller sådan et par dage før, om mandagen når vi skal starte. Jamen så er der de der googleapps der, og det virkede virkelig som om at der var 40 forskellige steder man skulle finde informationerne på. For de kom bare løbende, som skudt ud af een kanon, sådan spredt lidt rundt omkring. Og det var virkelig ærgeligt at underviserne de virkede helt vildt uforberedte. Altså i forhold til det de faktisk skulle. Ja, jeg synes at det var nok noget af det mest rodede jeg nogensinde havde været med til.

00:31:29

pæd2: Og også relevansen, iforhold til de forskellige uddannelser, i de projekter der blev udbudt. Jeg kan godt forstå hvis der var nogen der ikke, kunne se deres faglighed i nogen af de ting der. Det synes jeg ikke var særlig godt forberedt.

00:36:13

Havde I fornemmelsen af, at jeres undervisere tjekkede op på jeres leverancer undervejs?

Syg: Overhovedet ikke

Pæd1: Det havde vi så også fået afvide, at det skulle vi ikke regne med. Til vores introduktion til det her, fik vi afvide, at vi skulle ikke forvente respons på vores leverancer. Det er jo en rigtig uheldig bemærkning, men den er jo landet i os alle sammen. Og hvor man så tænker 'okay, hvad er pointen så'.

00:36:56

Pæd1: Det synes jeg bare styrker igen, den måde vi har arbejdet på. At vi kigger på det produkt vi skal aflevere til den udbyder. Og så bliver det det samarbejde vi har med udbyderne, og ikke de afleveringer eller leverancer vi skal lave til UCL. Fordi hvis der ikke er nogen som tjekker dem, hvis der ikke er nogen der kigger på dem, og hvis der ikke er noget læring i det. Der er jo ikke nogen læring i, at aflevere noget man ikke kan se noget mening i, når man ikke får noget feedback på det.

00:38:07

Har det været tydeligt for jer, at det var processen der var det vigtige i IPT?

Pæd2: Altså når underviserne ikke støtter i det her, men egentlig bare er der, eller ikke er der, så synes jeg ikke. Fordi jeg tænker, at med den læring vi skulle have, skulle vi jo støttes op af underviserne. 'Ved du hvad, i skal gøre det her pga. sådan og sådan og sådan, og derfor skal I gøre sådan og sådan'. Så er det jo en tovejskommunikation, hvor vi så kan sige 'okay, vi har gjort det her, og vi er kommet frem til det her', jamen så kan de (UV) jo komme med noget feedback eller et eller andet på det vi så har lavet. Og der synes jeg at det, så giver det ingen mening at det er processen det handler om. Og for mig at se, så der hvor processen blev vigtig, det er i forhold til det teamsamarbejde man har. Fordi hvis det ikke fungerer, eller hvis det fungerer rigtig godt, så er det det man tager med videre.

Syg: Ja det vil jeg give dig fuldstændig ret i. Det er den proces, at man har kunne bruge til noget, det er det tværfaglige samarbejde. Ikke den der proces med, at nu ideudvikler man og nu producerer man. Altså det er ikke den proces jeg har fået noget ud af. Det er absolut kun samarbejdet med de andre i gruppen, at jeg har lært noget af.

Pæd1: Og det har egentlig ikke været på det tværprofessionelle vel, det har mere været på det personlige. Altså hvordan man har fungeret.

Syg: Ej, jeg synes også det har været tværprofessionelt. Jeg har fået meget ud af at være sammen med de andre(...) vi var tre pædagoger og to sygeplejersker og to ergoterapeuter.

Pæd2: Vores projekt det lagde ikke så meget op til det. Det lagde mere op til personlige kompetencer, end det tværprofessionelle. Vi havde omkring hvordan man kunne få flere frivillige ud i en genbrugsbutik. Så det var ret svært for den der var sygeplejerske, ligesom at se hvor hendes element var i det. Så det blev mere på hendes kompetencer hun havde fra en anden uddannelse, hvor hun vidste noget omkring computerdesign og sådan noget, som hun brugte i det her forløb. Men jeg synes at vores uddannelse (pæd) tænker jeg lagde lidt op til det der med at skulle finde noget information omkring lige præcis det med frivillige. Altså hvordan motiverer vi de her mennesker, og hvordan fanger vi de her unge mennesker og sådan nogle ting, og hvem skal vi fokusere på og sådan noget. Der kunne jeg godt se på noget af det teori vi har haft i bagagen der kunne hjælpe på det, men jeg synes det var meget monofagligt. Det var meget, måske kunne en socialrådgiver også være med på det, men eller så virkede det ikke som om, i hvert fald på sygeplejersken, at det var noget som var relevant for hendes uddannelse.

00:40:45

Sig lidt mere om det tværprofessionelle

Syg: Vores projekt det var bredt. Altså det ramte alle i gruppen. Vi skulle have de fysiske rammer ind i det der 'byen for livet' så det var sådan 'tænk erhvervet ind' (opgaven). Og det gjorde vi på sådan en lidt alternativ måde, fordi vi så lige smed alle de der regler væk. Så det blev sådan meget mere indspark, både fra pædagoger og ergoterapeuter og sygeplejersker. Og der var virkelig mange forskellige syn på det der, som jeg måske fik mere øjnene op for, end jeg ellers ville have haft. (...)

Eks. hvor vi som sygeplejersker og også ergoterapeuterne, vi tænker sådan trygge rammer. Og pædagogerne de tænker jo frie rammer. Hvor at det er sådan nogle ting, der godt kunne støde lidt sammen engang imellem. Altså vi ville jo have en lukket landsby, fordi det giver trygge rammer, og det giver sikkerhed og sådan noget. Hvor pædagogerne synes at det var jo frihedsberøvelse, og sådan nogle ting. Og

det tænkte jeg slet ikke. Og der var sådan flere episoder, hvor vi havde nogle ting hvor jeg godt kunne mærke, at de havde noget helt andet baggrundsviden end det jeg havde. Tænkte helt anerledes.

00:42:03

Har det givet dig anledning til, at se din egen profession i et andet lys?

Syg: Nej det tor jeg ikke. Men jeg har fået åbnet øjnene for, at det ikke er forkert at tænke på andre måder. Altså der var jo ikke noget der var mere rigtigt eller forkert. Det har jeg jo sådan set hele tiden vidst, men jeg har bare fået øjnene op for, at der er nogen andre der tænker anerledes. Jeg tror ikke at jeg tænker sygeplejerske anerledes, men det var meget rart at få nogen andre øjne på.

00:43:13

I har haft to 'pligtvejledninger' under forløbet. Har I fået noget ud af jeres vejledninger.

Pæd2: Altså jeg kan fortælle at den første, der starter vi med at gå hen og sige "vi er klar til noget vejledning" Og så siger facilitatoren vi er gået hen til, "jamen det er den anden der er jeres vejleder".

Pæd1: Ja, der havde de ligesom delt os op.

Pæd2: ja, i et eller andet usynligt dokument, som lå et eller andet sted. Og så siger de "nå men så skal vi jo planlægge en anden dag" . Men så siger hun alligevel at godt lige kunne kigge på det, og sige det var okay. Og kom hun ned, og så gennemgår vi det på smartboard det vi har lavet. Og vi når halvvejs igennem samarbejdskontrakten, vi havde jo 3 eller 4 leverancer vi skulle kigge igennem, som vi ligesom skulle have godkendt. Og så siger hun "jamen det er fint, det skriver jeg at det er i orden". Og så går hun bare. Og den anden vejledning var sådan, hvad jeg hørte fra de andre, "jamen i skal bare lave den der forretningsmodel som med venstre hånd", for hun kunne godt se at vi ikke kunne bruge den til noget. Men vi skulle lave den, men vi kunne bare lave den med venstre hånd, og så godkender hun den. Så jeg kan ikke mindes, i hvert fald ikke at jeg oplevede, at vi fik overhovedet noget som helst ud af den der vejledning.

00:44:29

Hvad med jer ? (sygeplejerske)

Syg: ja.. Vi startede faktisk også med at gå til en facilitator, som åbenbart ikke var vores alligevel. Så vi ventede til dagen efter, hvor vores facilitator kom. Jeg kan ikke engang huske, hvad det var vi skulle have vejledning om. Jo, det var nemlig også den der forretningsmodel. Om det var nødvendigt at lave alle de de der punkter indeni den der forretningsmodel. Og så sagde hun bare, at det skulle vi. Og så var det jo det, og så tror jeg aldrig vi fik nummer to (vejledning).

Pæd2: Men altså jeg synes vi havde flere spørgsmål undervejs.

Syg: Ja det er rigtigt, vi kunne ligesom hele tiden ping-ponge med dem, hvis der lige var et eller andet.

