

Et nyt perspektiv på læringstilgange i videregående uddannelser

– et teoretisk speciale om tilgangen Learner Led Approaches in Education,
Co-creation og Teorien om komplekse responsive processer

Udarbejdet af Nina Wisbech maj 2016

Afsluttende speciale på Kandidaten Læring og Forandringsprocesser

Vejleder: Nikolaj Klee

Abstract

The present thesis explores the theoretical foundation of a new learner approach in higher education called Learner-Led Approaches in Education (LED) as described by Ann-Merete Iversen, Anni S. Pedersen, Lone Krogh and Annie A. Jensen (2015).

In their description of LED the term co-creation and The Theory of Complex Responsive Processes by Ralph Stacey, Douglas Griffin and Patricia Shaw are central, both of which constitute focal points for my research.

The present thesis has been directed toward investigating the following question:

How can a definition of the concept co-creation in LED and perspectives from the theory of complex responsive processes facilitate a theoretical foundation for the LED approach?

The evaluation thesis is accordingly two-fold. The first part discusses how a definition for the concept of co-creation can be developed from the descriptions of LED named above.

To do this I draw upon articles from Niklas Ind & Nick Coates (2013) to account for not only the relevance of but also the need for a definition. This is supplemented by Liz Sanders & George Simons (2009) in an attempt to categorize co-creation in terms of social value.

To outline and create a new definition I borrow case studies from one or more of the following professors: Cathrine Bovill, Alison Cook-Sather, Peter Felten, Luke Millard & Niamh Moore-Cherry (2016, 2014, 2011). The case studies allow a comparison with the above named descriptions of LED and from there develop a definition.

The second part proceeds with an interpretive description of The Theory of Complex Responsive Processes, which is then regarded for how as a constituent theory it relates to the theory of LED. The focus here is on Stacey et al.'s explanations of human interactions and how such interactions can be regarded as complex responsive processes. The Theory of Complex Responsive Processes consist of analogies from complex adaptive systems, George H. Meads' theory of interactionism (*Mind, Self and Society*), and Norbert Elias theory of power configurations. I consider how the combination of these elements can lead to an understanding of human interactions as resulting

from the circumstances of the unit of time in which they were experienced. This lead to a different perspective on learning and knowledge creation, which I use in relating the Theory of Complex Responsive Processes to LED.

In my discussion, I argue that LED and the Theory of Complex Responsive Processes have several elements in common. However, I argue also that Iversen et al. (2015) do not utilise the full potential of the Theory of Complex Responsive Processes, and the aspects they have used can be regarded as misrepresentations of its fundamental perspective. The resultant complications are due to LED and the Theory of Complex Responsive Processes being derived from two different scientific approaches. I contend that the authors of LED have missed the essential dilemma in their use of the Theory of Complex Responsive Processes in LED. Furthermore, I suggest how LED could draw on the Theory of Complex Responsive Processes to a greater extent, which would provide a stronger underpinning of the theoretical foundation of LED.

In conclusion, the LED concept could be better substantiated by using the co-creation definition and by a more scientific approach to the Theory of Complex Responsive Processes. Taken together the whole concept of LED would be strengthened and lead to a simplification of its theoretical framework. It is argued here, that in permitting the above recommendations, more explicit formulation and the further evolvement of LED will be made possible.

Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Kapitel 1 Indledning og problempresentation	9
<i>LED</i>	10
<i>The LED teaching relation model</i>	12
<i>Teoretiske refleksioner</i>	13
Problemformulering	16
Kapitel 2 Metodiske overvejelser	17
<i>Forforståelse af LED</i>	17
<i>Teoretiske til- og fravalg</i>	18
Co-creation	18
En afgrænsning fra et virksomhedsperspektiv på co-creation	18
Co-creation case-beskrivelser i videregående uddannelser	18
TKRP	19
<i>Litteratursøgning</i>	19
<i>Hermeneutik</i>	20
<i>Kritik</i>	20
Kritik af TKRP	20
Kritik af LED	21
Kritik af min proces	21
Læsevejledning	22
Kapitel 3 LED	25
<i>Kapitlets struktur</i>	25
<i>Aktiv læring og studenteransvar</i>	26
Meningsfulde læreprocesser	27
<i>Nutidens krav til videregående uddannelser</i>	27
<i>Hvordan skabes meningsfuld læring?</i>	29
Alle involveres i læreprocessen	29
Kommunikation	30
Underviserens ansvar i den fælles læreproces	32
<i>Opsamling</i>	34

Co-creation	35
<i>Co-creation i en uddannelseskontekst</i>	35
<i>Co-creation ud fra tre forskellige værdi-forståelser</i>	36
<i>Co-creation i videregående uddannelser</i>	40
<i>Co-creation eksempler</i>	40
SaLT	40
CDT	41
Environmental Justice program	41
<i>Rammerne for co-creation</i>	42
Kriterier til de deltagende studerende	42
Motivation	43
Hvem initierer til co-creation?	44
Afgrænsninger	44
Indholdet i co-creation	46
Co-creation samarbejde eller proces?	47
<i>Definition af co-creation i LED</i>	48
<i>Hvad bidrager definition af co-creation i LED med?</i>	48
Delkonklusion	48
Kapitel 4 TKRP	50
Fra LED til TKRP	50
<i>Hvordan kan organisationsteorien og undervisningstilgangen umiddelbart forenes?</i>	51
<i>Kapitlets struktur</i>	52
Transformativ teleologi som videnskabsteoretisk udgangspunkt	54
Mønstre	56
<i>Komplekse adaptive systemer</i>	56
<i>Gestus - respons - mening</i>	59
<i>Kommunikation forstået som symboler</i>	60
Signifikante symboler	60
Protosymboler	62
Reificerede symboler	63
<i>Mead og teorien om komplekse adaptive systemer</i>	64

Identitet	66
<i>Social og individuel kommunikativ interaktion</i>	66
<i>Emergensen af et selv og selvbevidsthed</i>	67
<i>Sociale objekter</i>	69
<i>Magtrelationer og identitet</i>	70
<i>Temaer</i>	71
<i>Spontanitet</i>	72
<i>Emergensen af læring og viden-skabelse</i>	73
Delkonklusion	76
Kapitel 5 Diskussion LED og TKRP	77
<i>Kapitlets struktur</i>	77
Hvordan benytter Iversen et al. TKRP i LED og er dette hensigtsmæssigt?	77
<i>Fælles perspektiver mellem LED og TKRP</i>	77
<i>Planlægning af læreprocesser</i>	78
Planlægning som en del det sociale objekt 'undervisningstilgange'	80
Hensigtsmæssigt eller ej?	81
Paradokset om planlægning af emergens	81
<i>Opsamling</i>	82
Hvilke elementer fra TKRP kan med fordel inddrages i LED?	82
<i>Co-creation</i>	83
<i>Magtfigurationer</i>	85
Hvad medfører en bredere inddragelse af TKRP i LED?	86
<i>Transformativ teleologi i LED</i>	86
LED ud fra TKRP	88
Kritisk perspektiv på TKRP	89
<i>Mening = Viden? og Viden = Læring?</i>	89
<i>Viden afhængig af social interaktion</i>	90
Kapitel 6 Konklusion	92
Litteraturliste	95
Kapitel 7 Artikel	98

Videre forskning i LED tilgangen	99
<i>Fra speciale til nye forskningsprojekter</i>	99
<i>Design thinking</i>	101
<i>Model of Empowerment</i>	101
<i>Komparativ analyse</i>	102
<i>Opsamling</i>	102
Litteraturliste	103

Kapitel 1

Indledning og problempresentation

Inspirationen for at udarbejde nærværende speciale stammer fra et fem måneders pilotprojekt, jeg påbegyndte i sommeren 2015 på en større uddannelsesinstitution for 35 forskellige erhvervs- og professionsuddannelser (UI). I pilotprojektet samarbejdede jeg med innovationskonsulent Ea Høj. Ea har til opgave at udarbejde projekter og initiativer på UI, som skal understøtte udbredelsen af innovation på UI i alle organisatoriske lag. Pilotprojektet omhandlede etableringen af en studenterorganisation på tværs af UI's 35 uddannelser. Det havde jeg ansvaret for. Mit fokus var, hvordan jeg kunne facilitere og varetage udarbejdelsen af en hidtil ikke eksisterende studenterorganisation.

Pilotprojektet var i udgangspunktet lidt paradoksalt, for en studenterorganisation består som oftest af engagerede og passionerede studerende, som arbejder for en bestemt sag. Det var ikke tilfældet her. Som repræsentant for innovationskonsulenten på UI, stod jeg for den initierende udarbejdelse af studenterorganisationen. For at omgå det paradoks, søgte Ea og jeg at udarbejde de initierende processer for opstarten af studenterorganisationen med så høj studenterinddragelse som muligt. Vi havde en målsætning om, at studenterorganisationen skulle være **for** og **med** studerende, hvilket jeg søgte at skabe rammerne for igennem hele pilotprojektet. Projektet var ikke et undervisningsforløb, men et ekstracurriculært forløb, der baserede sig på frivilligt arbejde med otte studerende (to fra hver fagområde på UI¹) som Ea og jeg inviterede. De otte studerende blev valgt på baggrund af deres ekstraordinære aktiviteter ifm. deres uddannelse i form af studienævn, studieråd etc., fordi det indikerede, at det var ressourcestærke studerende, der ønskede at gøre en forskel. Starten på udarbejdelsen af studenterorganisationen var en workshop, jeg arrangerede, faciliterede og udarbejdede en didaktisk plan for. Målet med workshoppen var at afklare, om de studerende fandt det relevant, at starte og udarbejde studenterorganisationen og om de kunne udarbejde idéer til målene for studenterorganisationen. Det var dermed en meget åben proces jeg gik i gang med.

¹Fagområder på UI: Pædagogik, Business, Teknologi og Sund

I udarbejdelsen af min didaktiske plan for workshoppen lod jeg mig inspirere af den nyligt fremførte undervisningstilgang *Learner Led-Approaches in Education* (LED), af Ann-Merete Iversen, Anni S. Pedersen, Lone Krogh og Annie A. Jensen (2015). Jeg valgte LED, fordi den appellerer til en høj brugerinddragelse i undervisningen. Dermed kunne jeg benytte og inddrage de didaktiske overvejelser fra LED i designet for workshoppen.

Gennem pilotprojektet gjorde jeg mig erfaringer med LED i praksis. Jeg fokuserede på, hvordan studerende kunne engageres i processen og få ejerskab for udviklingen af *Studerer-Akademiet* som studenterorganisationen kom til at hedde.

Jeg oplevede LED som en interessant og relevant tilgang til undervisningsprocesser, der åbnede op for en samarbejdsmetode om læreprocessen, som for mig var meningsgivende. Jeg oplevede i praksis, at den åbne tilgang til de studerende, befordrede deres engagement i processen og de studerende har siden taget ejerskabet for Studenter-Akademiet og er blevet de primære drivkræfter i organisationen. Det er deres idéer fra workshoppen, som de i dag realiserer og Studenter-Akademiet arrangerer nu kompetenceudviklende kurser for studerende af studerende på de forskellige uddannelser.

Med Studenter-Akademiet fik jeg afprøvet LED i praksis og nu er jeg optaget af, at undersøge LED i et teoretisk funderet perspektiv. Jeg finder det relevant at undersøge LED tilgangen yderligere, fordi tilgangen er så ny, at den endnu ikke er analyseret. Yderligere er LED præsenteret i en mindre artikel, hvorfor en undersøgelse af LED kan bidrage med en udvidelse af tilgangens teoretiske grundlag.

I det følgende introducerer jeg kort LED ved at beskrive Iversen et al.'s begrundelser for relevansen af en ny undervisningstilgang i moderne uddannelser og efterfølgende præsenterer jeg *The LED teaching model*. Med afsæt i disse elementer arbejder jeg mig frem til specialets problemformulering som præsenteres sidst i kapitlet.

LED

Iversen et al. finder det relevant at nytænke undervisningsmetoderne i videregående uddannelser, grundet globaliseringen og den dertilhørende udvikling af de unges kompetencer og muligheder

for selvstændigt at opsøge viden, hvilket afføder nye behov for at modernisere undervisningstilgangen i videregående uddannelser. Det finder de blandt andet belæg for i Theiu Basselinks tekst (2014), hvori han skriver: *"An "education" and its forms and procedures are simply taken for granted."* (Iversen et al., 2015:3). Han henviser til, at moderne uddannelser ikke i tilstrækkelig grad har fulgt udviklingen fra industrialiseringen til nutidens krav om viden-skabelse og innovation. Det perspektiv er også at finde i John W. Moravec's (2014) forståelse af nutidens unge som 'knowmads', der henviser til, at unge sidder i kontrolrummet for deres egen viden- og kompetenceudvikling og at uddannelse blot er én af mange forskellige former for legitime læringskontekster, de tager del i (Ibid.). Videregående uddannelser må derfor nytænkes, så de kan varetage følgende opgave: *"... education must cater the "whole" person and ensure that students develop knowledge, skills, and competences in the cognitive, behavioural, and emotional domains to become strong individuals."* (Iversen et al., 2015:1).

LED er udarbejdet for at bidrage med en undervisningstilgang, der kan understøtte flere af ovenstående kriterier (Ibid.:9). Med LED inddrages studerendes aktuelle viden, erfaringer og interesser i udarbejdelsen af den didaktiske plan for undervisningen, hvormed deres kognitive, adfærdsmæssige og emotionelle erfaringer indgår i undervisningen. Gennem undervisningsforløbet udfordres den enkelte studerende af andres erfaringer og idéer og opfordres samtidig til, at benytte sig af egne erfaringer og udvikle dem for derved at få nye idéer. Det bidrager til, at den enkelte studerende udvikler sin viden, evner og kompetencer (Ibid.).

Iversen et al. er inspireret af co-creation og foreslår et samarbejde mellem studerende og underviser om udarbejdelsen og udførelsen af den didaktiske plan for det aktuelle undervisningsforløb. På den måde forventes det, at studerende får et større udbytte af undervisningen, at den bliver mere meningsfuld og at studerende dermed bliver engagerede og motiverede for at deltage (Ibid.:4). LED giver studerende indflydelse og magt i forhold til undervisningsformen, dens indhold og varetagelsen af udførelsen (Ibid.:4). Med LED tilgangen udfordres de kendte roller i uddannelsessystemet, hvor underviserne i høj grad står for tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen (Ibid.:6). LED skaber rammer, hvor studerende prøver kræfter med at udforme undervisningen og derved forholde sig til udfordringen om, hvordan de får gjort undervisningen relevant og lærerig for dem selv.

På baggrund af min praktiske erfaring fra pilotprojektet og beskrivelserne af LED har jeg erfaret, at co-creation er et væsentligt element i LED, hvorfor det undrer mig, at Iversen et al. ikke forklarer, hvorfor det er tilfældet. Ligeledes undrer det mig, at de ikke forklarer, hvad co-creation er i LED. Hvorfor definerer Iversen et al. ikke begrebet, når de benytter det udbredt i deres artikel? Hvad betyder co-creation i LED? Og hvorfor anser de co-creation som en løsning på udarbejdelsen af meningsfulde læreprocesser?

The LED teaching relation model

I pilotprojektet afprøvede jeg LED og jeg fokuserede på balancegangen mellem underviser- og studenterstyring i LED, som er illustreret i The LED teaching relation model:

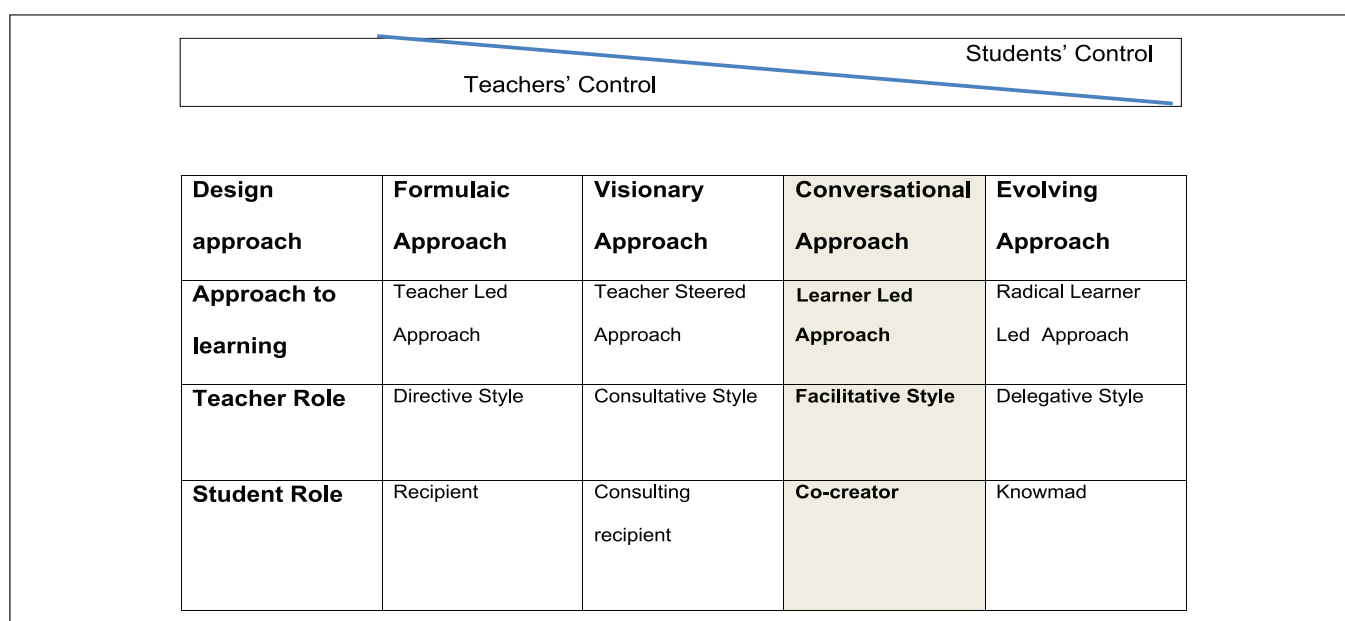


Figure 1. The LED teaching relation model.

Note. The model (Iversen, Jensen, Krogh & Stavnskær, 2015) “translates” the design thinking by Liedtka and Mintzberg (2006); the description of complex responsive processes by Mowles, Stacey, and Griffin (2008); and Ben’s (2006) model of empowerment into educational thinking and the relations between student and teaching in the teaching situation.

(Iversen et al., 2015:5)

Modellen illustrerer, at essensen i LED er, at underviser og studerende skal dele kontrollen og sammen udarbejde undervisningens form og indhold (Ibid.:2-3). Det kræver, at både undervisere og studerende forholder sig til et delt ansvar for læreprocessen og kan afgive og påtage ansvar for undervisningens indhold, udformning og udførelse. Iversen et al. antager, at hver studerende har sin unikke tilgang til at lære og dermed også potentiale til at designe en meningsfuld læreproces. Iversen et al. er bevidst om, at ikke alle studerende, kan rumme ansvaret for at designe egne læreprocesser (Ibid.:1,4). Derfor har underviseren fortsat en vigtig rolle iht. at støtte hver enkelt

studerende i dennes læreproces med øje for den studerendes udvikling. Processen skal løbende evalueres via kommunikation i forskellige former (dialog, portfolio mv.), så den kan fremstå tydeligt for begge parter (Iversen et al., 2015:4). For at det kan lykkes, fremhæver Iversen et al. kommunikationsformens afgørende indflydelse iht. at kunne skabe co-creation.

Iversen et al. skriver, at kommunikationsformen i LED er baseret på kommunikationsstrategier i stil med dem, der er beskrevet af Ralph Stacey, Chris Mowles og Douglas Griffin i *Teorien om komplekse responsive processer* (TKRP) (Ibid.:5). I denne argumenterer Stacey et al., for at innovation skal skabes via kommunikation med de lokale aktører og ikke på baggrund af en forudbestemt plan udarbejdet af en ekstern ekspert. Uden de lokale aktørers indflydelse i hele processen antages det, at deres ejerskab for projektet samt deres oplevelse af at projektet er meningsfuld, vil udeblive (Iversen et al., 2015:5; Stacey et al., 2008). Iversen et al. omsætter det til undervisning i videregående uddannelser og relaterer ejerskabet og meningsfuldheden til studerendes læreproces, hvorfor det er essentielt, at underviserne skaber rum for, at studerende må influere og påvirke undervisningsformen. Det fordrer, at underviserrollen ændres til en faciliterende rolle, hvor fokus er at understøtte og guide studerende i deres proces med at lære (Iversen et al., 2015:5-6).

Teoretiske refleksioner

Jeg har valgt at afgrænse mig til at fokusere på de tre teorier Iversen et al. fremhæver i The LED teaching relation model: Ingrid Bens (2006) *Model of Empowerment*, som omhandler kontrolniveauet mellem ledere og medarbejdere i en beslutningsproces, Jeanne Liedtka og Henry Mintzbergs (2006) *Design thinking*, der omhandler fire forskellige tilgange til designprocesser indenfor arkitektur samt Chris Mowles, Ralph D. Stacey og Douglas Griffins (2008) organisationsteori *Theory of Complex Responsive Processes* (Iversen et al., 2015:5).

De tre teorier, som stammer fra forskellige fagområder, har Iversen et al. samlet i The LED teaching relation model. Jeg har overvejet, hvorvidt de tre teorier grundlæggende er forenelige og om Iversen et al. har forholdt sig til det? Hvordan ville en dybere undersøgelse af de tre teorier kunne bidrage til det teoretiske grundlag for LED? Hvad sker der, hvis man åbner op for én af teorierne i dens fulde omfang?

I pilotprojektet beskæftigede jeg mig primært med den del af modellen, der er inspireret af Bens Empowerment Model (fremhævet i nedenstående model), idet jeg fokuserede på, hvordan magtfordelingen og balancen mellem studerende og underviser påvirkede læreprocessen, samt underviser- og studentrollen.

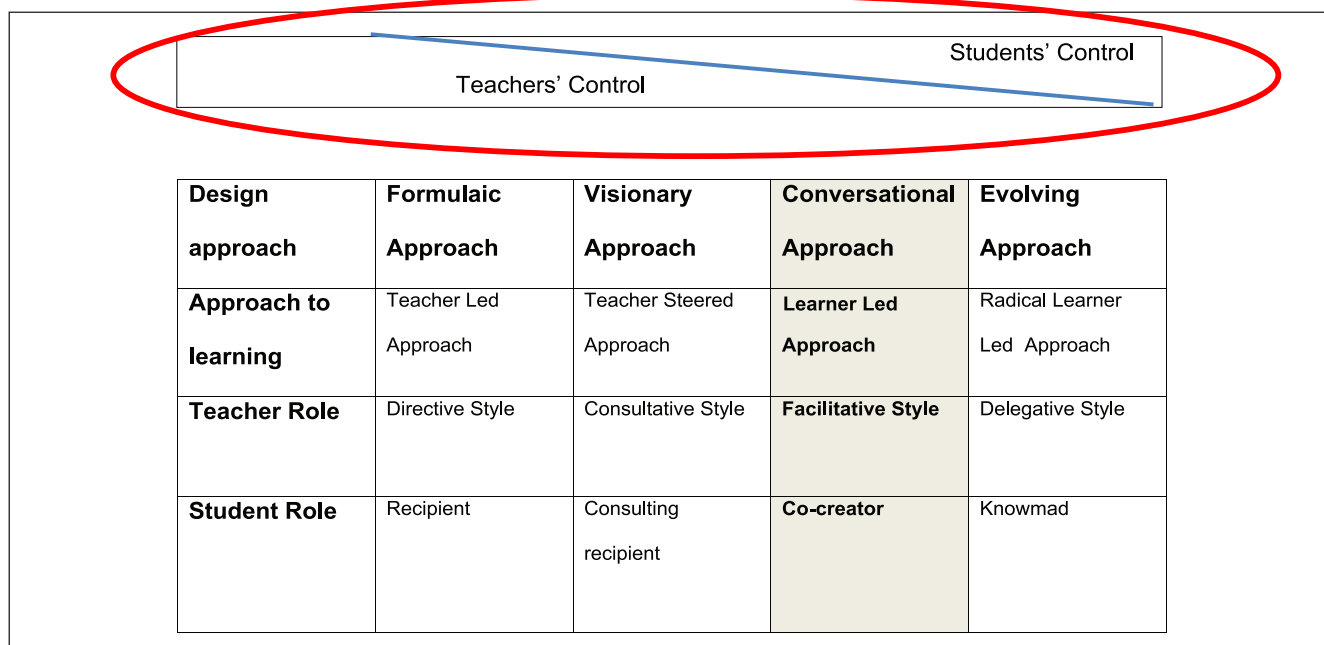


Figure 1. The LED teaching relation model.

Note. The model (Iversen, Jensen, Krogh & Stavnskaer, 2015) “translates” the design thinking by Liedtka and Mintzberg (2006); the description of complex responsive processes by Mowles, Stacey, and Griffin (2008); and Ben’s (2006) model of empowerment into educational thinking and the relations between student and teaching in the teaching situation.

(Iversen et al., 2015:5. Den røde fremhævelse er min tilføjelse)

Jeg finder det derfor væsentligt at undersøge de to andre teorier i specialet for, at udvide min analyse af LED. I min proces med at læse og søge at forstå TKRP erfarede jeg, at det var for omfattende, at inddrage begge teorier.

TKRP fokuserer på menneskelig interaktion og disse anses som udgangspunkt for udviklingen af individet, organisationer, samfund mv. Argumenterne for denne forståelse er kompleks, hvorfor min proces med at forstå TKRP, kom til at fylde meget og jeg erkendte, at jeg måtte selektere i indholdet af mit speciale, når jeg ville behandle TKRP i dybden. Jeg har derfor fravalgt at inddrage en undersøgelse af Design thinking iht. LED.

Specialet omhandler en teoretisk undersøgelse af LED. Denne vil, på baggrund af mine spørgsmål til LED tilgangen, favne en afklaring af Iversen et al.’s antagelser om relevansen og indholdet af

meningsfulde læreprocesser, samt en analyse af begrebet co-creation i LED. Ydermere vil jeg udarbejde en fremstilling og tolkning af TKRP, for at undersøge, hvordan den kan bidrage til forståelsen af tilgangen LED. Begge dele gøres med formålet at bidrage til det teoretiske grundlag i LED.

Problemformulering

På baggrund af ovenstående er specialets problemformulering:

Hvordan kan en definition af co-creation i LED og perspektiver fra TKRP bidrage til det teoretiske grundlag for LED?

For at besvare spørgsmålet, finder jeg det relevant at dele specialet op i to elementer:

1. LED's visioner, forståelser og tilgange, herunder co-creation
2. En udredning af TKRP og hvordan denne kan relatere til LED

1. LED's visioner, forståelser og tilgange, herunder co-creation

Første element vil jeg udarbejde ved, at skitsere, hvordan meningsgivende læreprocesser tolkes af Iversen et al., for at udlede, hvad co-creation i LED skal tilgodese. Med udgangspunkt i kriterierne for co-creation vil jeg udarbejde en definition af co-creation i LED. Det behandler første undersøgelsesspørgsmål:

Hvad betyder meningsgivende læreprocesser i LED og hvordan kan co-creation i LED defineres?