Pæd2: Hvis man skal rose dem, så synes jeg at det var meget godt at de var der. Altså de sad derinde og lavede et eller andet, jeg ved ikke hvad de lavede, men de lavede i hvert fald et eller andet. Og så kunne man gå hen og lige spørge. Men jeg synes det var mest minded på de der leverancer, hvordan man skulle lave dem, hvor vigtige er de osv.

00:45:44

Har I været ved underviser/facilitator med spørgsmål som ikke vedrørte leverancerne? F.eks. faglige spørgsmål omkring jeres projekter?

Alle: nej....

00:46:04

Pæd2: Jeg startede faktisk med at spørge hende underviseren ind til det der socialt entreprenørskab. Og der endte det så med at jeg skulle stå fortælle de andre hvad det betød, fordi hun havde bare stået og læst det op, fordi hun ikke vidste hvad det var. Eller det var i hvert fald mit indtryk. Fordi jeg sagde at jeg synes ikke at hun havde uddybet det nok, og så spurgte hun om jeg så ikke kunne fortælle hvad det var. Og det var i den første time på den første dag. Så mister man den lidt, for hvis man virkelig føler at de (underviserne) ikke har styr på de begreber man skal bruge.

Pæd1: Det er noget de læser op fra et powerpoint, men det er ikke noget de sådan selv kan formidle ikke.

Syg: Jeg forstod det også som om at den ene hun var underviser på læreruddannelsen, og vi havde slet ikke nogen lærerstuderende med på det her forløb. Det undrede mig egentlig lidt, hvor hun sådan lige blev sparket ind.

00:48:04

Hvordan opleves forløbet i at rykke til en 'ny lokalitet'?

Syg: For mig gør det ingenting, jeg er ikke sådan tryghedsøgende. Men det er nok mere bare min personlighed, så det gjorde mig ikke noget.

Int: Så der var fin information om, hvor du skulle dukke op?

Syg: Nej nej nej, overhovedet ikke. Det har der ikke været nogen information om.

Syg: Det skulle vi selv ind og finde ud af. Det kom sådan op, fordi jeg var på det der 'prøv lykken', og det var ikke rigtig inkoopereret nogen steder. Der var alle de andre temaer. Så på et eller andet tidspunkt fredag,

sådan inden vi skulle starte mandag, så kunne jeg se 'hov', så stod der lige pludselig noget med social
entreprenærskab/prøv lykken. Så hopper jeg op på den, og så var det så rigtigt nok.

00:48:43

Int.: Og hvordan endte du på prøv lykken?

Syg: ja, det ved jeg heller ikke. Jeg havde valgt tre andre. Så jeg tænker lidt, at det var sådan lidt 'nå, vi skal
lige finde 10 mere, så plukker vi lige". Jeg aner det ikke. Vi skulle prioritere jo, 1,2,3, og det havde jeg jo
gjort. Og så havde jeg på prøv lyken, som ikke var nogen af prioriteterne.

(Pæd har begge valgt socialt entreprenørskab)

00:49:57

Det blev italesat af underviserne, at det var processen der var vigtigere end produktet. Hvad var jeres
opfattelse?

Syg: Det kom bare slet ikke til udtryk

Int: Sig lidt mere om det

Syg: Når nu du sidder og siger det, så kan jeg godt huske det, at det er blevet sagt. Men var der kommet
nogen, og spurgt mig så ville jeg sige "procsen.. jeg ved ikke hvad du snakker om " .

Pæd2: Det kan være at 'processen' det var leverancerne, jeg ved det ikke (griner)

00:50:19

Hvad tror I det handler om, når man siger at det er processen det handler om, og ikke produktet?

Syg: Jamen det er jo , at det er samarbejdet vi går igennem, og det er de forskellige faser, og det er
bumpene og det er opturen og det er nedturene. Og det er hele tiden det, tænker jeg da, at det er det man
skal lære noget af. Det er det man skal lære af, at komme til enigheder og finde et fælles fodslag. Men det
ved jeg ikke, ja. Der var bare så meget fokus på det vi skulle levere. Alle de der ting der som sådan støjede i
baggrunden.

Pæd1: Jeg synes der er et gab i mellem at vi bruger rigtig meget ordet 'procesen'. Altså, men vi.. Det er ikke
der hvor vi egentlig bliver fastholdt. Altså det er ikke det vi lærer at være i. Men det er et begreb som vi
bruger rigtig meget. Og det er noget vi skal ud og gøre, med nogle andre. Men det er ikke noget vi egentlig
bliver holdt fast i selv. Altså... og det synes jeg at på mange af vores leverancer.. altså vi skal styre det selv.

Og vi springer jo ligeså vel over hvor gærdet er lavest ligeso alle andre ikke, fordi vi skal bare have det her igennem. Altså vi bliver ikke tvunget til at være i en fase, hvor det er "jamen okay, det her går helt i koks, eller hvem skal have den ene rolle ller den anden rolle, eller hvad er kreativitet. Hvis vi skal være i en fase med kreativitet, hvad så, eller innovation eller... Men det er sådan et fint begreb - vi har en 'proces'. Og så går vi så videre. Så for mig er der et gab derimellem.

Pæd2: Jeg tror faktisk, at et af de begreber som jeg synes var.. eller som virkelig fik mig til t forstå hvad det var vi skulle til at igennem, det var den der KIE begrebs model, som du (int) præsenterede på et tidspunkt. Og jeg tror faktisk at det var under den der workshop- kreativitet, innovation og så entreprenørskab til sidst, hvor man udfører ideen. Altså det gav så meget mere mening, fordi det blev bare sat op i 3 bullets. Og det var de her faser man skulle igennem. Og hvis det egentlig bare handlede om det, hvis man bare sagde "jmen det er de her 3 faser du skal igennem, og vi har så de her leverancer så vi kan se at du har været igennem de her faser". Hvis det bare var de 3 faser det handlede om, fordi jeg kan ikke se hvornår man er i hvilken fase. Altså jeg synes faktisk at det er ret hurtigt at man når over i den der midsterste fase, innovationsfasen, hvor man har begrænset sig i forhold til de leverancer man skal levere. Fordi de ligger næsten alledammen der, eller i den sidste. Hvor der var jo ikke nogen, hvor jeg kan huske, som handler om.. og det jeg mener med det her, det er jo, at hvis levereancerne er processen, så understøtter de jo ikke den her kreativitet overhovedet. Så det virker bare som fyld i stedet for.

Pæd1: Det jeg tænker på, er at når jeg siger det der med at det der gab. Det går så hurtigt, så vi får jo aldrig reflekteret over hvad det er vi lavede det ene sted eller det andet sted . Altså for mig at se, hvis jeg skal opfatte at jeg egentlig har været i en proces, jamne så skal jeg også have reflekteret, så skal jeg ligesom have sat mig ned, og vi skal have arbejdet med nogle aff de begreber, som ligesom er vigtige. Men det gør vi ikke. Der synes jeg vi er videre. Og der er ikke nogen.. Der var i hvert fald ikke lagt op til, at der var de her undervisere som kunne understøtte at vi reflekterede over processen. Det var ikke det der var lagt op til.

00:54:09

Kender i den model der hedder den kreative platform?

Alle: Nej

00:54:52

Hvilke rammer synes I at IPT har sat op for, at man kan indgå i en kreativ tankeproces (med reference til DKP)

Syg: Der tænker jeg jo lidt med usikkerhed. Også det som pæd2 sagde. At første dag vi møder op, så er det bare sådan lidt "vi aner intet" (uv), altså vi vasker lige hænder, og så gør vi sådan her fra facilitatorene, "og så finder vi ud af det sammen" (uv). Og så tænke jeg bare 'nå okay'. Hvad er det lige vi skal, hvem ved så lige hvad vi skal finde ud af når vi heller ingenting ved, altså. Og ingenting havde fået af information, vi havde i hvert fald ikke inden. Der blev jeg i hvert fald sådan lidt, der da jeg gik hjem første dag og tænkte

"okay nu skal det bare overståes". Og så gider man ikke at engagere sig 100 %, fordi at det bare allerede nu, første dag, virkede sådan lidt, ja det ved jeg ikke.. affejet.