2. En udredning af TKRP og hvordan denne kan relatere til LED

Andet element udarbejder jeg ved først at beskrive og tolke TKRP og hvordan denne bidrager med en forståelse af læring og viden-skabelse, hvilket undersøgelsesspørgsmål to omhandler:

Hvordan forklarer Stacey et al. læring og viden-skabelse?

Herefter relateres TKRP til visionerne, tilgangen og forståelserne fra LED i diskussionen som udarbejdes i det tredje undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan TKRP relateres til LED?

Kapitel 2

Metodiske overvejelser

I kapitler vil jeg præsentere mine metodiske overvejelser for specialet. Disse omhandler:

- Min forforståelse af tilgangen LED
- Begrundelser for de teoretiske til- og fravalg jeg har lavet
- Hvordan jeg har fundet frem til mine kilder
- Min kritik af LED, TKRP og min egen proces

Forforståelse af LED

Det hører med til min forståelse af LED, at jeg selv har oplevet flere af principperne fra LED tilgangen gennem min professionsbachelor som innovationspædagog, hvorfra jeg genkender LED processens faser, som Iversen et al. præsenterer i deres case-beskrivelse (Iversen et al., 2015:6-9). Den praktiske erfaring fra brugerperspektivet påvirker min forforståelse af LED. Inden jeg påbegyndte mit pilotprojekt i 2015, kendte jeg kun til LED som en undervisningstilgang, jeg som studerende, fandt givende og motiverende. Min rolle som facilitator i pilotprojektet åbnede op for andre elementer i LED tilgangen, hvilket gav mig lyst til at undersøge det teoretiske grundlag for LED.

Mine positive praksiserfaringer med LED har medført, at jeg har været længere om at erkende og acceptere de faglige huller og udfordringer tilgangen har. Det blev tydeligt, da jeg benyttede LED til at facilitere workshopen for Studenter-Akademiet, hvor jeg stødte på etiske, praktiske og teoretiske udfordringer som tilgangen ikke kunne svare for. Jeg formoder, lignende udfordringer vil være at finde i teoretiske beskrivelser af andre læringstilgange, men det ærgrede mig, når nu jeg som studerende havde oplevet LED som motiverende og læringsrig. Min splittede oplevelse af LED, som meningsfuld og givende og samtidig mangelfuld, afspejler sig i specialet. Jeg slår ned på de uhensigtsmæssige elementer i teorien, men søger efterfølgende at forklare, hvorfor Iversen et al. evt. ikke har forholdt sig til disse. Jeg søger at være opmærksom på min egen forståelse igennem specialet og tage en fornuftig distance til min egne oplevelser til LED, om end det aldrig helt kan lade sig gøre (Pahuus, 2014:237-39).

Teoretiske til- og fravalg

De teoretiske elementer jeg har valgt at inddrage i specialet, er baseret på de teoretiske elementer i beskrivelsen af LED. Jeg har prioriteret, at bearbejde TKRP samt co-creation som Iversen et al. ikke selv definerer, med udgangspunkt i følgende kilder.

Co-creation

En afgrænsning fra et virksomhedsperspektiv på co-creation

Jeg har valgt at inddrage artiklen "The meanings of co-creation" af Niklas Ind og Nick Coates (2013), hvori de søger at henvise til et bredere teoretisk fagfelt end blot management og virksomheder iht. anvendelsen af co-creation. Den artikel kombineret med artiklen "A social vision for co-creation in design" (2009) af Liz Sanders og George Simons, benytter jeg til at distancerer den udbredte forståelse og anvendelse af co-creation iht. virksomheder og management og i stedet fokusere på co-creation i en uddannelseskontekst. Sanders og Simons udarbejder i deres artikel tre værdi-sæt for co-creation og søger at rette fokus mod det sociale værdisæt.

Co-creation case-beskrivelser i videregående uddannelser

Jeg har i udarbejdelsen af en definition af co-creation i LED valgt at benytte case-beskrivelser fra fire artikler, udarbejdet af forskerne Cathrine Bovill, Alison Cook-Sather, Peter Felten, Luke Millard og Niamh Moore-Cherry. De har alle arbejdet med og/eller forsket i co-creation i videregående uddannelser. Artiklerne baserer sig på casestudier og forskningsprojekter udarbejdet af eller i samarbejde med forfatterne til artiklerne og flere af casestudierne går igen i de fire artikler:

- "Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula" (Bovill, Cook-Sather & Felten, 2011)
- "Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching" (Bovill, Cook-Sather, Felten, Millard & Moore-Cherry, 2016)
- "An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA" (Bovill, 2014)
- "Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practise" (Cook-Sather, 2014)

Jeg finder det væsentligt at inddrage disse artikler, da forfatterne analyserer og forholder sig til co-creation i videregående uddannelser ud fra forskellige perspektiver, hvormed jeg får et indblik i

forskellige analyser af co-creation i de samme cases og dermed får et bredt perspektiv på forståelsen af co-creation, som jeg kan stille LED op imod.

TKRP

TKRP bygger på en sammenkobling af flere forskellige teorier² men primært:

- Teorien om Komplekse Adaptive Systemer
- George Herbert Meads teori om *Mind, Self and Society* samt
- Norbert Elias teori om *magt-relationer*

Jeg afgrænser specialet, ved at beskrive teorien om komplekse adaptive systemer, Mead og Elias som de er fortolket og fremført af Stacey mfl. i: Stacey (2001, 2003, 2005), Stacey og Griffin (2005, 2008), Stacey, Mowles og Griffin (2008) samt Solsø og Thorup (2015).

Litteratursøgning

Kilderne jeg benytter iht. min analyse af co-creation har jeg lokaliseret gennem søgninger på Aalborg Universitets Biblioteks (AUB) primodatabase og i søgedatabasen The Education Resource Information Center (ERIC). Her søgte jeg på 'co-creation in education', 'co-creation and learning', 'co-creation origin', 'co-creation definition' 'co-creation and education' etc. Jeg har benyttet litteraturhenvisningerne fra nogle af de kilder jeg fandt gennem disse søgeord, til at finde andre, mere relevante kilder. Artiklerne af Bovill et al. fandt jeg eks. gennem følgende kæde:

- Jeg søgte i AUB's primodatabase under 'co-creation and education'
- Herigennem fandt jeg artiklen "Value Co-creation in Education" (2015) af T. Maria, F. Garifallos, P. Dimitrios og T. Konstantionos. Heri udarbejder forskerne et litteraturstudie af co-creation i uddannelser og konkluderer, at det er en unik og uudnyttet tilgang til at skabe undervisning.
- I artiklens litteraturhenvisninger fandt jeg Bovill (2014), Bovill et al. (2011) og Cook-Sather (2014)
- Disse artikler har jeg anvendt i min analyse af co-creation og jeg fandt også en ny artikel af Bovill et al. fra 2016. Jeg benytter ikke Maria et al.'s artikel.

² Stacey et al. inddrager flere andre teoretikere, men analogien til komplekse adaptive systemer omsat til humanvidenskab vha. af Mead og Elias, fremstår som de primære inspirationskilder til deres teori (Solsø og Thorup, 2015:88; Stacey, 2001; Stacey & Griffin, 2005:18).

Kilderne om co-creation i uddannelser er baseret på artikler, fordi det er i artikel-form der er materialer at finde om co-creation i uddannelser og læreprocesser og fordi artikler omhandler den mest opdaterede teori og data. Jeg har benyttet enkelte bøger iht. co-creation i virksomheder.

Kilderne til TKRP har jeg primært fundet gennem søgninger på AUB's primodatabase, ved at søge på 'Ralph Stacey' og 'The theory of complex responsive processes'. Kilderne Stacey (2003) og Stacey et al. (2008) har jeg fundet i Iversen et al.'s (2015) litteraturhenvielse.

Jeg har valgt de kilder, der fokuserer på beskrivelsen af interaktionsmønstre og hvordan identitet emergerer³. Det har jeg prioriteret, for at få en grundlæggende forståelse af TKRP, så jeg kan relatere den til LED. Det er kun to af kilderne, Stacey (2003) og Stacey (2001), der forholder sig til, hvordan læring emergerer i interaktionen mellem mennesker.. Kilderne til TKRP er både bøger og artikler.

Hermeneutik

Det fremgår i beskrivelsen af min problemformulering og mine undersøgelsesspørgsmål, at jeg vil tolke de tekster, jeg har udvalgt mhp. at udarbejde en større forståelse for LED. Det henviser til hermeneutikken og den hermeneutiske cirkel, som omhandler fortolkning og forståelse af en tekst, der skabes i bevægelsen mellem delene og helheden af teksten. Jeg søger at lave en horisontsammensletning ved at tage aktiv stilling til teksterne, tilegne mig dem og gøre deres forståelse til en del af min egen forståelse (Pahuus, 2014:232-33,240-42).

Kritik

Følgende afsnit omhandler min kritik af LED, TKRP og min egen proces i udarbejdelsen af dette speciale.

Kritik af TKRP

TKRP er, som den er præsenteret i de tekster jeg har anvendt, udfordrende at læse og logikken i opbygning af teorien efterlader mange huller som, læseren selv skal udfylde. Min opbygning af

³ Emergerer betyder at noget fremkommer uden det er planlagt eller tillagt at det skal fremkomme. Emergens er ifølge Stacey fremkomsten af et mønster gennem en selv-organiserende proces. Det er mønstrene i interaktionen mellem mennesker der medfører at mønstre emergerer (Stacey, 2011:292-93; Stacey, 2001:61).

opgaven er væsentlig anderledes end Stacey et al.'s og jeg har arbejdet hårdt for at udarbejde mellemregningerne, så teoriens mange elementer giver et samlet billede.

Teorien udfordrer, fordi Stacey et al. betegner den som en organisationsteori, men teorien omhandler væsentlig anderledes perspektiver på organisationer end gængse organisationsteorier. Den fokuserer på organisering frem for en organisation som et objekt. Teorien behandler primært de mikro-processuelle elementer i interaktionerne mellem mennesker og den går dybt ned i de psykologiske og sociologiske forklaringer på de ubevidste processer i den sociale interaktion. Det kan derfor opleves som en teori der forholder sig til aspekter, der er langt fra en organisationsteori. Men pointen med TKRP er at rykke fokus, så organisationer anskues som menneskelige interaktioner, frem for et objekt der kan styres vha. management. Teorien bidrager til at udfordre den gængse forståelse af organisationer og organisationsteori.

Kritik af LED

LED udarbejdet på baggrund af inspiration fra mange teorier fra forskellige fagområder, hvilket bevirker, at der forbliver en del løse ender, som Iversen et al. ikke når at samle op på i deres korte artikel om tilgangen. Det fremgår heller ikke, hvorvidt kombinationen af de mange teorier er grundig undersøgt. Eksemplerne fra TKRP er benyttet meget overfladisk uden en yderligere afklaring af, hvordan teorien som helhed stemmer overens med LED. Der er benyttet enkelte citater af Stacey et al., som i min undersøgelse af TKRP forekommer at være taget ud af teoriens kontekst⁴. Det medfører en oplevelse af, at det teoretiske grundlag for LED kunne være bedre bearbejdet.

Kritik af min proces

Specialet afspejler min egen læreproces i forhold til teorien om kompleks responsive processer. Igennem min udarbejdelse af specialet har jeg ladet mig opsluge af TKRP. Jeg erfarede tidligt i processen, at teorien var udfordrende for mig at forstå, men min ihærdighed gjorde, at jeg fastholdte min bearbejdelse af teorien. Det kan både ses som en fordel og en ulempe, for min stædighed har medført, at jeg har arbejdet mig igennem teorien og fået en forståelse af den. På den anden side har det krævet, at jeg har brugt meget tid og plads på at udarbejde en skriftlig formidling af TKRP. Jeg kunne have anvendt teorien mere overfladisk ved blot at beskrive, at

⁴ Dette udledes i konklusionen i kapitel 5

interaktionsprocesser i Stacey et al.'s perspektiv danner grundlaget for forståelsen af organisationer og udarbejdet specialet herfra. Det havde medført at specialet tog sig anderledes ud og måske kunne jeg have behandlet Design thinking i forhold til LED og på den måde belyst andre teoretiske perspektiver i LED.

Jeg benytter alene Stacey et al.'s udledninger af teorien uden, at forholde mig til om deres anvendelse af Mead og Elias' teorier er retvisende.

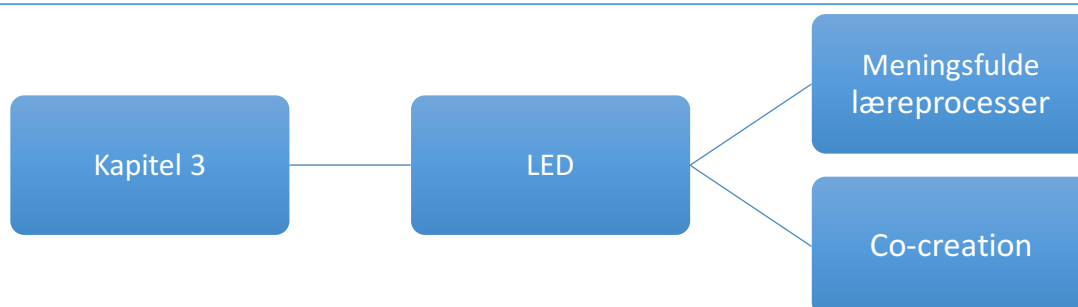
Jeg forholder mig positivt til de teorier jeg behandler i specialet, hvilket både bevirker, at jeg skaber rum for en åben undersøgelse af deres relevans og samtidig reducerer kritikken af teorierne. Jeg kunne eks. have forholdt mig kritisk til co-creation og bearbejdet følgende spørgsmål: Hvilke udfordringer kan der opstå i en co-creation proces, hvor alle studerende og undervisere skal inddrages? Kan undervisere og studerende bevare overblikket?

Læsevejledning

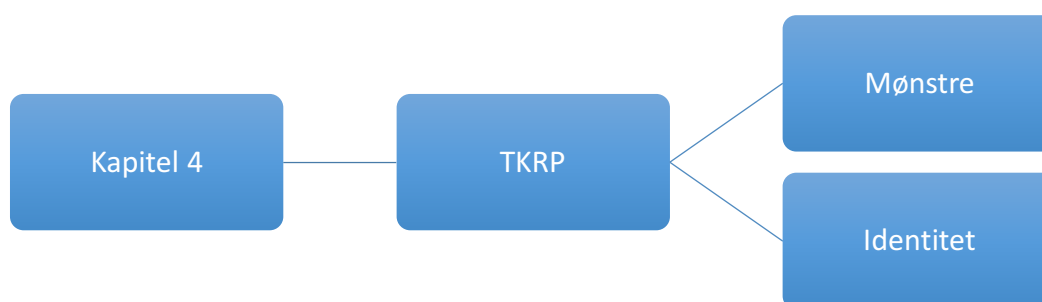
Følgende forklarer stukturen og indholdet for de resterende kapitler.

I **kapitel 3** udarbejder jeg besvarelsen på undersøgelsesspørgsmål et. LED tilgangen præsenteres og analyseres med udgangspunkt i temaerne **meningsfulde læreprocesser** og **co-creation**. Første del af kapitlet omhandler det læringsteoretiske afsæt LED relaterer sig til. Næste del baserer sig på Iversen et al.'s præsentation af LED og jeg udleder af denne, hvad de forstår ved meningsfulde læreprocesser. I anden del af kapitlet inddrager jeg artikler fra Ind og Coates, Sanders og Simons samt Bovill mfl., for at sammenstille dem med forståelsen og praktiseringen af meningsfulde processer i LED og derved udarbejde en definition af co-creation i LED.

Formålet med kapitlet er både at udarbejde definitionen af co-creation i LED, som bidrager til det teoretiske grundlag for LED, og desuden at fremhæve de væsentlige elementer i LED tilgangen, som jeg skal bruge i diskussionen.

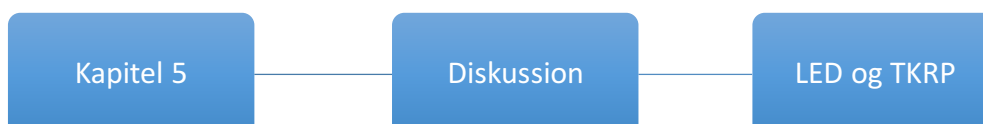


I **kapitel 4** udarbejder jeg besvarelsen på undersøgelsesspørgsmål to. Kapitlet omhandler en detaljeret beskrivelse og tolkning af TKRP og hvordan denne tolker emergensen af læring og videnskabelse. Jeg udarbejder besvarelsen med udgangspunkt i temaerne **mønstre** og **identitet**. Første del af kapitlet omhandler en beskrivelse af det teoretiske grundlag for teorien om komplekse responsive processer. Anden del omhandler Stacey et al.'s anvendelse af teorien om komplekse adaptive systemer og den indledende forklaring af interaktioner mellem mennesker, forstået som mønstre, baseret på Meads teori. Sidste del af kapitlet omhandler, hvordan både en individuel og social identitet samt læring og viden emergerer på baggrund af mønstre. Det er fortsat Meads teori der benyttes og Elias' teori om magt-figurationer inddrages.

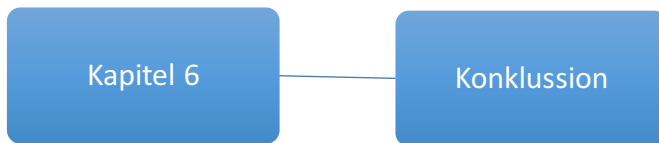


I **kapitel 5** udarbejder jeg besvarelsen på undersøgelsesspørgsmål 3. Jeg diskuterer her, hvorvidt LED og TKRP kan forenes. Jeg diskuterer hvordan TKRP kan supplere det teoretiske grundlag for LED, og på hvilke områder inddragelsen af TKRP, er uhensigtsmæssig. Kapitlet baserer sig på mine fund i de to ovenstående kapitler.

Jeg diskuterer ud fra tre spørgsmål, som omhandler, hvordan TKRP er anvendt i LED og hvordan LED kan udvikles vha. TKRP. Jeg forholder mig til temaerne **planlægning af læreprocesser**, **co-creation**, **magtfigurationer** og **transformativ teleologi**. Efter diskussionen af spørgsmålene forholder jeg mig kritisk til Staceys beskrivelse af at **mening er lig viden og viden er lig læring**, samt hans forståelse af at **viden kun kan emergere i den sociale interaktion**.



I **kapitel 6** sammenfatter jeg fundene fra de andre kapitler og udarbejder besvarelsen på problemformuleringen.



Kapitel 7 er udarbejdet som en artikel, hvori jeg introducerer muligheder for videre forskning inden for specialets faglige referenceramme.



Kapitel 3

LED

Kapitlets struktur

I indledningen introducerede jeg overordnet tilgangen LED. I dette kapitel vil jeg undersøge LED mhp. at afklare, hvilke elementer Iversen et al. anser som væsentlige i en læreproces og hvordan disse kan tilgodeses. Jeg udarbejder denne undersøgelse med udgangspunkt i to temaer:

- 1. Meningsfulde læreprocesser**
- 2. Co-creation**

Førstnævnte er udledt af Iversen et al.'s beskrivelse af formålet med LED:

"... how to create meaningful learning scenarios that are so engaging, inspiring, and motivating for students, that they "opt in" instead of "out", that they encourage studying and learning in an independent way, that is, with less control, and finally that are adjusted to the conditions of HE [videregående uddannelser, red.] today and the unknown demands of tomorrow." (Iversen et al., 2015:3)

Det fremgår, at meningsfulde læreprocesser er et væsentligt emne for Iversen et al. De antager, at hvis læreprocesserne bliver meningsfulde for studerende, vil det have følger, der kan gavne studerendes engagement og lyst til at fortsætte med at lære og studere selvstændigt. Derudover vil meningsfuld undervisning bidrage til, at læreprocesserne i videregående uddannelser lever op til de skriftende krav og forhold, der er for uddannelserne og studerende.

I bearbejdningen af emnet meningsfulde læreprocesser vil jeg fokusere på, at beskrive Iversen et al.'s argumenter for relevansen og tilblivelsen af meningsfulde læreprocesser.

Temaet co-creation er udledt fra Iversen et al.'s konklusion om at *"... students taking part in co-creating processes generally seem to be more involved and engaged in the learning process."* (Iversen et al., 2015:9). Det konkluderer Iversen et al. på baggrund af Trine L. Haslams (2012) evaluering af en pædagogisk professionsbachelor som arbejdede ud fra LED tilgangen.

Evalueringen er baseret på praksiseksempler af undervisningsforløb praktiseret ud fra LED, interviews og spørgeskemaer til både undervisere og studerende samt undervisningsplaner (Iversen et al., 2015:1-2,6-9). Iversen et al.'s konklusion indikerer, at co-creation tilbyder nogle af de elementer, de fremhæver, som relevante for at skabe meningsgivende læreprocesser. Da dette er målet med LED tilgangen, antager jeg, at co-creation er væsentlig i LED, hvilket den udbredte anvendelse af begrebet i artiklen, kan understøtte. Iversen et al. definerer ikke, hvad de forstår med begrebet med co-creation, hvorfor jeg ikke kan referere til dette. Derfor vil jeg udarbejde en definition af co-creation baseret på beskrivelserne af LED.

Inden jeg bearbejder temaerne om meningsfulde læreprocesser og co-creation i LED, vil jeg kort præsentere Iversen et al.'s kategorisering af LED indenfor konstruktivistisk læringsteori (Ibid.:2).

Aktiv læring og studenteransvar

Iversen et al. skriver, at LED kombinerer egenskaberne fra studenter-styret undervisning og -læring med selvstyret problem-baseret projektarbejde. De kategoriserer disse læringstilgange indenfor konstruktivistisk læringsteori og beskriver, at disse er: "*... characterized by a teaching approach that aims to give students control, ownership, and accountability over their own education while the teacher acts as a facilitator and resource person.*" (Iversen et al., 2015:2).

Studerende har således en aktiv rolle i deres egen læreproces og underviserens rolle er, at støtte studerende i at opnå bedre og mere effektive læreprocesser. Der skabes plads til at lade studerende tage selvstændige valg indenfor studiets curriculum, hvilket bidrager til udarbejdelsen af meningsfuld, relevant og effektiv uddannelse (Ibid.). Den tese baserer LED sig på og Iversen et al. fokuserer på, hvordan studerende i videregående uddannelser bedst muligt kan få indflydelse på deres læreproces.

LED er inspireret af *Problem Based Learning* (PBL) som det er praktiseret ved Aalborg Universitet, som i korte træk baserer sig på et parallelforløb med klasseundervisning og selvstændigt projektarbejde i grupper. Iversen et al. henviser yderligere til Malcolm Knowles beskrivelse af *selvstyret læring*, hvori individet selv initierer og definerer kriterierne for deres læreproces samt Barbara Nanneys definition af *studenter-centreret læring*, hvor de studerende selvstændigt står for udarbejdelsen og ansvaret for udviklingen af deres faglige udvikling (Ibid.:2-3). Disse

henvisninger understreger, at Iversen et al. anser studerendes aktive deltagelse som væsentlig for meningsfulde læreprocesser.

LED er en videreudvikling af ovenstående eksempler på konstruktivistiske læringsteorier, idet Iversen et al. lægger op til, at studerende og underviser i samarbejde bestemmer undervisningens indhold og form og begge parter kan stå for varetagelsen af undervisningen (Iversen et al., 2015:2). Iversen et al. signalerer med termen **lærende** (learner) et skift fra ovenstående teoriers brug af **studerende** og udfordrer den kendte forståelse af underviser og studerende. De skriver, at termen bidrager til at fokusere på processerne i det fælles læringsrum. Den traditionelle underviser rolle erstattes i LED af kollektivet af studerende og underviser, der gennem co-creation designer didaktikken og metoderne for den aktuelle læreproces (Ibid.:3,4). Iversen et al. udvikler forståelsen for, hvordan studerende kan få og tage ansvar for egen læring, idet ansvaret for udbyttet, udformningen og praktiseringen af læreprocessen, placeres i kollektivet. Den radikale forandring LED bidrager med iht. konstruktivistisk læringsteori er, at forskningen og viden-skabelsen tager afsæt i studerendes oplevede meningsfuldhed (Ibid.:4).

Jeg tolker, at Iversen et al. placerer LED indenfor konstruktivistisk læringsteori, grundet det fortsatte fokus på studerendes aktive rolle i læreprocessen og de skaber med LED et fokusskifte ifht., hvordan denne understøttes og styrkes. I stedet for et personfokus ved enten underviser eller studerende, fokuserer Iversen et al. på den delte læreproces, som tager udgangspunkt i de studerendes erfaringer og motivation. Således kan det anskues, at LED bidrager til en udvikling af konstruktivistisk læringsteori.

Meningsfulde læreprocesser

Nutidens krav til videregående uddannelser

Formålet med LED er, at præsentere en tilgang til at skabe meningsfulde læreprocesser i videregående uddannelser. Iversen et al. fokuserer med LED på, hvordan viden-skabelse kan udarbejdes med afsæt i, hvad studerende oplever som meningsfuldt (Ibid:4). Behovet for at fokusere på studerendes oplevelse af meningsfuldhed fremgår, fordi unge i dag selv er i stand til at finde viden forskellige steder og at uddannelserne mangler tiltrækningskraft hos unge. De unge

finder viden i andre sociale fora og vælger i nogle tilfælde uddannelse fra til fordel for andre læringskontekster (Iversen et al., 2015:3). Iversen et al. finder, at Thomas Ziehes analyse af ungdomskultur, fra 1989, fremhæver tre perspektiver som redegør for, hvorfor det er væsentligt at forholde sig at skabe uddannelse, der er meningsfuld for unge:

"... unlimited access to and flow of information, which gives students the feeling that any given subject is already known, learners' reluctance to venture into an activity unless the outcome is known beforehand, and the claim or expectation that any given task, activity, or text should relate directly to the individual learner, in other words, What's in it for me?" (Iversen et al, 2015:3).

Undervisning skal dermed være motiverende, inspirerende og engagerende for studerende, i LED betegnet som meningsfulde læreprocesser (Ibid.:3,4). Videregående uddannelser kæmper, ifølge Iversen et al., med at imødekomme disse behov, fordi uddannelserne ikke har udviklet en tilgang til undervisning, der tager udgangspunkt i studerendes motivation, viden og erfaringer (Ibid.:3).

Én udfordring for unge, er det konstante flow af informationer, som fordrer, at de kan selektere og forholde sig kritisk til informationerne. Den egenskab kan det ikke forventes, at de unge har intuitivt. Iversen et al. henviser til Jack Mezirow (1997) i deres argument for, at videregående uddannelser har en væsentlig opgave i at understøtte studerendes udarbejdelse af disse evner (Ibid.:3,4,6). Videregående uddannelser skal facilitere en læreproces, så studerende kan blive 'knowledge producers' (Ibid.:1). For at kunne varetage denne opgave, må perspektivet rettes mod studerendes oplevelse af relevans og motivation – uden det mister de unge interessen (Ibid.:3-4). I beskrivelsen af meningsfulde læreprocesser benytter Iversen et al. Rogers (1983), der definerer at sådanne omfatter både de følelsesmæssige og kognitive aspekter af læreprocessen. De er initieret af den lærende selv og udvikler individet (Ibid.:4). Det stemmer overens med den indledende beskrivelse af at videregående uddannelser *"... must cater for the "whole" person ... "* (Iversen et al., 2015:1). Da uddannelsesinstitutioner, ud over at skulle forholde sig til ovenstående, også skal referere til en formel ramme, fastlagt af Undervisningsministeriet og beskrevet af uddannelsesinstitutionen, står de med en opgave, som Iversen et al. mener kan løses ved at

benytte LED (Iversen et al., 2015:3-4). En force ved LED er, at den ikke giver én endegyldig løsning på, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, men i stedet ligger op til, at dette svar skabes på ny, når et undervisningsmodul skal designes og udformes. Hermed bliver svaret på den mest meningsfulde og relevante læreproces kontekst- og kultur sensitiv, idet den tilpasses de formelle mål og rammer, samt de involverede studerendes oplevelse af meningsfuld læring i den aktuelle læreproces (Ibid.:1,3,4).

Hvordan skabes meningsfuld læring?

Ovenstående forklarer, hvorfor Iversen et al. finder det væsentligt at fokusere på meningsfulde læreprocesser i videregående uddannelser. I følgende afsnit vil jeg afklare, hvilke elementer Iversen et al. anser som væsentlige for udarbejdelsen af sådanne læreprocesser. Jeg har udledt tre elementer der, i min tolkning af LED, fremstår som relevante:

- Alle involveres i læreprocessen
- Kommunikation
- Underviserens ansvar i den fælles læreproces

Fælles for disse elementer er, at argumenterne for relevansen og formen for dem er inspireret af teorier fra fagområder, der ikke er møntet på undervisning. Iversen et al. har omsat pointerne fra teorier om designprocesser, organisationsteori mv. til undervisningskonteksten som LED figurerer i. Jeg inddeler det kommende afsnit med udgangspunkt i de tre elementer.

Alle involveres i læreprocessen

En væsentlig pointe i LED er, at både studerende og undervisere skal inddrages og samarbejde om udviklingen af det didaktiske design, samt udførelsen af læreprocessen. Iversen et al. har søgt belæg for relevansen af en fælles indsats for alle involverede parter hos Liedtka og Mintzberg, der har beskrevet fire forskellige design-processer indenfor arkitektur, samt i organisationsteorien TKRP, præsenteret af Stacey, Griffin og Mowles.

Liedtka og Mintzberg har med *the conversational approach*, beskrevet en design proces, hvor alle deltagere i processen involveres i hele designprocessen gennem kommunikation. Alle deltagerne i processen anses som ligeværdige designere, hvormed denne tilgang er karakteriseret ved høj brugerinddragelse. Omsat til en undervisningskontekst finder Iversen et al., at den udbredte

brugerinddragelse gennem hele processen stemmer overens med LED tilgangen, hvor undervisere og studerende alle co-creater didaktikken og indholdet for undervisningsmodulet (Iversen et al., 2015:5). De henviser også til Stacey et al., der antager, at inddragelsen af brugerne gennem hele designprocessen er essentiel, for at give deltagerne ejerskab i processen og gøre processen værdifuld for alle involverede parter (Ibid.). Det relaterer jeg til Iversen et al.'s fokus på, at gøre læreprocessen meningsfuld for studerende, ved at involvere og engagere dem i udarbejdelsen af deres egen læreproces.

Iht. Stacey medfører inddragelsen af alle parter, at processen kan være uforudsigelig. Han skriver: *"We should expect not to see what we set out to achieve in the way we originally intended"* (Stacey, 2007, p.812)" (Iversen et al., 2015:5). Dermed anses læreprocessen i LED at være transformativ, idet handlingerne og kommunikationen mellem de involverede parter kan føre processen af nye, uforudsete veje (Ibid.). Det relaterer til Liedtka og Mintzbergs forståelse af læring *"... as something complex and non-linear that emerges in communication."* (Iversen et al., 2015:4). I LED indebærer det, at læreprocessen løbende udvikles gennem dialog med studerende og underviser (Ibid.:5,7).

Hvis læreprocesserne skal være værdi- og meningsfulde, må læreprocessen tage udgangspunkt i de lærende og der skal skabes rum for en eksplorativ proces. Alle studerende og undervisere inddrages ligeværdigt i co-creation processen. Det medfører, at læreprocessen bliver non-linear, transformativ og kompleks, som er kriterier for meningsfulde læreprocesser.

Kommunikation

Der stilles med LED høje krav til studerende og underviser, hvilket bidrager til fokus på kommunikationen mellem parterne. Iversen et al. skriver, at LED fordrer, at parterne kan slippe kontrollen, hvilket stiller krav om en 'co-creative dialog' som skal erstatte kontrol-rammen (Ibid.:9). Kommunikation fremstår dermed som et væsentligt element i LED, hvilket også understreges af at Iversen et al. placerer tilgangen i the conversational approach i The LED teaching relation model:

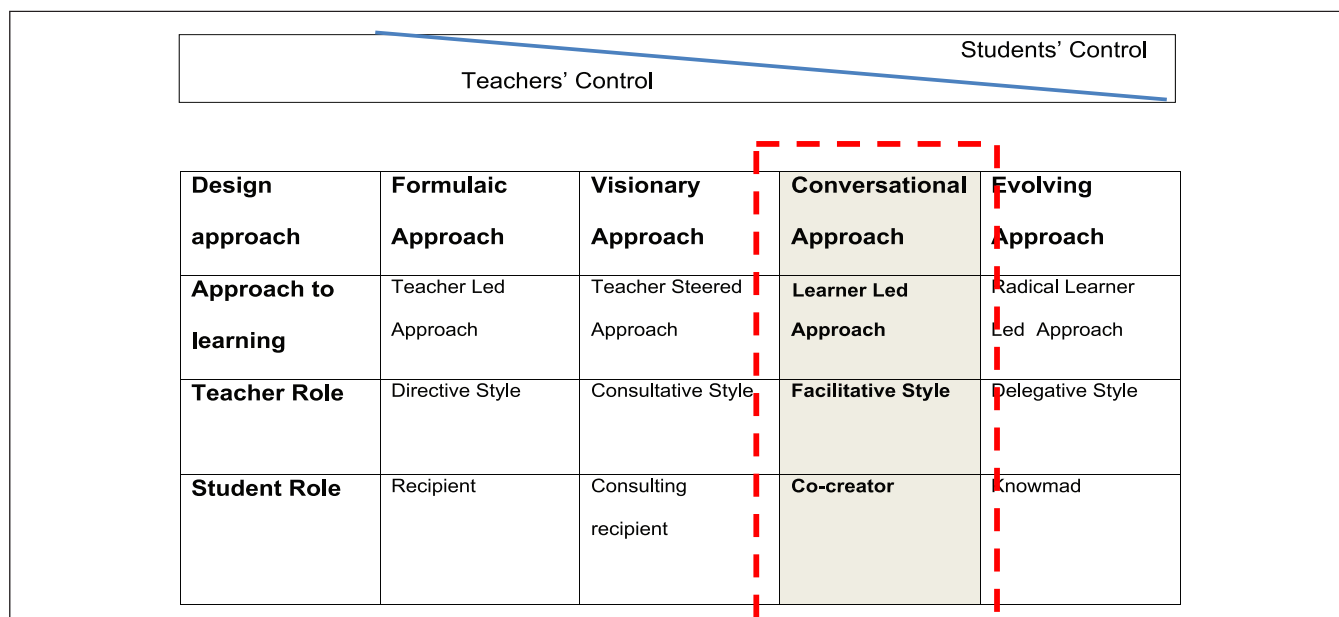


Figure 1. The LED teaching relation model.

Note. The model (Iversen, Jensen, Krogh & Stavnskær, 2015) “translates” the design thinking by Liedtka and Mintzberg (2006); the description of complex responsive processes by Mowles, Stacey, and Griffin (2008); and Ben’s (2006) model of empowerment into educational thinking and the relations between student and teaching in the teaching situation.

(Iversen et al., 2015:5. Den røde fremhævelse er min tilføjelse)

For at beskrive den kommunikationsform, der kan facilitere en co-creative dialog mellem studerende og underviser, lader Iversen et al. sig inspirere af Patricia Shaw (2002,2005), som har samarbejdet med Stacey og Griffin om beskrivelsen af TKRP (Iversen et al., 2015:6; Stacey, 2001). Shaw fokuserer på samtalen i komplekse responsive processer og Iversen et al. benytter hendes beskrivelser af kommunikationstilgangen i brugerdrevne designprocesser.

Kommunikationen i brugerdrevne processer skal, ifølge Shaw, være åben og meningsfuld for deltagerne og den skal tage udgangspunkt i deltagerens interessefelt, også hvis det omhandler emner, der frustrerer dem. Dialogen indebærer en lyst til at undersøge og improvisere (Iversen et al., 2015:6). Omsat til uddannelseskonteksten, er formålet med dialogen mellem studerende og underviser både, at forstå tilgangen til den aktuelle læreproces, og at co-create ideer til nye undervisningsdesigns. Iversen et al. understreger, at studerende i dialogen skal opfordres til at udtrykke sig om læring, så underviseren får indblik i, hvilke elementer der kan være væsentlige at inddrage for den specifikke gruppe studerende og få nye forståelser af tilgange til læring (Ibid.). Det perspektiv nuanceres med henvisningen til Stacey et al., der argumenterer for, at innovation og nye tiltag kun kan udvikles på baggrund af kommunikation med de lokale aktører og ikke ud fra

en forudbestemt plan, udarbejdet af en ekstern aktør. Hermed bliver kommunikationen omdrejningspunktet for emergensen af nye tilgange, som i LED referer til nye læreprocesser (Iversen et al., 2015:6).

Kommunikationsformen mellem studerende og underviser er afgørende for, hvor stor indflydelse studerende får i designprocessen (Ibid.:5) og det fordrer "*... the teacher/facilitator to be very conscious of the form of communication used when in dialogue with students about content.*" (Iversen et al., 2015:6). Jeg tolker, det henviser til, at underviseren skal være bevidst om sin kommunikation med studerende, så de oplever, at kunne dele deres idéer og at disse bliver inddraget i designprocessen.

Det er i kommunikationen, at ideerne og forskellige perspektiver til udarbejdelsen af undervisningsdesignet fremkommer. Igennem kommunikationen inspirerer studerende og underviser hinanden og nye tilgange til at skabe meningsfulde læreprocesser emergerer. Det er derfor relevant at skabe et dialogisk rum, hvor studerende og underviseren tør og motiveres til at udtrykke deres perspektiver og udfordre hinanden. Kommunikationen åbner op for, at alle bliver ligeværdige designere af læreprocessen.

Underviserens ansvar i den fælles læreproces

I LED tillægges underviseren ansvaret for at skabe rum for studerendes idéer og facilitere en tryk ramme, så studerende ønsker at udtrykke sig. Underviseren skal turde lade sig udfordre på egne opfattelser af, hvordan undervisning skal udarbejdes, ved at involvere studerende i co-creation processen. Samtidig skal underviseren facilitere, at de studerende internt får en dialog og diskussion om deres forskellige opfattelser af, hvordan meningsfulde og relevante læreprocesser skal udformes (Ibid.:5,6). Det indebærer en transformation af underviserrollen, som ikke skal stå egenhændigt for den didaktiske udformning og undervisning, men i stedet skal dele ansvaret med studerende og slippe egne agendaer for at skabe plads til nye. Underviserens ansvarsområder forandrer sig hermed og det fremstår at underviseren i LED skal:

- fokusere på at understøtte de studerendes egne læreprocesser gennem understøttelse af viden-søgning
- introducere de studerende for nye metoder og teorier
- deltage i dialoger med de studerende om indholdet og formen for læreprocessen
- facilitere dialoger mellem de studerende og som en del af denne opgave, italesætte de temaer eller problematikker der tegner sig i dialogen og håndtere eventuelle konflikter (Iversen et al., 2015:4,5,6).

Iversen et al. noterer, at LED tager udgangspunkt i, at de studerende selv kan udarbejde meningsfulde og givende læreprocesser. De er opmærksomme på, at det ikke altid er en overkommelig opgave for den enkelte studerende, hvorfor underviseren ligeledes må forholde sig til, hvordan den studerende skal støttes for at oparbejde kompetencer til, at kunne varetage sin egen læreproces (Ibid.:4). Det skal gøres ”... *according to progress and development of the student...*” og viden om denne udvikling skal opnås gennem dialog med den enkelte studerende (Iversen et al., 2015:4). Ydermere har underviseren ansvaret for at håndtere *The LED triangulation*. Denne indebærer, at underviseren 1) skal sammenfatte studerendes forskellige forslag til læreprocessens indhold og form, 2) med underviserens egne forslag, og skabe et udgangspunkt for en læreproces der 3) lever op til de formelle krav til uddannelsesaktiviteten og ligger indenfor curriculum (Ibid.:7).

The LED triangulation indikerer i min tolkning, at underviseren fortsat har ansvaret for, at læreprocessen lever op til de faglige krav for modulet. Det understøtter Shaw’s perspektiv om, at underviseren skal være tydelig i sin kommunikation med studerende angående ”... *the learning process, the necessary framework of the curriculum and the subject.*” (Iversen et al., 2015:6). Jeg antager, at underviserens ansvar om at formidle og varetage de faglige rammer for modulet, er væsentlig for Iversen et al. at understrege, idet de vælger, at inddrage et citat fra Teresa Amabile der omhandler samme emne: ”... *students should be given fixed academic expectations and clearly structured assignments, but they should be given considerable freedom to choose and solve challenges they meet on the way.*” (Iversen et al., 2015:9). Det fremgår af citaterne, at Iversen et al. finder det væsentligt at bibeholde visse rammer i LED og at der samtidig, indenfor disse rammer, skal være bred mulighed for at udarbejde unikke processer.

Omlægningen af underviserens rolle og ansvar medfører udfordringer. Iversen et al. fremhæver især elementet om at 'slippe kontrollen' og lade co-creation processen, sammen med studerende, styre læreprocessen som en væsentligt udfordring. Iversen et al. påpeger, at en af årsagerne kan være, at underviserne har svært ved at tiltro studerende det faglige ansvar de skal påtage sig med LED tilgangen (Iversen et al., 2015:5,6,9,10). Jeg tolker, at udfordringerne også kan omhandle, at LED er en væsentlig anderledes tilgang til undervisning end undervisere og studerende er kendt med, hvorfor implementeringen af nye roller er krævende for begge parter.

Iversen et al. behandler også studerendes nye rolle og referer til Banduras self-efficacy, men det fylder væsentligt mindre end beskrivelserne af underviserens nye rolle (Ibid.:9). Jeg tolker, at Iversen et al.'s fokus på underviserens rolle skyldes både at de som fagpersoner er undervisere, men også at udviklingen af underviserens rolle er første skridt for at realisere LED. Jeg formoder, at studerende ikke kan påvirke undervisningen, uden underviserens nye tilgang til undervisning, grundet magtbalancen i vores uddannelsessystem. Underviseren skal med LED forholde sig radikalt anderledes til undervisning og dele ansvaret for udarbejdelsen og udførelsen af læreprocessen med studerende. Samtidig skal underviseren fokusere på at motivere de studerende til at varetage væsentlige dele af den kendte underviser-rolle.

Opsamling

Fokus i LED er at skabe meningsfulde læreprocesser for studerende, hvormed studerende skal inddrages og indtage en aktiv rolle i udformningen af deres egne læreprocesser. Det stiller høje krav til både undervisere og studerende, som skal kommunikere og debattere med hinanden om læreprocessens indhold og form. Der lægges op til et højt kompleksitetsniveau, der stiller krav til både facilitative, kommunikative, improvisatoriske og didaktiske kompetencer. Derudover stiller LED krav om en bred forståelse og viden om læreprocesser og viden-skabelse, samt kapacitet til at rumme forskellige og måske modsatrettede perspektiver om, hvordan meningsfulde læreprocesser skal tilgås (Ibid.:10). Iversen et al. antager at co-creation processer mellem studerende og undervisere kan understøtte ovenstående kriterier.

Næste afsnit omhandler en afklaring af co-creation i LED og i delkonklusionen samler jeg op på, hvorvidt co-creation kan bidrage til bearbejdelsen af ovenstående kriterier i LED.

Co-creation

Iversen et al. benytter betegnelsen co-creation i deres tekst, men de definerer ikke hvad co-creation betyder. Derfor vil følgende afsnit omhandle en undersøgelse af co-creation. Første del af afsnittet omhandler en afklaring af co-creation i en uddannelseskontekst, hvor det fremgår, at en definition af co-creation ikke er udarbejdet endnu. Derfor udarbejder jeg i anden del af afsnittet en definition af co-creation i LED.

Co-creation i en uddannelseskontekst

Min undersøgelse af co-creation begrebet startede med forfatterne C.K. Prahalad og Venkat Ramaswami, idet Christian Bason, i bogen "Leading Public Sector innovation – Co-creating for a Better society" (2010) henviser til, at Prahalad og Ramaswami med deres artikel "Co-opting customer competence" i 2000 populariserede begrebet co-creation. Prahalad og Ramaswami har sidenhen arbejdet videre med co-creation og udgivet flere bøger om emnet eks.: "The Co-creation Paradigme" (Ramaswami & Ozan, 2014) og "The power of co-creation" (Gouillart & Ramaswami, 2010). Ramaswami og Prahalad og flere af de kilder jeg fandt gennem mine søgninger i AUB's primodatabase, forholder sig til en forståelse og anvendelse af co-creation, som referer til co-creation i en virksomhedskontekst. Her er samarbejdsforholdet mellem kunde/bruger (customer/user) og producent (manufacturer) (eks. i Prahalad & Ramaswami, 2000; Shaw, 1985; Von Hippel, 1988). Begreberne ligger op til at co-creation skal ses ifm. udviklingen af produkter relateret til økonomisk profit for en virksomhed.

Nicholas Ind og Nick Coates skriver i artiklen "The meanings of co-creation" (2013), at megen forskning om co-creation forholder sig til forbrugere og virksomheder, frem for andre relevante målgrupper: "*... many researchers and writers have been focused on a managerial perspective that stresses the organizational opportunity to co-opt customer competence.*" (Ind & Coates, 2009:86). Det er formentlig årsagen til at jeg indledende fandt teori om virksomhedsorienteret co-creation og et begrænset udvalg af teori om co-creation i undervisnings og læringskontekster.

Artiklerne der omhandler co-creation i uddannelse, forholder sig primært til co-creation som et allerede eksisterende koncept, der med fordel kan implementeres i en undervisningskontekst. De

beskriver, hvad co-creation kan bidrage med for både underviser, studerende og uddannelsesinstitutionerne. Eks. større aktiv deltagelse fra studerende, optimeret engagement fra studerende, bredere viden-skabelse i samarbejdet mellem undervisere og studerende mv., hvilket kan relateres til nogle af de perspektiver Iversen et al. henviser til (eks. Bovill et al., 2011; Cook-Sather, 2014; Elsharnouby, 2015). Jeg har i disse kilder ikke fundet en definition af begrebet co-creation i en undervisningskontekst, men læst mig til, at flere teoretikere, ser potentiale i at benytte co-creation i uddannelses- og undervisningskontekster. Ud over mine egne iagttagelser af den begrænsede viden om co-creation i undervisningskontekster, henviser også Tamer H. Elsharnouby i hans studie om studerendes co-creation adfærd i videregående uddannelser til at: *"More effort and further research are required to improve the conceptualization and operationalization of co-creation behaviour in the HE domain [domænet for videregående uddannelser, red.]"* (Elsharnouby, 2015:257). Der er dermed et forskningsområde, jeg kan udforske.

Co-creation ud fra tre forskellige værdi-forståelser

I min videre søgen efter litteratur om co-creation, fandt jeg Liz Sanders og George Simons artikel "A Social Vision for Co-creation in Design" (2009). Deres artikel bidrager til min undersøgelse af co-creation, idet den fokuserer på både social og designdimensionerne i co-creation, som også findes i LED (Iversen et al., 2015:3-5). Sanders og Simons skriver i deres artikel: *"Co-creation is a very broad term with a broad range of applications."* (Sanders & Simons, 2009:27). Det giver mig belæg for at undersøge co-creation i en undervisningskontekst nærmere. Sanders og Simons har i deres arbejde med at tolke og forstå co-creation identificeret tre forskellige former for værdier i co-creation som er skitseret i nedenstående model:

CO-CREATION OF VALUE	Objectives	Mindset	How people are seen	Deliverables	Timeframe
Monetary	Production	Business	Customers	Marketplace results	Short-term
	Consumption	Commercial	Consumers	Business advancement	
	Maximization of shareholder wealth	Economic		Products that sell	
Use/Experience	Positive experiences	Experience-driven	End-users	Products and services that people need and want	From life-stage to lifetime
	Personalization	Service orientation	Empowered consumers		
	Customization				Long-term
Societal	Improve quality of life	Human-centered	Partners	Transformation	Over many generations
		Ecological	Participants	Ownership	
	Sustainability		Owners	Learning Behavior change Happiness Survival	Longer-term

(Sanders & Simons, 2009:31)

Modellens tre værdisæt for co-creation, kan jeg relatere til min nuværende viden og erfaring med co-creation. De teorier, jeg tidligere har omtalt som virksomhedsorienteret, forholder sig i min tolkning, primært til de værdier som er repræsenteret i de to øverste kolonner i modellen: *Monetær værdi* (Monetary Value) og *Oplevelses værdi* (Use & Experience Value). Sanders og Simons definerer at:

- Monetær co-creation værdi er baseret på en kvalitativ udveksling mellem det virksomheden udbyder og det kunderne bruger eller erfarer. Værdierne baserer sig på et økonomisk grundlag og co-creation sker på baggrund af et ønske fra virksomheden om at øge indtægten på nye måder.
- Oplevelses værdi er en videreudvikling af den monetære tilgang, idet værdien ikke kun tillægges virksomhedens produkter og ydelser, men også virksomhedens brand og miljøet omkring dette. Målet er ikke kun profitoptimering som i den monetære, men i tillæg til dette, at brugerne blive glade for produktet. Fokus går fra et produkt- og virksomhedsorienteret perspektiv til kunders erfaringer. Den forståelse bygger på en

følelsesmæssig tilknytning til virksomheden, herunder kundens involvering i virksomhedens brand og produkter samt en grundlæggende tillid mellem de to parter. Denne værdiforståelse næres af virksomhedens ønske om at transformere kunder til brugere, så virksomhedens produkter møder kundernes behov og ønsker (Sanders & Simons, 2009:29-30).

Værdierne i disse tilgange, relaterer sig til flere af de beskrivelser jeg har læst om co-creation ifm. min indledende undersøgelse.

I min tolkning kan målgruppe og fokusområde som de er fremstillet i værdisættene for co-creation i hhv. monetær og oplevelses kategorierne, ikke umiddelbart overføres til den undervisningskontekst jeg forholder mig til i specialet. Jeg kunne omsætte begreberne bruger/kunde til studerende og anse uddannelsesinstitutionen og underviserne som en virksomhed, men det giver associationer til økonomiske aspekter og en relation baseret på andre kriterier end dem der er mellem undervisere og studerende⁵.

Jeg retter derfor mit blik mod Sanders og Simons sidstnævnte værdibeskrivelse i co-creation: *Samfunds værdi* (Societal Value). Heri stræbes efter langsigtede og bæredygtige måder at leve på. Der arbejdes med udforskning af åbne spørgsmål uden forudfattede forestillinger om udfaldet af undersøgelsen. Denne form for co-creation forudsætter et personligt involveret, nært samarbejde mellem eksperter og borgere. Divergente meninger og synspunkter fremføres, høres og diskuteres i gruppen (Sanders & Simons, 2009:30).

Samfunds værdi-forståelsen af co-creation vækker, i min tolkning, genklang i flere af LED's perspektiver. Fokus på kommunikation om divergerende synspunkter fremtræder i LED, idet underviseren skal facilitere, at studerende formår at have en aktiv dialog om undervisningens udformning. Samtidig lægger Iversen et al. op til, at underviseren selv skal være åben for nye

⁵ Göran Svensson og Greg Wood (2007) har behandlet tesen om business begreber der indtræffer i en undervisningskontekst og problematiserer forståelsen af studerende som kunder og videregående uddannelser som virksomheder. De mener det er misvisnede og skaber uhensigtsmæssige forventninger fra og til studerende, uddannelserne og omverdenen.

perspektiver, selv om disse ikke umiddelbart er i overensstemmelse med underviserens egne (Iversen et al., 2015:5-6). De åbne spørgsmål er i LED udgangspunktet: hvordan skal vi udarbejde undervisning indenfor studiets formelle rammer som er meningsfuldt for studerende? Det er her hele LED tilgangen tager sit afsæt og det er svar på dette studerende og underviser i samarbejde søger at udarbejde. De giver fra gang til gang et bud på denne udfordring, uden på forhånd at vide, hvad svaret er, hvorfor LED også har et langsigtet perspektiv, idet metoden ikke giver én tilgang, der skal genanvendes fra gang til gang, men derimod en tilgang til udformningen af undervisningen, som ændrer sig, afhængig af de deltagende partner (Ibid.:1,4).

Følgende supplerer den samfundsmæssige værdibeskrivelse:

"The very idea of creating, suggests the importance of process. Individuals create through exploration, dialogue and experimentation. If the conclusion of the process was already evident, there would be no creation." (Ind & Coates, 2013:91).

Jeg tolker dette som et argument for, at co-creation er relevant i en samfundsmæssig kontekst, lige så vel som en uddannelsesmæssig. Vores samfund er hele tiden i udvikling, vi kender ikke svarene på alle de udfordringer vi møder. Vi må derfor, gennem undersøgelser, dialoger og eksperimenter, skabe nye løsninger og tilgange i forsøget på at løse dem. Det kan relateres til formålet med LED: hvordan kan vi skabe meningsfulde læreprocesser, der engagerer og motiverer studerende til at deltage aktivt deres i uddannelse og samtidig leve op til de omskiftelige krav uddannelserne og samfundet stiller (Iversen et al., 2015:3). Det er den udfordring Iversen et al. søger at løse med LED tilgangen og de anser fortløbende co-creation mellem studerende og underviser, som en bæredygtigt løsning på udfordringen. Jeg tolker på baggrund af ovenstående, at co-creation i LED falder indenfor det samfundsmæssige perspektiv i Sanders og Simons model ⁶. Hermed understreges det, at co-creation i LED ikke handler om økonomisk profit, men i stedet en

⁶ Jeg har benyttet Sanders og Simons model til at fokusere på skellet mellem forskellige forståelse og værdier i co-creation, men det er væsentligt at pointere at Sanders og Simons selv noterer at alle tre typer af værdi i co-creation er relevante og en sammenkobling af dem fremkommer (Sanders & Simons, 2009:30).

løsning på en samfundsmæssig udfordring. En løsning, der fordrer tiltro til åbne processer, kommunikation, diskussioner, personlig engagement og et nært samarbejde mellem studerende og underviser.