Pæd1: Jeg sidder her, og får den der vrede, som jeg havde et par dage efter det her modul. Hvor jeg egentlig er rigtig vred over at føle mig snydt. Fordi jeg synes at nu havde vi 14 dage før, hvor vi slog på faglighed. Og det var nørste ligeso at være med i en eller anden bevægelse. Altså, al kampen til pædagogerne ikke. Altså nu skulle vi virkelig vsee dem hvad pædagogerne kunne, fordi vi er et undertrykt folkefærd ikke. Altså allerede der har vi jo ligesom sat os ikke. Og så kommer vi hen også tænker jeg "nå, fedt vi skal også innovation, og det bliver helt vildt spændende. Og jeg har valgt det her socialt entreprænørskab, og hvorer jeg heldig at jeg kan være med i det". Og så fiser det bare ud. Altså jeg synes jeg har været kanon heldig ved at komme i et godt team, og havde et okay emne hvor jeg lærte noget om en socialøkonomisk virksomhed, og jeg lærte nogle andre studerende at kende og det var en god samarbejdspartner. Men det er sådan en flad fornemmelse at sidde tilbage med. Altså den der vrede over at jeg tænker "hvad skulle de her 5 uger egentlig til for?" Fordi jeg gjorde jo nøjagtigt det samme, som jeg har gjort i alle de andre forløb jeg har haft. Der var ikke noget her som var anerledes, fordi jeg havde fokus på produktet, og mine leverancer ikke.

Pæd2: Hvad var det nu spørgsmålet var?

00:57:44

Gentagelse af spørgsmål

Syg: Både og. jeg startede jo med at sige at facilitatorne de gjorde sådan og sådan. Og det gjorde at jeg følte at "okay, jeg ved heller ikke hvad jeg så skal. Men til gengæld, så kan man jo så sige, at der heller ikke var nogen rammer. Så vi kunne jo bare give den gas. Altså hvis vi ville tage ud og bruge 10 timer i et eller andet sløjdlokale, så var det bare det vi gjorde. Altså, vi var jo heller ikke låst fast i noget. Der var jo ikke nogen der sagde "ej, det må i ikke, ej det må i ikke". Vi måtte jo bare, altså give den los. Så hvad det angår, og hvis man var en virkelig kreativ sjæl, så var der jo al mulighed for at give den max gas.

Pæd2: Men det synes jeg, at det hamonerer slet ikke med de leverancer som vi skulle lave, fordi det er sådan en diffus ramme, som er meget usynlig. Og sådan med nogle ting man skal lave, men samtidig har vi alt den her tid, og vi ved ikke hvor meget vi skal lægge vægt på det vi skal lave, men det er faktisk det her ovre vi skal lave. Altså det her produkt vi skal komme ud med ikke, og så leverancerne herovre ved siden af som er noget som ingen læser alligevel. Altså det bliver sådan lidt, det bliver meget diffust hvad det er for en ramme det egentlig er indenfor. Også i forhold til at skulle være kreativ, jamen. Det er jo rigtig svært at være kreativ, det er rigtig svært ikke at tænke de her rammer ikke, på produktet. Og tænke sådan "nåmen vi skal også have det til at passe ind her, og de vil ikke have det her og de vil ikke have det her" Og sådan noget ting ikke. Det er meget svært, ikke at tænkte det her ind. Så derfor, hvis de skulle have støttet os, så skulle de have været meget mere præcise i hvordan vi skulle været i den her kreative fase. Fordi det synes jeg ikke vi har lært som sådan.

Pæd1: Og der kreativtets begreb ikke. JAmén er det at kunne lave et eller andet på en perleplade, eller et eller andet grafisk, eller hvad er kreativitet ikke. Altså det stod fint på den der powerpoint da vi kom ikke, men så er det jo ligesom forsvundet fordi. Hvor jeg tænker at, den der workshop hvor vi havde ligesom arbejdet med vores ide, og blev ved med at videreudvikle på vores ide, og hvad kan man ellers. Det er jo et eller andet sted den kreative fase. Men det er jo ikke sådan vi egentlig har lært, eller hvad skal man sige,

arbejder med kreativitet normalt. Så det er jo et bergeb som ikke er under huden på særlig mange af os tænker jeg.

Pæd2: Jeg tænkte faktisk på noget. Der hvor vi er i den der workshop der. Det er jo sådan nogle helt vildt dumme ting vi skal lave ikke. Altså det der med de der dumme kort og sådan noget ikke. Altså hvis det er at vi selv skal rende rundt og holde styr på, at vi skal lave de her dumme øvelser, så gider vi jo ikke at lave dem, så gør vi det jo ikke. Hvis der er en der står og ligesom siger "nu skal I lave det her ikke, og nu er det den her ramme, og I har 10 min" Altså så bliver man fastholdt i den her proces her. Hvor de her leverancer godt kan føles lidt som de her dumme kort her, som man ikke kan se nogen mening i om man skal bruge eller ej. Og så skal man fastholde sig selv i at lave dem, men der er ikke rigtig nogen der tjekker om man laver dem eller hvad. Altså så kan man ikke rigtig se pointen i dem tænker jeg.

01:02:03

Hvad forstår I ved kreativitet?

Syg: Jeg tænker altså med kreativitet så er det fordi at man bare må udfolde sig på alle tinkelige måder, om det så er skriftlig eller perleplader eller hvordan pokker det end er. Hvordan man nu er kreativ er meget forskelligt. Og så tænkte jeg at det var det at man skulle have lov til igennem det her IPT uden at der var nogen faste rammer hvor, igen der er jeg helt enig, at de der leverancer de ligesom satte nogen mærkelige rammer omkring det, hvor man alligevel blev fastlåst på nogen mærkelige punkter.

Kan du prøve at give nogen eksempler på at blive fastlåst i en mærkelig ramme?

Syg: Men det var jo at.. uhm.. Jo vi skulle lave en hjemmeside, men det skulle være igennem det der Google apps, og så skulle vi lave den der forretningsmodel, men den skulle kun være med der der punkter, og hvis man havde noget udover, så kunne man ikke rigtigt passe det ind nogen steder. Vi sad da med noget, hvor vi tænkte "Og hvad så med det her", det passer ingensteder hen til noget af alt det her, så det måtte vi droppe igen. Ja, jeg ved ikke rigtigt. Det er sådan lidt en defus følelse.

01:03:14

Hvad er kreativitet?

Pæd 1: Jamen altså, i forhold til det så tænker jeg kreativitet det er der vi kan blive ved med at brainstorme og finde ud af hvad mangler vi viden om, altså at blive ved med at undersøge og tænke sin idé videre. Altså ligesom vi havde, hvor vi gik rundt til hinandens hvad var det vi forstod ved det her. Der havde vi da, hvor i mødte nogen sygeplejersker, hvor vi egentlig, der kom noget faglighed ind, fordi de så på et ord, jeg kan ikke lige huske hvad det var, men de så på det med et helt andet blik end vi gjorde. Og det tænker jeg er kreativitet, hvor man bliver fastfoldt, man bliver hele tiden udfordret på hvor langt kan du gå, uhm... i dit mindset, altså det tænker jeg, det er der hvor man skal lege og man skal blive ved med at blive presset, eller hvad skal man sige - udfordret på altså hvor langt kan den gå, ik. Og det er den fase hvor vi jo et eller

andet sted bruger kortest tid, fordi tuk-tuk-tuk-tuk - det gælder om at få en idé og så skal vi måske rende tilbage i hvert fald i den proces som vi andre laver, fordi at vi opdager noget undervejs, og så skal vi tilbage.

Pæd 2: Jamen jeg forstår det sådan ligesom en, jeg ved ikke om man kan kalde det en æstetisk uhm, et begreb for man udfolder sig uden begrænsninger på en eller anden måde, hvor grænserne kommer på bagefter. Ligesom ude på mit gamle praktiksted, der havde vi nogen produkter som de er borgere skulle lave i deres butik. Og de lavede jo bare al mulige mærkelige ting og sager, men der var ikke nogen der gad købe dem fordi de ikke havde tænkt den videre process igennem. Men det er at være kreativ, det er hvor man bare laver en masse ting som man ikke har nogen grænser for hvordan man vil udføre.

01:05:41

Hvis vi nu tager innovationsbegrebet?

Syg: Innovationsbegrebet det tænker jeg bare er nyskabelse. Der skal man bare tænke noget fra bunden af, men hvor projekterne har sat nogen nogenlunde rammer i hvert fald. Nyskabelse, ja.

Pæd 1: Ja det er jo den der med nyt og nyttigt og det skulle have en værdi, og det behøver ikke være økonomisk men det kan også være menneskeligt. Så den idé man har fået i det kreative felt det skal man ligesom tage med i det innovative felt og sige hvordan er det så lige, at den kommer ud og skaber værdi for andre - og hvad er det nyttige.

Pæd 2: Ja, det er også sådan jeg forstår det.

01:06:47

Hvad så med entreprenørskab?

Syg: Entreprenørskab, der tænker jeg sådan noget opbyggelse, evt. nedrivelse. At man får opbygget noget. det der med social entreprenørskab det ved jeg ikke lige helt om jeg har nogen mening om, men jeg tænker at, det er igen det der med processer, at man får opbygget det kreative og det nytænkene til et produkt.

Pæd 1: Det er der hvor man går ud og prøver sin idé af og iværksætter den.

Pæd 2: Ja, det tænker jeg også. Ens idé kommer ud og får den værdi som det er tiltænkt den skal have.