Co-creation i videregående uddannelser

Ovenstående bidrager til at relatere LED til den samfundsmæssige værdiforståelse og skitsere LED som en demokratisk tilgang, der søger at udarbejde en bæredygtig løsning på den samfundsmæssige udfordring at unge fravælger videregående uddannelser.

Næste skridt er, at definere hvad co-creation i LED betyder. For at afklare det, inddrager jeg fire artikler af Bovill et al. der omhandler case-beskrivelser og argumenter for co-creation i videregående uddannelser. Jeg har valgt at inddrage tre case-beskrivelser, som er behandlet i artiklerne af Bovill et al. Disse vil jeg sammenligne med LED, for at afklare, hvordan artiklernes tolkning af co-creation relaterer til Iversen et al.'s udlægning af co-creation læreprocesser. Herved forventer jeg at kunne afgrænse forståelsen af co-creation i LED og udarbejde en definitionen af co-creation i LED.

Indledende præsenterer jeg nogle af de eksempler på co-creation processer mellem studerende og medarbejdere, som fremføres i artiklerne. Herefter inddrager jeg LED og analyserer, hvordan casene hhv. relaterer eller afviger fra beskrivelserne af LED.

Co-creation eksempler

SaLT

Et af casestudierne fra Bovill et al.'s artikler omhandler projektet *Students as Learners and Teachers (SaLT)* på Bryn Mawr College i USA. Heri består co-creation samarbejdet mellem studerende og undervisere af et 'faculty-student partnership', hvor en studerende over et semester, skal agere konsulent for en underviser med fokus på underviserens pædagogiske tilgang (Bovill et al., 2011:135; Cook-Sather, 2014:187). Den studerende er ikke selv en del af det hold, som skal observeres og evalueres mhp. at optimere undervisningen i samarbejde med underviseren. Studenterkonsulenten indsamler data via ugentlige observationer af underviserens lektioner, som kategoriseres efter et forudbestemt skema. Derudover udarbejder studenterkonsulenterne surveys og interviews med studerende fra underviserens hold som også

indgår som data i samarbejdet. Underviseren og den studerende mødes ugentligt og diskuterer den studerendes observationer og data og sammenholder dem med de mål og planer som de i samarbejde har udformet i starten af semestret. På denne måde reviderer og udvikler de i samarbejde underviserens pædagogiske tilgange, så de optimeres (Bovill et al., 2011:136; Cook-Sather, 2014:187-88). De studerende der deltager i programmet, skal udarbejde en ansøgning for at blive en del af programmet. Hvis de bliver godkendt, bliver de ansat af universitetet som pædagogiske konsulenter og får løn for deres arbejde (Bovill et al., 2011:136; Cook-Sather, 2014:187-88).

CDT

På Elon University i USA har teams bestående af en til to undervisere, fire til seks studerende samt en akademisk udvikler, udgjort et *course design team (CDT)* som co-creator eller re-creator en kursusplan (Bovill et al. 2011:136). Om tilgangens fremgangsmåde skriver Bovill et al.: "... *CDT uses a 'backward design' approach (Wiggins & McTighe, 2005), first developing course goals and then building pedagogical strategies and learning assessments on the foundation of those goals.*" (Bovill et al. 2011:136). Også her skal studerende ansøge om at blive en del af et CDT team. Fokus for ansøgningen skal være motivation for at bidrage til et kursus den studerende tidligere selv har deltaget i, eller at kurset har tæt tilknytning til den studerendes eget fagfelt (Bovill et al, 2011:136; Bovill:2013:18).

Environmental Justice program

Queen Margaret University i Edinburgh har på deres *Environmental Justice program* afprøvet et co-creation samarbejde mellem 16 studerende, der deltog i kurset og underviserne der varetog det. De studerende blev udvalgt grundet deres sideløbende aktiviteter i kommunale miljømæssige projekter, fordi de på baggrund af deres erfaringer herfra, kunne bidrage med konkrete behov til undervisningens indhold (Bovill et al, 2011:136, Bovill, 2014:19). Formen for samarbejdet baserede sig på følgende:

"A curriculum framework was designed by academic staff; for example, they planned that there will be a science module and a law module. However, the content of the

modules was dependent on what the students needed to learn to become more informed active citizens; for example, legislation and science relating to waste dumping.” (Bovill et al., 2011:137).

Undervisere og studerende forhandlede, diskuterede og aftalte på baggrund af ovenstående form, hvad indholdet for de forskellige moduler skulle være (Bovill et al., 2011:136, Bovill, 2014:19-20).

Ovenstående eksempler giver indblik i, at co-creation i en uddannelseskontekst kan udformes på mange forskellige måder. Niveauerne af co-creation samarbejdet kan også variere både i form af antallet af involverede, samt opgavernes omfang og indflydelse i uddannelsesinstitutionernes praksis (Bovill et al., 2016:197). De bidrager med at illustrere et felt indenfor co-creation i videregående uddannelser som LED kan relateres til.

Rammerne for co-creation

Betingelserne for studerendes deltagelse i co-creation processen kommer til udtryk på flere fronter i form af ansøgninger, løn, fastsættelse og mål for arbejdsopgaven, samt antallet og feltet af studerende, der deltager i eksemplerne. De områder vil jeg i det følgende relatere til LED.

Kriterier til de deltagende studerende

I flere af Bovill et al.'s cases skal studerende udarbejde en ansøgning for at deltage i co-creation samarbejdet. Det står ikke beskrevet, hvordan disse ansøgninger vurderes, men Bovill noterer, at det er essentielt, at have klare kriterier for selekteringen af studerende (Bovill, 2014:23). Jeg har derfor udledt nogle af kriterierne for udvælgelsen af studerende i casene.

Det fremgår, at en del af fokus for udvælgelsen af studerende til SaLT programmet var, at skabe et alsidigt felt af studenterkonsulenter. Nogle projekter søgte studerende med forskellige identiteter og baggrunde, mens andre søgte efter specifikke studerende, der repræsenterer en minoritetsgruppe blandt universitetets studerende (Bovill et al., 2016:204). Ansøgningerne fra studerende til SaLT programmet skulle indeholde en beskrivelse af, hvordan den studerende selv vurderer sine kvalifikationer til at varetage konsulentrollen, samt anbefalinger (Cook-Sather, 2014:188). I projektet fra Edinburgh blev de studerende valgt på baggrund af deres ekstraordinære projekter relateret til lokale miljø-aktiviteter. Ulig de andre cases, var de

studerende i dette co-creation samarbejde en del af det hold, der skulle modtage undervisningen og fik herigennem direkte mulighed for at påvirke deres egen læreproces. I de andre cases er det studerende, der tidligere har deltaget i underviserens modul, har tæt tilknytning til modulets faglige indhold, studerende der er længere fremme i uddannelsen eller blot studerende, der ikke er tilknyttet undervisningsmodulet.

Beskrivelserne indikerer nogle kriterier underviserne og uddannelsesinstitutionerne har haft til de studerende. Ansøgninger og specifikke kriterier for deltagelse i co-creation processen er ikke at finde i LED. I LED er det ikke op til studerende, at vælge om de vil deltage eller ej, hvilket er tilfældet i case-beskrivelserne. I LED formodes det, at alle studerende vil deltage aktivt i processen. Det forventes, at studerende enten kan tilrettelægge deres egen læreproces eller kan lære det med støtte fra underviseren. Dermed fremstår en væsentlig forskel fra casene: Co-creation i LED handler om at få **alle** til at deltage aktivt i co-creation processen.

Motivation

Jeg formoder, at ovenstående er en af årsagerne til, at Iversen et al. særligt vægter motivation i co-creation processen i LED.

Iversen et al. antager, at den bedste måde at motivere studerendes deltagelse i co-creation processerne er ved, at give dem medbestemmelse omkring deres egen læreproces, både hvad angår form og indhold. Det er en anden tilgang, til at motivere studerende end den der er beskrevet i case-beskrivelserne. I dem finder og formidler studerende, selvstændigt motivationen for at deltage i projekterne. I flere tilfælde ligger universitet op til løn, som også kan tolkes som en motivationsfaktor. Disse former for motivation indgår ikke i LED. I stedet forholder Iversen et al. sig til tesen om 'whats in it for me' ud fra et perspektiv om, at studerende bedst selv kan vurdere, hvad der skaber motivationen hos dem, så de bidrager aktivt i co-creation processen. Derfor får studerende direkte mulighed for at påvirke og forme deres egen læreproces på baggrund af deres egne interesser, viden og erfaringer. De studerende der er en del af co-creation processen, er i LED de selvsamme, som skal mærke effekten og praksisfølgerne af den.

Iversen et al. er opmærksomme på, at det kan være en udfordring for studerende at skulle varetage rollen som medskabere af egen læreproces og de tillægger underviseren ansvaret for at støtte studerende i, at håndtere udfordringerne der opstår og lære at varetage opgaven (Iversen

et al., 2015:9). Af det udleder jeg, at fokus for co-creation i LED er, at skabe motivation hos alle studerende, ved at tage afsæt i deres erfaringer, viden og interesser og støtte dem til at deltage aktivt i udformningen af deres egen læreproces.

Hvem initierer til co-creation?

Flere af eksemplerne fra Bovill et al. repræsenterer et co-creation samarbejde, der indledende er baseret på et ønske fra uddannelserne om at inddrage studerende i at løse dele af institutionens undervisningsopgave. Det tolker jeg også, gør sig gældende for LED, i og med det ikke eksplicit er beskrevet, at LED er udarbejdet på baggrund af studerendes ønske om mere meningsfulde læreprocesser. Det står beskrevet, at er LED udarbejdet som en mulig løsning til uddannelsesinstitutionernes udfordringer med at skabe meningsfuld undervisning, så de studerende bliver i uddannelserne i stedet for at droppe ud (Iversen et al., 2015:3).

Jeg tolker, at den indgangsvinkel til et co-creation processen medfører visse rammer for samarbejdet. Det kan jeg finde belæg for hos Bovill et al. der skriver: *"This difference in who initiates co-creation can influence the nature and focus of co-creation activity and the degree of access to learning and teaching decisions."* (Bovill et al., 2016:198). I LED har uddannelsesinstitutionen og undervisere initieret co-creation processen, hvormed det, i min tolkning, er dem, der kan beslutte, hvad fokus for co-creation processen skal være og i hvor høj grad den må influere de på pædagogiske og faglige beslutninger. Da Iversen et al. antager, at meningsfulde læreprocesser udarbejdes med afsæt i studerendes erfaringer, interesser og viden, bliver disse udgangspunktet for indholdet i co-creation processen. Derfor antager jeg, at co-creation processen mellem underviser og studerende i bredt omfang har adgang til lærings- og undervisningsbeslutningerne og dermed høj indflydelse på undervisningens udførelse og indhold. Jeg udleder en forståelse af, at co-creation i LED, baserer sig på et ønske fra uddannelsesinstitutionen og underviserne, om at motivere og engagere studerende i deres uddannelse. Det tolker jeg som et overordnet mål for co-creation i LED.

Afgrænsninger

Iht. denne tolkning finder jeg følgende citat af Bovill et al. væsentligt:

"Co-creation does not mean that all standards are up for debate, but rather that structures are modified to address the challenge of balancing institutional requirements with efforts by students and staff to co-create additional opportunities for learning and engagement." (Bovill et al., 2016:201)

Hermed tolker jeg, at der er grænser for co-creation processens rækkevidde. Det kommer også til udtryk i LED, idet co-creation processen skal udføres indenfor 'curriculum'. Jeg oversætter curriculum til studieordning grundet beskrivelserne af, at fokus for co-creation processen er, at udarbejde undervisningsindholdet, formatet og undervisningsformen (Iversen et al., 2015:2), hvormed jeg tolker, at pensum også kan reguleres afhængig af udformningen af det faglige indhold. Derfor finder jeg, at det må være studieordningen Iversen et al. henviser til, når de benytter begrebet curriculum og beskriver det som de formelle uddannelsesmæssige kriterier (Iversen et al., 2015:7). At LED skal udføres indenfor studieordningens rammer fremstår i min tolkning som en afgrænsning for co-creation processens rækkevidde i LED. Denne afgrænsning i LED, er forenelig med Bovill et al.'s citat, fordi co-creation i LED omhandler målet om at håndtere udfordringen med at skabe meningskabende undervisning for studerende indenfor studiets formelle rammer.

Jeg tolker også The LED triangulation, som en afgrænsning af co-creation processens indflydelse. I denne står underviseren for at samle de forskellige idéer til udførelsen og indholdet af undervisningen til et samlet udkast for en undervisningsplan, som lever op til de faglige kriterier i studieordningen. Hermed er det ikke fællesskabet, der udarbejder planen, men i stedet underviseren, der varetager denne opgave. I case-beskrivelsen af LED fremgår det, at underviserne efterfølgende diskuterede udkastet til undervisningsplanen med de studerende (Ibid.), hvormed afgrænsningen for indflydelsen af co-creation processen reduceres. Det understreges yderligere af, at Iversen et al. skriver, at processen med at designe didaktikken forblev åben helt indtil slutningen af kurset (Ibid.), hvormed rammerne for indflydelsen af co-creation processen indenfor curriculum er vidde. Jeg tolker, jf. Bovill (s. 44), at der i LED er udbredt mulighed for at co-creation processen kan influere lærings- og undervisnings beslutningerne indenfor studieordningen. Dog er

jeg bevidst om, at uddannelsesinstitutionen har initieret co-creation processen, hvormed ledelsen i denne regulerer, i hvor høj grad processen skal påvirke den daglige praksis, hvor co-creation kan få lov til at få indflydelse og hvem der skal deltage.

Rammerne for hvor vidt co-creation processen skal have indflydelse er åbne i LED, så længe det enkelte moduls faglige indhold og format honorerer studieordningens krav.

Indholdet i co-creation

I de fleste af case-beskrivelserne fremstår underviserens eller uddannelsesinstitutionens visioner for co-creation samarbejdet som styrende for formen og indholdet af samarbejdet. Eks. i SaLT, hvor udgangspunktet er undervisernes ønske om at forbedre deres pædagogiske kompetencer og praksis i undervisningen. Målet, indholdet og måden, hvorpå samarbejdet skal udføres, er defineret af underviserne og uddannelsesinstitutionen.

Som omtalt tolker jeg, at det overordnede mål med LED er, at skabe meningsfulde læreprocesser for studerende inden for studieordningens krav, således at de studerende bliver i uddannelserne.

Det mål er udarbejdet af underviserne og uddannelsesinstitutionen, som i ovenstående eksempler. Trods det finder jeg, at praktiseringen af LED, henviser til at underviserne og uddannelsesinstitutionens visioner ikke er styrende for co-creation processen i praksis. Når LED fokuserer på studerendes engagement, interesser og erfaringer, anser jeg, at det er de studerendes visioner for deres egne og fælles læreprocesser, der styrer indholdet og formen for co-creation processen. Hermed tolker jeg, at praktiseringen af co-creation i LED medfører, at studerende i samarbejde med underviserne bestemmer, hvordan opgaven skal håndteres.

Emnerne i co-creation processen i LED omhandler, hvordan undervisningen skal udformes, hvem der skal udføre den, samt hvilket faglig indhold undervisningen skal bidrage med i studerendes læreproces. Casen med LED henviser til, at underviserne forinden havde fastlagt, hvilke hovedbegreber undervisningsforløbet skulle omhandle for, at holde modulet indenfor studieordningen (Iversen et al., 2015:6). Jeg tolker, at det kan relateres til eksemplet fra Skotland, hvor underviserne havde planlagt, at de studerende skulle have et forsknings- og lov-modul, men indenfor disse moduler var det de studerendes behov for viden-skabelse, der afgjorde undervisningens indhold. I denne case-beskrivelse diskuterede og forhandlede, undervisere og studerende, undervisningsforløbets indhold, ligesom i case-beskrivelsen fra LED.

Til min opsamling af ovenstående, har jeg ladet mig inspirere af betegnelsen 'democratic pedagogical planning process' fra Bovill et al. (2011:140). Den favner indholdet for co-creation processen i LED: udformningen af læreprocessens faglige indhold, formen for undervisningen og hvem der skal afholde undervisningen, er en demokratisk proces i LED. Processen handler om planlægningen af didaktikken og pædagogikken for læreprocessen, hvorfor Bovill et al.'s betegnelse er en god opsummering af forståelsen for indholdet i co-creation processen i LED.

Co-creation samarbejde eller proces?

Bovill et al. betegner co-creation mellem undervisere og studerende som et 'partnership' – et samarbejde mellem de to parter, men i LED betegnes det som en proces. Jeg finder der er en nuancering mellem disse to betegnelser. Bovill et al. skriver om co-creation i uddannelseskontekst følgende: "*Co-creation in learning and teaching occurs when staff and students work collaboratively with one another to create components of curricula and/or pedagogical approaches.*" (Bovill et al., 2016:196). Jeg tolker at **samarbejdet** relaterer til en gensidig relation mellem studerende og underviser som forholder sig til et bestemt projekt over en bestemt tidramme. Det relaterer, ifølge min tolkning, til det 'co-creation' begrebet i sig selv henviser til. Co-creation **processer** dækker, i min tolkning, over mere end det. Proces-metaforen henviser til, at co-creation mellem studerende og underviser er fortløbende og procesorienteret, hvilket stemmer overens med LED's læringsperspektiv. Heri tolkes læring som en proces og jeg antager det er grunden til, at Iversen et al., har valgt at betegne co-creation mellem studerende og undervisere som en proces. Derfor tolker jeg, at co-creation i LED anses som en proces, der foregår mellem undervisere og studerende, omhandlende udviklingen af pædagogiske og didaktiske processer, som på én og samme tid bidrager til og er en del af alle deltagernes læreprocesser.

Definition af co-creation i LED

Som følge af ovenstående definerer jeg co-creation i LED således:

Co-creation er en obligatorisk fælles læreproces for alle studerende og underviser, der påbegyndes i starten af et modul. Co-creation processerne i LED omhandler fortløbende demokratiske forhandlinger, mellem underviser og studerende, om udformningen af det faglige indhold, formen for undervisningen og hvem der skal forestå undervisningen, for at læreprocessen bliver meningsfuld. Co-creation processerne tager afsæt i studerendes erfaringer, viden og interesser og søger at motivere alle studerende til at deltage aktivt. Dermed understøtter co-creation processerne i LED et personligt engagement og der skabes et tæt kommunikativt samarbejde mellem underviser og studerende om at løse udfordringen med at udarbejde meningsfulde læreprocesser. Processerne i LED er kontekst- og personfølsomme, hvorfor LED er langsigtet og bæredygtig og kan relateres til de samfundsmæssige co-creation-værdier i Sanders og Simons model. Målet for co-creation i LED er, at gøre studerendes læreprocesser meningsfulde, så de motiveres og engageres i deres uddannelse.

Hvad bidrager definition af co-creation i LED med?

Definitionen af co-creation i LED vækker genlyd i Iversen et al.'s beskrivelser af LED og rummer de visioner, forståelser og tilgange Iversen et al. har for LED. Derfor bidrager definitionen af co-creation i LED med, at forene de mange elementer der indgår i LED. Definitionen af co-creation forener sammenhængene mellem: meningsfuld læring med afsæt i studerende, motivation, relevansen af kommunikationsformen, den demokratiske fælles proces for studerende og undervisere samt nye ansvarsfordelinger mellem studerende og undervisere. Dermed giver definitionen af co-creation et fælles holdepunkt for LED, som gør tilgangens teoretiske grundlag mere stabilt. Frem for at alle ovenstående elementer skal håndteres enkeltvis, bliver det med co-creation naturligt at anse alle elementer som sammenhængene. Definitionen bidrager med at indkredse de mange elementer i LED og derved skærpe fokus for LED tilgangen.

Delkonklusion

På baggrund af ovenstående udleder jeg, at meningsfulde læreprocesser i LED omhandler co-creation processer, som tager afsæt i studerendes viden, interesser og erfaringer. For at skabe

meningsfulde læreprocesser, skal studerende inddrages og indtage en aktiv rolle i udformningen af deres egne læreprocesser. Det stiller krav til nye tilgange til udformningen af de didaktiske og pædagogiske design af læreprocesserne og fordrer, at studerende såvel som underviserer forandrer deres roller. LED stiller krav om en bred forståelse og viden om læreprocesser og viden-skabelse, samt til kapacitet til at rumme forskellige og måske modsatrettede perspektiver om, hvordan sådanne meningsfulde læreprocesser skal tilgås.

Udformningen af de didaktiske og faglige indhold skal udarbejdes gennem en co-creation proces, som omhandler fortløbende demokratiske forhandlinger, mellem undervisere og studerende, om udformningen af det faglige indhold, formen for undervisningen og hvem der skal forestå undervisningen.

Sammenkoblingen af kriterierne for LED og forståelsen af, hvad co-creation processerne omhandler, medfører at kravene for LED tilgangen kan mødes, fordi fællesskabet repræsenterer en bred forståelse og viden om læreprocesser og viden-skabelse. Via kommunikationen i co-creation processerne søges det, at åbne op for at divergerende idéer og tanker om, hvordan meningsfulde læreprocesser kan inddrages, hvorfor processerne fremgår som demokratiske. Definitionen af co-creation i LED bidrager ved at skabe sammenhæng mellem de mange elementer i LED, og derved skærpe fokus for LED og gøre tilgangens teoretiske grundlag mere stabilt.

Af kapitlet udledes forståelsen af LED's visioner og tilgange til læreprocesser udledes og disse vil jeg inddrage i diskussionen (kapitel 5).

Kapitel 4

TKRP

Fra LED til TKRP

I min videre undersøgelse af det teoretiske grundlag for LED, vil jeg i kapitlet udarbejde en undersøgelse af TKRP. Jeg fremstiller og tolker TKRP, for senere at kunne diskutere, hvorvidt der er elementer af teorien, jeg kan benytte til at udvide det teoretiske grundlag for LED. Det vender jeg tilbage til i diskussionen i kapitel 5. Min begrundelse for at inddrage TKRP er, at Iversen et al. henviser til Stacey og teorien i deres beskrivelse af LED.

TKRP er en organisationsteori⁷, hvorfor den ikke uden videre kan overføres til undervisningstilgangen LED. Jeg har derfor valgt at indlede kapitlet med en præsentation af mine indledende overvejelser om, hvilke elementer fra TKRP der berettiger, at den kan relateres til undervisningstilgangen LED. Det forholder Iversen et al. sig i begrænset omgang til i artiklen om LED, hvorfor jeg selv har udarbejdet nogle eksempler på dette. Jeg har valgt at starte kapitlet med min udlægning af koblingen mellem LED og TKRP, fordi de to teorier umiddelbart er langt fra hinanden og præsentationen af TKRP er væsentligt anderledes end ovenstående kapitel om LED. TKRP er en radikalt anderledes teori, som omhandler et alternativt perspektiv på organisationer og mennesker. Det vil kapitlet afspejle og min grundige gennemgang af teorien skyldes, at Stacey et al.'s atypiske forståelse af organisationer og mennesker fordrer en dybere forklaring for at kunne relatere teorien til LED.

⁷ At Stacey et al. betegner TKRP som en organisationsteori er retorisk taktisk, for de søger med teorien at italesætte det organisationsteoretiske felt. De ønsker med teorien at fremstille et andet perspektiv på forståelsen af organisationer, som udfordrer den udbredte systemtænkning der er indenfor organisationsteori. Det relaterer til beskrivelserne om transformativ telelogi som uddybes på s. 54-55.

Hvordan kan organisationsteorien og undervisningstilgangen umiddelbart forenes?

Stacey har i samarbejde med Douglas Griffin, Patricia Shaw, José Fonseca og Phillip Streatfield, udarbejdet og beskrevet the Theory of Complex Responsive Processes of Relation⁸ i bogserien "Complexity and Emergence in Organizations" fra 2000-02 (Stacey, 2001; Stacey & Griffin, 2008:1-2). Heri argumenterer de for følgende organisationsforståelse:

"... organizations are understood as population-wide patterns of relating which emerge in complex responsive processes of daily local interaction between people. The focus of attention is on how wide-spread change emerges as people interact locally in everyday situations. Organizations are understood to be ongoing, iterated processes of cooperative and competitive relating between people. They [organisationer, red.] are not systems but rather the ongoing patterning of interactions between people." (Stacey & Griffin, 2008:1)

Det fremgår, at fokus i TKRP er den daglige interaktion mellem mennesker og de mønstre disse iterative relationelle processer skaber, som udgør det vi betegner som en organisation (Stacey Griffin, 2008:1; Stacey, 2001:173,189). Stacey et al. argumenterer for, at det vi normalt betegner som en organisation ikke eksisterer. De udfordrer opfattelsen af en organisation som et objekt og argumenterer for, at organisationer er iterative mønstre af interaktioner mellem mennesker som kan iagttages i nuet. Den forståelse af organisationer bidrager til at TKRP, kan relateres til en undervisningskontekst, fordi fokus for organisationsforståelsen er de iterative relationelle interaktioner mellem mennesker, som også finder sted i undervisningskontekster. Jeg antager, at der i læreprocessen, lige såvel som i de organisationer Stacey et al. referer til, er en daglig interaktion mellem mennesker, som skaber mønstre. Mønstrene i undervisningskonteksten kan, frem for at blive tolket som en organisation, tolkes som en undervisningspraksis, der relaterer til en læreproces.

⁸ Stacey et al. betegner teorien 'the Theory of Complex Responsive Processes of Relation' i deres indledende introduktioner til teorien, men herefter betegner de den som 'the Theory of Complex Responsive Processes'. Min danske oversættelse af teoriens navn er Teorien om komplekse responsive processer (TKRP)

I tillæg til det, kan det fremføres at TKRP med ovenstående organisationsforståelse, forholder sig til organisationsteori, forstået som en teori om organisering, ikke om organisationer som et objekt. Det er en teori om organisering af menneskelige interaktioner. Hermed kan teorien relateres til LED, fordi LED, som fremført i kapitel 3, omhandler organiseringen af undervisning. Dermed kan jeg forudsætte, at TKRP kan relateres til undervisningstilgangen LED.

En andet perspektiv, som yderligere understøtter at LED og TKRP kan relateres til hinanden, finder jeg i Staceys bidrag til føromtalt bogserie. I bogen "Complex Responsive Processes in Organizations – Learning and Knowledge Creation" (2001) forholder han sig til, hvordan læring og viden-skabelse udarbejdes i organisationer. Med ovenstående antagelse om, at menneskelige interaktioner foregår i både organisationer og undervisningskontekster, laver jeg endnu en antagelse: at Staceys perspektiver på, hvordan læring og viden-skabelse udarbejdes i organisationer kan overføres til en undervisningskontekst og dermed LED. Stacey skriver, at processerne i udviklingen af skabelsen af viden og læring grundlæggende er de samme som ved udviklingen af både en social og individuel identitet (Stacey, 2001:189). Den forståelse vil jeg uddybe, for efterfølgende at relatere den til LED og undersøge om den kan supplere det teoretiske grundlag for LED.

Kapitlets struktur

Jeg fokuserer i beskrivelsen af TKRP på, hvordan det i denne forklares, at individuel og social identitet emergerer på baggrund af kommunikative interaktioner mellem mennesker og hvordan denne proces, qua Staceys tese, er lig udviklingen af viden og læring.

Jeg præsenterer og tolker teorien med udgangspunkt i to temaer jeg har valgt på baggrund af min forståelse af TKRP og grundet mit fokus på at relatere teorien til LED. Temaerne er **mønstre** og **identitet** og begge fremstår som væsentlige i forståelsen af TKRP og forståelsen af læring på baggrund heraf.

Mønstre er et gennemgående tema i hele teorien. Det er emergensen og udviklingen af disse, der skaber grundlaget for forståelsen af læring og viden-skabelse. Jeg vil derfor beskrive, hvordan Stacey et al. forklarer, at mønstre emergerer og hvordan de udvikler sig til processer, hvorfra en social og individuel identitet emergerer.

Mønstre relaterer til de iterative relationelle processer Stacey et al. beskriver i deres organisationsforståelse. Jeg vil bearbejde temaet ved at inddrage Stacey et al.'s tolkning af og inspiration fra Meads udlægning af *gestus-respons-mening* og hans beskrivelse af *signifikante symboler*, samt Staceys beskrivelse af *kommunikation forstået som symboler*.

Det andet tema er identitet, som relaterer til Staceys forståelse af, at emergensen af identitet grundlæggende er den samme proces, som den proces læring og viden-skabelse emergerer fra. Jeg vil bearbejde dette tema ved at præsentere Meads tolkning af det verbale sprog som et væsentlig element i udviklingen af en *social og individuel identitet*, samt hans processuelle forståelse af *emergensen af selvidentitet*. Herefter præsenterer jeg beskrivelsen af *sociale objekter*, der ifølge Mead og Stacey både skaber og bliver skabt af social og individuel identitet. Dernæst inddrager jeg Elias' forståelse af *magtrelationer* som forklarer, hvordan disse er en del af den sociale og individuelle identitet. Herefter præsenterer jeg Stacey og Meads antagelse om relevansen af *spontanitet* i udarbejdelsen af læreprocesser. Jeg afslutter temaet om identitet med at beskrive, hvordan Stacey tolker, at *læring og viden-skabelse emergerer* i udviklingen af mønstre som udgør den sociale interaktion.

Kapitlet introducerer til det teoretiske grundlag for TKRP. Det er derfor ikke umiddelbart tilgængeligt at relatere kapitlet til LED i og med, det omhandler forklaringer af de helt basale og ubevidste processer, der foregår i den daglige interaktion mellem mennesker. Jeg finder det nødvendigt, at inddrage disse forklaringer i specialet, for uden dem vil forståelsen og argumentationen i TKRP være mangelfuld i forhold til at kunne bidrage til og nuancere det teoretiske grundlag for LED.

Inden min bearbejdelse og tolkning af de to temaer, introducerer og analyserer jeg Stacey et al.'s beskrivelse af *transformativ teleologi*⁹, som jeg tolker er det videnskabsteoretiske afsæt for TKRP.

⁹ Teleologi handler ifølge Stacey om en forståelse af hvilken bevægelse ind i fremtiden der forventes og grundene for bevægelsen ind i fremtiden (Stacey, 2001:162). Jeg tolker det som en forståelse eller læren om processers formål og hensigt.

Transformativ teleologi som videnskabsteoretisk udgangspunkt

TKRP præsenterer ifølge forfatterne et alternativt perspektiv til forståelsen af organisationer, som adskiller sig radikalt fra størstedelen af ledelses- og organisationsteori, som i deres opfattelse tilslutter sig *mainstream-tænkningen*. *Mainstream-tænkning* referer til Stacey et al.'s tolkning af, at de fleste ledelses- og organisationsteorier i en eller anden form, grundlæggende forholder sig til systemteori, og dermed anser individ og samfund/organisation som adskilte. Det er en forhindring for forståelsen af organisationer ifølge Stacey et al. og det skaber et skel, der ikke eksisterer i virkeligheden, hvorfor de formulerer en skarp kritik af *mainstream-tænkningen* (Stacey, 2001:6-8,14,21,39). Stacey, Griffin og Shaw (2000) har på baggrund af kantiansk filosofi argumenteret for, at forståelsen i system tænkning stammer fra en dualistisk kausalitet, som består af Rationalistisk Teleologi og Formativ Teleologi¹⁰ (Stacey, 2001:26-27). Stacey skriver om den traditionelle system-tænkningens filosofiske ophav: *"It is a "both/and" approach in that both the social and the individual are regarded as important and the argument with mainstream thinking is just how important each is and which is to be regarded as prior to the other"* (Ibid.:38).

Ifølge Stacey ligger problemet i, at teorierne argumenterer ud fra en position, hvor dualismen i relationen mellem de to teleologier anerkendes. Stacey et al. har derfor udarbejdet en anden forståelse af organisationer, som tager udgangspunkt i det de betegner som transformativ teleologi. Om denne skriver Stacey:

"... the movement of human action is toward an unknown future, that is, a future which is under perpetual construction by the movement of human action itself. The reason for the movement is to express continuity and transformation of individual and collective identity and difference at the same time." (Stacey, 2001:162-63).

¹⁰ Formativ teleologi anser, ifølge Stacey, at bevægelsen mod fremtiden er *"A mature form implied at the start of the movement (...) Implies a final state that can be known in advance."* Om den rationelle teleologi skriver han: *"...the cause of human action is human motivation expressed in autonomously chosen goals and means of achieving them..."* (Stacey, 2001:26-27). Jeg vil ikke uddybe disse yderligere, da jeg ikke finder det relevant for besvarelsen af min problemformulering. Jeg uddyber i stedet Stacey og Stacey et al.'s beskrivelse af transformativ teleologi.

Her anses kontinuiteten og transformationen af den individuelle og kollektive identitet og forskel som udgangspunktet for bevægelsen ud i fremtiden, som derfor altid vil være ukendt.

Transformativ teleologi fremstår derved paradoksal. Stacey vil vha. transformativ teleologi gøre op med kausalitetstænkningen i den teleologiske tradition, idet det individuelle og sociale gensidig former hinanden i interaktionen (Stacey, 2001:62).

Jeg tolker, at transformativ teleologi er det videnskabelige udgangspunkt for TKRP og det indebærer, at alle dele og elementer i menneskelige aktiviteter foregår på samme ontologiske niveau. Der er en forståelse af, at der ikke er noget bagved den virkelighed vi er en del af. Virkeligheden er det, vi ser nu og her og den skabes af handlingerne i nuet. Det sociale og individet er ligeværdige og gensidigt afhængige af hinanden, og de individuelle processer spejles i de sociale og vice versa. Den tolkning finder jeg desuden belæg for i følgende:

"From the perspective of complex responsive processes, there is no ultimate reality underlying the appearance of interactions between people. There is no tacit or unconscious case of what they are doing. (...) Instead there is the reality of patterns of relating and any comment on them is a further action into that ongoing reality."

(Stacey, 2001:208)

Her understreges forståelsen af, at alt foregår på samme ontologiske niveau. Virkeligheden fremkommer gennem mønstrene af relationer i nuet. Forklaringerne på, hvordan virkeligheden emergerer, beskæftiger TKRP sig med.

Det transformative teleologiske videnskabelige ståsted, bidrager til kompleksiteten i TKRP, da alle elementer foregår simultant i den kommunikative interaktion i nuet. Alting ses som én proces, der konstant reproduceres.

Følgerne af at benytte transformativ teleologi som videnskabsteoretisk udgangspunkt, kunne være spændende at afdække yderligere, men jeg valgt ikke at uddybe det, grundet mit fokus på forståelsen af læring og viden-skabelse i TKRP.

Mønstre

Følgende afsnit vil præsentere forståelsen af mønstre, som den bliver udlagt i TKRP. Heri fremgår mønstre i flere forskellige former, og fælles for dem alle er, at de paradoksalt formes af handlinger, samtidig med at mønstrene former handlingerne. Det vil jeg forklare med afsæt i Stacey et al.'s tolkninger af teorien om komplekse adaptive systemer og Meads teori om emergensen af sind og selvet ud fra sociale processer.

I afsnittet om komplekse adaptive systemer behandler jeg Stacey et al.'s inspirationskilde til forståelsen af udformningen af mønstre forstået som interaktioner, som stammer fra observationer af computersystemer. Med det udgangspunkt begynder oversættelsen af mønstrene fra computersystemer til humanvidenskaben, med afsæt i Meads teori om emergensen af sind og selv ud fra sociale processer.

Jeg har valgt at indlede med en kort beskrivelse af de grundlæggende elementer i Meads teori. De baserer sig på gestus-respons-mening, som omhandler elementær kommunikation. Efterfølgende afsnit omhandler videreudviklingen af processen gestus-respons-mening som Mead samlede under begrebet *symboler*. Han forstod symboler som handlinger, der skabte mening. Mead havde fokus på betegnelsen for og indholdet af *signifikante symboler* og disse forklares som det første i afsnittet. Herefter forklares Staceys tilføjelse af *protosymboler* og *reificerede symboler*. Jeg beskriver og forklarer de tre symboler, fordi Stacey finder, at de tilsammen udgør den kommunikative interaktion, som er grundlaget for mønsterdannelsen i TKRP.

Afsluttende behandler jeg sammenhængen mellem mønstrene fra TKRP og de mønstre Stacey et al., gennem Meads teori, har identificeret i den menneskelige interaktion.

Hermed sammenfatter afsnittet en forståelse af mønstre og hvad disse omhandler i TKRP.

Komplekse adaptive systemer

TKRP benytter analogier fra teorien om komplekse adaptive systemer, der stammer fra fysik og matematik, og udspringer af kompleksitetsteorien (Stacey & Griffin, 2008:4; Solsø & Thorup, 2015:79-80).

Teorien om komplekse adaptive systemer er udarbejdet i computersystemer, hvor adskillige *agenter* interagerer med hinanden. Hver agent består af et sæt individuelle interaktionskoder, der styrer, hvordan agenten interagerer med andre agenter. Der er ikke er en overordnet ramme for, hvordan agenterne skal interagere med hinanden, hvilket betyder, at de bliver selvorganiserende. Deres fælles interaktioner skaber en ramme for organiseringen. Agenterne arbejder ud fra egne regelsæt, men disse kan udvikle sig spontant i tilfælde, hvor regelsættene mellem to agenter differentierer tilstrækkeligt fra hinanden. Det medfører, at agenternes regelsæt ændres, da de optager eller kombinerer nogle af hinandens regler. Interaktionerne mellem agenterne bliver dermed en ikke-lineær proces, hvor nye regler fremkommer samtidig med at de gamle fastholdes. De mange agents interaktioner med hinanden kommer over tid til at fremstå som observerbare mønstre, grundet agenternes gentagne interaktioner. Stacey et al. skriver, at der over tid fremkommer både lokale mønstre, forstået som den enkelte agents interaktionsmønstre, og globale mønstre, forstået som de mange agents samlede interaktionsmønstre. De globale mønstre repræsenterer selvorganiseringen, som både begrænser og skaber rum for agenternes handlemuligheder.

Det er paradoksalt, fordi det er de lokale agents interaktioner, der skaber det globale mønster, men det globale mønster muliggør og begrænser agenternes lokale interaktion. Ergo former de lokale agenter det globale mønster simultant med, at det globale mønster former dem. Ydermere fremkommer mønstrene for interaktionerne paradoksale, grundet agenternes evne til spontant at udvikle regelsættene, hvormed mønstrene både er forudsigelige og uforudsigelige på en og samme tid (Stacey & Griffin, 2008:4; Stacey et al., 2008:810; Stacey, 2001:70-75,92-93; Solsø & Thorup, 2015:80-82).

Stacey og Griffin anser analogien til interaktionerne i teorien om komplekse adaptive systemer som givende iht. at skabe en forståelse for menneskelig interaktion, fordi menneskelig interaktion, i stil med interaktionen mellem digitale symboler, simultant skaber både individuelle og globale mønstre, der er forudsigelige og uforudsigelige på én og samme tid (Stacey & Griffin, 2008:4).

Det forekommer modstridende, at Stacey et al. anvender teorien om komplekse adaptive systemer, når de opponerer mod en systemteoretisk tilgang til forståelsen af organisationer. TKRP

er netop deres bud på at afvige fra en systemteoretisk tilgang, men de vælger i den at lade sig inspirere af en systemteori.

Stacey et al. søger at omgå denne udfordring ved at argumentere for, at det kun er en analogi, der drages fra teorien om komplekse adaptive systemer. Ydermere argumenterer de for at analogien ikke omhandler systemtænkningen omsat til menneskelig handling, da det ville medføre de systemteoretiske begrænsninger, Stacey et al. ønsker at undgå. De argumenterer for, at de benytter interaktionen mellem agenter som en analogi for relationen mellem mennesker. Hermed søger de at udelade de systemteoretiske aspekter af teorien om komplekse adaptive systemer, og kun inddrage teoriens argumentation og beskrivelse af interaktionsprocessen (Stacey, 2001:75). I følgende citat understeges det, at teorien om komplekse adaptive systemer ikke kan omsættes til menneskelig praksis:

" The Agents in such a system are forming the system while being formed by it at the same time but in a mechanistic way in which they display no consciousness, self consciousness, imagination, reflexivity, choice, creativity or spontaneity."

(Stacey & Griffin, 2008:6).

Det fremgår, at de ønsker at benytte forståelsen af, at agenterne former systemet og bliver formet af det, men disse mangler væsentlige menneskelige kompetencer, hvorfor analogien til komplekse adaptive systemer omhandler interaktionsprocesserne og ikke agenterne forstået som systemer uden menneskelige kompetencer (Stacey, 2001:70). Interaktion mellem digitale symboler som teorien om komplekse adaptive systemer tilbyder, bliver anvendt som en abstrakt analogi for menneskelig interaktion (Ibid.:75). Stacey og Griffin søger at signalere skiftet fra computersimulationer og -systemer til menneskelig interaktion, ved at referere til komplekse **responsive processer** frem for komplekse **adaptive systemer** (Stacey & Griffin, 2008:6).

Stacey skriver, at analogien til de komplekse adaptive systemer bidrager til en forståelse af organisationer, som afspejler transformativ teleologi. Trækkene i komplekse adaptive systemer stemmer overens med transformativ teleologi, idet interaktionsprocesserne skaber en ukendt fremtid og bevægelsen skyldes kontinuitet og transformation af individuel og kollektiv identitet og forskel på en og samme tid (Stacey, 2001:70-1,93; Stacey & Griffin, 2008:6).

Stacey et al. benytter teorien om komplekse adaptive systemer til at skabe en forståelse for menneskelig interaktion. Interaktionerne ansues at tage udgangspunkt i kontinuitet og transformation af individuel og kollektiv identitet og forskel. Ud af interaktionerne emergerer lokale og globale mønstre, som antages at forme mønstrene for interaktion.

For at omsætte analogien om interaktion, emergens og selvorganisation fra teorien om komplekse adaptive systemer til humanistiske termer, benytter Stacey et al. Meads teori om emergensen af sind og selv ud fra sociale processer og Elias' teori om magt-figurationer, ideologi og identitetsskabelse (Stacey & Griffin, 2008:4,6,11; Stacey & Griffin, 2005:13; Stacey, 2001:68,75; Solsø & Thorup, 2015:86).

I følgende afsnit introduceres Meads forståelse af interaktioner mellem mennesker som gestus-respons-mening. Herefter præsenteres kommunikation forstået som symboler, der først behandler Meads beskrivelse af signifikante symboler, efterfulgt af Staceys proto- og reificerede symboler.

Gestus - respons - mening

Mead søgte at forklare, hvordan sind og samfund udvikles i en kooperativ interaktion (Stacey, 2001:78). Mead fokuserede på den kommunikative interaktion mellem mennesker og argumenterede for, at uden emergensen af et menneskeligt sind, ville selvet og samfundet ikke eksistere (Stacey & Griffin, 2008:7; Stacey, 2005:481; Stacey 2001:88). Stacey skriver følgende om Meads forståelse af meningskabelse:

"For him [Mead, red.], communication takes the form of a gesture made by one body which calls forth, or evokes, a response from another body. Furthermore, the meaning of the gesture can only be known in the response. (...) Mead held that the gesture and the response cannot be separated but constitute one social act in which meaning arises in interaction between people. (...) neither party can choose and control the meaning that emerges." (Stacey, 2005:481-82).

Det fremgår heraf, at kommunikationen mellem to individer består af en gestus, som kalder eller vækker en respons hos et andet individ. Mead beskrev en gestus som et symbol, forstået således,

at en gestus er en handling, der peger mod mening¹¹. En væsentlig pointe i Meads teori er, at meningen ikke kan findes i symbolet alene, fordi det først er i responsen på gestussen, at meningen opstår. Det indebærer en forståelse af, at mening skabes i nuet, i et cirkulært samspil mellem gestus og respons. Mening skabes i den sociale handling bestående af gestus/respons set som én helhed (Stacey, 2005:482; Stacey, 2001:78-9, 102).

Det er ifølge Stacey et al., udgangspunktet for Meads teori. Gestus, respons og mening fremstår, som de begreber Mead bliver ved med at vende tilbage til og udvikle, for at få en forståelse for emergensen af selv og sind i den sociale interaktion. Signifikante symboler, som næste afsnit behandler, er en af Meads videreudviklinger af forståelsen af gestus-respons-mening.

Kommunikation forstået som symboler

Mead anvendte og forstod begrebet 'symboler', som handlinger der skaber mening, hvilket i Staceys optik er en væsentlig og anderledes forståelse end den gængse (Stacey, 2001:102). Den tolkning af symboler, tager Stacey til sig og tilføjer to nye symboler til Meads signifikante symbol: Protosymboler og Reificerede symboler. Kombinationen af de tre symboler bidrager, ifølge Stacey, til en forståelse af den kommunikative interaktion, som er grundlaget for mønsterdannelsen i TKRP (Ibid.).

Jeg præsenterer indledende Meads signifikante symboler efterfulgt af Staceys proto- og reificerede symboler.

Signifikante symboler

Mead beskrev i sin teori, at centralnervesystemet muliggjorde, at individet, der laver en gestus kan vække en lignende respons i sig selv, som gestussen vækker hos det responderende individ. Mead betegnede processen, som et signifikant symbol og han antog, at signifikante symboler bidrog til muligheden for et højere sofistikeret samarbejde mellem individer (Stacey, 2001:81-83).

Signifikante symboler medfører, at individet, der laver en gestus, kan skabe en formodning om, hvad den andens respons bliver. Samtidig bidrager det til, at individet der laver gestussen, kan indikere overfor den anden, hvordan gestussen vil udfolde sig, hvormed den anden kan signalere, til den der udfører gestussen, hvordan denne vil respondere (Stacey, 2001:81; Stacey, 2005:482-

¹¹ En gestus kan både være verbal og non-verbal

83). Individet, der laver en gestus kan dermed 'vide' hvad vedkommende laver: *"This ability to experience in the body something similar to which another body experiences in response to a gesture becomes the basis of knowing and of consciousness."* (Stacey, 2001:82).

Denne egenskab fremstår som udgangspunktet for viden og bevidsthed, hvormed signifikante symboler må antages at være afgørende.

Mead havde ikke videnskabelige beviser for sin tese om, at centralnervesystemet muliggjorde vækkelsen af lignende responser hos den, der afgav gestussen som hos den responderede part. Stacey henviser derfor til neurologen Antonio Damasio (1994,1999), som har udarbejdet forskning, der kan støtte Meads tese. Damasio argumenterer for, at hjernen konstant monitorerer og integrerer den rytmiske aktivitet fra de indre organer. Registreringen af kroppens indre tilstand konstituerer følelsetilstandene hos individet (Stacey, 2001:82). Damasio argumenterer for, at individer, der interagerer med hinanden, kan skabe en kropslig resonans, fordi individet, der laver en gestus, kan fornemme den responderende parts kropsrytme og dermed fremkalde en lignende kropspfølelse i sig selv. Herved kan afsenderen af gestussen formode eller måske forudsige responsen på gestussen (Ibid.:83). Denne proces minder om ovenstående beskrivelse af Meads signifikante symboler, men forklaringen er ikke centralnervesystemet, men i stedet kropslige rytmer, fortolket som kropslige følelser, som individerne kan mærke imellem sig, når de interagerer. Den viden, der skabes på baggrund af den kropslige resonans mellem to individer, skaber en elementær tankevirksomhed, som i Meads teori betegnes som en form for indre rollespil, der konstant foregår, når individet deltager i social interaktion (Stacey, 2001:83; Stacey, 2005:482-83).

En afgørende faktor for vores evne til at skabe sofistikerede sociale interaktioner i form af gestus/respons, er vores verbale sprog. Det verbale sprog er det medie, hvorigennem det er nemmest at fremkalde den samme respons hos individet, der laver gestussen, som hos den, der responderer, da den der laver gestussen kan høre sig selv, lige såvel som den der responderer. Hvis man tænker på en interaktion uden verbalt sprog, kan individet der laver en gestus, i form af at eks. et ansigtsudtryk, ikke selv se, hvordan dennes udtryk ser ud for den, der skal respondere. Det verbale sprog medfører, at vi bedre kan fremkalde ensartede responser på en gestus (Stacey,

2001:84, Stacey, 2005:482). Stacey skriver, at de indikationer vi giver til hinanden om, hvordan vores gestus/respons kommer til at udarte sig er, er dem, der muliggør, at vi kan samarbejde på et sofistikeret plan (Stacey, 2001:100).

Signifikante symboler er dermed en handling, hvor en ensartet respons fremkaldes, hos individet der laver gestussen og hos den der responderer. Dette forekommer med størst succes via det verbale sprog. Stacey tolker, at signifikante symboler skaber historier og narrativer, som organiserer oplevelsen af at være sammen i en social kontekst (Ibid.:106-7).

Protosymboler

Protosymboler repræsenterer den ubevidste kommunikation, bestående af følelser, som finder sted i interaktionen mellem mennesker. Det er i Staceys termer kropslig gestus/respons, som individet ikke er bevidst om, men det skaber mening for individerne på et dybt eksistentielt plan (Ibid.:104-6). Stacey argumenterer for, at protosymboler repræsenterer det link, der skabes mellem kvalitative aspekter af erfaring som individet opfatter og de kvalitative aspekter af erfaring som mærkes kropsligt: *"I refer to this linking, this throwing together of a stimulus with a bodily response, as a protosymbol..."* (Stacey, 2001:104). Stacey anser protosymboler – kombinationen af kropslig og psykisk opfattelse af erfaring, som basis for menneskelig viden. Det kommer til udtryk, fordi menneskets evne til at samle stimuli/respons med opfattelsen af tid/sted, gør det muligt at skabe mening. Stacey beskriver, at protosymboler konstruerer protonarrativer, som er *"... the unconscious mental processes of organizing and integrating experience into meaning, the ongoing construction of knowledge in the act of living."* (Stacey, 2001:104). Med det tolker jeg, at Stacey anser protosymboler som udgangspunkt for menneskets viden-skabelse.

Både protosymboler og signifikante symboler er kontekstafhængige handlinger baseret på gestus/respons. De foregår i nuet og er påvirket af individernes historik. De to afviger fra hinanden i den forstand, at det er gestus/respons i forskellige former (indre og en ydre kommunikation) og fordi protosymboler ikke er afhængige af, at responsen for de involverede er ensartet, som det er tilfældet for signifikante symboler (Ibid.:108).

Reificerede symboler

Reificerede symboler eksisterer ifølge Stacey, på baggrund af menneskets evne til at tale, som har bidraget til, at vi kan benytte os af og skabe abstraktioner. Han beskriver, at vi har udviklet abstrakte-systematiske rammer, som gør os i stand til at forholde os til en kontekst, der ikke er en del af nuet. Eks. er der abstrakte-systematiske rammer indenfor fagområdet fysik, hvor mennesker fx. taler om tyngdekraft og relativitet og disse begreber fordrer, at individerne, der interagerer med hinanden, kan referere til den abstrakte-systematiske ramme for at kunne være en del af dialogen (Stacey, 2001:108-09).

Reificerede symboler adskiller sig fra signifikante- og protosymboler, idet de er verbale gestusser, der repræsenterer og referer til abstrakte-systematiske rammer, som kombineret med kropslig respons, skaber en mening. Det er ikke, som ved signifikante og protosymboler, kun i gestus/respons at meningen skabes, det er i kombinationen af kropslig gestus og respons og den abstrakte-systematiske ramme, at mening opstår. Derudover er reificerede symboler ikke afhængige af nuet, som signifikante- og protosymboler, fordi konteksten, som der refereres til i de reificerede symboler, er den abstrakte-systematiske ramme.

Stacey beskriver, at reificerede symboler repræsenterer en ekstern verden, der ikke relaterer sig til subjekter (Ibid.:108-111). Reificerede symboler kan gemmes i form af artefakter (matematiske tegn, formler, tekster, teorier etc.), men det er først, når disse artefakter bliver anvendt i kommunikationen mellem mennesker, at de bliver til meningsgivende symboler.

Signifikante- og protosymboler reproduceres fortløbende i den kropslige interaktion og kan derfor ikke gemmes (Ibid.:188). Stacey skriver, at tolkningen af de reificerede symboler kræver, at det må genkalde en lignende respons hos den, der ansvarer gestussen som hos modtageren. Uden det kan kommunikationen ikke eksistere. Reificerede symboler er dermed afhængige af individernes interne tolkning/forståelse (Ibid.:110).

Stacey understøtter, at ingen af symbolerne (signifikante, proto og reificerede) er mere prominente end andre. De er alle tre forskellige aspekter af kommunikationen mellem mennesker og en gestus fremkalder ofte flere udgaver af alle tre responser på én gang og disse kan være modsætningsfyldte. Derudover er det ikke sikkert, at individet, der udfører gestussen får samme respons, som den der responderer. De mange aspekter af symbolsk interaktion, der foregår i

kommunikationen er det, der skaber den kompleksitet i den kommunikative interaktion som genererer variation, hvilket er essentielt for ny-skabelse (Stacey, 2001:106,111). Samtidig er det også kommunikationen i form af symboler, der grundet de mange nuancer, muliggør at mennesker kan indgå i sofistikerede co-operative aktiviteter (Ibid.:101).

Kommunikation forstået ud fra ovenstående består dermed af gestus/respons, som relaterer til signifikante-, proto- eller reificerede symboler, kan være verbal, nonverbal, kropslig, bevidst, ubevidst og abstrakt. Selv om det kan forekomme afgrænset, at henvise til blot tre symboler for at forklare den kommunikative interaktion, illustrerer denne opremsning, at de tre symboler, kombineret med hinanden rummer en stor kompleksitet. Og da en gestus sjældent kalder på blot én form for respons fra de tre symboler, fremstår forståelsen af den daglige kommunikative interaktion yderst omfattende og kompleks. Jeg tolker, at inddelingen i tre kategorier, er udarbejdet i et forsøg på at håndtere kompleksiteten i den kommunikative interaktion. Det er relevant også at medtage, at symbolerne først bliver aktive, når der forekommer en interaktion mellem mennesker, hvormed symbolerne, ligesom resten af elementerne i teorien for komplekse responsive processer, kun er tilstede, når der forekommer en interaktion i nuet (Ibid.:101).