01:07:43

Jeres forståelser af begreberne har de ændret sig fra før IPT og til nu? - har I fået en anden forståelse af begreberne under forløbet?

Syg: Det synes jeg ikke jeg har, jeg tænker det lidt som det samme. Jeg har nok bare ikke tænkt så meget over det før, men det er ikke sådan at jeg tænker "Åhh, sådan kan man også se på det" - det er sådan meget det samme.

Pæd 1: Jeg synes at der er kommet lidt mere på, men det er i kraft af den workshop der var, og hende der kom for at vise det der med at tegne. Hvor der blev vist at man kan gøre noget på en anden måde, det behøver ikke være i vores meget fastlagte skema. Det var en anden måde. Men set jeg bort fra workshoppen så er det der jeg føler mig snydt, for der er ikke kommet noget nyt på.

Pæd 2: Jeg havde faktisk ikke så meget indsigt i entreprenørskab som begreb. Jeg havde tænkt at en entreprenør det er sådan en der havde murer og tømrer ansat om lavede bygninger. Det var det jeg troede en entreprenør var. Jeg havde ikke indblik i, at det også er en der arbejder med andet end det håndværksmæssige. Og så synes jeg min forståelse af Innovation og innovationsbegreber har ændret sig lidt fra at være et lidt omfattende begreb, hvor jeg troede at det der med at være kreativ også var en del af det begreb og den fase, men hvor jeg nu har fået mere forståelse for, at innovation er at skulle sætte noget nyt i nogle rammer så det giver værdi til andre. Sådan forstår jeg det i hvert fald nu.

Nu nævner du det selv, pæd 1, de workshops som I har haft med Tanja og de to dage hvor Pernille og jeg var og lave workshops for jer, har været ekstra, som de andre grupper ikke har fået. Hvis I tager workshopene fra, hvad har der ellers været, der har været med til at rammesætte ind i forløbet?

Pæd 2: Der har ikke været andet.

Syg: Jo, vi var i vores gruppe til forretningsmodels workshop.

Pæd 2: Nåh ja, og så det der scrum, som er den der elevatortale, eller noget i den stil. Vi var ikke med til det, men det var hvad jeg kunne forstå på de andre.

Syg: Var det ikke det der med at pitche? Der var i hvert fald en på vores hold der vidste hvad det var, og hun sagde "Åhh nej", så det sprang vi over.

01:11:37

Du sagde, at hvis I bare var blevet sat til at lave det her med de dumme kort, så ville I ikke have gjort det af jer selv, med mindre der var nogen der var med til at fastholde. Som jeg forstår, så har der ikke været nogen af de her workshops der har været deltagelsespligt til, men at I skulle melde jer til undervejs.

Pæd 2: Det har i hvert fald ikke fremgået, det kan da godt være de har været det.

Syg: Nej det tror jeg ikke, hvilken til de officielle eller jeres har der været tildagelsespligt til.

Vil det have givet mening at man havde lavet noget deltagelsespligtigt?

Pæd 2 + Syg: Ja

Hvad ville det have betydet for jeres forløb?

Pæd 2: Bare der den første dag hvor vi ligesom lærer hinanden at kende via nogen andre dumme kort. Det er vel derfor vi er her, for at være kritiske. Det synes jeg var en rigtig god måde at se tingene på en helt anden måde end man plejer at gøre. Og så synes jeg det at facilitatorne skal gøre er at lære os noget

nyt - det er derfor de er her. Så jeg synes det er rigtig ærgerligt, at den viden ikke er formidlet ud til os, fordi det ikke er obligatorisk, og derved har de studerende valgt det fra. Det havde måske givet mening hvis det der pitche og scrum var obligatoriske, vi lærte jo elevator tale via dine workshops, og havde vi ikke haft det så havde vi ikke tænkt over det overhovedet. Og det synes jeg, i forhold til vores præsentation til sidst, at vi ligesom havde vidst, at vi skulle holde os til de vigtige punkter, og fortælle om det. Der havde det måske været meget relevant hvis det havde været obligatorisk. Men sådan noget som, og dog, der skal heller ikke være for meget der er obligatorisk fordi i den her proces hvor vi har nogen aftaler vi skal lave med vores udbyder.

Syg: Jeg tænker også, at alle vores leverancer skal ikke laves om til obligatorisk undervisning, for så er vi jo lige vidt. Fordi det er også meningen at det er det der frie hvor man kan tænke og lave innovativt arbejde. Men det er rigtigt, at der er nogen af tingene som man godt kunne savne. Fx. jeg synes også godt om den workshop hvor vi gik rundt og kiggede på hinandens projekter, det var super ærgerligt at der ikke var nogen flere, for til sidst var det de samme der gik rundt og kiggede på det samme igen. Der manglede der nogen af de andre studerende.

Pæd 1: Jeg synes også de workshops der var fra UCL, de var jo hængt op på en leverance, hvor jeg tænker at hvis der skal være nogen workshops eller undervisning så skal de forholde sig til det man siger man gerne vil; innovation på tværs. Så skal det ikke være om noget leverance, men noget der fastholder og i de forskellige faser der er i et innovationsforløb. Så vil det give mening, at man kunne bruge det i sit forløb og tage noget med tilbage og reflekterer over hvad var det lige vi gjorde der, så man kunne se, at det var et forløb.

01:15:27

Afklaringen om hvilke grupper fokusgruppen deltog i i projektet.

Har de lavet en efterrapportering til jer?

Pæd2: Narj.

Pæd1: Jeg ved ikke om I har set det. Inde i P10 rummet har vi i hvert fald fået et forespørgsel på om vi ville sende vores materiale til "Byen for livet".

Har I fået feedback efter endt projekt på skrift?

Syg: Ikke på skrift.

Pæd1: vi havde ikke nogen repræsentater fra Byen for livet ude for at høre vores oplæg. Det var en social og sundheds assistent, lederen fra UCL Blangstedsgaardsvej og en dame fra Nyborg kommune, som jeg ikke helt fik fat i hvor hun kom ind i billedet fra. Det var vores dommerpanel.

Syg: Ham vi havde samarbejde med, han var med i dommerpanelet, på den måde var han med til at give feedback.

Jeg har selv været udbyder med min egen virksomhed, og man skal faktisk have skriftlig feedback fra udbyder.

01:17:39

Lad os snakke lidt om fredagen - præsentationsdagen.

Så I de scoresheets som dommerne vurderede ud fra? I havde i hvert fald mulighed for at se dem. Det var blevet lagt op til jer.

Pæd1: Jaja der var nogen forskellige ting de skulle vurdere og skrive ud fra.

Hvis vi nu vender tilbage til det her med at der skulle være fokus på processen undervejs og ikke produktet i projektet, hvad var så jeres indtryk af præsentationsdagen i forhold til om det er process eller produkt der var i fokus?

Syg: Produktet

Pæd 2: ja.

Hvad i forhold til det her tværprofessionelle samarbejde, som I skulle tydeliggøre i jeres præsentation?

Pæd2: Dommerne spurgte kort nogen spørgsmål, og der spurgte de hvordan vi havde tænkt tværfagligheden ind. Til sidst stillede de sig op og fortalte hvordan de vurderede de forskellige projekter, og der synes jeg også de fremhævede det tværfaglige. I har det tværfaglige med her, og her mangler I lidt noget tværfagligt. Det virkede som om det var en del af vurderingen.

Syg: Ja, det synes jeg også.

01:19:34

Hvad fik I ud af præsentationsdagen?

Syg: Ingenting. Jeg synes ikke vi fik noget ud af det.

Pæd 2: At præsentere.

Syg: Altså hvis jeg skal se på det med et eller andet samarbejde eller innovationsøjne, så fik vi ikke noget ud af det.

Pæd1: Nej jeg synes også også mere at det var mere for teamet at man fik samlet op, hvad er det egentlig vi har lavet? Og hvor gode er vi? eller hvor dårlige.

Syg: Vi kunne lige så godt have gjort det foran hvem som helst, eller foran resten af klassen. Det kunne være fuldstændig ligegyldig. I min verden var der ingen grund til, at fræse til Blangstedsgaardsvej og hænge papvæge mm op. Det kunne ligeså godt have været her.

Pæd1: Nej, der fik vi ikke noget ud af det. Der var jo nogen der havde gjort helt vildt meget ud af præsentationen. Altså man skal sælge min idé.

Pæd2: Et eller andet sted synes jeg det er fair nok, at hvis man skal have et fokus på produktet til sidst , i forhold til hvis vi skal bruge det her innovation ude i samfundet og ude i praksis, selvstændig virksomhed, så er det jo meget godt at vide, at man skal tro på sin idé og sælge den. Men de tjekker jo slet ikke efter i kortene, jeg kan da huske, da vi snakkede om tværfagligheden, der sagde jeg bare et eller andet, fordi vi havde rigtig svært ved at se det tværfaglige i det vi arbejdede med.