Følgende afsnit omhandler Staceys beskrivelse af analogien mellem teorien om komplekse adaptive systemer og ovenstående elementer fra Meads teori. Afsnittet afslutter temaet om mønstre i forhold til TKRP, ved at relatere mønstrene fra computersystemerne til mønstrene, Stacey udleder af Meads teori grundet den endegyldige interaktion i form af gestus-respons-mening.

Mead og teorien om komplekse adaptive systemer

Stacey udarbejder en analogi mellem Meads teori og teorien om komplekse adaptive processer. Stacey tolker Meads teori "*... as a way of thinking about human interaction as a continuous circular process of gesturing and responding between people in the medium of symbols.*". Han skriver videre: "*The models of complex adaptive systems explore the nature of continuous circular processes of interaction between computer programs in the medium of digital symbols*" (Stacey, 2001:92).

Stacey finder dermed, at visse egenskaber ved de komplekse adaptive systemer, bidrager med analogier til menneskelig interaktion. Han antager, at de komplekse adaptive systemers egenskab til at skabe mønstre på baggrund af mange agents interaktioner og agenternes egenskab til at skabe nye interaktionsregler i ekstreme tilfælde, kan sidestilles med menneskelig interaktion på baggrund af Meads teori. Hermed skaber Stacey et argument for, at menneskelig interaktion kan anskues som selv-organiserende, i stil med computersystemerne og at interaktionerne skaber et sammenhængende mønster uden en ekstern plan.

Meads beskrivelser af individets kompetencer som spontane og impulsive, bidrager til begrundelsen for transformationen og den kontinuerlige gestus/respons mellem menneskerne skaber kontinuiteten (Stacey, 2001:93; Stacey & Griffin, 2008:7). Den transformative teleologi kan dermed genfindes i Staceys kombination af teorien om komplekse adaptive systemer og Meads teori om emergensen af sind og selv ud fra sociale processer.

Jeg tolker, at Staceys beskrivelse af analogien fremhæver, at der er ligheder mellem begge teorier, trods de forskellige fagfelter. Jeg finder også, at analogien til computersystemer fremhæver en væsentlig pointe som fremgår i citatet af Stacey og Griffin (s. 58), der henviser til de menneskelige kompetencer, som øger kompleksitetsniveauet iht. interaktionsmønstrene. Af citatet fremgår det, at den menneskelige interaktion i tillæg til interaktionsmønstrene fra computersystemerne, også rummer menneskelig bevidsthed, selvbevidsthed, fantasi, refleksivitet, kreativitet og spontanitet, hvilket understøtter den yderligere kompleksitet, der er i menneskelige interaktioner. Ydermere bliver menneskelige interaktioner ikke samlet som på en computer og kan anskues i form af tal og koder og på denne vis indikeres, at der er globale og lokale mønstre. Menneskelige interaktioner fremkommer ikke i en visuel form som et computersystem, men i min tolkning i en abstrakt form, som vi hele tiden må forhandle og mærke imellem os, hvilket tillige øger kompleksitetsniveauet.

Med Staceys tolkning af Meads teori, har jeg fået redskaber i form af forståelsen af emergensen af mønstre og hvordan disse kan relatere til flere forskellige kommunikationsformer, som kan hjælpe mig med at håndtere og bearbejde kompleksiteten til en vis grad. I følgende afsnit vil jeg benytte disse redskaber til at komme dybere ind i TKRP og undersøge, hvordan individuel og social identitet emergerer på baggrund af menneskelig kommunikativ interaktion. Det vil lede mig

tættere på mit mål om, at kunne relatere TKRP til LED, idet Stacey som tidligere skrevet anser, at processerne i emergensen af den individuelle og sociale identitet, er lig processerne for læring og viden-skabelse.

Identitet

Denne del af kapitlet vil omhandle emergensen af individuel og social identitet, som det er beskrevet i TKRP. Jeg udarbejder kapitlet med afsæt i den del af Meads teori, der omhandler, hvordan de mønstre vi udarbejder i vores sociale interaktioner, også er grundlaget for emergensen af den sociale og individuelle identitet. Derudover inddrager jeg Staceys tolkning af Elias' teori om magtfigurationer og ideologier og hvordan disse er med til at forme både den sociale og individuelle identitet.

Første del af afsnittet bidrager med en opsamling af, hvordan det kan tolkes, at de mønstre, der emergerer i den sociale interaktion mellem mennesker, kan forstås som grundlaget for emergensen af den sociale og individuelle identitet og samfundet. Via beskrivelserne fremkommer det, at den individuelle og sociale identitet samt samfundet på én og samme tid former og bliver formet af hinanden og derfor er gensidigt afhængige af hinanden.

Afsluttende præsenterer jeg spontanitet som er det element, der bidrager til at mønstrene udvikler sig og det er i udviklingen af mønstre at læring emergerer. Derved når jeg gennem dette kapitel frem til forståelsen af læring som den er udarbejdet i TKRP og kan påbegynde mit mål om at relatere teorien til LED, hvilket jeg gør i diskussionen.

Social og individuel kommunikativ interaktion

Som omtalt er det verbale sprog en afgørende faktor for vores evne til at skabe sofistikerede sociale interaktioner. Derudover bidrager sproget til, at vi kan 'tale' med os selv, hvilket vi konstant benytter i vores sociale interaktioner. Det refererer tilbage til den tankevirksomhed Mead betegner som et indre rollespil, der omhandler vores evne til at mærke hinandens kropslige følelse og på baggrund af det skabe en formodning om, hvordan responsen vil være på den gestus individet laver. Den tankevirksomhed foregår altid, når individet deltager i sociale interaktioner. Det verbale sprog bidrager til, at vi kan omsætte det indre rollespil til en indre dialog (Stacey, 2001:84). Stacey skriver, at den sofistikerede kommunikationsform det verbale sprog bidrager med, er af signifikant indflydelse for udviklingen af både bevidsthed og sofistikerede former for

samfund (Stacey, 2001:84; Stacey, 2005:482; Stacey & Griffin, 2008:8). Selvet og samfund emergerer igennem sproget, hvilket Stacey søger at forklare i følgende:

"Mead's theory of communication is therefore a social theory of mind. Indeed mind and society are essentially the same processes of bodily communication, the only difference being that in the case of mind the communicative interaction is the private, silent interaction of a body with itself and in the case of the social it is the public, vocal interaction of bodies with each other." (Stacey, 2005:482-83).

Samfund og selv fremkommer dermed i ensartede processer i form af interaktion. Forskellen består i, hvem interaktionen er med: Individet selv i den indre dialog eller individet og andre i den sproglige eksplicitte dialog. Mead argumenterer for at de to former for interaktion ikke kan foregå uden hinanden, hvilket følgende afsnit vil belyse.

Emergensen af et selv og selvbevidsthed

Mead videreudvikler elementerne i den indre dialog og argumenterer for, at følgende processer er basen for emergensen af individets selv og selvbevidsthed.

Ifølge Mead består et individs liv af fortløbende interaktioner med andre individer, i form af gestus og respons. Individet udvikler, på baggrund af de mange gentagelser i interaktionerne, forventninger til, hvordan andre vil respondere på individets gestus. Derfor begynder individet at generalisere sine forventninger og handlinger. I forlængelse af individets erfaringer, udvikler individet evnen til at kunne interagere ud fra *attituden*, dvs. tendensen til at handle på en bestemt måde, fra mange andre individer i f.eks. en gruppe eller et samfund. Det betyder, at individet bliver i stand til at forholde sig til *den generaliserede anden* (the generalized other). Individet forholder sig til den generaliserede anden fordi, individet er interesseret i, hvad andre tænker om det individet siger og gør (Stacey, 2001:86-87; Stacey, 2005:482-83; Stacey & Griffin, 2008:7-8).

Refleksioner over hvad andre tænker om individets handlinger og udtalelser, har Mead forklaret med hans forståelse af udviklingen af selvbevidsthed, som består af forholdet mellem *Jeg* (I) og *Mig* (Me). 'Mig' repræsenterer en subjektiv forståelse af individet, så individet kan se sig selv med den generaliserede andens øjne. 'Mig' sender individets fortolkning af forventningerne og

attituden fra den generaliserede anden videre til 'jeg'. 'Jeg' responderer på gestussen fra 'mig', dvs. 'jeg' responderer på den generaliserede andens attitude og forventninger til 'mig'. Denne proces af gestus fra 'mig' og respons fra 'jeg' er i Meads teori én handling. I relationen mellem 'jeg' og 'mig' emergerer selvet, og på samme tid emergerer en bevidsthed i selvet, hvormed selvbevidstheden fremkommer (Stacey, 2001:88; Stacey & Griffin, 2008:7-8).

Med ovenstående forklares det, at processerne af kommunikativ interaktion (gestus-respons-mening), simultant konstituerer både selvet og samfundet (Stacey, 2003:329). Selvet bliver formet i og af miljøet, fordi individet responderer på individets tolkning af den generaliserede andens attitude (miljøet). Ligeledes former selvet miljøet med individets respons på gestussen fra den generaliserede anden, som vækker en respons fra andre individer i den sociale interaktion som dermed påvirker og former miljøet. Ergo er selv og samfund gensidigt afhængige af hinanden. Et selv kan dermed ikke opstå i et individ alene. Det er kun i kraft af den sociale interaktion, at selvet kan emergere. Samfundet er afhængig af selvet, for uden de sofistikerede interaktioner mellem mennesker i form af symboler, der medfører at individerne udarbejder co-operative handlinger, ville der ikke være et samfund. Årsagen til at interaktionerne er sofistikerede er individernes selvbevidsthed (Stacey, 2001:88-9; Stacey, 2005:484; Stacey & Griffin, 2008:7-8).

Både selvet og samfundet består med Meads teori af dialogiske processer. Selvet består af dialoger mellem 'jeg', 'mig' og samfundet i en indre dialog i individet og den sociale interaktion er en verbal dialog mellem individer. Det resulterer, ifølge Stacey, i det han definerer som komplekse responsive processer: *"The result is self-referential, reflexive processes of sophisticated cooperation in the medium of symbols that constitute meaning."* (Stacey, 2001:89). Således forstået, at både den individuelle og sociale identitet emergerer i komplekse interaktioner mellem mennesker, når de responsivt relaterer til hinanden (Ibid.:100).

En væsentlig pointe, som Stacey henter i Meads teori, er det gensidige forhold mellem selv og samfund, der medfører, at selv og samfund eksisterer på samme ontologiske niveau. Hermed benytter han Meads teori til at relatere transformativ teleologi til en human og social kontekst.

Ovenstående medfører en grundlæggende forståelse af, at selv og samfund emergerer ud fra gestus/respons i hhv. private indre dialoger og sociale eksplicite dialoger. Det betyder, at menneskerne både påvirker den kontekst, de er en del af og bliver påvirket af konteksten, hvilket stemmer overens med analogien til komplekse adaptive systemer, hvori agenternes interaktion både muliggør og begrænser deres interaktioner. En væsentlig pointe der kan drages ud af ovenstående er, at selvet emergerer i interaktionerne mellem mennesker.

Sociale objekter

Mead udviklede termen *sociale objekter* om generaliserede mønstre for handlinger, der repræsenterer de tendenser mennesker handler efter i en given kontekst. Eks. i en undervisningssituation, hvor vi har visse forventninger til, hvordan vi skal agere og hvordan den sociale interaktion forløber.

De sociale objekter er ikke fysiske objekter. De eksisterer kun i menneskelige erfaringer om interaktioner og baserer sig på sociale handlinger. Sociale objekter har udviklet sig gennem samfundets historie og alle individer fødes ind i en verden af eksisterende sociale objekter (Stacey, 2005:483; Stacey og Griffin, 2005:16; Stacey og Griffin, 2008:9-10).

Det er væsentligt at pointere, at sociale objekter ikke er statiske. Forståelsen og praktiseringen af sociale objekter bliver konstant forhandlet og omfortolket i lokale kontekster og derved skabes der kontinuerligt nye interaktioner mellem mennesker.

Mead forholder sig til, at praktiseringen af de sociale objekter i lokale kontekster medfører konflikter, idet individerne og evt. sub-grupper i en lokal kontekst, tolker generaliseringen forskelligt. Hermed fremstår en vigtig pointe i Meads teori, der omhandler generalisering og specificering. Generalisering og specificering foregår iht. Mead på en og samme tid, hvilket eksemplificeres med det sociale objekt. Det sociale objekt skabes på baggrund af specifikke handlinger i en bestemt kontekst. Når tilstrækkelig mange individer handler ud fra en lignende tendens, skaber det en generalisering dvs. et social objekt. Samtidig handler alle individerne på deres individuelle tolkning af tendensen, hvormed specialiseringen fremstår. Det er blot et eks. på

den paradoksale tilstedeværelse af generalisation og specifikation (Stacey, 2005:483; Stacey og Griffin, 2005:16; Stacey og Griffin, 2008:9-10)¹².

På baggrund af Meads beskrivelse af sociale objekter tolker Stacey organisationer som et socialt objekt. En organisation består af kontinuerlige mønstre af interaktioner og generalisationer, som specificeres i en lokal kontekst. Hermed kan mennesker, der arbejder indenfor organisationen, ikke ses som et særskilt element af organisationen, fordi det er dem der konstant, i nuet, i form af hverdagsinteraktioner, skaber mønstre/vaner, som bliver kendetegnende for organisationen. De mønstre, der udgør et socialt objekt i form af organisationen, er formet af menneskene i organisationen, som derfor bliver en integreret del af menneskernes identiteter. Derfor argumenterer Stacey for, at vi skal tale om og forstå organisationer som andet end et eksternt objekt vi kan styre og kontrollere (Stacey, 2005:845). Vi skal forstå organisationen som et socialt objekt, der er formet af den iterative menneskelige interaktion, der giver sig til udtryk i et mønster som vi betegner som en 'organisation'.

Magtrelationer og identitet

TKRP forholder sig også til sociologen Elias forståelse af den kommunikative interaktion mellem individer. Elias forholdte sig til magtrelationer mellem mennesker, hvilket han anså som en naturlig del af menneskelig interaktion. Griffin og Stacey skriver: "*Elias (1939; Elias & Scotson, 1994) argued that power is an aspect of all human relations because in relating to each other people can not do other than both constrain and enable each other at the same time.*" (Stacey & Griffin, 2005:17). Magt skal dermed forstås som et altid tilstedeværende element i al menneskelig interaktion. Elias påpeger, at magt ikke er en 'ting' nogen kan besidde. Han antager, at det er karakteristisk ved al menneskelig relation (Stacey & Griffin, 2008:119). Elias anser, at magten i en relation altid hælder mere over til en part end en anden. Balancen er baseret på relationelle behov – den ene part er mere afhængig af den anden, og det er væsentlig at pointere, at magtbalancen ændrer sig løbende eftersom relationerne også ændrer sig (Stacey, 2005:488, Stacey & Griffin, 2008:11).

¹² Stacey fremstiller flere af Meads eksempler på generalisation og specificering, men jeg uddyber ikke flere her.

Magtrelationer mellem mennesker skaber mønstre, som Elias betegnede som *magtfigurationer*, hvori nogle individer er inkluderet og andre ekskluderet og magtbalancen hælder mod nogle grupperinger frem for andre (Stacey & Griffin, 2008:11; Stacey & Griffin, 2005:17; Stacey, 2005:488-89). Griffin og Stacey skriver om relevansen og funktionen af disse magt-figurationer: *"These groupings establish powerful feelings of belonging which constitute each individuals "we" identity. These "we" identities, derived from groups we belong to, are inseparable from each of our "I" identities."* (Stacey & Griffin, 2008:11). Magt-figurationer er dermed en del af skabelsen af individets og den sociale identitet. Stacey og Griffin skriver videre om Elias teori, at magtrelationer føles naturlige i den menneskelige sociale praksis, fordi de stammer fra en ubevidst underliggende *ideologi*. Det er ideologierne, der opretholder den dominante diskurs i en gruppe og dermed i den samfundsmæssige kontekst (Ibid.:12). Ideologier består af værdier og normer og det er dem der gør, at menneskelig handling kan være evaluerende/vurderende, da ideologierne medfører, at mennesker altid vælger mellem hvilke handlinger, normer og værdier de vil agere på. Hvilke handlinger individet specifikt vælger at udføre i praksis, afhænger af, hvordan individet vurderer og forhandler forståelsen af ideologien, normerne og værdierne i den specifikke kontekst. Griffin og Stacey pointerer, at ideologi kun eksisterer i den menneskelige erfaring om interaktion, hvor ideologien specificeres og funktionaliseres og derfor fortsætter med at udvikle sig, grundet de mange individuelle tolkninger og praktiseringer af ideologien. Det indebærer en forståelse af, at tolkningen og praktiseringen af ideologien forekommer hver gang individet interagerer. På denne måde bidrager Stacey til forståelsen af menneskelig interaktion som en re-producerende, evaluerende proces (Stacey & Griffin, 2005:18-19, Stacey & Griffin, 2005:489).

Griffin og Stacey finder, at både Elias og Meads teorier indeholder centrale aspekter af interaktionsprocesser. Mennesket både former og bliver formet af individuelle og kollektive identiteter.

Temaer

Griffin og Stacey tolker, at Meads teori om mønstre i den kommunikative interaktion og Elias' magt-figurationer kan forstås som temaer af både tilsigtet og narrativ form, som emergerer og re-produceres i interaktions-iterationerne. De temaer organiserer erfaringer om at være sammen i en

social interaktion og de fremkommer i mange forskellige former. Stacey uddyber, hvordan temaer i form af kommunikativ handling medieret i symboler, konstruerer både individuelle mentale og sociale virkeligheder (Stacey, 2001:139). I den kommunikative handling responderer individer aktivt på hinanden og med sig selv. Dermed skaber individerne erfaringer om at være sammen med andre i en social kontekst. Stacey anser disse erfaringer om at være sammen med andre som temaer. Han anskuer det sociale samvær mellem mennesker som en kontinuerlig gentagelse af temaer, som konstant udfordres og genforhandles, idet hvert individ både vækker og provokerer responser hos andre, som skaber nye erfaringer. Temaer emergerer dermed hele tiden i interaktionerne mellem mennesker, men hvert individ i den sociale interaktion opfatter de emergerende temaer forskelligt grundet individets egen historik (Ibid.:142). Ovenstående beskriver, hvordan komplekse responsive processer kan forstås som simultane processer af kommunikativ interaktion, magt-relationer og ideologisk evaluering, hvori individuelle identiteter og globale mønstre af social emergens både former og bliver formet på samme tid (Stacey & Griffin, 2008:14).

Spontanitet

Stacey et al. fremhæver spontanitet som et væsentligt element i den menneskelige interaktion. Hos Mead finder Stacey en henvisning til spontanitetens oprindelse, som ligger i responsen fra 'jeg' til 'mig'. Responsen på den subjektive tolkning af andres forventninger og holdning til individet, kan være overraskende (selv for afsenderen), fordi individets reaktioner kan være alsidige og spontane (Stacey, 2001:88; Stacey, 2005:485). Stacey og Griffin skriver om spontanitet:

"Since each has the capacity for spontaneity, no one can control or be totally sure of the responses of others and thus of the meaning which will emerge in their interactions. Human communicative interaction is thus essentially predictable and unpredictable at the same time ..." (Stacey & Griffin, 2008:7).

Hermed fremkommer begrundelsen for, at menneskelig interaktion, i stil med teorien om komplekse adaptive systemer, både kan være forudsige og uforudsigelig. Forklaringen på oprindelsen af responsen fra 'jeg' og hvorfor denne kan overraske, er ifølge Stacey ikke eksisterende i Meads teori. Ydermere finder Stacey, at forklaringen om at responsen **fremkaldes** af gestussen fra den anden, indikerer, at den anden bestemmer udfaldet af

responsen (Stacey, 2001:91). Stacey tilføjer derfor sin egen forklaring, der indebærer at responsen fra 'jeg' både bliver **fremkaldt** af gestussen fra den anden og **valgt** af individet der responderer. Valget i 'jeg' baseres på individets historie og biologi samt individets aktuelle interaktion i den sociale kontekst. Individet responderer dermed på en gestus fra den anden, med udgangspunkt i egen livshistorie, hvilket afgrænser individets responsmuligheder. Individet har ikke en forudbestemt respons til tolkningen af andres attitude til individet, hvilket bidrager til at individet kan respondere på ny og overraskende vis (Ibid.:91,98).

Denne forklaring på spontanitetens oprindelse bidrager til forståelsen af, at menneskelige interaktioner på én og samme tid er forudsigelige og uforudsigelige. Når individets respons på den forudsigelige gestus/respons cirkulation kan overraske, fremkommer muligheden for at interaktionen tager sig anderledes ud end vanligt. Det kan potentielt transformere interaktionsmønstret og derved individets og den sociale identitet.

Med inddragelsen af spontanitet i menneskelig interaktion og forståelsen af de potentielt transformative følger spontanitet kan have, kan perspektivet på emergensen af læring og videnskabelse fremføres, hvilket følgende afsnit vil omhandle.

Emergensen af læring og viden-skabelse

Qua Staceys antagelse om, at processerne for emergensen af social og individuel identitet er tilsvarende processerne læring og viden-skabelse, vil jeg i dette afsnit fremføre, hvordan Stacey argumenterer for dette og hvilken forståelse af læreprocesser perspektivet skitserer.

Som fremført i de foregående afsnit, skaber den kommunikative interaktion mellem gensidigt afhængige mennesker, kontinuerligt iterative mønstre, hvori mening og magtrelationer udgør den stabilitet vi betegner som en identitet. Grundet menneskets evne til at respondere spontant på en gestus og de individuelle historiske baggrunde, der medfører, at vi både opfatter gestussen forskelligt og har forskellige responsmuligheder, er der altid potentiale for mindre forskelle i mønstrene. Forskellene i mønstrene kan medføre en transformation af identiteten. Det er her, læringen ifølge Stacey emergerer – i ændringen af mønstrene af kommunikativ interaktion og magtrelationer (Stacey, 2003:330). Stacey skriver: "*... learning is the emerging transformation of inseparable individual and collective identities. Learning occurs as shifts in meaning and it is simultaneously individual and social.*" (Stacey, 2003:331). Det fremgår, at læringen, fordi det er en

ændring af de mønstre, der danner grundlaget for den menneskelige sociale og individuelle identitet, både forekommer for individet og den sociale kontekst. Det er en proces, der simultant påvirker individet og det sociale, hvormed den ikke kan siges at foregå hos enten den ene eller den part, men i stedet må tolkes at foregå i det abstrakte rum imellem individet og det sociale.

På trods af at Stacey skriver om både læring og viden-skabelse, definerer han processerne for de to elementer som ens:

"Knowledge is, therefore, the thematic patterns organizing the experience of being together. The process of learning is much the same and there does not seem to be much point in trying to distinguish the one from the other." (Stacey, 2001:189). Jeg forstår ud fra hans beskrivelser, at **viden** er mønstrene, der organiserer vores oplevelse af at være sammen og da han skriver, at **læring** opstår, når vi ændrer og udvikler disse mønstre, finder jeg en nuanceforskel, om end de to processer relaterer til hinanden. Derfor kan jeg følge Staceys pointe om ikke at adskille dem. Jeg vil derfor i resten af afsnittet ikke skelne mellem de to, men benytte Staceys valg mellem benyttelsen af viden eller læring og henviser til, at det enkelte begreb relaterer til begge processer.

Interaktionerne mellem mennesker er en form for forhandlinger, hvilket magtrelationerne og tolkningerne af gestus/respons indikerer. Det er i interaktionerne mellem mennesker, at meningen opstår og ifølge Stacey repræsenterer processen for menings-skabelse udviklingen af viden. I og med gestus/respons konstant reproduceres, indebærer det, at meningen konstant genforhandles, hvilket medfører at viden hele tiden genskabes i interaktionen mellem mennesker. Med denne forståelse er viden flygtig og den kan ikke tilhøre nogen eller noget og kan som sådan ikke lokaliseres nogen steder. Den kan kun skabes og findes i interaktionen mellem mennesker (Stacey, 2001:98-101,189,222).

Viden emergerer lige som selvet og samfundet i interaktionen mellem mennesker, hvorfor viden skal forstås som en aktiv relationel proces mellem mennesker. Det er en afspejling af menneskelig identitet (Ibid.:222). Derfor argumenterer Stacey for, at idéen om nogen eller noget kan styre læreprocesser er ulogisk:

"...[viden] emerges in a process in which it causes itself in the interaction between people in local situations in the living present. From this perspective it becomes impossible to think of designing such a process and it makes no sense to think managing it." (Stacey 2001:217).

Hermed fremstår en væsentlige pointe i læringsperspektivet baseret på TKRP: I og med at læring og viden-skabelse emergerer i interaktionen mellem mennesker, kan viden ikke anses som et eksternt element, der kan implementeres, lokaliseres eller videregives.

Denne forståelse af læring, får hensigterne med at udarbejde en plan for, hvem der skal lære hvad og hvordan, til at fremstå som irrelevante. I og med processerne for læring og viden-skabelse foregår i nuet iht. den lokale interaktion mellem de tilstedeværende individer. Det er i deres gestus/respons interaktion at meningen forhandles og viden og læring kan emergere, kan processen ikke planlægges. Læreprocessen er helt unik og kun eksisterende i kraft af interaktionerne nu og her, som formes af de interaktionsmønstre, de interagerende individer ubevidst former. Ydermere kan transformationen, hvis den fremkommer i interaktionen, ikke forudsiges, idet transformationerne er baseret på en spontan respons fra et af individerne i interaktionen som medfører en ny respons fra de andre individer i gruppen (Stacey, 2001:226). Iht. en undervisningskontekst, hvor deltagerne engagerer sig i interaktioner med en formodning om at det vil medføre læring, henviser ovenstående perspektiv til, at det ikke altid kan være tilfældet. For deltagerne i interaktionen kan ikke vide, hvordan oplevelsen af deres interaktioner udvikler sig og dermed heller ikke, hvilken viden der emergerer i deres interaktion. *"It is, therefore, impossible to set learning outcomes in advance in any truly meaningful sense. The meaning will emerge in the session."* (Stacey, 2001:226).

Med dette perspektiv er der ikke nogen eller noget, der styrer læring og viden. Viden og læringen eksisterer kun i nuet, når meningen bliver forhandlet i interaktionen mellem mennesker. Dette henviser tilbage til det transformative teleologiske afsæt for TKRP, hvori alting ansues at foregå på et og samme ontologiske niveau. Der er ikke noget bagvedliggende større perspektiv eller

mening med handlingerne, der er kun handlingerne i nuet som skaber mening og retningen for fremtiden.

Delkonklusion

Med TKRP fremkommer en forståelse af læring som er baseret på forklaringen bag al menneskelig interaktion. Ovenstående gennemgang relaterer processen for læring til de basale elementer i interaktionen i form af gestus/respons, som udvikler sig til symboler, der skaber mønstre, der både er sociale og individuelle, forudsigelige og uforudsigelige. Det er de stabile mønstre, der udgør den sociale og individuelle identitet og det er i transformationen af mønstrene, at læring og viden emergerer.

Det følger i forklaringen af de menneskelige interaktioner, at alt forekommer i nuet og identiteten, den sociale såvel som den individuelle, meningen og læringen tilhører derfor ikke nogen eller noget. Disse reproduceres konstant i de handlinger, der udgør de cirkulære processer som former et mønster. Det er i den aktive handling alt fremkommer, hvormed individet alene ikke kan skabe viden eller en identitet. Det er altid i den kommunikative, sociale interaktion at alt fremkommer.

Da mennesket evner at respondere spontant, kan interaktionsmønstrene, trods deres forudsigelighed, ikke altid forudsiges. Der kan forekomme en spontan respons, der bidrager til en lille ændring i interaktionerne, som medfører en transformation af interaktionsmønstret og læringen og viden kan emergere.

I og med at det er i interaktionen viden og læring kan emergerer, er det irrelevant at fokuserer på, hvordan læreprocesser og viden kan styres. Det er interaktionerne mellem mennesker, der 'styrer' læreprocessen og da disse er ubevidste, kan processerne for viden og læring ikke styres. Det medfører en erkendelse af, at læring og viden må emergere, når der fremkommer en spontan respons i den lokale interaktion. Hermed behandler TKRP de relationelle aspekter af læreprocesser. Relateres det til LED kan TKRP understøtte en skærpelse af bevidstheden om de relationelle processer i læreprocessen.

Kapitel 5

Diskussion LED og TKRP

Kapitlets struktur

Min diskussion omhandler anvendelsen af TKRP i LED. Jeg har udarbejdet tre spørgsmål som jeg vil diskutere ud fra:

- Hvordan benytter Iversen et al. TKRP i LED og er dette hensigtsmæssigt?
- Hvilke elementer fra TKRP kan med fordel inddrages i LED?
- Hvad medfører en bredere inddragelse af TKRP i LED?

Med disse spørgsmål forholder jeg mig til kritisk til, hvordan TKRP er anvendt i LED og hvordan LED kan udvikles vha. TKRP. Det er relevant ift. besvarelsen af min problemformulering, der omhandler udviklingen af det teoretiske grundlag for LED. Jeg vil behandle disse tre spørgsmål igennem diskussioner af temaerne **planlægning af læreprocesser, co-creation, magtfigurationer** og **transformativ teleologi**. Efter diskussionen af spørgsmålene forholder jeg mig kritisk til Staceys beskrivelse af, at mening er lig viden og viden er lig læring, samt hans forståelse af at viden kun kan emergere i den sociale interaktion. Jeg finder det væsentlige af forholde mig til disse, fordi de omhandler forståelsen af læring, som er essentiel ift. LED.

Hvordan benytter Iversen et al. TKRP i LED og er dette hensigtsmæssigt?

Fælles perspektiver mellem LED og TKRP

Det fremgår i præsentationen af LED at, Iversen et al. benytter TKRP til at understøtte deres argument om, at læreprocesser skal designes af alle involverede. Uden de involverede parter indflydelse i hele processen, finder aktørerne det ikke meningsfuldt at deltage aktivt og mister ejerskab for processen. Det forekommer helt naturligt, at alle er en del af læreprocessen i TKRP, så det kan anskues at Stacey et al.'s pointe benyttes til at understrege et fokus på fællesskabet mellem undervisere og studerende i læreprocessen. Teorierne deler perspektivet om, at læreprocesser skal udarbejdes af de lokale aktører. Det fremgår i LED, at fokus er på den delte

læreproces som underviser og studerende sammen former og tager aktiv del i, hvilket er foreneligt med Staceys forståelse af, at læring fremkommer i interaktionen mellem de lokale aktører. Begge teorier forholder sig til, at det er gennem forhandling at læringen opstår (kapitel 3 og 4). I TKRP er det gennem kommunikationen i form af symboler mellem de lokale aktører at meningen forhandles. Det kan relateres til LED's fokus på at skabe rum til divergerende synspunkter, betegnet som en demokratisk forhandling af pædagogisk og fagligt indhold for læreprocessen. De to teorier forholder sig ligeledes til meningskabende processer og kobler dette til læreprocesser, men de tilgår forståelsen af, hvem der udarbejder meningen forskelligt. I LED er udgangspunktet de studerendes oplevelse af meningsfuldhed og det antages, at studerende selv kan udforme deres egen læreproces, så den bliver meningsfuld for dem. Det indikerer, en forståelse af, at individet selv kan finde frem til, hvad der er meningsfuldt, hvormed individet kan forstås at være adskilt fra det sociale. Denne adskillelse af individet og det sociale er det, Stacey et al. søger væk fra vha. transformativ teleologi, hvori det sociale og individet anses at forme og blive formet af hinanden og dermed fremstår som en helhed. Derfor kan meningen ikke findes af individet alene. Meningen fremkommer gennem forhandlinger i den relationelle interaktion, som er udgangspunkt for læreprocessen. Det er i forhandlingen bestående af gestus/respons mellem individerne, at viden og mening emergerer, men også i forhandlingen, at en spontan respons kan fremkaldes, hvormed læreprocessen fremkommer. Jeg tolker, at mening i begge teorier er udgangspunktet for læreprocessen. Det er i forhandlingen af meningen, at det bliver relevant for aktørerne at inddrage sig aktivt i læreprocessen.

Planlægning af læreprocesser

Iversen et al. inddrager Staceys citat: "*We should expect not to see what we set out to achieve in the way we originally intended*" (Stacey, 2007, p.812)" (Iversen et al., 2015:5). Dermed forudsætter jeg at Iversen et al. tilslutter sig en forståelse af, at læreprocesser reelt ikke kan styres. Det forekommer derfor paradoksalt at størstedelen af beskrivelsen af LED tilgangen omhandler, hvordan meningsgivende undervisningsforløb udarbejdes og planlægges. Med Staceys citat har de selv fremhævet, at læreprocesser ikke forløber som planlagt. Så hvorfor bruge tid og ressourcer på at udarbejde en plan?

Iversen et al. benytter Staceys citat, som en hjælp til at acceptere, at læreprocesser ikke kan styres, hvilket de benytter i deres mål om at udvide grænserne for, hvem og hvad der reguleres gennem planlægning. I LED får de studerende, som skal gennemgå læreprocessen, mulighed for at tage særligt ansvar for læreprocessen, hvad den skal indeholde og hvordan den skal udformes og ændres i løbet af læreprocessen. Hermed åbnes op for, at læreprocessen bliver planlagt lokalt af de involverede parter i processen og ikke af eksterne aktører. Men 'globalt' styrer eksterne aktører: Undervisningsministeriet og universitetets ledelse har med studieordningen, opstillet planer og kriterier for læreprocessens mål. Med Staceys ord er læreprocessen i LED ikke 100% styret af de lokale aktører, for der er en ekstern udarbejdet plan, som skal honoreres. Iversen et al. søger med LED, at øge de lokale aktørers indflydelsesmuligheder, indenfor de rammer uddannelserne skal leve op til.

Ved at inddrage co-creation og lade co-creation processen forme det pædagogiske design og faglige indhold for læreprocessen i LED, søger Iversen et al., at bløde lidt op for den planlægningskultur, der eksisterer i uddannelsessektoren. Samtidig fastholder de, at der skal være en plan for læreprocessen. Planen kan løbene revideres, men de beskriver med the LED triangulation, at underviseren skal udarbejde et udkast til en plan for den aktuelle læreproces. Det udkast skal, udover at kombinere studerende og undervisers visioner og ønsker for læreprocessens udformning og indhold, også forholde sig til studieordningens formelle krav. Der er dermed en grundlæggende tiltro til, at læreprocesser kan planlægges.

På baggrund af ovenstående diskussion, argumenterer jeg for, at Iversen et al.'s anvendelse af Staceys citat i denne sammenhæng, er uhensigtsmæssig, for Stacey opponerer mod tanken om at læring og læreprocesser kan planlægges og jeg antager at den forståelse også ligger til grund for citatet af Stacey, som Iversen et al. inddrager.

Stacey opponerer mod forståelsen af, at læreprocesser kan planlægges, fordi læring i TKRP emergerer, når interaktionsmønstrene transformeres på baggrund af en spontan respons fra et individ i interaktionen mellem mennesker i nuet. Interaktionen er, som følge af Staceys forklaring på spontanitet, påvirket af individets historik, hvad gestussen fra andre vækker i individet og hvordan individet vælger at respondere. Det kan derfor ikke planlægges hvordan gestus/responsen forløber. Det kan forudsiges, at der forekommer en interaktion af

gestus/respons og da undervisningskonteksten er et socialt objekt, baseret på samfundets historie, er der forventninger til, hvordan vi skal interagere og hvordan den sociale interaktion forløber. Trods det kan det ikke forudsiges, om den lokale interaktion vil fordrer emergensen af læring. Det afhænger af de individer, der interagerer og om disse i deres gestus/respons fremkalder en spontan respons, der medfører at interaktionsmønstrene, og dermed den sociale og individuelle identitet, transformeres og læring dermed skabes.

Planlægning som en del det sociale objekt 'undervisningstilgange'

For at bruge Staceys termer og forståelse iht. den planlægning og styring LED ligger op til, kan de sociale objekter iht. undervisning forstås, som medvirkende til at fastholde forventningerne til at læreprocesser kan styres. Det kan antages, at Iversen et al. med LED søger at transformere det sociale objekt. LED medfører forhandlinger om rammerne for undervisningen og formen for undervisningsprocessen, hvorved der kan komme ændringer i interaktionsmønstrene, der relaterer til undervisningstilgange. Hermed kan det sociale objekt over tid udvikle sig.

Ifølge Stacey er det umuligt at udfordre den stærke tiltro, der er til at processer og handlinger kan styres og kontrolleres. Det er i stedet er væsentligt at udfordre med nye perspektiver til de grundlæggende principper vi baserer vores tænkning på (Stacey, 2001:226-27). Overføres det til LED, forklarer Staceys pointe, hvorfor tiltroen til planlægningen af læreprocesser, er svær at udfordre. Det ses, eks. i den allestedsværende studieordning, som Iversen et al. føjer sig i LED. Studieordningen er et eksempel på et element i uddannelsessektoren, som praktisk talt er umulig at udfordre. Alle studier har en studieordning, for uden den er de ikke et studium.

Iversen et al.'s bud på nye tilgange indenfor rammerne af studieordningen er et relevant og væsentligt udspil i forhold til at reflektere over, hvordan vi opstiller og grundlæggende forventer uddannelser udformes.

Perspektiverne fra LED er en væsentlig udvikling og nytænkning af undervisningstilgange i videregående uddannelser. Med fokus på studerendes inddragelse i de faglige og didaktiske design af læreprocessen og rum til at planerne kan revideres i løbet af hele processen, alt efter hvad der er meningsfuldt, udvider LED perspektivet for hvordan og hvem der skal have indflydelse på planlægningen af læreprocesserne. Perspektivet om at inddrage studerende og undervisere på

lige fod i udarbejdelsen af læreprocessen, skaber fokus på en revurdering af formen på de videregående uddannelser.

Hvis Iversen et al. havde anvendt Staceys perspektiver i sit fulde omfang og foreslået at læreprocesser skulle være uden nogen form for planlægning, ville LED formentlig ikke nå langt i forhold til at skabe nye realistiske og relevante ændringer af praksis i de videregående uddannelser. Deres tilgang til at læreprocesserne skal udarbejdes inden for studieordningen og planlægges så vidt muligt, relaterer sig også til magt-figurationerne. Hvis Iversen et al. foreslog en mere ekstrem udgave af LED, er det ikke sikkert at tilgangen ville blive anerkendt i uddannelsessektoren, og dermed ikke give anledning til nye refleksioner og handlinger. At de udarbejder LED indenfor studieordningens rammer, er et forsøg på at nå længst muligt med udviklingen af det sociale objekt.

Hensigtsmæssigt eller ej?

Det kan diskuteres, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at Iversen et al. inddrager Stacey iht. planlægningselementet af LED. De henviser til Staceys forståelse af, at man ikke kan forvente at finde det man starter med at søge efter, men vælger, at anvende det i en anden kontekst end den Stacey præsenterer. De bøjer hans ord ind i den kontekst de ønsker bruge det i. Det er ikke ualmindeligt, men går Iversen et al. for vidt i denne sammenhæng?

Iversen et al. henviser i samme tekststykke til Liedtka og Mintzbergs forståelse af, at læreprocesser er non-lineære og komplekse. Ville det være mere hensigtsmæssigt kun at henvise til dem ifm. denne kontekst? Så kunne forståelsen af rammerne for læreprocessen blive mindre ekstrem, end når det kombineres med TKRP. Iversen et al. kan begrunde at læreprocessen i LED er nonlinear og kompleks, grundet den åbne og demokratiske co-creation proces, men med Staceys perspektiv, uden planer for læreprocesser, kommer LED ud i nogle ekstremer, som ikke er hensigtsmæssige. LED handler ikke om en tilgang foruden planlægning, men om en tilgang hvor planlægningen bliver delt mellem studerende og undervisere, ud fra bevidstheden om at læreprocesser er non-lineære og komplekse.

Paradokset om planlægning af emergens

Ved brug af Staceys citat fremkommer et paradoks: hvordan planlægger man en læreproces ud fra perspektivet om at læring emergerer i interaktionen mellem mennesker?

Planlægger man at lave plads i læreprocessen til at læring kan emergere? Eller planlægger man læreprocessen med udgangspunkt i, at læringen skal emergere?

Det fremgår af Stacey, at det ikke er muligt at planlægge emergensen af læring og viden. Men kriterierne for uddannelsesinstitutionerne er, at de skal planlægge læreprocessen, så den lever op til formelle krav og mål. Hvordan skaber man plads til både emergens og planlægning i en læreproces?

LED ligger op til en løsning, der handler om at skabe plads til emergensen i løbet af læreprocessen, idet designet og udformningen af læreprocessen er åben helt til slutningen. På denne måde søger Iversen et al., at skabe rum for emergensen af læring. Men tilgodeser denne løsning kriterierne for planlægning og for emergens i en læreproces? Det er svært at gennemskue, hvordan dette paradoks håndteres. Det er et nyt problem, der emergerer i kombinationen af TKRP og LED, som specialet kan opstille, men det er ikke inden for specialets rammer at behandle problemet.

Opsamling

TKRP støtter op om og hjælper med at begrunde, at alle skal inddrages i hele læreprocessen for at gøre den meningsfuld. Men Iversen et al. mangler, at forholde sig til alt det andet teorien også indeholder. TKRP kan understøtte flere af perspektiverne i LED, hvilket næste afsnit vil omhandle. Men som Iversen et al. har udarbejdet artiklen om LED, forekommer det uhensigtsmæssigt at inddrage TKRP. Dels fordi de gradbøjer forståelsen af at læreprocesser ikke kan styres, for at få et argument til at åbne op for, at læreprocesser bør planlægges mere fleksibelt. Dels fordi de benytter en omfangsrig teori i så begrænset et omfang, at bidragene fra teorien ikke bliver retvisende. Når TKRP har så grundlæggende anderledes perspektiver på forståelsen af mennesker og organisering, er det uhensigtsmæssigt at inddrage den til det de gør. En bredere inddragelse af TKRP kan understøtte LED, fordi TKRP, grundet sine radikale anderledes perspektiver, bidrager med at skabe det opgør med undervisning som, Iversen et al. søger med LED. Grundet Iversen et al.'s radikalt anderledes tilgang til undervisning, kan de drage nytte af et teorigrundlag, der bakker op om væsentlige nye tilgange til organisering af læreprocesser.

Hvilke elementer fra TKRP kan med fordel inddrages i LED?

Igennem min undersøgelse og tolkning af TKRP har jeg vist at teorien rummer meget mere end der inddrages i LED. Jeg har i stikordsform skitsereret, hvori det mere består, for at give et overblik:

emergens • sammenhængen i processerne for individuel og social identitet, samt viden og læring •
transformativ teleologi • responsivitet • mønstre • sociale objekter • forståelsen af menneskelig
interaktion og kompleksiteten af denne • kommunikation forstået som symboler •
magtfigurationer • spontanitet • et nyt perspektiv på organisering • transformation

TKRP rummer mange elementer, som, LED kan drage nytte af. I følgende afsnit vil jeg diskutere hvordan begrundelsen for co-creation i LED, kan understøttes vha. TKRP's fokus på interaktionsmønstre og kommunikation. Ydermere vil jeg diskutere, hvordan forståelsen af magtfigurationer kan benyttes til at belyse, hvilket perspektivskifte i magtpositionerne i videregående uddannelser Iversen et al. forholder sig til og søger at ligge op til. Disse to perspektiver kan bidrage til at understrege visionerne for LED.

Co-creation

LED og TKRP kan forenes på flere områder, som kan relateres til de primære elementer i specialets definition af co-creation fordi de omhandler:

- at læreprocessen er delt mellem alle aktører
- demokratiske forhandlinger
- udgangspunktet er de lokale aktørers viden og erfaringer
- personligt engagement

Men der er en væsentlig forskel iht. forståelsen af kriterierne for co-creation i de to teorier.

I LED skal der skabes bestemte rammer for at co-creation processer kan forekomme. Meget af Iversen et al.'s artikel omhandler, hvordan studerende og underviser må ændre deres vante roller, påtage sig nye ansvarsområder og erstatte kendte med positioner med nye. Disse beskrivelser omhandler, hvordan der udarbejdes rammer i undervisningskonteksten, så co-creation processen kan finde sted mellem studerende og underviser.

I TKRP skal der ikke udarbejdes specielle rammer for at de lokale aktører kan samarbejde, det er givet at de samarbejder. For individerne er gensidigt afhængige af hinanden, hvormed det ikke er relevant at forholde sig til, hvordan rammerne skal udarbejdes, så de ligger op til en co-creation proces – det er de helt naturligt. Det er givet, at mennesker interagerer med hinanden og i

overført forstand interagerer i en co-creation proces, for foruden det sociale ville der ikke være noget individ og vice versa.

TKRP kan bidrage til LED, hvis teoriens fokus på menneskelige interaktionsprocesser som udgangspunkt for al handlen inddrages. Vha. TKRP vil de co-creation processer Iversen et al. argumenterer for at læreprocesserne skal tilrettelægges for at tilgodese, blive en naturlig del af forståelsen og tilgangen for at skabe læring. Dermed understreges det, at co-creation er en naturlig del af al menneskelig interaktion, hvorfor vi i højere grad bør fokusere på co-creation i videregående uddannelser. Med TKRP skabes et perspektivskifte, som omhandler, at vi i stedet for at fokusere på de ydre rammer for vores læreprocesser, med fordel kan fokusere på hinanden og vores kommunikation i interaktionen. Herved skabes der rum for revurdering og en forandring af tilrettelæggelsen af læreprocessen. TKRP bidrager derved med argumenter for et perspektivskifte i uddannelsessektoren.

Yderligere kan TKRP i LED bidrage ved at fremhæve og understøtte det fokus, der er på kommunikationen i LED. For i TKRP er det netop kommunikationen, der er udgangspunktet for al interaktion. Det er derfor naturligt at fokusere på dette, hvis LED i højere grad skulle benytte sig af TKRP. Iversen et al. benytter allerede Shaw i deres beskrivelse af kommunikationen i LED. Shaw er selv medforfatter til TKRP, hvorfor det virker som en naturlig kobling at inddrage TKRP yderligere i forklaringen af kommunikationsformen i co-creation processen.

At udvide anvendelsen af teorien på denne måde kunne reducere omfanget af teorier i LED, hvilket kan optimere LED, fordi den dermed kan blive mere gennemarbejdet og skarp i sin teoretiske profil¹³.

¹³ Iversen et al. henviser til at LED er baseret på kommunikationsstrategier lig TKRP (Iversen et al, 2015:5).

Kommunikation er et væsentligt element i TKRP grundet forståelsen af, at interaktionerne baserer sig på kommunikation. Men der fremstår ikke en kommunikationsstrategi i TKRP og det forekommer problematisk, at Iversen et al. henviser til en sådan iht. TKRP. TKRP er en teori om organisering og heri indgår kommunikation i interaktionen mellem mennesker, men der forekommer ikke en strategi for, hvordan sådanne kommunikative interaktioner skal forløbe.

Magtfigurationer

Kan Iversen et al.'s indledende grundlag for at udarbejde LED og skabe læreprocesser, der medfører, at studerende bliver i uddannelserne, iht. Elias magtfigurationer, indikere at magten hælder mod de studerende?

Iversen et al. skriver, at studerende i dag sidder i kontrolrummet for deres egen viden- og kompetenceudvikling og at uddannelse blot er én af mange forskellige legitime lærekontekster de tager del i. Relateres det til Elias' beskrivelse om magtfigurationer forekommer magtrelationen mellem studerende og undervisere at hælde over til de studerende. De studerendes ideologi har medført, at de naturligt forholder sig kritisk evaluerende til det underviserne og uddannelsesinstitutionerne kan tilbyde dem og i nogle tilfælde fravælger uddannelserne, til fordel for andre læringskontekster. Som modpol til dette prøver Iversen et al. med LED, at udarbejde en læringstilgang, som gør at de studerende vælger uddannelserne til. Dermed forholder de sig til det relationelle afhængighedsforhold, som pt. indikerer at underviserne og uddannelsesinstitutioner er mere afhængige af de studerende end de studerende er af dem.

I LED fokuserer Iversen et al. på at gøre læreprocesserne meningsfulde for studerende ved at tage afsæt i deres erfaringer, viden og interesser, hvormed jeg kan forudsætte at det relationelle afhængighedsforhold fortsat hælder til de studerendes side. I og med det ikke alene er de studerende eller underviserne der fastlægger det pædagogiske og faglige indhold og form for læreprocessen, men i stedet er kollektivet, kan det tolkes at magtrelationen som vi kender den, mellem de vante underviser- og studentroller, ikke er aktuel. Grupperinger mellem undervisere og studerende gør sig ikke gældende i LED, fordi det er kollektivet, der igennem co-creation processen, skal designe den pædagogiske og indholdsmæssige form for læreprocessen. Ansvarsområderne og magtpositionerne ændrer sig derved, hvormed nye magtrelationer fremkommer. LED ligger dermed op til en særlig magtfiguration.

Søger Iversen et al. at understøtte en bestemt magtfiguration som fokuserer på de studerende i uddannelsessektoren? Søger de med LED at provokere en udvikling i uddannelsessektoren, så magtfigurationerne og rollerne ændrer sig, så studerende i højere grad influerer på deres

uddannelse i stedet for undervisere og uddannelsesinstitutioner? Søger Iversen et al. med LED at skabe en ændring i de sociale objekter vi har ifm. uddannelse og undervisning?

Det kan anskues at Iversen et al. med LED, søger at ændre forventningerne til grupperingerne i uddannelsesinstitutionerne, så det sociale objekt udvikler sig ved, at mønstrene for undervisning transformeres og kommer til at omhandle en forståelse og forventning om at uddannelse varetages, tilrettelægges og formes af kollektivet. Udviklingen af mønstrene og de sociale objekt videregående uddannelser, vil medføre en særlig magtfiguration som hidtil er atypisk for uddannelser. Hvordan denne magtfiguration defineres, kunne en yderligere analyse af LED og TKRP afklare, men det ligger udenfor specialets rammer.

Hvad medfører en bredere inddragelse af TKRP i LED?

I følgende afsnit vil jeg diskutere, hvordan Iversen et al.'s kombination af forskellige teorier i LED, skaber udfordringer for det teoretiske grundlag i LED. På baggrund af det udarbejder jeg en beskrivelse af LED med afsæt i TKRP. Afsluttende diskuterer jeg følgerne af, at beskrive LED ud fra TKRP.

Transformativ teleologi i LED

Der er udfordringer i at lægge TKRP til grund for LED, fordi teorien bygger på transformativ teleologi. Det indebærer, at alt foregår på samme ontologiske niveau og at der ikke er et skel mellem individet og det sociale. Den grundlæggende antagelse, at individ og samfund er samme ontologiske niveau, tillægger Iversen et al. ikke LED. Det fremgår eks. i Iversen et al.'s henvisning til Moravec's begreb 'knowmads' som betegner at unge i dag er: "*... valued for the personal knowledge that they possess, and this knowledge gives them a competitive advantage. (Moravec, 2014:19)*" (Iversen et al., 2015:3). Videre skriver Iversen et al. at individet kan "*... create his or her own unique pool of knowledge, and the formal education system is merely one among a broad variety of legitimate learning contexts.*" (Iversen et al., 2015:3). Dermed fremgår en forståelse af at individet, adskilt fra alle andre, kan skabe og besidde sin egen viden og bruge den til egen fordel i samfundet. Det står i modsætning til Stacey et al., som forstår at viden emergerer i den menneskelige interaktion og derfor ikke kan skabes af eller tilhøre et enkelt individ. Ydermere

benytter Iversen et al. termen uddannelsessystem, hvilket henviser til den systemtænkning Stacey et al. opponerer imod.

Grundet min undersøgelse af TKRP, er dette grundlæggende skel blevet tydeliggjort. Jeg udleder, at Iversen et al. ikke har forholdt sig til det i udarbejdelsen af LED, grundet deres anvendelse af de mange forskellige teorier i LED. Dermed fremkommer en kombination af teorier som jf. Stacey et al. kan kategoriseres som mainstreamtænkning, der baserer sig på en grundlæggende systemteoretisk tilgang som relaterer til hhv. rationel og formativ teleologi, samt Stacey et al.'s udgangspunkt i transformativ teleologi. Jeg vil derfor diskutere, hvordan LED beskrives, hvis den alene tager afsæt i TKRP, som baserer sig på transformativ teleologi.

I LED er det væsentligste, at studerende bliver ligeværdige designere af deres egen læreproces, så de oplever læreprocessen som meningsfuld og dermed, at uddannelse bliver relevant. Da Iversen et al. inddrager TKRP og Shaw i deres beskrivelser af fremgangsmåden for at skabe læreprocesser, der lever op til disse kriterier, forudsætter jeg, at transformativ teleologi kan være fundament for LED. Det forudsætter jeg også fordi, LED er et opgør med den nuværende tilgang og forståelse af undervisning og læreprocesser, og dermed et opgør med mainstreamtænkning indenfor læringsteori. Følgende skitsere en kort beskrivelse af LED ud fra TKRP¹⁴.

¹⁴ Beskrivelsen af LED ud fra TKRP rummer ikke alle begrundelserne for LED.

LED ud fra TKRP

LED er en læringstilgang, der fokuserer på interaktionsprocesserne mellem de lokale aktører i undervisningen dvs. studerende og undervisere, som sammen kommunikerer og forhandler meningen af læreprocessen vha. signifikante-, proto- og reificerede symboler. LED ligger op til en erkendelse af, at læreprocesser emergerer i interaktionen mellem mennesker og vi må følge den fremtid vi selv skaber i nuet – fremtiden kan ikke forudsiges. Meningen og viden forhandles i nuet og når interaktionsmønstrene for underviserne og de studerende transformeres emergerer læring. Når vi erkender, at læreprocesser må emergerer i interaktionsprocesserne mellem undervisere og studerende, vil læreprocesserne opleves som meningsfulde og relevante. I LED anses alle aktører i uddannelsen som ligeværdige designere – studerende, undervisere uddannelsesinstitutioner og samfund. Der skabes derfor et fokus på studerendes aktive handlen i udformningen af deres læreproces, som hidtil har været overset. Det accepteres i LED, at læreprocesser ikke kan rammesættes, for det er i den evige interaktion omhandlende magtforhandlinger, ideologier og mening, at læringen emergerer.