Pæd 1: Det var godt du var hurtigt, du var skarp.

Pæd 2: Vi blev spurgt ind til hvor det tværfaglige i vores projekt var, og det kunne vi så sige, at vi skulle have frivillige ud til stedet, og der ligger pædagoguddannelsen, socialrådgiver uddannelsen ikke så langt væk, og derfor henvendte vi os til dem. Og det var så det tværfaglige vi havde i det projekt, men det var åbenbart nok. Så derfor synes jeg at det var på den ene side at sælge sit produkt ved at sige de rigtige ting, men hvor meget fik vi egentlig ud af det sådan reelt, det ved jeg ikke.

Syg: Nej, men vil du ikke give mig ret i, at man kunne ligeså godt have stået foran klassen og have fremlagt?

Pæd2: Det eneste der var, at de var uvildige allesammen, da projektudbyderen sad i dommerpanelet, men hvis det var uvildige der vurderede sådan rent nøgtern hvilket projekt der var bedst.

Pæd1: Vi vandt den gruppe vi var i, hvor jeg tænkte, hvad pokker ligger han den vurdering i?, at vi vinder for den mest innovative idé, det var da fint vi vant, hvor vi kunne klappe hinanden på skulderen, men hvor jeg tænker, yes vi var meget mere innovative end de andre, det kan jeg ikke rigtig forholde mig til.

Pæd2: Sådan som jeg lige kunne forstå hans argumentation for hvordan han havde vurderet de forskellige ting, så handlede det om, at det faktisk kunne udføres de her idéer. Der var nogen der havde nogen rigtig gode idéer, men de vidste ikke hvordan det skulle udføres, eller de havde ikke undersøgt det, de manglede noget ifht hvis det skulle sælges.

Pæd1: Der havde vi lavet den der markedsundersøgelse som battede lidt.

Pæd 2: Det var faktisk en leverance der gad noget, det var en god idé. Det kan være det var under forretningsplanen. Der stod vi skulle lave en masse mærkelige forskellige ting, og så lavede vi bare markedsundersøgelsen. Eller var det personaer?

Pæd1: Vi lavede også et spørgeskema og lagde ud på facebook..

Pæd2: ja omkring frivillige.

01:24:18

Tager I noget med fra IPT ud i jere praksis? Er der noget i ser i kan drage den her læring fra, det har jeg taget med herfra, kompetence eller en læring som I kan overdrage eller overføre til min praksis?

Pæd 2: Det er mest team samarbejde, vil jeg sige. Der er blevet skubbet lidt mere til hvordan man gør tingene. Det er umiddelbart det.

Hvad med sådan noget som udvikling af praksis?

Du ryster på hovedet Syg.

Syg: Ja, det synes jeg ikke lige at jeg kan få øje på nogen steder i min profession. Det kan jeg ikke lige pt for øje på.

Pæd 2: Lige på nogen af begreberne, men det er ikke noget jeg tror jeg kommer til at bruge i praksis på den måde. Fordi vi laver ikke innovation på tværs i praksis. Vi arbejder godt nok tværfagligt, men man skal jo være enige om, at det er sådan nogen processer vi skal igennem; at nu brainstormer vi, men det tror jeg bare ikke på, at det er sådan noget man laver i praksis. Altså hvis vi skulle have noget praksisnært, så synes jeg vi skulle have været ude at endten følge med i hvordan man arbejder, at sidde på fluen på væggen i nogen af de tværfaglige teams. Hvordan arbejder vi med nogen rigtige dilemmaer - cases. I stedet for at lave et produkt til en virksomhed.

Pæd1: Ja det skulle vi have brugt de der KIM møder, hvor man mødes fra forskellige professioner og taler om et barn. Så skulle man have sådan en case fra virkeligheden, og så sættes sammen og så sige hvordan vil vi gribe det an, hvad er det jeg griber ind med. Så skulle det være på den måde fagligt, og så skulle man ikke have fokus innovation.

Syg: Det var lidt det vi lavede de 3 uger før vi kom på IPT, hvor vi sad med ergoterapeuter og fysioterapeuter. Hvor casene så igen var meget peget ind på hvem der har lavet dem.

Pæd 1: Ja, hvor jeg tænker at det skulle være nogen ude fra virkeligheden. Hvor der var nogen kommuner der sendte nogle cases ind.

Pæd 2: Jeg synes ikke man skulle sløjfe IPT, det er ikke det jeg tænker. Jeg tænker, at man kunne have mere fokus på ved også at lave et andet forløb, hvor man gør det på en anden måde evt med nogen rigtige cases sammen med nogen andre studerende fra andre uddannelser.

Altså noget alla tværsom?

Pæd1: Ja, hvis det er det faglige de vil slå på. Altså hvor jeg tænker de skal vælge - enten fagligt eller innovation.

Pæd2: Dete tror jeg også i den feedback vi kom med til facilitatoren, var jo også at de projekter der kom, synes jeg i hvert fald, de ligger ikke op til de professioner der var repræsenteret. Det stod der også i vores, at den lagde måske mest op til pædagoger og socilrådgiver studerende der skulle på de her projekter. Men så er det lidt svært, når man har 3 forskellige at vælge imellem, men det er måske kun en af dem hvor man som sygeplejerske kan være med. Hvis man ikke kan finde der her projekter som ligesom ligger op til allesammen, så er det måske ikke muligt at lave det ifht at skulle have hele fagligheden med.

Pæd1: Nej, og hvor tit støder man så på hinanden i virkeligheden, hvis man ikke engang kan lave et opstillet eksempl på, tænker jeg.

Pæd2: Ja, man skal jo have nogen eksempler fra virkeligheden og bruge dem.

01:29:11

Jeg har ikke flere spørgsmål, og der er stadig tid tilbage, har I noget I gerne vil sige?

Pæd2: Jeg kan huske fra en af de bøger vi havde, der havde vi faktisk en case, jeg kna ikke lige huske hvad bogen hedder, som handler om hvordan professionerne ser forskelligt på cases. Der var en case med en

dreng der skulle i børnehaven. Hvor moren afleverede ham i børnehaven og siger, at han er lidt ked af det. Pædagogen tager imod ham og moderen går. Pædagogen opdager blå mærker på ryggen af barnet, og synes det ser underligt ud, og overvejer hvad hun skal gøre. Hun ender med at tage på skadestuen uden at underrette forældrene, og så spørger hun lægen der undersøger drengen om hvordan det kan være at han har fået mærkerne. Lægen ryster på hovedet og ved ikke rigtigt hvad han skal svare - om han var blevet slået eller sådan. Der var nogen spørgsmål til casen efterfølgende hvor man ser på hvordan man svarer alt efter om man er lærer, pædagog eller sygeplejerske. Det interessante at se var, at de fleste pædagoger ville have handlet på det her, og det er der måske mange der er enige i. Men hvordan man så ser på, om man skal underrette forældrene var forskelligt. Man ser meget forskelligt på hvilke hensyn der skal tages forbehold for fx hvilke forhold der er i hjemmet, det er måske noget pædagogen fokuserer mere på. Hvor sygeplejersken har mere fokus på det sundhedsfaglige.

Syg: Ja vi har love som patientloven, underrettningsloven, så vi måtte slet ikke gøre sådan noget uden at underrette.

Pæd2: Det synes jeg er en interessant case, hvis man skal tage noget helt konkret - noget som vi alle sammen berører. Evt taget fra virkeligheden.

Så lave koblingen fx mellem tværsam, hvor vi tager nogle praksis cases hvor man reelt set har mulighed for at berøre alle professioner og så har et forløb alla IPT hvor man kommer ud i virkeligheden, hvor man bruger sine kompetencer i til tider lidt ukendt territorie.

Pæd 2: Så synes jeg at baggrunden for Byen for livet lagde op til det, men hvis man ikke kommer ud at teste det, hvad er så ideen. Hvis man ikke kommer ud og er sammen med de mennesker som det handler om. Hvor er ideen så.

Pæd 1: Men også fordi, de vidste ikke selv noget. Så spurgte man hvor stort der er, hvor skal det være henne? Snakker vi om, at det skal komme helt nede fra lønne? eller snakker vi om at unge mennesker inde fra Odense skal komme der? Det vidste de ikke. De havde ikke nogen som helst idé om det, og så er det svært at komme med et forslag når der ikke er noget som helst fastlagt.

Pæd 2: Så synes jeg også at det virker som at vi bliver lidt udnyttet som uddannelse, fordi at så kan de få nogen billige idéer på den her måde. I stedet for vi faktisk lærer noget af det vi skal lave.

Er det sådan en generel opfattelse?

Syg: Det er ikke sådan jeg opfattede det. Jeg tænker mere, "Hvad skal vi sætte dem til, hvad skal vi sætte dem til.. Åhh vi har det her, der er nogen der har snakket om nogen med noget demente, det giver vi dem. Og så kan de selv rode rundt i det". Jeg tænkte ikke at det var virksomhederne der udnyttede os, jeg tænkte bare at de skulle finde på noget, og jo mere jo bedre.

Pæd 2: For min egen skyld kunne det være rart hvis de havde svunget stokken og fortælle at nu skal I gøre sådan. I forhold til vores læring, der synes jeg helt klart at hvis der havde været nogen tydelige rammer omkring hvad vi som studerende skulle forholde sig til at skulle samarbejde med nogen andre professioner. Det er den eneste gang vi møder nogen fra nogen andre uddannelser, før vi kommer ud som færdiguddannede, det er jo helt tosset.

Syg: Ja jo er det mere vigtigt at den er praksisnært end det er sådan en gang frivillig. Ja, eller man kunne mødes på en eller anden folkeskole og så lave et eller andet projekt med nogen unger eller et eller andet som både kunne være noget sundhedsfagligt, pædagogisk, noget lære og noget socialt.

Pæd 2: Ja, det behøver ikke være så fancy.

Syg: Jeg tænker også, at der er masser af virkelighed, jeg synes det var bare sådan lidt uhåndgribelig. Jeg er da fuldstændig ligeglad med hvordan man får erhvervslivet draget med ind i en semens landsby. Det er jo ikke noget jeg kommer til at arbejde med, jeg kom ikke til at arbejde i en butik. Jeg kan jo godt komme med noget sundhedsfagligt omkring det, men så bevæger vi og bare ud hvor det ikke har noget som helst med det der erhvervsliv. Vi skulle sørge for at få butikker, altså gå ud at snakke med H&M og høre dem om hvordan de kunne tænke sig at komme ind i en demens landsby. Og det er jo derfor vi slettede alt og lavede vores egne regler, det andet kunne vi ikke bruge til noget.

Er der nogen afsluttende bemærkninger?

Pæd2: Jeg synes du skulle have fået løn for det du lavede, det var fandeme det bedste. Det kan fandeme ikke passe, at du kun kunne få noget kaffe!

01:02:03

Hvad forstår I ved kreativitet?

Syg: Jeg tænker altså med kreativitet så er det fordi at man bare må udfolde sig på alle tinkelige måder, om det så er skriftlig eller perleplader eller hvordan pokker det end er. Hvordan man nu er kreativ er meget forskelligt. Og så tænkte jeg at det var det at man skulle have lov til igennem det her IPT uden at der var nogen faste rammer hvor, igen der er jeg helt enig, at de der leverencer de ligesom satte nogen mærkelige rammer omkring det, hvor man alligevel blev fastlåst på nogen mærkelige punkter.

Kan du prøve at give nogen eksempler på at blive fastlåst i en mærkelig ramme?

Syg: Men det var jo at.. uhm.. Jo vi skulle lave en hjemmeside, men det skulle være igennem det der Google apps, og så skulle vi lave den der forretningsmodel, men den skulle kun være med der der punkter, og hvis man havde noget udover, så kunne man ikke rigtigt passe det ind nogen steder. Vi sad da med noget, hvor vi tænkte "Og hvad så med det her", det passer ingensteder hen til noget af alt det her, så det måtte vi droppe igen. Ja, jeg ved ikke rigtigt. Det er sådan lidt en defus følelse.

01:03:14

Hvad er kreativitet?

Pæd 1: Jamen altså, i forhold til det så tænker jeg kreativitet det er der vi kan blive ved med at brainstorme og finde ud af hvad mangler vi viden om, altså at blive ved med at undersøge og tænke sin idé videre. Altså ligesom vi havde, hvor vi gik rundt til hinandens hvad var det vi forstod ved det her. Der havde vi da, hvor i mødte nogen sygeplejersker, hvor vi egentlig, der kom noget faglighed ind, fordi de så på et ord, jeg kan ikke lige huske hvad det var, men de så på det med et helt andet blik end vi gjorde. Og det tænker jeg er kreativitet, hvor man bliver fastfoldt, man bliver hele tiden udfordret på hvor langt kan du gå, uhm... i dit mindset, altså det tænker jeg, det er der hvor man skal lege og man skal blive ved med at blive presset, eller hvad skal man sige - udfordret på altså hvor langt kan den gå, ik. Og det er den fase hvor vi jo et eller andet sted bruger kortest tid, fordi tuk-tuk-tuk-tuk - det gælder om at få en idé og så skal vi måske rende tilbage i hvert fald i den proces som vi andre laver, fordi at vi opdager noget undervejs, og så skal vi tilbage.

Pæd 2: Jamen jeg forstår det sådan ligesom en, jeg ved ikke om man kan kalde det en æstetisk uhm, et begreb for man udfolder sig uden begrænsninger på en eller anden måde, hvor grænserne kommer på bagefter. Ligesom ude på mit gamle praktiksted, der havde vi nogen produkter som de er borgere skulle lave i deres butik. Og de lavede jo bare al mulige mærkelige ting og sager, men der var ikke nogen der gad købe dem fordi de ikke havde tænkt den videre process igennem. Men det er at være kreativ, det er hvor man bare laver en masse ting som man ikke har nogen grænser for hvordan man vil udføre.

01:05:41

Hvis vi nu tager innovationsbegrebet?

Syg: Innovationsbegrebet det tænker jeg bare er nyskabelse. Der skal man bare tænke noget fra bunden af, men hvor projekterne har sat nogen nogenlunde rammer i hvert fald. Nyskabelse, ja.

Pæd 1: Ja det er jo den der med nyt og nyttigt og det skulle have en værdi, og det behøver ikke være økonomisk men det kan også være menneskeligt. Så den idé man har fået i det kreative felt det skal man ligesom tage med i det innovative felt og sige hvordan er det så lige, at den kommer ud og skaber værdi for andre - og hvad er det nyttige.

Pæd 2: Ja, det er også sådan jeg forstår det.

01:06:47

Hvad så med entreprenørskab?

Syg: Entreprenørskab, der tænker jeg sådan noget opbyggelse, evt. nedrivelse. At man får opbygget noget. det der med social entreprenørskab det ved jeg ikke lige helt om jeg har nogen mening om, men jeg tænker at, det er igen det der med processer, at man får opbygget det kreative og det nytænkene til et produkt.

Pæd 1: Det er der hvor man går ud og prøver sin idé af og iværksætter den.

Pæd 2: Ja, det tænker jeg også. Ens idé kommer ud og får den værdi som det er tiltænkt den skal have.

01:07:43

Jeres forståelser af begreberne har de ændret sig fra før IPT og til nu? - har I fået en anden forståelse af begreberne under forløbet?

Syg: Det synes jeg ikke jeg har, jeg tænker det lidt som det samme. Jeg har nok bare ikke tænkt så meget over det før, men det er ikke sådan at jeg tænker "Åhh, sådan kan man også se på det" - det er sådan meget det samme.

Pæd 1: Jeg synes at der er kommet lidt mere på, men det er i kraft af den workshop der var, og hende der kom for at vise det der med at tegne. Hvor der blev vist at man kan gøre noget på en anden måde, det behøver ikke være i vores meget fastlagte skema. Det var en anden måde. Men set jeg bort fra workshoppen så er det der jeg føler mig snydt, for der er ikke kommet noget nyt på.

Pæd 2: Jeg havde faktisk ikke så meget indsigt i entreprenørskab som begreb. Jeg havde tænkt at en entreprenør det er sådan en der havde murer og tømrer ansat om lavede bygninger. Det var det jeg troede en entreprenør var. Jeg havde ikke indblik i, at det også er en der arbejder med andet end det håndværksmæssige. Og så synes jeg min forståelse af Innovation og innovationsbegreber har ændret sig lidt fra at være et lidt omfattende begreb, hvor jeg troede at det der med at være kreativ også var en del af det begreb og den fase, men hvor jeg nu har fået mere forståelse for, at innovation er at skulle sætte noget nyt i nogle rammer så det giver værdi til andre. Sådan forstår jeg det i hvert fald nu.

Nu nævner du det selv, pæd 1, de workshops som I har haft med Tanja og de to dage hvor Pernille og jeg var og lave workshops for jer, har været ekstra, som de andre grupper ikke har fået. Hvis I tager workshopene fra, hvad har der ellers været, der har været med til at rammesætte ind i forløbet?

Pæd 2: Der har ikke været andet.

Syg: Jo, vi var i vores gruppe til forretningsmodels workshop.

Pæd 2: Nåh ja, og så det der scrum, som er den der elevatortale, eller noget i den stil. Vi var ikke med til det, men det var hvad jeg kunne forstå på de andre.

Syg: Var det ikke det der med at pitche? Der var i hvert fald en på vores hold der vidste hvad det var, og hun sagde "Åhh nej", så det sprang vi over.

01:11:37

Du sagde, at hvis I bare var blevet sat til at lave det her med de dumme kort, så ville I ikke have gjort det af jer selv, med mindre der var nogen der var med til at fastholde. Som jeg forstår, så har der ikke været nogen af de her workshops der har været deltagelsespligt til, men at I skulle melde jer til undervejs.

Pæd 2: Det har i hvert fald ikke fremgået, det kan da godt være de har været det.

Syg: Nej det tror jeg ikke, hvilken til de officielle eller jeres har der været tildagelsespligt til.

Vil det have givet mening at man havde lavet noget deltagelsespligtigt?

Pæd 2 + Syg: Ja

Hvad ville det have betydet for jeres forløb?

Pæd 2: Bare der den første dag hvor vi ligesom lærer hinanden at kenden via nogen andre dumme kort. Det er vel derfor vi er her, for at være kritiske. Det synes jeg var en rigtig god måde at se tingene på en helt anden måde end man plejer at gøre. Og så synes jeg det at facilitatorne skal gøre er at lære os noget nyt - det er derfor de er her. Så jeg synes det er rigtig ærgerligt, at den viden ikke er formidlet ud til os, fordi det ikke er obligatorisk, og derved har de studerende valgt det fra. Det havde måske givet mening hvis det der pitche og scrum var obligatoriske, vi lærte jo elevator tale via dine workshops, og havde vi ikke haft det så havde vi ikke tænkt over det overhovedet. Og det synes jeg, i forhold til vores præsentation til sidst, at vi ligesom havde vidst, at vi skulle holde os til de vigtige punkter, og fortælle om det. Der havde det måske været meget relevant hvis det havde været obligatorisk. Men sådan noget som, og dog, der skal heller ikke være for meget der er obligatorisk fordi i den her proces hvor vi har nogen aftaler vi skal lave med vores udbyder.

Syg: Jeg tænker også, at alle vores leverancer skal ikke laves om til obligatorisk undervisning, for så er vi jo lige vidt. Fordi det er også meningen at det er det der frie hvor man kan tænke og lave innovativt arbejde. Men det er rigtigt, at der er nogen af tingene som man godt kunne savne. Fx. jeg synes også godt om den workshop hvor vi gik rundt og kiggede på hinandens projekter, det var super ærgerligt at der ikke var nogen flere, for til sidst var det de samme der gik rundt og kiggede på det samme igen. Der manglede der nogen af de andre studerende.

Pæd 1: Jeg synes også de workshops der var fra UCL, de var jo hængt op på en leverance, hvor jeg tænker at hvis der skal være nogen workshops eller undervisning så skal de forholde sig til det man siger man gerne vil; innovation på tværs. Så skal det ikke være om noget leverance, men noget der fastholder og i de forskellige faser der er i et innovationsforløb. Så vil det give mening, at man kunne bruge det i sit forløb og tage noget med tilbage og reflekterer over hvad var det lige vi gjorde der, så man kunne se, at det var et forløb.

01:15:27

Afklaringen om hvilke grupper fokusgruppen deltog i i projektet.

Har de lavet en efterrapportering til jer?

Pæd2: Narj.

Pæd1: Jeg ved ikke om I har set det. Inde i P10 rummet har vi i hvert fald fået et forespørgsel på om vi ville sende vores materiale til "Byen for livet".

Har I fået feedback efter endt projekt på skrift?

Syg: Ikke på skrift.

Pæd1: vi havde ikke nogen repræsentater fra Byen for livet ude for at høre vores oplæg. Det var en social og sundheds assistent, lederen fra UCL Blangstedsgaardsvej og en dame fra Nyborg kommune, som jeg ikke helt fik fat i hvor hun kom ind i billedet fra. Det var vores dommerpanel.

Syg: Ham vi havde samarbejde med, han var med i dommerpanelet, på den måde var han med til at give feedback.

Jeg har selv været udbyder med min egen virksomhed, og man skal faktisk have skriftlig feedback fra udbyder.

01:17:39

Lad os snakke lidt om fredagen - præsentationsdagen.

Så I de scoresheets som dommerne vurderede ud fra? I havde i hvert fald mulighed for at se dem. Det var blevet lagt op til jer.

Pæd1: Jaja der var nogen forskellige ting de skulle vurdere og skrive ud fra.

Hvis vi nu vender tilbage til det her med at der skulle være fokus på processen undervejs og ikke produktet i projektet, hvad var så jeres indtryk af præsentationsdagen i forhold til om det er process eller produkt der var i fokus?

Syg: Produktet

Pæd 2: ja.

Hvad i forhold til det her tværprofessionelle samarbejde, som I skulle tydeliggøre i jeres præsentation?

Pæd2: Dommerne spurgte kort nogen spørgsmål, og der spurgte de hvordan vi havde tænkt tværfagligheden ind. Til sidst stillede de sig op og fortalte hvordan de vurderede de forskellige projekter, og der synes jeg også de fremhævede det tværfaglige. I har det tværfaglige med her, og her mangler I lidt noget tværfagligt. Det virkede som om det var en del af vurderingen.

Syg: Ja, det synes jeg også.

01:19:34

Hvad fik I ud af præsentationsdagen?

Syg: Ingenting. Jeg synes ikke vi fik noget ud af det.

Pæd 2: At præsentere.

Syg: Altså hvis jeg skal se på det med et eller andet samarbejde eller innovationsøjne, så fik vi ikke noget ud af det.

Pæd1: Nej jeg synes også også mere at det var mere for teamet at man fik samlet op, hvad er det egentlig vi har lavet? Og hvor gode er vi? eller hvor dårlige.

Syg: Vi kunne lige så godt have gjort det foran hvem som helst, eller foran resten af klassen. Det kunne være fuldstændig ligegyldig. I min verden var der ingen grund til, at fræse til Blangstedsgaardsvej og hænge papvæge mm op. Det kunne ligeså godt have været her.

Pæd1: Nej, der fik vi ikke noget ud af det. Der var jo nogen der havde gjort helt vildt meget ud af præsentationen. Altså man skal sælge min idé.

Pæd2: Et eller andet sted synes jeg det er fair nok, at hvis man skal have et fokus på produktet til sidst, i forhold til hvis vi skal bruge det her innovation ude i samfundet og ude i praksis, selvstændig virksomhed, så er det jo meget godt at vide, at man skal tro på sin idé og sælge den. Men de tjekker jo slet ikke efter i kortene, jeg kan da huske, da vi snakkede om tværfagligheden, der sagde jeg bare et eller andet, fordi vi havde rigtig svært ved at se det tværfaglige i det vi arbejdede med.

Pæd 1: Det var godt du var hurtigt, du var skarp.

Pæd 2: Vi blev spurgt ind til hvor det tværfaglige i vores projekt var, og det kunne vi så sige, at vi skulle have frivillige ud til stedet, og der ligger pædagoguddannelsen, socialrådgiver uddannelsen ikke så langt væk, og derfor henvendte vi os til dem. Og det var så det tværfaglige vi havde i det projekt, men det var åbenbart nok. Så derfor synes jeg at det var på den ene side at sælge sit produkt ved at sige de rigtige ting, men hvor meget fik vi egentlig ud af det sådan reelt, det ved jeg ikke.

Syg: Nej, men vil du ikke give mig ret i, at man kunne ligeså godt have stået foran klassen og have fremlagt?

Pæd2: Det eneste der var, at de var uvildige allesammen, da projektudbyderen sad i dommerpanelet, men hvis det var uvildige der vurderede sådan rent nøgtern hvilket projekt der var bedst.

Pæd1: Vi vandt den gruppe vi var i, hvor jeg tænkte, hvad pokker ligger han den vurdering i?, at vi vinder for den mest innovative idé, det var da fint vi vant, hvor vi kunne klappe hinanden på skulderen, men hvor jeg tænker, yes vi var meget mere innovative end de andre, det kan jeg ikke rigtig forholde mig til.

Pæd2: Sådan som jeg lige kunne forstå hans argumentation for hvordan han havde vurderet de forskellige ting, så handlede det om, at det faktisk kunne udføres de her idéer. Der var nogen der havde nogen rigtig gode idéer, men de vidste ikke hvordan det skulle udføres, eller de havde ikke undersøgt det, de manglede noget ifht hvis det skulle sælges.

Pæd1: Der havde vi lavet den der markedsundersøgelse som battede lidt.

Pæd 2: Det var faktisk en leverece der gad noget, det var en god idé. Det kan være det var under forretningsplanen. Der stod vi skulle lave en masse mærkelige forskellige ting, og så lavede vi bare markedsundersøgelsen. Eller var det personaer?

Pæd1: Vi lavede også et spørgeskema og lagde ud på facebook..

Pæd2: ja omkring frivillige.

Tager I noget med fra IPT ud i jere praksis? Er der noget i ser i kan drage den her læring fra, det har jeg taget med herfra, kompetence eller en læring som I kan overdrage eller overføre til min praksis?

Pæd 2: Det er mest team samarbejde, vil jeg sige. Der er blevet skubbet lidt mere til hvordan man gør tingene. Det er umiddelbart det.

Hvad med sådan noget som udvikling af praksis?

Du ryster på hovedet Syg.

Syg: Ja, det synes jeg ikke lige at jeg kan få øje på nogen steder i min proffesion. Det kan jeg ikke lige pt for øje på.

Pæd 2: Lige på nogen af begreberne, men det er ikke noget jeg tror jeg kommer til at bruge i praksis på den måde. Fordi vi laver ikke innovation på tværs i praksis. Vi arbejder godt nok tværfagligt, men man skal jo være enige om, at det er sådan nogen processer vi skal igennem; at nu brainstormer vi, men det tror jeg bare ikke på, at det er sådan noget man laver i praksis. Altså hvis vi skulle have noget praksisnært, så synes jeg vi skulle have været ude at endten følge med i hvordan man arbejder, at sidde på fluen på væggen i nogen af de tværfaglige teams. Hvordan arbejder vi med nogen rigtige dilemmaer - cases. I stedet for at lave et produkt til en virksomhed.

Pæd1: Ja det skulle vi have brugt de der KIM møder, hvor man mødes fra forskellige professioner og taler om et barn. Så skulle man have sådan en case fra virkeligheden, og så sættes sammen og så sige hvordan vil vi gribe det an, hvad er det jeg griber ind med. Så skulle det være på den måde fagligt, og så skulle man ikke have fokus innovation.

Syg: Det var lidt det vi lavede de 3 uger før vi kom på IPT, hvor vi sad med ergoterapeuter og fysioterapeuter. Hvor casene så igen var meget peget ind på hvem der har lavet dem.

Pæd 1: Ja, hvor jeg tænker at det skulle være nogen ude fra virkeligheden. Hvor der var nogen kommuner der sendte nogle cases ind.

Pæd 2: Jeg synes ikke man skulle sløjfe IPT, det er ikke det jeg tænker. Jeg tænker, at man kunne have mere fokus på ved også at lave et andet forløb, hvor man gør det på en anden måde evt med nogen rigtige cases sammen med nogen andre studerende fra andre uddannelser.

Altså noget alla tværsom?

Pæd1: Ja, hvis det er det faglige de vil slå på. Altså hvor jeg tænker de skal vælge - enten fagligt eller innovation.

Pæd2: Dete tror jeg også i den feedback vi kom med til facilitatoren, var jo også at de projekter der kom, synes jeg i hvert fald, de ligger ikke op til de professioner der var repræsenteret. Det stod der også i vores, at den lagde måske mest op til pædagoger og socilrådgiver studerende der skulle på de her projekter. Men så er det lidt svært, når man har 3 forskellige at vælge imellem, men det er måske kun en af dem hvor man som sygeplejerske kan være med. Hvis man ikke kan finde der her projekter som ligesom ligger op til allesammen, så er det måske ikke muligt at lave det ifht at skulle have hele fagligheden med.

Pæd1: Nej, og hvor tit støder man så på hinanden i virkeligheden, hvis man ikke engang kan lave et opstillet eksempl på, tænker jeg.

Pæd2: Ja, man skal jo have nogen eksempler fra virkeligheden og bruge dem.

01:29:11

Jeg har ikke flere spørgsmål, og der er stadig tid tilbage, har I noget I gerne vil sige?

Pæd2: Jeg kan huske fra en af de bøger vi havde, der havde vi faktisk en case, jeg kna ikke lige huske hvad bogen hedder, som handler om hvordan professionerne ser forskelligt på cases. Der var en case med en dreng der skulle i børnehaven. Hvor moren afleverede ham i børnehaven og siger, at han er lidt ked af det. Pædagogen tager imod ham og moderen går. Pædagogen opdager blå mærker på ryggen af barnet, og synes det ser underligt ud, og overvejer hvad hun skal gøre. Hun ender med at tage på skadestuen uden at underrette forældrene, og så spørger hun lægen der undersøger drengen om hvordan det kan være at han har fået mærkerne. Lægen ryster på hovedet og ved ikke rigtigt hvad han skal svare - om han var blevet slået eller sådan. Der var nogen spørgsmål til casen efterfølgende hvor man ser på hvordan man svarer alt efter om man er lærer, pædagog eller sygeplejerske. Det interessante at se var, at de fleste pædagoger ville have handlet på det her, og det er der måske mange der er enige i. Men hvordan man så ser på, om man skal underrette forældrene var forskelligt. Man ser meget forskelligt på hvilke hensyn der skal tages forbehold for fx hvilke forhold der er i hjemmet, det er måske noget pædagogen fokuserer mere på. Hvor sygeplejersken har mere fokus på det sundhedsfaglige.

Syg: Ja vi har love som patientloven, underrettningsloven, så vi måtte slet ikke gøre sådan noget uden at underrette.

Pæd2: Det synes jeg er en interessant case, hvis man skal tage noget helt konkret - noget som vi alle sammen berører. Evt taget fra virkeligheden.

Så lave koblingen fx mellem tværsam, hvor vi tager nogle praksis cases hvor man reelt set har mulighed for at berøre alle professioner og så har et forløb alla IPT hvor man kommer ud i virkeligheden, hvor man bruger sine kompetencer i til tider lidt ukendt territorie.

Pæd 2: Så synes jeg at baggrunden for Byen for livet lagde op til det, men hvis man ikke kommer ud at teste det, hvad er så ideen. Hvis man ikke kommer ud og er sammen med de mennesker som det handler om. Hvor er ideen så.

Pæd 1: Men også fordi, de vidste ikke selv noget. Så spurgte man hvor stort der er, hvor skal det være henne? Snakker vi om, at det skal komme helt nede fra lønnelse? eller snakker vi om at unge mennesker inde fra Odense skal komme der? Det vidste de ikke. De havde ikke nogen som helst idé om det, og så er det svært at komme med et forslag når der ikke er noget som helst fastlagt.

Pæd 2: Så synes jeg også at det virker som at vi bliver lidt udnyttet som uddannelse, fordi at så kan de få nogen billige idéer på den her måde. I stedet for vi faktisk lærer noget af det vi skal lave.

Er det sådan en generel opfattelse?

Syg: Det er ikke sådan jeg opfattede det. Jeg tænker mere, "Hvad skal vi sætte dem til, hvad skal vi sætte dem til.. Åhh vi har det her, der er nogen der har snakket om nogen med noget demente, det giver vi dem. Og så kan de selv rode rundt i det". Jeg tænkte ikke at det var virksomhederne der udnyttede os, jeg tænkte bare at de skulle finde på noget, og jo mere jo bedre.

Pæd 2: For min egen skyld kunne det være rart hvis de havde svunget stokken og fortælle at nu skal I gøre sådan. I forhold til vores læring, der synes jeg helt klart at hvis der havde været nogen tydelige rammer omkring hvad vi som studerende skulle forholde sig til at skulle samarbejde med nogen andre professioner. Det er den eneste gang vi møder nogen fra nogen andre uddannelser, før vi kommer ud som færdiguddannede, det er jo helt tosset.

Syg: Ja jo er det mere vigtigt at den er praksisnært end det er sådan en gang frivillig. Ja, eller man kunne mødes på en eller anden folkeskole og så lave et eller andet projekt med nogen unger eller et eller andet som både kunne være noget sundhedsfagligt, pædagogisk, noget lære og noget socialt.

Pæd 2: Ja, det behøver ikke være så fancy.

Syg: Jeg tænker også, at der er masser af virkelighed, jeg synes det var bare sådan lidt uhåndgribelig. Jeg er da fuldstændig ligeglad med hvordan man får erhvervslivet draget med ind i en semens landsby. Det er jo ikke noget jeg kommer til at arbejde med, jeg kom ikke til at arbejde i en butik. Jeg kan jo godt komme med noget sundhedsfagligt omkring det, men så bevæger vi og bare ud hvor det ikke har noget som helst med det der erhvervsliv. Vi skulle sørge for at få butikker, altså gå ud at snakke med H&M og høre dem om hvordan de kunne tænke sig at komme ind i en demens landsby. Og det er jo derfor vi slettede alt og lavede vores egne regler, det andet kunne vi ikke bruge til noget.

Er der nogen afsluttende bemærkninger?

Pæd2: Jeg synes du skulle have fået løn for det du lavede, det var fandeme det bedste. Det kan fandeme ikke passe, at du kun kunne få noget kaffe!