Denne forståelse og præsentation af LED er naturligt meget forenklet og den medfører nye udfordringer og problemer. Bl.a. accepten af, at læreprocesser ikke kan styres og planlægges – hvordan kan det forventes, at denne forståelse vil blive anerkendt i uddannelsessektoren?

Ligeledes kan det også være problematisk, at praktisere denne uddannelsestilgang, hvis resten af samfundet forsat baserer sig på system tænkning – vil denne tilgang kunne fungere samtidig med, at andre arbejder ud fra et andet teleologisk fundament? Og hvilke udfordringer skaber dette, når formålet med de videregående uddannelser er, at uddanne unge til at træde ind på arbejdsmarkedet?

Der er mange nye udfordringer, der dukker op, når LED præsenteres med udgangspunkt i TKRP. Samtidig bidrager præsentationen til, at LED bliver forankret i færre teorier og baserer sig på én teleologi. Det afhjælper udfordringen om LED's mange forskellige teoretiske bidrag, som gør den udsat for kritik og videnshuller, og det løser udfordringen om, at LED er baseret på to forskellige teleologiske fundament.

Kritisk perspektiv på TKRP

I følgende afsnit forholder jeg mig kritisk til to elementer fra TKRP:

- 1. Magt = Viden? og Viden = Læring?**
- 2. Viden afhængig af social interaktion**

Jeg har valgt at inddrage disse elementer i min diskussion, fordi de omhandler væsentlige elementer i TKRP, som fremstår som mangelfulde. Det relaterer til min undersøgelse af TKRP ift. LED, fordi disse to elementer er væsentlige at udrede og afklare, hvis TKRP skal inddrages yderligere i LED.

Mening = Viden? og Viden = Læring?

Stacey konstaterer flere steder i sine tekster, at mening er lig viden (eks. Stacey, 2001:100). Forklaring på, hvordan og hvorfor mening er lig viden forekommer dog ikke. Det kan der være flere årsager til. Det kan skyldes, at Stacey ikke får forklaret det grundigt i hans tekst eller evt. at der er et hul i logikken for TKRP. Det medfører, at det væsentlige Staceys værk (2001) (læring og viden-skabelse) bliver uklart.

I og med, at Stacey tolker mening som viden og viden som læring, uden tydeligt at forklare, hvordan og hvorfor det er tilfældet, forekommer der en kæde af uklare begreber. Jeg antager der er en forskel mellem de tre begreber eftersom Stacey vælger at inddrage alle tre. Eks. skriver Stacey gennem det meste af sin bog, både læring og viden-skabelse, når han forholder sig til hvad forklaringerne om Mead og Elias skal føre til, hvorfor jeg formoder han anser der er forskel mellem de to begreber. Da han forklarer, hvordan viden og læring skabes, distingverer han ikke mellem dem, fordi processerne for emergensen af de to er ens. Det forvirrer mig og forekommer uhensigtsmæssigt, når fokus for hans bog er at forklare læring og viden-skabelse i organisationer.

Stacey antager evt. at processerne for mening og viden ligner hinanden tilstrækkeligt til, at han heller ikke vil adskille dem. Det slutter jeg, fordi han skriver, at viden konstant reproduceres og transformeres i interaktionen mellem mennesker (Stacey, 2001:97-7), hvilket minder om processen for mening. At processerne for elementerne er ens, forklarer ikke, hvorfor viden er lig mening eller at læring er lig viden.

Jeg kan opstille en hypotese om, at mening er en del af definitionen på viden, og viden er en del af definitionen på læring, hvormed de tre elementer er tæt knyttet til hinanden. Den hypotese baserer sig på, at processerne for viden, mening og læring minder om hinanden, men at det er væsentligt at have alle tre elementer, for uden mening, ville viden ikke emergere og uden mening og viden ville læring ikke emergere. Viden er dermed baseret på mening som fremkommer i gestus/respons forhandlingen. Læring forekommer, når viden udfordres pga. modstridende meninger, som medfører at mønstrene transformeres og ny viden emergerer.

Trods min hypotese, er der stadig adskillige aspekter, der skal udledes af Staceys teori, for at kunne forklare, hvorfor mening er lige viden og viden lig læring. Det er uhensigtsmæssigt, at jeg skal udarbejde en hypotese for tre så væsentlige elementer i Staceys teoretiske fremstilling af TKRP. Dette skal medtænkes iht. inddragelsen af TKRP i LED, for begreberne er også væsentlige i LED, hvorfor en afklaring af deres sammenhæng og divergens er afgørende.

Viden afhængig af social interaktion

I bearbejdelse af TKRP har jeg undret mig over forståelsen af, at viden kun kan fremkomme i sociale interaktioner. Stacey skriver, at vi kan gemme reificerede symboler, men at disse først kan blive til mening og dermed viden, i interaktionen mellem flere mennesker i nuet (s. 63). Det forekommer mig problematisk, at viden ikke kan skabes, når individet arbejder med en tekst, som jeg eks. har gjort ifm. dette projekt. Ifølge Staceys beskrivelser, har jeg ikke lært noget ved at læse, beskrive og tolke Staceys tekster. Jeg har blot læst en artefakt Stacey et al. har skabt i forsøget på at huske deres egen viden i nuet, da de indgik i en social interaktion med hinanden. Viden og læring er kun emergeret i min meningsforhandling, når jeg har inddraget teksterne om TKRP i min sociale interaktion med andre. Det forekommer som en brist i teorien.

Stacey et al.'s argument om, at meningen skal forhandles i interaktionen med andre er relevant, men kan mening ikke også forhandles mellem en tekst og et individ?

I en hermeneutisk tilgang, så søger jeg at forstå teksten, på baggrund af nogle teser jeg har om den. Disse søger jeg at få be- eller afkræftet i min gennemlæsning af teksten (Pahuus, 2014:231). Det kan i overført betydning, antages at jeg forhandler meningen med teksten.

Forhandlingerne i både den sociale interaktion og mellem individet og teksten, medfører fejlmargener. Stacey forholder sig til disse iht. den sociale interaktion, idet individerne i den sociale interaktion bliver enige om en mening, men opfatter meningen forskelligt, afhængig af individets historik, kropfornemmelse mv. jf. s. 72. Det samme gør sig gældende, når individet fortolker en tekst. Her kan individet i forhandlingen med teksten opleve, at finde frem til en fælles mening, men trods det, tolker individet teksten med afsæt i sin forforståelse og sin historik, hvorfor tekstens budskab ikke er blevet 100% overført til individet.

Dette emne i TKRP kan med fordel undersøges nærmere, hvis TKRP skal overføres til LED, for her forekommer både sociale interaktioner, og individuelle processer, hvor studerende selvstændigt skal læse og behandle fagtekster.

Kapitel 6

Konklusion

På baggrund af ovenstående kapitler besvares specialets problemformulering:

Hvordan kan en definition af co-creation i LED og perspektiver fra TKRP bidrage til det teoretiske grundlag for LED?

Det fremgår af analysen af LED og co-creation, at definitionen af co-creation i LED bidrager til de teoretiske grundlag for tilgangen ved skabe en sammenhæng mellem de mange elementer, der indgår i LED. Disse omfatter meningsfulde læreprocesser, som tager afsæt i studerendes viden, interesser og erfaringer, hvorfor studerende skal inddrages og have en aktiv rolle i udformningen af egne læreprocesser. Co-creation processen skaber rammerne for, at studerende og undervisere gennem kommunikation og fortløbende demokratiske forhandlinger kan udarbejde udformningen af de didaktiske og faglige indhold.

Definitionen af co-creation forener sammenhænge mellem meningsfuld læring med afsæt i studerende, motivation, relevansen af kommunikationens formen, den demokratiske fælles proces for studerende og undervisere, samt nye ansvarsfordelinger mellem studerende og undervisere. Dermed giver definitionen af co-creation et fælles holdepunkt for LED, som skærper fokus på LED tilgangen og gør tilgangens teoretiske grundlag mere stabilt.

På baggrund af mine analyser i kapitel 4 og 5, kan jeg i diskussionen udlede, at Iversen et al.'s inddragelse af TKRP i LED er uhensigtsmæssig. Iversen et al. anvender TKRP uden hensyn til teoriens transformative teleologiske grundlag og benytter den omfangsrige teori i så begrænset omfang, at bidragene fra teorien bliver mangelfulde ikke retvisende. Hvis TKRP blev inddraget yderligere og retvisende i LED, kunne tilgangen drage nytte af flere væsentlige pointer fra TKRP.

TKRP kan bidrage med at fremhæve at LED præsenterer et perspektivskifte for undervisningstilgange i videregående uddannelser og hvorfor det er relevant. Med TKRP's fokus på de sociale interaktionsprocesser og forståelsen af, at læring og viden emergerer i den sociale interaktion, skabes et perspektivskifte: i stedet for at fokusere på de ydre rammer for

læreprocesser, kan vi med fordel fokusere på den sociale, lokale interaktion og kommunikation. Gennem TKRP vil co-creation processerne, Iversen et al. argumenterer for at læreprocesserne skal indeholde, blive en naturlig del af forståelsen og tilgangen for læring. Dermed understreges det, at co-creation er en naturlig del af al menneskelig interaktion, hvorfor vi i højere grad bør fokusere på co-creation i videregående uddannelser. TKRP kan understøtte LED, ved at bidrage med sine radikalt anderledes perspektiver, der støtter, det opgør med undervisning som, Iversen et al. søger at skabe med LED. Grundet Iversen et al.'s alternative tilgang til undervisning, kan de drage nytte af et teorigrundlag, der bakker op om væsentlige andre tilgange til organisering af læreprocesser.

TKRP støtter og begrundes LED's pointe om at, at alle lokale aktører skal inddrages i hele læreprocessen, for at gøre den meningsfuld. Det fordrer en åben kommunikationsform og et særligt fokus på kommunikationen mellem underviser og studerende. Både LED og TKRP har fokus på kommunikationen i interaktionen, hvorfor LED med fordel kan drage nytte af TKRP's teoretiske beskrivelser, da disse understøtter og skærper fokus på kommunikationen i LED.

TKRP kan ligeledes benyttes til at begrunde, hvorfor LED er udarbejdet og hvad formålet med tilgangen er. Vha. de teoretiske beskrivelser af magtfigurationer fra TKRP, kan det forklares, at LED er en reaktion på, at magtrelationen hælder mod de studerende. LED søger at forholde sig til denne magtrelation igennem en nytænkning af læringstilgangen i videregående uddannelser. Det kan med udgangspunkt i forståelsen af sociale objekter forklares, at LED omhandler et forsøg på at udvikle forventningerne og forståelsen af formen for uddannelser, så det bliver naturligt at uddannelse varetages, tilrettelægges og formes af kollektivet mellem undervisere og studerende. Det kan med TKRP pointeres, at Iversen et al. med LED søger, at udfordre med nye perspektiver til de grundlæggende principper vi baserer vores uddannelsestænkning på.

Der dukker naturligt nye udfordringer op, når LED inddrager TKRP yderligere. Eks. paradokset om, hvordan man planlægger en læreproces ud fra perspektivet om at læring emergerer i interaktionen mellem mennesker? Afklaringen og forståelsen af om Iversen et al. ønsker at skabe en særlig magtfiguration i videregående uddannelser og hvordan denne udformer sig? Og om

praktiseringen af en læringstilgang i videregående uddannelser, funderet i transformativ teleologi kan fungere, hvis resten af samfundet forsat baserer sig på system tænkning?

I diskussionen udledes kritikpunkter i TKRP som skal medtages, hvis LED skal inddrage TKRP yderligere. TKRP's afklaring af sammenhængen og distancen mellem mening og viden er uklar, hvilket er væsentligt at forholde sig til og evt. udrede i inddragelsen af TKRP i LED. Ligeledes forekommer forståelsen af, at læring kun kan emergere i en social kontekst uhensigtsmæssig, når TKRP skal relateres til læreprocesser baseret på LED. Læreprocesserne heri, omfatter både sociale interaktioner og individuelle processer, hvor studerende selvstændigt skal læse og behandle fagtekster, hvorfor læring i den sociale interaktion ikke er tilstrækkelig.

Jeg konkluderer, at LED kan drage nytte af TKRP. En yderligere inddragelse af TKRP i LED kan reducere omfanget af teorier i LED. Ydermere bliver LED med TKRP, baseret på én teleologi. Det kan kvalificere LED's teoretiske grundlag og skærpe tilgangen teoretiske profil.

Litteraturliste

- Bason, C. (2010): Introduction. I: Bason, C., *Leading Public Sector Innovation. Co-creating for a better society* (s. 1-21) Bristol: The Policy Press.
- Bovill, C. (2014): An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA, *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 51, s. 15-25.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. (2011): Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers, *International Journal for Academic Development*, Vol. 16 (2), s. 133-145.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016): Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships, *Higher Education*, Vol. 71 (2), s. 195-208.
- Cook-Sather, A. (2013): Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept in academic development, *International Journal for Academic Development*, Vol. 19 (3), s. 186-198.
- Elsharnouby, T. H. (2015): Student co-creation behaviour in higher education: the role of satisfaction with the university experience, *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 25 (2), s. 238-262.
- Ind, N. & Coates, N. (2013): The meanings of co-creation, *European Business Review*, Vol. 25 (1), s. 86-96.
- Iversen, A., Pedersen, A., Krogh, L. & Jensen, A. (2015): Learning, Leading, and Letting Go of Control: Leaner-Led Approaches in Education, *Sage Open*, s. 1-10.

Pahuus, M. (2014): Hermeneutik. I: Collin, F. & Køppe, S. (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udgave, s. 223-264). København: Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.

Prahalad, C.K. & Ramaswami, V. (2000): Co-opting Customer Competence, *Harvard Business Review*, Vol. 78, 79-87.

Sanders, L. & Simons, G. (2009): A Social Vision for Value Co-creation in Design, *Open Source Business Ressource*, s. 27-34.

Lokaliseret d. 03.04.16 på:

http://search.proquest.com.zorac.aub.aau.dk/docview/1695041594?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo

Shaw, B. (1985): The Role of the Interaction Between the User and the manufacturer in Medical Equipment Innovation, *R & D Management*, Årg. 15 (4), s. 283-92.

Solsø, K. & Thorup, P. (2015): Del 2. Tnakegods bag teorien om komplekse interaktioner. I: Solsø, K. & Thorup, P., *Ledelse i Komplexitet. En introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og ledelse* (s. 77-103), København: Dansk Psykologisk Forlag.

Stacey, R., Mowles, C. & Griffin, D. (2008): What contribution can insights from the complexity science make to the theory and practice of development management, *Journal of International Development*, Vol. 20 (6), s. 804-820.

Stacey, R. (2011), Part 3: Complex responsive processes as a way of thinking about strategy and organisational dynamics. I: Stacey, R., *Strategic Management and Organizational Dynamics. The Challenge of Complexity*, 6. udgave, s. 288-295, Harlow: Pearson Education Limited

- Stacey, R. (2005), 29th S.H. Foulkes Annual Lecture: Organisational Identity: The Paradox of Continuity and Potential Transformation at the Same Time, *Group Analysis*, Vol. 38 (4), s. 477-494.
- Stacey, R. (2003): Learning as an activity of interdependent people, *The Learning Organization*, Vol. 10 (6), s. 325-331.
- Stacey, R. D. (2001): *Complex Responsive Processes in Organizations. Learning and Knowledge Creation*, London, Routledge.
- Stacey, R. D. & Griffin, D. (2008): Introduction. I: Stacey, R. D. & Griffin, D. (Red.), *Complexity and the Experience of Values, Conflict and Compromise in Organizations* (s. 1-19), London: Routledge.
- Stacey, R.D. & Griffin, D. (2005): Experience and Method: a Complex Responsive Processes Perspective on Research in Organizations. I: Stacey, R.D. & Griffin, D. (Red.), *A Complexity Perspective on Research in Organizations. Taking Experience Seriously* (s. 13-38), London: Routledge.
- Svensson, G. & Wood, G. (2007): Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all!, *International Journal of Educational Management*, Vol. 21 (1), s. 17 – 28.
- Von Hippel, E. (1988): Users as innovators. I: Von Hippel, E., *The Sources of Innovation* (s. 11-27), New York: Oxford University Press.

Videre forskning i LED tilgangen

Nina Wisbech Pedersen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Fra speciale til nye forskningsprojekter

Jeg har gennem mit speciale udarbejdet en teoretisk undersøgelse af den nyligt fremførte undervisningstilgang "Learner-Led Approaches in Education (LED)" (Iversen, Pedersen, Krog og Jensen, 2015). LED omhandler kort fortalt et alternativt perspektiv på udarbejdelsen af læreprocesser i videregående uddannelser. Iversen, A., Pedersen, A., Krogh, L. og Jensen, A. foreslår, at undervisere og studerende skal indgå i en co-creation proces og sammen udarbejde det didaktiske design og bestemme sig for det faglige indhold for undervisningsforløbet. På denne vis forventes det, at læreprocesserne bliver mere meningsfulde for de studerende (Iversen et al., 2015).

LED er baseret på flere forskellige teoretiske inspirationskilder fra alsidige fagområder, eksempelvis design- og innovations teori, organisationsteori og konstruktivistisk læringsteori (Iversen et al. 2015:1). Jeg har i undersøgelsen kun udforsket en brøkdel af disse teoretiske inspirationskilder og jeg afgrænsede mig til kun at vælge mellem de teorier og begreber, der fremgår i Iversen et al.'s "The LED teaching relations model":

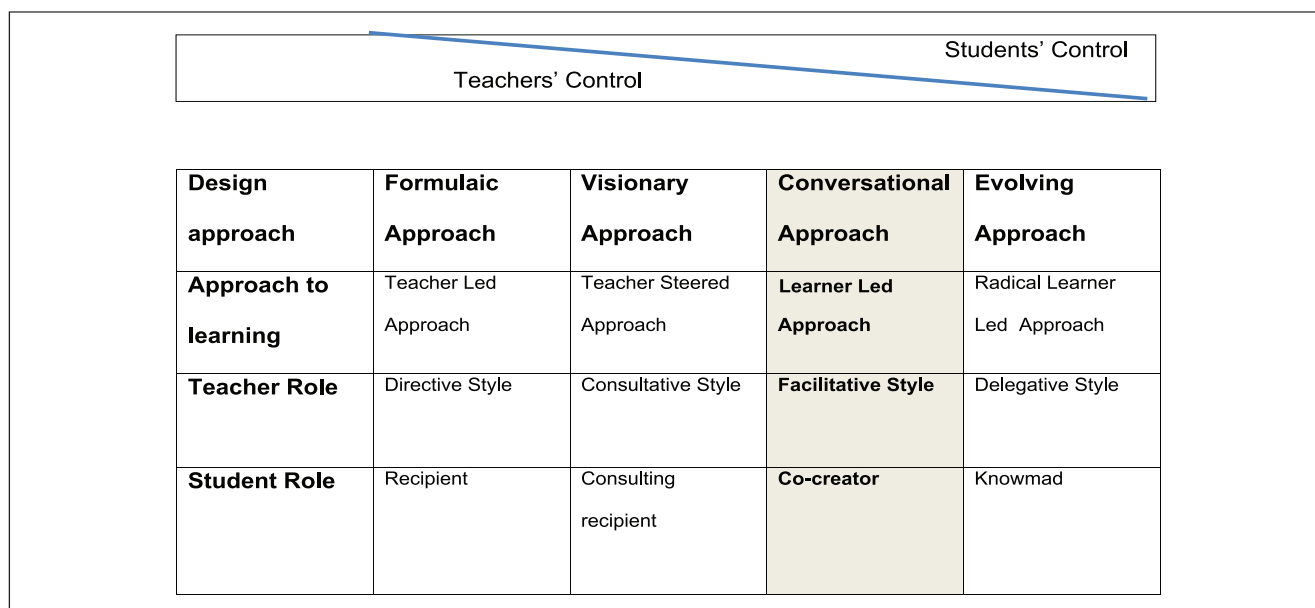


Figure 1. The LED teaching relation model.

Note. The model (Iversen, Jensen, Krogh & Stavnskaer, 2015) “translates” the design thinking by Liedtka and Mintzberg (2006); the description of complex responsive processes by Mowles, Stacey, and Griffin (2008); and Ben’s (2006) model of empowerment into educational thinking and the relations between student and teaching in the teaching situation.

(Iversen et al., 2015:5)

I mit speciale afgrænsede jeg mig til at analysere og tolke, hvordan co-creation og teorien om komplekse responsive processer kunne bidrage til det teoretiske grundlag for LED. Jeg erfarede, at teorien om komplekse responsive processer kunne benyttes til at fremhæve den radikale ændring i undervisningstilgange som LED ligger op til. Jeg fandt også frem til, at co-creation begrebet understreger de elementer Iversen et al. anser som væsentlige i udarbejdelsen af meningsfulde læreprocesser. Væsentligt for begge er, at de skærper fokus på de menneskelige interaktionsprocesser og de relationelle elementer i læreprocesser. En yderligere anvendelse af teorien om komplekse responsive processer kunne med fordel anvendes til udarbejdelsen af det teoretiske grundlag for LED.

En videre undersøgelse af tilgangen LED kunne være interessant og denne artikel vil introducere nogle bud på fremtidige forskningsprojekter indenfor LED tilgangen.

Artiklen vil dermed omhandle besvarelsen af følgende:

Hvilke andre perspektiver kan inddrages i undersøgelsen af undervisningstilgangen LED?

Design thinking

Iversen et al. benytter sig i udarbejdelsen af the LED teaching relation model af Liedtka, J. og Mintzberg, H. beskrivelse af **Design thinking** (2006). De beskriver i denne fire forskellige processer for udarbejdelsen af arkitektoniske designs: The Formulaic, The Visionary, The Conversational and The Evolving Approach. Iversen et al. fremhæver The Conversational Approach som den de relaterer LED til. Det kunne være interessant, at undersøge Liedtka og Mintzbergs Design thinking nærmere og analysere, hvilke grundlæggende tanker og videnskabsteoretiske perspektiver, der ligger til grund for de fire forskellige tilgange. Ligeledes kunne det være interessant at analysere, hvordan de er nået frem til de fire tilgange og hvilke kriterier der er anvendt som ramme for de fire tilgange og som adskillelse ad dem. Derudover kunne det være interessant at undersøge, hvordan sammenhængen mellem de fire tilgange til arkitektonisk design og undervisning forekommer. Ligeledes kunne en analyse af følgerne af, at relatere de fire forskellige tilgange til undervisning. Det kunne relateres til den historiske udvikling indenfor undervisningstilgange eller de forskellige læringsteoretiske paradigmer. En undersøgelse af LED iht. de forskellige læringsteoretiske paradigmer, kunne bidrage med at fremhæve LED's rødder indenfor konstruktivistisk læringsteori og analysere, hvordan og hvorfor LED er en videreudvikling af den konstruktivistiske læringsteori.

Model of Empowerment

Model of empowerment (2006) er ligeledes en inspirationskilde til The LED teaching relation model. Den stammer fra bogen: "Facilitating to Lead: Leadership Strategies for a Networked World" af Bennis, I. Heri beskriver hun, hvordan der er i processen for beslutningstagninger, er fire niveauer og hvordan magtbalancen i igennem disse fire niveauer udvikler sig. Magten ligger hos ledelsen i begyndelsen af processen for beslutningstagningen og bevæger sig i løbet af de fire niveauer mere over mod medarbejderne, for til sidst i beslutningsprocessen at ligge alene hos medarbejderne. Denne kurve har Iversen et al. overført til udviklingen af magtbalancen i de fire forskellige undervisningstilgange, hvilket fremgår i den øverste del af modellen, hvor ledelsen er erstattet med undervisere og medarbejder med studerende.

Jeg har i et pilotprojekt tilbage fra sommeren 2015, udarbejdet en empirisk undersøgelse af udviklingen af magtbalancen i LED. Jeg konkluderede, på baggrund af 5 måneders aktions-

forskning, hvor jeg afprøvede LED i praksis, at magtbalancen i LED starter hos underviserne, som derefter begynder at dele ansvaret med de studerende. Jeg konkluderede yderligere, at udviklingen af magtbalancen ikke er lineær, men processuel. I de dele af processen, hvor de studerende har behov for vejledning, har underviseren magten og når de studerende selv kan håndtere læreprocessen, har de den primære magt (Wisbech, 2016:31-32).

En nærmere undersøgelse af Bens forståelse af magtbalancen i beslutningsprocesserne og hvordan denne udvikler sig lineært, kunne være relevant at udarbejde. Det ville bidrage til en undersøgelse af, hvordan Iversen et al.'s anvendelse fra Bens model harmonerer med de grundlæggende teoretiske begrundelser for The model of empowerment. Derudover ville det bidrage med et særligt fokus på magt i LED, som kunne suppleres med eksempelvis Elias, N. teori om magtfigurationer og eventuelt Foucault, M. forståelse af magt.

Komparativ analyse

En grundig analyse af alle tre teorier fra The LED teaching relation model kunne medføre muligheden for at udarbejde en komparativ analyse af de tre teorier. Det kunne være interessant at afklare om det videnskabsteoretiske grundlag i de tre teorier harmonerer og hvis ikke hvorfor. Derudover kunne det ligeledes være interessant, at undersøge om kombinationen af de tre teorier, når teoriernes fulde omfang tages i betragtning, kan relateres til LED og bidrage til det teoretiske fundament for LED.

Opsamling

Jeg forslår med ovenstående yderligere tre forskningsprojekter indenfor LED tilgangen:

1. En dybere undersøgelse, analyse og tolkning af Design thinking, med fokus på de fire forskellige forståelser af læringstilgange, som kunne suppleres med en undersøgelse og forklaring på LED's bidrag til det konstruktivistiske læringsteoretiske paradigme.
2. En dybere undersøgelse, analyse og tolkning af The model of empowerment, med fokus på magtforståelsen i LED, som kunne suppleres med en komparativ analyse til andre teorier om magt.

3. En komparativ analyse af Design thinking, The model of empowerment og teorien om komplekse responsive processer, med fokus på om de tre teorier kan forenes og om de tilsammen bidrager til LED.

Alle tre forskningsprojekter har til formål at undersøge, hvordan det teoretiske grundlag for LED kan understøttes, nuanceres og optimeres.

Der kunne være adskillige andre elementer, der kunne tages op i forhold til LED, men ovenstående skitserer jeg ville begynde.

Litteraturliste

- Bens, I. (2006): Preparing the Workplace for Facilitative Leadership. I: Bens, I., *Facilitating to Lead: Leadership Strategies for a Networked World*, (s. 17-33), San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Liedtka, J. & Mintzberg, H. (2006): Time for Design, *Design Management Review*, Vol. 17 (2), s. 10-18.
- Iversen, A., Pedersen, A., Krogh, L. & Jensen, A. (2015): Learning, Leading, and Letting Go of Control: Leaner-Led Approaches in Education, *Sage Open*, s. 1-10.
- Wisbech, N. (2016): *Underviserstyring eller Studenterstyring? Om facilitatorens balancegang mellem underviser- og studenterstyring i en brugerdreven proces*. Semesterprojekt på kandidaten i læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet.