

En faglig legeplads med lærerne på Dronninglund Efterskole – et praksis samarbejde



Skrevet af Christina Melsen og Janne Studstrup

Vejleder: Julie Borup Jensen

Antal samlet anslag i specialet efter angivne regler: 333.942 ud af maksimalt 336.000 anslag.

Artiklens anslag udgør: 11.950 af de 333.942 angivet anslag for det samlede speciale.

Antal sider i alt for det samlede speciale: 139,14 sider.

Abstract anslag: 4.799 ud af maksimalt 4.800 anslag.

Forord

Specialet er udarbejdet på 10. semester på det humanistiske fakultet, Aalborg Universitet ved institut for Læring og Filosofi på kandidaten i Læring og Forandringsprocesser. Specialeafhandlingen afrundes med aflevering 31. maj 2018 kl. 12.00 og mundtligt forsvar efterfølgende fastsat til 27. 2018 kl. 12.15-13.30 på Aalborg Universitet.

Genstandsfeltet er Dronninglund Efterskole, hvor det særligt er inddragelse af innovation i undervisningen. Herunder hvordan der i lærernes praksis arbejdes med kreative, innovative og entreprenante arbejdsprocesser i undervisningen, hvilket der fokuseres på gennem en samskabende forandringsproces.

Specialet er den fortsættende del af et længerevarende praksis samarbejde med efterskolen og forlængelsen af projektet *Kreative læreprocesser i idrætsundervisningen – et praksis samarbejde med Dronninglund Efterskole*. (Melsen og Studstrup 2017). Det anbefales, at afhandlingerne læses sammenhængende for at give en optimal forståelse af konteksten og den forandringsproces der foregår. Dog kan værkerne læses individuelt.

I forbindelse med udarbejdelse af projekt fra 2017 og nærværende specialeafhandling skal der rettes en tak til Dronninglund Efterskole herunder forstander Hans Bilde Jakobsen, alle medarbejdere og elever for et meningsgivende og inspirerende samarbejde. En særlig tak skal lyde til de lærere, der modigt og fordomsfrit har åbnet deres praksis for os og ladet sig spejle. Aage og Anders, Marianne, Tina, Anders Peter og Ole, tusind tak for jeres store indsats. Det har været en absolut fornøjelse at samarbejde og være i proces med jer. Vi ser frem til det videre samarbejde i efteråret.

Desuden skylder vi massiv tak til vejleder Julie Borup Jensen for indlevelse, motivation, inspiration og kærlige tilrettevisninger, når det har været påkrævet i processerne.

Dronninglund den 31. maj 2018: Christina Melsen og Janne Studstrup

Læsevejledning

Læsevejledningen er udarbejdet for at støtte læseren, give overblik og skabe indsigt i opbygningen af specialet. Kapitlerne er indledt med en belysning om indholdet, samt hvilke områder der besvares i forhold til undersøgelsens genstandsfelt. Det anbefales at specialet læses kronologisk, da relevante begreber introduceres løbende, samt at forskningsdesignet giver en helhedsforståelse af den samskabelsesproces, der har været med lærerne på Dronninglund Efterskole(DE).

Kildehenvisninger er angivet efter Harvard, dog med sidetal anvisning på kilden for at optimere læsevenligheden, samt at overskueliggøre indholdet, hvis læseren skulle blive inspireret til yderligere læsning.

I kapitel 1 indledes specialets samfundsrelevans samt baggrunden for problemformuleringen herunder erkendelsesspørgsmål, der løbende inddrages i specialet for at belyse, hvilket indhold der bidrager til besvarelse af problemformuleringen. Herefter følger specialets forståelse af centrale begreber og beskrive af undersøgelsens kontekst af vores samarbejdspartner DE.

Kapitel 2 giver en detaljeret beskrivelse specialets forskningsdesign, indeholdende metodologi, anvendte metoder og analysestrategi. Få steder henvises til bilag for yderligere læsning, hvilket vi anbefaler at der gøres, idet indholdet har metodisk relevans for det samarbejde, der foregår med praksis.

I Kapitel 3 introduceres valgt teori, der skal anvendes til at forklare, hvad der er opstået i samskabelse med praksis, samt hvilken betydning inddragelsen af teorien har for besvarelsen af problemformuleringen.

Kapitel 4 udgør analysen, som dels er opdelt efter de processer, der er foregået i og med praksis. Dog samles empiriske fund undervejs med det formål at belyse, den emergerende proces, der er foregået.

Kapitel 5 efterfølger analysen, hvor empiriske fund operationaliseres med henblik på yderligere besvarelse af problemformuleringen i forhold til at medinddrage disse i et forslag til forandringsdesign.

I Kapitel 6 diskuteres specialets metodiske anvendelighed ud fra kombinationen mellem aktionsforskning som forskningstilgang og pragmatismen, som videnskabsteoretisk ståsted. Efterfulgt af en diskussion af samskabelsen og de heraf empiriske funds gyldighed i praksis, såvel

som den teoretiske gyldighed. Kapitlet ender på baggrund af empiriske fund ud i en tilføjende metodisk prototype.

Kapitel 7 indebærer specialets besvarelse af problemformuleringen.

Kapitel 8 indeholder specialets konkluderende perspektiver.

Afslutningsvist præsenteres projektets referencer efterfulgt af artiklen: *Aktionsforskning med lærere i praksis - inddragelse af innovation som undervisningsperspektiv*. Samt Bilag.

Abstract

As a result of increased globalization, governments worldwide have stressed the importance of creativity, innovation, and an entrepreneurial mindset in order to lose out competitively in the future. In Denmark, the innovation discourse has gained prominence as the human capital through an economic growth incentive, and the solutions to how we will succeed and be competitive in the future. Pupils and students with innovative thinking skills are therefore a highly valued commodity that the educational system must deliver if it is to be successful. To produce innovative students, teachers need to re-think classroom education as well as the didactic design and teaching. This of course has implications pedagogically for the way teachers think and develop their work.

This Master's thesis explores the implications for the teachers at Dronninglund Efterskole (DE) by investigating co-creation regarding innovation in practice. **The purpose** is to identify which professional actions a focus on teaching for innovation entails. Our field studies at DE took place between August 2017 and May 2018 with four teachers who, through a co-creation process, were asked to reflect on their own teaching as well as on common practice. The intention of the co-creation process was to give the teachers a tool to critically review their own academic skills and common didactics, thereby creating knowledge as to how innovation as a didactic teaching initiative can be met through focusing on the use of professional actions.

The research approach in this study is action research combined with Dewey-inspired pragmatism. This combination is crucial for the qualitative data generated from our experiments through relevant methods based on the use of action research cycles. As regards co-creation, we have sought to create and generate shared knowledge for change and innovation. The methods used were appreciative inquiry, participatory observation, and informal conversations. Workshops were used as a means for knowledge-sharing and enabling reflections on own practice. In addition, appreciative dialogues were conducted with four teachers between the workshops. The design involves the switch between having informative and collaborative workshops, and dialogues from which the teachers' practice can evolve. In addition, teachers' classroom experiences are incorporated into reflections and shared knowledge contributions in the workshops.

The theoretical framework to explain empirical findings will be supported by the theory perspectives of Dewey, pedagogical entrepreneurship, didactics, and innovation. We will argue that a form of innovation that corresponds with DE's pedagogical visions, combined with focusing on working methods and teaching approaches, will create an investigative playground for both teachers and pupils that will support innovation. To be creative and innovative depends on the ability to explore new possibilities in order to be able to create new ideas. Seeking and solving problems collaboratively and being part of a learning environment supports diversity, collaboration, and negotiation. It challenges the evidence-based test culture requires an educational context that produces reflection, critical thinking, and embraces action in a complex society. Thus, we believe that an environment that encompasses Deweyan pragmatic inquiry and reflective thinking, serendipity, and creative and innovative learning can support teachers in their didactic design, teaching performance and evaluation.

In conclusion, we argue that an environment and a form of work that supports the didactic freedom of teachers and offers experiments and exploration of the unexplored ways will, in fact, increase the chances of realizing the full potential for innovation in the classroom. This would be in relation to what teachers learn, but also how and why they learn through an educational perspective on innovation. If teachers can successfully reflect on their own and common practices, this can lead to enhanced life proficiency for both the pupils and the teachers and implicate the democratic ideal, a concept developed by Dewey. Thus, we argue that our research approach seems to be both meaningful and useful for the teachers. They felt more energetic and motivated due to a deeper understanding of their own capacities as teachers, but also due to a special professional pride in being co-researchers of their own practice. Finally, the thesis concludes that Deweyan-inspired action research, complemented by dialogues are explored through co-creation and co-researching, and then shared in collaborative forums, offers further potential as a mode of inquiry. Through iterative processes teachers can learn about developing qualified methods of changing their own practice.

Indhold

Abstract	6
1. Indledende problemfelt.....	10
1.1 Vækst på dagsordenen	10
1.1.1 Kreativitet, innovation og entreprenørskab som eminente værdier	13
1.1.2 Forandring i praksis	19
1.3 Problemformulering	23
1.3.1 Erkendelsesspørgsmål	23
1.4 Specialets forståelse af centrale begreber	24
1.4.1 Samskabelse	25
1.4.2 Livsduelighed	26
1.4.3 Fag- og almindidaktik	27
1.4.4 Mikro-, meso- og makroniveau	27
1.4.5 Sammentrækning af begreber – Blomsten.....	28
1.5 DEs praksis som undersøgelseskontekst	29
2. Forskningsdesign.....	30
2.1 Metodologi	30
2.2 Med pragmatismen som videnskabsteori	35
2.3 Metodevalg.....	38
2.3.1 Appreciative inquiry and dialogue.....	38
2.3.2 Deltagende observation og uformelle samtaler	43
2.3.3 Fokusgruppeinterview	44
2.4 Design af specialets undersøgelse	45
2.4.1 Værksteder som eksperimenter i en aktionsforskningsproces.....	45
2.4.2 Samskabelse mellem værksteder og daglig praksis.....	49
2.5 Analysestrategi	51
2.5.1 Analysens opbygning	53
2.6 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	54
2.6.1 Transparens, gyldighed og genkendelighed	55
2.6.2 Etiske refleksioner	56
3. Teoretiske perspektiver	60
3.1 Innovation i fokus og implikationer for lærerne.....	60
3.1.1 Relationen mellem kreativitet, pædagogisk entreprenørskab, innovation og læring.....	64
3.2 Specialets læringsteoretiske grundlag	69

3.2.1 Deweys lærings- og dannelsessyn i et forandringsperspektiv	69
3.2.2 Sprogets betydning for læring og forandring.....	71
3.2.3 Den kreative problemløsningsmodel og Deweys centrale begreber.....	72
4. Med innovation som undervisningsperspektiv for IG-lærerne	80
4.1 Praxis' behov for forandring og identificering af problemstilling	80
4.1.1 Sammenlignelige områder	81
4.1.2 Områder hvor forskel danner et fællesskab	83
4.1.3 Vurdering af fremadrettet fokus for samarbejdet med IG	84
4.1.4 Vurdering af pointer der er gode at arbejde videre med IG.....	88
4.1.5 Opsamling.....	90
4.2 Idéer til løsning af problemstilling	92
4.3 Planlægning og gennemførelse af eksperimenter	94
4.3.1 Meningsforhandling af samskabelsesprocessen med IG-lærerne	94
4.3.2 Dialog om handlingsopgaver	100
4.3.3 Praxisfortællinger fra lærerne og ny handlingsopgaver	113
4.4 Evaluering af handling	122
5. Forandringsdesign	128
5.1 Hvad kræver det af DE som institution?	136
5.2 Hvad har innovation i undervisningen af betydning for elevernes læring?	138
6. Diskussion	142
6.1 Den metodiske anvendelighed i kombinationen af pragmatisme og aktionsforskning	142
6.1.1 IG-lærerne – som potentielle medforskere af forandringen i praksis?	145
6.2 Den teoretiske gyldighed	146
6.3 Gyldighed i praksis.....	149
6.4 Satellit-model	150
7. Besvarelse af problemformulering	156
8. Konkluderende perspektiver.....	160
9. Litteratur	162
10. Figur- og billedefortegnelse.....	172
11. Videnskabelig formidlende artikel	174

1. Indledende problemfelt

1.1 Vækst på dagsordenen

De seneste to årtier har været præget af øget globalisering og markedernes frie bevægelighed, hvor en tiltagende afhængighed og udveksling af varer samt tjenesteydelser har medført vækst med skærpede krav til de enkelte lande som følge af øget konkurrence. Den stigende kulturelle og økonomiske spredning landene imellem og konsekvenser af denne globalisering påvirker derfor diskurser inden for politik, økonomi, miljø, klima og uddannelse. Allerede i 2006 har der i Norden og Danmark været øget fokus, politisk og økonomisk, på uddannelsessektoren (Globaliseringsrådet 2006:6).

Uddannelsesk konkurrence og sammenlignelighed i forhold til mål og læringsudbytte har vundet indpas. Orienteringen har særligt været på hvad der virker, herunder evidensbasering, kompetencemål, tests og accountability-policies indenfor mange fagområder (Krogstrup 2011:52) (Lund 2014:1). Diskursen forankret omkring evidensbasering, herunder OECD's PISA test, understreger en tiltagende vægtning af opfyldelse af standardiserede mål, der skal evalueres og testes for at kunne sammenlignes og konkurrere med andre landes standardiserede mål. (Lund 2014:1) Som følge af det øgede fokus er der gennem de seneste årtier ligeledes gennemført en række reformer på uddannelsesområdet. Formålet hermed har været en såkaldt fremtidssikring af Danmark via kreativitet, innovation og entreprenørskab for at styrke den danske konkurrenceevne og realisere målet om: "(...)uddannelser i verdensklasse." og "*Alle skal bidrage til fremgang, fornyelse og tryghed(...)*" (Globaliseringsrådet 2006:5) Kreativitet og innovation skal dermed udvikles i uddannelsessektoren for at fremme entreprenante individer med det formål, at understøtte den økonomiske vækst og udvikling.

Ifølge Lund er uddannelsesektorerne på verdensplan generelt optaget af at indkredse det, der betegnes som nødvendige kompetencer og indkredsningen er under indflydelse af globale aktører som OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), Cisco, Intel, Apple, Microsoft og Young Enterprise med flere (Lund 2014: 3) (Pellegrino og Hilton 2012: 2-12). Aktørernes fokus

legitimeres ved hjælp af forskning, som en palette af særlige kompetencer, der inkluderer både kognitive, inter- og intrapersonelle kompetencer:

- Kognitive kompetencer indebærer kreativitet, hukommelse, kognitive strategier og processer som kritisk tænkning, argumentation og innovation. (Pellegrino og Hilton 2012: 3)
- Interpersonelle kompetencer indebærer forståelse og opfattelse af information fra omverdenen, hermed evnen til også at kunne udtrykke og kommunikere idéer. (Pellegrino og Hilton 2012: 3)
- Intrapersonelle kompetencer indebærer følelses- og adfærds rettede evner og er blandt andet evnen til at kunne arbejde målrettet og konsistent imod egne mål og udholde arbejdet for at nå målene. (Pellegrino og Hilton 2012: 3)

(Pellegrino og Hilton 2012: 2-12)

Begrebet 21st Century Learning Skills er opstået på baggrund heraf og italesættes på nationalt plan, men er også på den internationale dagsorden. Begrebet har til formål at specificere, hvordan der i en uddannelseskontekst kan arbejdes med undervisning af elever og studerende hen imod en stigende konkurrence orientering i samfundet. (Undervisningsministeriet 2017) Begrebet er et fundament for dybere læring, som ifølge Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills fra National Research Council, USA (Pellegrino og Hilton 2012:1), omhandler ovenstående kompetencer for at kunne agere i en kompleks og multinationel verden. Dybere læring implicerer læring, der kan trænes, udvikles og anvendes perspektiverende af det enkelte menneske i fremadrettede kontekster.

I relation til ovennævnte kompetencer belyser Lund, at udvikling i uddannelsessektorerne lægger op til en forandring, hvor innovations- og entreprenørskabs evner hos individet kan betragtes som kompetencer, der er medvirkende til at individet kan klare håndteringen af kommende samfundsmæssige udfordringer (Lund 2011:86). Entreprenørskab konnoterer økonomisk vækst og iværksætteri, men kan ifølge Lund desuden dække over en bredere vifte af undervisningsformer, metoder og regulær innovationsundervisning, der sætter elever i stand til selv at innovere samt undervisning med henblik på iværksætteri. Det drejer sig derved om en træning af elevernes aktive deltagelse og handlinger i verden. Derfor bliver opmærksomhed på pædagogisk og didaktisk

innovation centralt, hvilket medfører implikationer for lærerne, da undervisning må tilpasses dette fokus. (Lund 2011:87) Det betyder at udviklingen af kreative og innovative kompetencer efterspørges og prioriteres af globale aktører:

“Cisco is stressing the importance of creativity and innovation and the need to rethink teaching, curriculum, assessment and accountability, in order to develop new skills and pedagogy worldwide.”
(Lund 2014:3)

Citatet peger på, at indflydelsen fra de globale aktører medfører en øget opmærksomhed på innovation i uddannelser, herunder kreativitet og entreprenørskab som centrale elementer, samtidig med, at der er behov for tværgående og projektbaserede arbejdsformer og pædagogik for at understøtte det 21. århundredes kompetencer.

Forandringer på verdensplan har samtidig medført forandringer i den danske velfærdsstat. Den økonomisk styrede optik udmønter sig gennem den enkeltes ansvarliggørelse og medfører et krydspres, hvor eksempelvis uddannelsesinstitutioner og de enkelte lærere skal håndtere krav fra forvaltningens side, deres faglige visioner og kapitalistiske- og kommercielle hensyn gennem en kobling af beskæftigelses- og uddannelsespolitiske interesser. (Hjort 2015:39) Pedersen belyser, at den forvaltningsmæssige drift og effektivisering kan detekteres i et ændret menneskesyn, hvor resultater, bæredygtighed af finansiell karakter og effektivisering er på dagsordenen. Effektiviseringen omhandler, hvilke kompetencer og bidrag den enkelte kan tilbyde samfundet via mobication og employability. (Pedersen 2015:29-30) Ud fra Pedersens begreber om mobication og employability udleder vi, at uddannelsessystemet med afsæt i et økonomisk incitament skal befordre konkurrencedygtighed gennem den enkelte borgers udvikling af kompetencer, mobilitet af arbejdskraft og sikre livslange aktivt bidragende og rentable samfundsborgere. Ifølge Lund er det et nyt ideal for dannelse, der aktuelt vinder frem, et ideal med et fokus, der tilskynder handlekraft, ny- og værdiskabelse gennem et skærpet fokus på innovations- og entreprenørskabsundervisning for at støtte vækst og konkurrenceevne på globalt plan. Konsekvensen heraf er, at idealet for dannelse, der fortrænges, er det traditionelt humanistiske ideal med vægt på kundskab, uddannelse og personlig udvikling som noget værdifuldt i sig selv. (Lund 2011:81-83)

I det ovenstående ekspliciteres to vinkler inden for uddannelsessektoren. Konkurrencestatsretorikken på den ene side og et humanistisk læring- og dannelsessyn, der vægter holisme, på den anden. I forhold til at anlægge et undersøgende perspektiv på lærernes praksis handler det således om, at skabe en

indstilling, der vender globaliserings diskursen og effektiviseringen til noget anvendeligt for og skabelsen af det hele menneske inden for uddannelsessektoren. Det er denne sidstnævnte vinkel nærværende speciale har, som omhandler en indstilling, hvor lærernes tilgang åbner mulighed for læringsmiljøer, der understøtter elevernes læreproces. Frem for en påfyldnings pædagogisk tilgang, der betragter eleverne som passive. Hvordan lærernes tilgang åbner mulighed for sådanne læringsmiljøer vil vi indkredse yderligere i følgende afsnit.

1.1.1 Kreativitet, innovation og entreprenørskab som eminente værdier

Opfattes kreativitet, innovation og entreprenørskab udelukkende som et økonomisk incitaments initiativ, bliver det ifølge Rahbek Schou et al. dybt problematisk. At have denne reduktionistiske og instrumentelle tilgang til kompleksiteten af læring, kan medføre wash-back-effekter på det didaktiske og pædagogiske felt, der herved konkurrerer med det traditionelle danske dannelsesideal. Indflydelsen af målstyring, indhold og undervisning bliver en hverdag med teaching to the test, som resultat heraf med en indskrænket didaktisk frihed for lærerne til følge. (Rahbek Schou et al. 2016:42-43) Et brud med dansk skoletradition udlægger Lund og Jensen, idet individet anskues, som et middel til at præstere for staten, frem for: *"(...) at respektere det enkelte individ som havende værdi i sig selv og se det som et mål i sig selv og ikke se det som et middel."* (Lund et al. 2011:38) Brudet står i opposition til den historiske tradition det danske uddannelsessystem har haft for individet, når mennesket betragtes som et middel frem for at betragte uddannelse og læring som noget værdifuldt og alment dannende, der kan understøtte det hele menneskes udvikling. I relation til det danske traditionelle dannelsesideal opererer specialet med begreberne kreativitet, innovation og pædagogisk entreprenørskab i forhold til at læring skal skabe værdi for det enkelte menneske.

Kreativitet forstås som det nye

Kreativitet er et komplekst begreb, der opfattes forskelligt alt efter hvilken kontekst og hvilket perspektiv det betragtes ud fra. Kreativitet i nærværende speciale forstås som det nye og originale, der i en given undervisningssituation kan blive anvendeligt. Lund definerer evnen til kreativitet som: *"Evnen til at danne forestillinger, tænke anderledes og kombinere kendte elementer på nye måder."*

(Lund, 2009:44). Tanggaard definerer ligeledes kreativitet som værende en nyhed og samtidigt noget værdifuldt (Tanggaard 2008:15). Det betyder, at den kreative evne består af evnen til at koble det kendte på nye og anderledes måder, forestillingsevne og dét at tænke originalt og særpræget. I forhold til at inddrage kreativitet i læreres praksis kommer begrebets anvendelighed til sin ret i at lærerne anvender den eksisterende viden til at danne forestillinger om ny viden, og som herved kan medføre andre måder, at tænke undervisning på.

Innovation forstås som det nyttige

Innovation defineres første gang af Schumpeter, som en værdiskabelse i relation til erhvervslivet i en økonomisk betragtning. Innovation er således anvendelsen af det nye, hvorfor Schumpeter tillagde en indlejret entreprenøriel værdiskabelse. (Torfing et al. 2014:40) I specialet betragtes innovation ikke som et økonomisk incitament. I stedet betragtes innovation i relation til Lunds udlægning heraf: *”(...) evnen til at udnytte og realisere, hvordan opfindelser, idéer og nye organisationsformer kan finde anvendelse og udbredelse”* (Lund 2009:44). Ifølge Tanggaard er innovation anvendelsen af noget nyt (Tanggaard 2014:8), således er innovation anvendelsen af kreativiteten. Innovation bliver hermed realiseringen af det kreative, hvor de nye idéer bliver omsat til handling ved at være anvendelige og værdiskabende for en given praksis og omsættes (Lund 2009:44). I forhold til at inddrage innovation i læreres praksis handler det om, at læreren formår at omsætte gode idéer til noget nyttigt for eleverne. Eller herved at skabe en undervisningssituation, hvor elevernes gode idéer kan understøttes således idéerne kan blive nyttige for dem.

Pædagogisk entreprenørskab forstås som nyttiggørelse i undervisning

For at forstå pædagogisk entreprenørskab må forståelsen af entreprenørskab først konkretiseres. Entreprenørskab relaterer sig individets evne til opnå kommerciel succes ved at udnytte den nye idé ved anvendeliggørelsen heraf. (Lund 2009:44) Ifølge Lund kan entreprenøren konkretiseres som det individet, der går foran og får omsat noget til at blive nyttiggjort for andre. Endvidere mener Lund, at der i en skolekontekst er behov for en meningsgivende oversættelse af entreprenørskab i et pædagogisk perspektiv. Hvorfor begrebet pædagogisk entreprenørskab bliver meningsgivende (Lund og Jensen 2011:85). Pædagogisk entreprenørskab handler om den personlige-, sociale og dannelsesmæssige udvikling af elever, hvilket kan understøttes af innovation i undervisningen.

Pædagogisk entreprenørskab, er som arbejdsform en: "(...) læringsfremmende, motiverende, aktiverende og skabende arbejdsform." (Tanggaard et al. 2015:3). Specialet opererer således med entreprenørskab i et pædagogisk perspektiv. I forhold til at inddrage pædagogisk entreprenørskab i lærernes praksis handler det om, at lærerne selv bliver entreprenante dels for at arbejde med anvendeliggørelsen af gode idéer i henhold til undervisningen, og dels understøtte undervisningen således eleverne selv indoptager entreprenante evner. Herved kan pædagogiske entreprenørskab blive anvendeliggørelsen af arbejdsformer for både læreres og elevers læring. For yderligere forståelse af begreberne se Bilag 11.

I det følgende vil vi belyse perspektiverne af de tre begreber samt begrunde anvendelsen heraf i forhold til, hvilke implikationer det har for læreres praksis.

Globaliseringsudviklingen og ovennævnte begreber har medført omfattende undersøgelser i uddannelsessystemet og politisk opmærksomhed. I Norden blev der i 2011 sat en omfattende undersøgelse i gang af kreativitet, innovation og entreprenørskab, der blev sammenkædet med Nordens udfordringer i relation til globaliseringen. Undersøgelsens formål var at kortlægge udviklingen af kreativitet, innovation og entreprenørskab i sammenhæng med uddannelse i et nordisk perspektiv. (Lund et al. 2011:13-14) Nordisk ministerråd fremhæver at: "*Kreativitet, innovation og entreprenørskab er det vigtigste grundlag for, at Norden kan bevare sin konkurrenceevne i de kommende år.*" (Lund et al. 2011:3) Af ovenstående citat udleder vi konkurrencestatens koncept herom, som værende til gavn for en økonomisk tilgang mere end det er tiltænkt den enkelte samfundsborgers værdi i samfundet. I 2012 følger den nationale innovationsstrategi i Danmark, hvor ét blandt flere punkter med strategier og visioner for Danmark lyder: "*Danmark skal være løsningernes land, hvor innovative løsninger på store samfundsmæssige udfordringer omsættes til vækst og beskæftigelse.*" (FIVU-DK 2012:8) Visionen medfører implikationer på alle niveauer af uddannelsessektoren, idet det klarlægges:

"Evnen til at være innovativ skal være et grundelement i alle uddannelser fra folkeskole til ph.d. Det kræver en kulturændring i hele uddannelsessystemet, hvor innovation i højere grad integreres i uddannelserne og forankres på uddannelsesinstitutionerne." (FIVU-DK 2012:25)

Innovations diskursen, som følge af ovenstående politiske prioriteter, medfører også, at individer betragtes som et middel eller et menneskeligt råstof, der skal forarbejdes gennem kreativ, innovativ og entreprenant kompetenceudvikling. Den innovative og entreprenante handlekraft må ske gennem

et bredt fokus på kreativitet, der betragtes som fundamentet for innovation og entreprenørskab. (Lund et al. 2011:17) (Illeris 2015:207-223) (Lund og Jensen 2011:38)

Kompetenceudvikling af kreativitet, innovation og entreprenørskab stiller krav til både pædagogiske og didaktiske strategier, læringsmiljøer og metoder, der understøtter udviklingen af netop sådanne individer. Hermed har kompetencerne ikke et ensidigt snævert fokus på en økonomisk nytteværdi af begreberne. Fokus er ligeledes på at gøre noget nyttigt for andre i fællesskabet og for sig selv, men oversættelse af begreberne, i relation til innovation som en pædagogisk forandring, mangler. (Tanggaard et al. 2015:2)

Ifølge Tanggaard synes der at være muligheder i pædagogisk entreprenørskab, som en bredere tilgang til entreprenørskabsbegrebet, hvor elever gennem kreative skabende arbejdsformer og aktiverende undervisning kan uddannes til aktive og alment livs kompetente borgere. Således eleverne lærer en indstilling til at se muligheder i livet og gribe dem. Udviklingen af et sådant mindset i bred forstand, argumenterer Tanggaard for, knytter an til opfindsomhed og kreativ skabertrang samt dét at være åben for det udforudsigelige. (Tanggaard et al. 2015:5-6) Kreativitet og innovation er centralt for fællesskabet, idet kreativitet og innovation kan åbne for nye og meningsgivende ændringer for praksis, hvis ikke kreativiteten styres gennem målfokusering og tests i uddannelserne. Tanggaard udsiger: “(...) *kreativiteten kan have trange kår i en uddannelsesverden med fokus på standardiserede tests og angst for eksperimenter.*” (Tanggaard 2013:98) Kreativitet er det nye og handler om det, der ikke eksisterer endnu og kreativitetsbegrebet betegnes af flere forskere som problematisk for uddannelsessystemet, der vægter ensartethed, hurtig gennemførelse af uddannelserne og en prioritering af fagfagligt stof og moduler. (Borup Jensen 2011:72) I denne vægtning ligger der ligeledes en nedprioritering af ikke målelige evner og kompetencer, hvilket er både paradoksalt og problematisk i relation til det enkelte menneskes udvikling og konkurrenceevnen i et globalt samfund. (Illeris 2015:207- 223)

I forhold til ovenstående om kreativitet, innovation og pædagogisk entreprenørskab fortsætter specialet centreringen om begreberne i en uddannelseskontekst i relation til læreres praksis. Herunder hvordan begrebernes forståelse kan være anvendelige for lærernes erkendelse og betydningen heraf for elevernes læring.

I et forskningsperspektiv redegør artiklen *Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals* for et indblik i den ændrede skoletænkning i Norden. Ifølge Carlgren et al., fremhæves udviklingen i de nordiske skoler inden for begrebet

individualisering. Konkluderende stilles der spørgsmålstejn ved hvilken type undervisningsform, der fremtidigt vil være at eftertrægte i skole traditionen. Den individualiserede undervisning bærer præg af, at det faglige indhold har haft dets udformning tilpasset individerne. Hvorimod undervisningen af individer præges af forskellige metoder og processer inden for projektarbejde, hvor individerne er mere selvkørende i forhold til at drive arbejdet. Dette har også bevirket, at det er individerne selv, der er ansvarlige for egen læring og eget liv. (Carlgren et al. 2006: 302-303, 320) Hermed en udvikling inden for måden at facilitere undervisning på, som siden 1990'erne har haft et øget fokus på at tænke *læring* frem for *undervisning* (Carlgren et al. 2006: 311). Ovenstående udvikling har medført andre krav til lærere og undervisningsform, idet punktlighed og pligtoplevelse tilsidesættes af kompetencer som kritisk refleksivitet, selvkørende og fleksible elever. Elever der selv er i stand til at drive processer og evaluere resultater af eget arbejde, hvilket betyder at eleven betragtes som et entreprenørielt individ (Carlgren et al. 2006:320), idet der blandt andet udtrykkes:

“Society requires people to actively shape their lives in a fast-changing social world. The symbol of the so-called “human stereotype” is the entrepreneur who is distinctive in self-reliance, purposefulness, action and profit orientation.” (Carlgren et al. 2006: 320)

Det medfører også, at der lægges op til et privat individualiseret fokus frem for et fælles ansvarligt samfundsmæssigt fokus:

“The impregnation of educational thinking with economical theories, including themes such as market mechanisms and accountability in terms of results, is part and parcel of a change of schooling into a private and individualistic project rather than a public (societal) project.” (Englund, 1993 I: Carlgren et al. 2006:303).

For at samle op på begrebet individualisering, ud fra Carlgren et al.s udlægning, i relation til kreativitet, innovation og entreprenørskab i skoletraditionen med udgangspunkt i Rahbek Schous tidligere nævnte perspektiv herpå, kan konsekvensen være, at individualiseret undervisning danner et snævert syn på kreativitet, innovation og entreprenørskab. Hvorimod det kreative, innovative og entreprenørielle kan have en nytteværdi for individet og fællesskabet, hvis begreberne i stedet anvendes bredt i undervisning af individer, samt i relation til pædagogiske og didaktiske forudsætninger. Det implicerer opmærksom på, hvordan begreberne opfattes og anvendes i praksis, hvilket stemmer overens med en øget udvikling omkring at danne selvskabende individer, som Carlgren et al. sætter fokus på.

Implikationer for lærerne

I et bredere pædagogisk perspektiv på kreativitet, innovation og pædagogisk entreprenørskab indfanges et holistisk dannelses- og læringssyn, hvor kreativitet og innovation opfattes som integrerede dele af menneskets læring. Her drejer det sig om, at den enkelte kan træffe sunde valg i livet og kritisk reflektivt forme sig selv efter eget ønske. Denne tilgang repræsenteres gennem UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hjorth 2016:25) En måde at indfange nævnte læringssyn er ved at skabe et miljø, der understøtter tryghed til at turde eksperimentere samt stærke relationer og fysiske rammer. (Starko 2010:16, 177-253) Herunder skal både lærere og eleverne udforske virkelighedsnære problemstillinger og paradokser, der ikke er et givet svar på, på forhånd. Starko ekspliciterer:

“If students are to solve real problems, teachers have the responsibility not only to teach them the necessary knowledge and skills, but also to set problems for which the teacher have no ansvar and to work together with students to find the solutions.” (Starko 2010:16)

Læreren må derfor være parat til at forme et klasserum, der tillader at der stilles kvalificerede spørgsmål, som lærer og elever i samskabelse søger svaret på, hvor læreren er åben for at lære af elever og lade elever lære af hinanden. Et sådant fokus medfører hertil implikationer for læreplan, kreative og innovative tænkevaner samt kommunikation lærer og elever imellem. Temaer og indhold af undervisningen bør udspringe af en undervisning der fokuserer på dybere indsigt i et fagrelateret område, der kobler fælles gøremål med kreativ og innovativ tankevirksomhed. Starko forklarer, at sådanne processer lærer og elev imellem bærer præg af: *“ (...) real problem finding, problem solving and communication (...)”* (Starko 2010:16). Relevante og autentiske samfundsudfordringer kan gennem sådanne processer identificeres, løses og ekspliciteres i samskabende kreative og innovative processer lærere og elever imellem. (Starko 2010:16,271-272) Undersøgelse af autentiske problemer gennem innovativ didaktik konnoterer en pædagogisk erfaringsbaseret tilgang. Dette er ikke udelukkende i et elevperspektiv, men er ligeledes en implikation for lærerne i forhold til at lære i og af egen praksis.

Et andet opmærksomhedspunkt i relation til udviklingen af kreativitet, innovation og entreprenørskab er, ifølge Borup Jensen, at de kreative- og innovative læreprocesser kræver mod og serendipitet fra lærernes side. Desuden tillid fra systemets side til at lærernes didaktiske og reflektive evner samt deres faglige skøn kan understøtte at eleverne ligeledes får trænet deres evner, dømmekraft og skøn i retning af kreativitet og innovation. Det er netop i uforudsete, fleksible og tværfaglige rammer, at de

kreative idéer og innovation kan udspringe. (Borup Jensen 2011:73-74) Rahbek Schou problematiserer lærernes råderum didaktisk, idet accountability policy påvirker lærernes faglige valg uagtet, at lærerne ikke tilsigter påvirkningen. (Rahbek Schou et al. 2015: 43) Implikationen bliver, at selvom lærere har intentioner og visioner om, at kreative og innovative læreprocesser bør prioriteres, så måles både lærere og elever på læringsudbyttet gennem PISA tests, der ikke rummer kompleksiteten af læreprocesserne.

Hjorth ekspliciterer, at der ikke er udviklet en nærmere tradition for hvordan kreativitet og innovation forstås og anvendes i undervisningen og der ikke i de aktuelle evalueringsformer levnes rum for processer. Idet det er vanskeligt at omsætte lovkrav om kreative-, innovative og entreprenante kompetencer i undervisningen. Læreplaner belyser ikke, hvordan begreberne kan anvendes og fordi der ikke er retningslinjer for at indfange og evaluere kreative- og innovative kompetencer adækvat, så bliver det op til den enkelte institution, herunder ledelse og lærere, at operationalisere begreberne. (Hjorth 2016:30) Illeris påpeger, at det er lærerne, der skal understøtte de enkelte elever ved almen dannelse og gennem læring i fællesskaber for at afficere de udvidede kompetencer samt det hele menneske. På den måde kan eksistentielle aspekter af tilværelsen, kreativitet, mening og en nysgerrig lyst til at lære, forenes. Måden lærerne bør understøtte eleverne på er, ifølge Illeris, gennem refleksion og observation. (Illeris 2015:207-222) Derfor er det centralt at beskæftige sig med lærernes refleksive evner, hvorfor vi i det følgende vil inddrage state-of-the-art i specifik relation til lærernes forandring af egen praksis.

1.1.2 Forandring i praksis

I forskningsartiklen: *Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers?* undersøges det, hvorvidt der i forandringen af en praksis kan være tale om, at lærerne bliver medforskere eller om de blot udvikler egen praksis. (Postholm 2009:551) Lærernes samarbejde med forskerne herom og den affødte læring omkring hinandens ekspertise, var anvendelig i et fortsættende samarbejde (Postholm 2009:561). Metoder som reflekterende dialog, observation af undervisning og refleksion heraf samt videndeling blandt lærerne og eksperimentering med selv at stå for processen af dataindsamlinger, ligger til grund for nytteværdien for lærernes praksis. Postholm belyser følgende udtalelser fra lærerne:

“It’s nice to reflect on specific experiences.”, “You become more aware of substantiating your teaching.”, “It makes you more aware of what is good or not.” og “We help each other in a busy work situation.” (Postholm 2009:561)

Forskningsprojektet har skabt nytteværdi for lærerne i og med, at de oplevede en anvendelighed i at have fælles refleksion med andre lærere. Netop med det fokus, at kunne udvikle egen og hinandens undervisning. Det er hermed forfatterens indtryk, at andre lærere kan finde det nyttigt og lærerigt, at udvikle egen praksis på en tilsvarende måde, såfremt forskningsprocessen er organiseret i overensstemmelse med denne. Dog pointeres væsentligheden af, at have indblik i praksis muligheder før forskningsprocessen fastlægges. Samt at fokus på praksis skal prioriteres, før teoretisk indhold forenes med praksis i de refleksive dialoger. (Postholm 2009:561-563)

Et andet aktionsforsknings studie *Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity* undersøger, hvad der sker med læreres praksis og professionelle identitet, når aktionsforskning som kollaborativt samarbejde inddrages som tilgang til undervisning. Lærerne i dette studies praksis har arbejdet kollaborativt og kreativt med at udforme undervisnings- og læringsmetoder med den hensigt at støtte elever med sprog- og kommunikations vanskeligheder. (Davies 2012:51) Lærerguppen indtænkte De Bono’s Thinking Hats (1985) i relation til dans, som et medie, for undervisning og læring. Aktionsforskningen i dette studie fokuserede på samarbejde blandt lærere og en mentor fra universitetet, som kunne facilitere og give sparring på processen. Lærerne valgte, at udvikle et værktøj til assessment ved brug af litteratur som informationskilde til praksis, og inddrog refleksion over egen praksis. (Davies 2012:55) Idet lærerne fokuserede mere på personlige tilgange til læring, udviklede deres faglige identiteter sig. Begrundet i et delt ansvar for at lære sammen med hinanden såvel lærere som elever, og mentoren, var der endvidere et ansvar om fælles læring for udvikling på tværs af grupperne. (Davies 2012:69) Studiet indikerer, at lærernes professionalisme blev udvidet, idet de betragtede sig selv, som værende i stand til at træffe gode beslutninger om indholdet af elevernes uddannelse, samtidig med at lærerne fik udvist tillid til, at de fælles kunne løfte opgaven. Forskningsresultatet viser desuden, at lærere, der har positive erfaringer med eleverne, oplever ny energi og motiveres af læreprocessen. (Davies 2012:69) Måden lærerne har arbejdet med at udvikle deres praksis på, har resulteret i dannelse af forskellige værdier. Lærerne blev bevidste om, at kunne konstruere egen praksis. Ligeledes bevidstheden om forandring af praksis ved fremadrettede handlinger. Hvilket resulterede i en stor stigning i entusiasme og høje lærings præstationer understøttet af lærernes forandrede respons til eleverne. (Davies 2012:70). Artiklen

sætter også fokus på, at udviklingen af en institutionel praksis kræver en kulturændring, hvilket lægger op til, at det ikke er enkelte lærer i en institution, der kan løfte denne forandring, men at forandring er et fælles ansvar for hele institutionen, der fordelagtigt kan faciliteres af en mentor.

Forskningsartiklerne af Postholm 2009 og Davies 2012 betragtes som et bidrag til, hvilke muligheder aktionsforskning i uddannelsessektoren kan have på forandring af praksis. I ovenstående forskningsartikler er forandring af praksis primært foregået i skoler tilsvarende den danske folkeskole. I forhold til at forandring af en praksis kræver en ændring af kulturen i den institutionen, har danske efterskoler et potentiale for at arbejde med aktionsforskning på denne måde, idet der besiddes et andet råderum (Juul et al. 2014:65), hvilket blive uddybet nedenfor i relation til forskning på efterskoleområdet.

De tidligere nævnte samfundsmæssige konsekvenser af globalisering, 21st Century Learning Skills og målstyring har affødt en opmærksomhed på alternativer til folkeskolen. Hvilket Ifølge Illeris har medført en øget tilgang til højskoler, friskoler og efterskoler på baggrund af et ønske fra forældre, elever og lærere om alternativer til “teaching to the test” kulturen og målstyring. (Thorup 2014:1) (Illeris 2015:207-222) Efterskolerne er ligeledes opmærksomme på den øgede interesse og efterskoleforeningen har i samarbejde med AAU og Center for Ungdomsforskning belyst efterskolernes potentiale for 9. klassetrin gennem en kortlægning af praksis (Juul et al. 2014:7). Efterskolernes råderum er, ifølge Juul et al., større end i folkeskolen, hvilket åbner for mere eksperimenterende læringsmuligheder for elever og lærere. Præmissen om, at eleverne bor i fællesskabet influerer efterskolernes didaktisk råderum og der er et andet potentiale for at arbejde med kreative og innovative processer. Rapporten anbefaler blandt andet, at der eksperimenteres med:

“(...)en bredere tilgang til faglighed og læring (...) Arbejd med hvordan man kan gøre prøverne mindre styrende for undervisningen og prioriter en læringstilgang snarere end en prøvetilgang i undervisningen.” (Juul et al. 2014:65)

Anbefalingen udmønter sig ved, at det bliver særligt centralt, at lærerne bliver bevidste om at udvikle didaktikken, herunder lærergruppens kompetenceprofil for at udfordre nuværende vanetænkning.

Efterskolerne oplever ligeledes konkurrencepresset, der truer de oprindelige dannelsesværdier. Formålet med dannelse var, at alle mennesker på tværs af uddannelsesmæssige og sociale skel, skulle

kunne mødes på tværs. Men grundet den tiltagende konkurrence tænkning er også efterskolerne nødt til at måle sig i forhold til dette pres, da det handler om at holde institutionen i live. Juul et al. udtrykker:

“De politiske diskurser betyder, at forældre i højere grad er optagede af, om deres børn tilegner sig kompetencer, som de kan anvende i det videre uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet.” (Juul et al. 2014:20)

Det bliver dermed op til den enkelte efterskole at definere på hvilket grundlag undervisningen skal tilrettelægges og på hvilket pædagogisk fundament skolen står.

Historisk har efterskoler eksisteret siden 1879 og står på et fundament inspireret af højskoletanken og Grundtvig, der vægter en kombination af praktiske fag samt åndens- og håndens arbejde. (Efterskolen.dk) Den lovmæssige hjemmel til efterskolerne blev placeret i 1942.

“§ 1. Loven omfatter efterskoler og frie fagskoler, der tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse(...) Undervisningen skal have en bred almen karakter(...)” (Retsinfo)

“Stk. 2. Efterskoler tilbyder unge elever kurser efter stk. 1 med henblik på elevernes hele menneskelige udvikling og modning samt deres almene opdragelse og uddannelse.” (Retsinfo)

Formålsparagraffen åbner for et holistisk og fællesskabsorienteret læringspotentiale, med en vægtning på fællesskab, demokratisk dannelsesideal og oplysning om livet så det hele menneskes liv vurderes som noget centralt. Det betyder, at mennesket ikke blot skal lære med henblik på at kunne tjene konkurrencestaten, men for at understøtte det alment dannende og demokratiet. De ekspliciterede paradokser i problemfeltet koblet med state-of-the-art reviewet medfører, at det bliver relevant at udforske og eksperimentere med lærernes refleksioner og kompetencer i relation til at understøtte kreativitet, innovation og entreprenørskab som eminente kompetencer. Det er her centralt, at det videnshul der synes at være, i omsætningen af metoder og arbejdsformer, for at udvikle kreative, innovative og entreprenante kompetencer på skoleområdet, udforskes. (Tanggaard et al. 2015:2) (Hjorth 2016:29) Der synes at være fokus på en opfattelse af kreativitet, innovation og entreprenørskab, der drives af merkantile opfattelser af begreberne, men kreativitet og innovation og

pædagogiske entreprenørskab indeholder elementer af uforudsigelighed, nytænkning og kan opstå, hvis der fokuseres på innovativ didaktik. (Lund og Jensen 2011a: 85)

Ovenstående paradokser og de fremhævede pointer i forskningsreviews udfordrer lærerprofessionen. Dagligt står lærere i praksis i komplekse og uforudsigelige situationer, hvor refleksion og handling er en nødvendighed for, at lærerne hver især er i stand til at udføre deres arbejde hensigtsmæssigt, professionelt og kompetent. Ifølge Kampylis et al. må der desuden forskes i, at klassificere og forstå lærernes særlige behov i relation til at facilitere potentialer for kreativ og innovativ undervisning til fordel for elevernes læring. Samtidig, at der må arbejdes med lærernes syn på kreativitet og innovation, for at kunne omsætte disse til brug i undervisning. (Kampylis et al. 2009:1, 27)

På baggrund af de ovenstående analyser af problemfeltet vil vi her begynde at overveje, om ikke hele spørgsmålet angående udvikling af elevernes innovative kompetencer med fordel kunne vendes til at spørge, hvilke muligheder innovationsfokuset giver lærerne for udvikling af pædagogik, udvikling af lærernes praksisser, og udvikling af undervisning? I lyset af de ovenstående undersøgelser kunne det tyde på, at der også kan ligge en frisættende værdi i de muligheder for eksperimentering og åbenhed, som innovationsdiskursen kan tilbyde lærerne. I den sammenhæng synes det centralt, at udvikle en pædagogisk arbejdsform og undervisningstiltag, der til stadighed kan styrke lærernes refleksive handlinger med den hensigt, at understøtte innovation i undervisningen.

Ovenstående analyse leder frem mod følgende:

1.3 Problemformulering

Hvilke professionelle handlemuligheder giver et fokus på innovation for udvikling af undervisning på Dronninglund Efterskole?

1.3.1 Erkendelsesspørgsmål

1. Hvad kendetegner begrebet innovation?
2. Hvordan karakteriserer DE begrebet innovation?
3. Hvordan kan IG-lærerne på baggrund af værksteder og handlingsopgaver omsætte innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer samt undervisningstiltag?

Erkendelsesspørgsmål **1) Hvad kendetegner begrebet innovation?** kræver en teoretisk viden og redegørelse herfor, idet innovationsbegrebet kan anskues i forskellige kontekster, for specialet uddannelsessektoren. Den teoretisk viden herom er omdrejningspunktet for at forstå den betydning, DE tillægger målet med praksisforandringen. Besvarelse af erkendelsesspørgsmål 1 vil fremgå i afsnit 1.1 og afsnit 3.1. Erkendelsesspørgsmål 1 danner baggrund for at besvare erkendelsesspørgsmål **2) Hvordan karakteriserer DE begrebet innovation?** Fordi vi med den teoretiske viden kan forstå praksis udtryk om deres ønsker, behov samt udfordringer med innovation. For at besvare erkendelsesspørgsmål 2 skal vi koble viden fra erkendelsesspørgsmål 1 med den viden vi kan få ved at interagere med praksis. Det gør vi dels ved uformelle samtaler, samskabelsesprocesser gennem værksteder og dialoger, deltagende observation i undervisning og vores væren og handlen i praksis. Besvarelsen af erkendelsesspørgsmål 2 vil fremgå af afsnit 4.1. Den samskabelse og forhandling vi opnår fælles viden om ved at undersøge erkendelsesspørgsmål 2 bevirker at mulighederne for forandring bliver konkretiseret og hermed tilgængelige for undersøgelsen gennem lærernes refleksion. Mulighederne for forandring undersøges ved at besvare erkendelsesspørgsmål **3) Hvordan kan IG-lærerne på baggrund af værksteder og handlingsopgaver omsætte innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer samt undervisningstiltag?** Fordi selve forandringsprocessen giver lærerne mulighed for at få øje på potentialer til forandring i undervisningen. Samtidigt giver det os, som forskere, data til at besvare hvilke professionelle handlemuligheder et fokus på innovation i undervisningen giver. Erkendelsesspørgsmål 3 vil blive besvaret i 4.3 og 4.4.

1.4 Specialets forståelse af centrale begreber

I følgende afsnit belyses specialets forståelse og anvendelse af flere sammenhængende centrale begreber for samarbejdsprocessen med DE. Begreberne er samskabelse, livsduelighed, fag- og almen didaktik, samt mikro-, meso- og makroniveauet. De vil blive ekspliciteret hver for sig efterfulgt af en sammenfatning af deres forbundethed i forhold til specialets genstandsfelt.

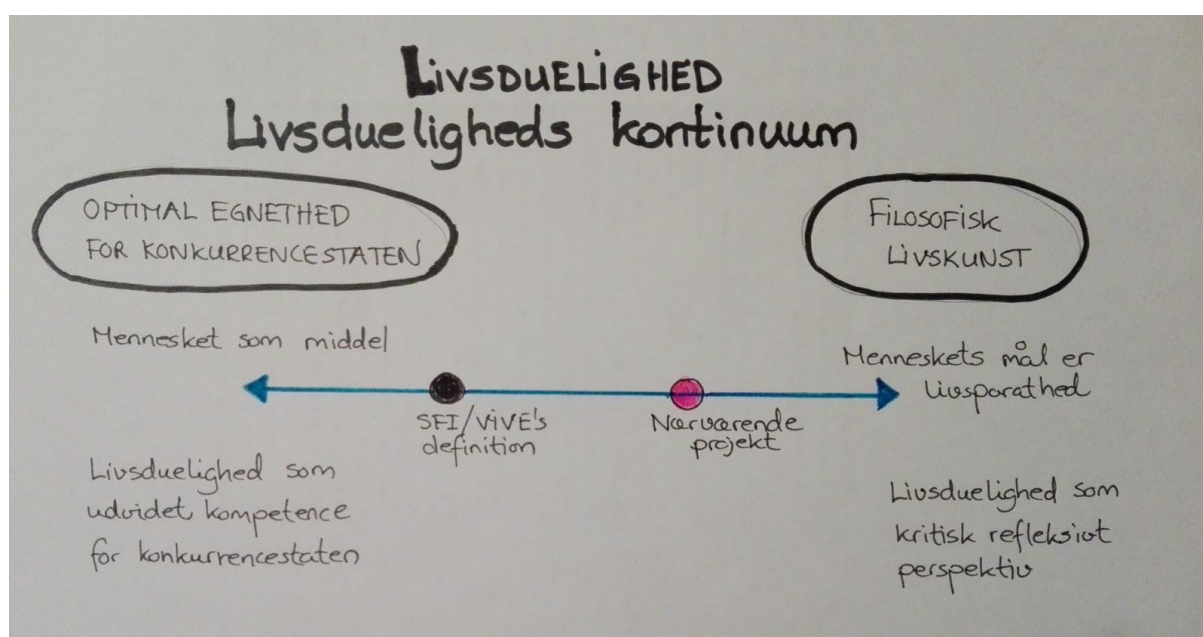
1.4.1 Samskabelse

Den teoretiske betydning af samskabelse, co-creation og co-production belyser principper til at lede og organisere institutioner i den offentlige sektor. Tilgangene dækker over en vision om radikale ændringer af opbygningen af organisationer og institutioner sådan magt- og ansvarsfordelingen ændres, hvilket opfattes som en mulig redning for velfærdssamfundet. Kollaborative innovationer, der kombinerer forskellige ekspertiseområder og tilbyder gensidig læring gennem forskellige perspektiver, roller, sprog og kompetencer kan være medvirkende til at fremme ejerskab og idéløsning i processen. (Torfing et al. 2011:157)

Samskabelse eller co-creation omhandler en tilgang, hvor nyskabelse har et systematisk fokus. Innovationskapacitet kan opbygges gennem styrede processer, der involverer deltagere frem for, at innovation bliver et ledelsesspørgsmål. Herved genereres der innovation på baggrund af deltagerstyring og ikke ledelses befaling. Indenfor den offentlige sektor italesættes co-creation som løsninger skabt med borgerne og ikke for borgerne. (Borup Jensen 2013:33) Herved bliver det centrale hvilken udfordring, der skal løses, i nærværende speciale udvikling af lærernes praksis gennem innovation i undervisningen. I specialets forståelse af samskabelse indebærer processen med lærerne, at vi inddrager dem som ligeværdige medforskere, der anses som eksperter i lærerprofessionen. Herved træffer vi et valg om, ikke at påføre en akademisk arrogance på lærerpraksis, idet vi ikke er eksperter på lærerprofessionen. I stedet kan vi potentielt udvikle og forandre praksis med lærerne.

1.4.2 Livsduelighed

Livsduelighed hænger i specialets forståelse sammen med almen dannelse på DE og den pædagogiske vision. Livsduelighed involverer evne til kritisk refleksivitet og rummer det hele menneske, der knytter an til livskunst som det menneskelige mål. (Dræby 2016:29-33) (Melsen og Studstrup 2017:10-11,63-65) Eleverne skal opleve værdien af, at være den bedste version af sig selv, når de afslutter skoleåret på DE. Den bedste version af sig selv imødekommes gennem og med fællesskabet, *ikke* som et middel for konkurrencestaten, men for demokratisk dannelse, opdragelse samt det kritisk reflekterede valg eleverne kan anvende i fremtiden. I specialet knyttes livsduelighed ikke direkte op som en understøttende forklaring i analysen, men bidrager til helhedsforståelsen af den sammenhæng der er mellem forandringen af lærernes praksis og elevernes læring. Samt en sammenhængende forståelse af grundlaget for Melsen og Studstrup 2017 i forhold til, hvorfor det var meningsgivende først at arbejde med elevernes læring i relation til kreative arbejdsprocesser for efterfølgende at fokusere på, hvordan lærere kan forandre deres arbejdsform for at imødekomme undervisningstiltag, der fokuserer på innovation.



Figur 1: Egen tilvirkning inspireret af Dræby 2016 (Melsen og Studstrup 2017:64)

1.4.3 Fag- og almindidaktik

Didaktik betyder *undervisningskunst* og knytter an til udvidede overvejelser i undervisningsplanlægning vedrørende *hvad, hvorfor og hvordan* refleksioner. Didaktiske overvejelser indeholder på den måde både undervisnings- samt læringens teori og praksis (Bengtzen og Qvortrup 2013:293) Nielsen italesætter forskellen mellem den almene didaktik og fagdidaktikken. Fagdidaktik omhandler det enkelte fags didaktiske elementer, mens almindidaktikken centrerer sig omkring mål og indhold samt metodik i forhold til spørgsmål som eksempelvis indkredser dannelse. Ekspliciteringen af, at didaktik ikke udelukkende er et praktisk planlægningsredskab, er central for den forandringsproces, vi har igangsat på DE. Netop fordi Nielsen omtaler en udvidet didaktik, som værende en videnskabeliggørelse af didaktikken, der sonder mellem praktisk didaktik og teoretisk didaktologi. Foruden praksisdelen, er der i det didaktiske felt også indeholdt en teoretisk videnskabelig del med fokus på *teorier* om undervisningens mål, indhold og begrundelse. Det betyder, at det didaktiske felt også tilgås metarefleksivt blandt andet gennem refleksion over didaktikkens normative- og præskriptive arbejde. (Bengtzen og Qvortrup 2013:293-309)

I specialets forståelse forholder fagdidaktikken sig til den måde læreren arbejder med forandring af egen praksis, men samtidigt bidrager det til den fælles viden om, hvordan der kan arbejdes almindidaktisk med forandring gennem innovation i undervisningen. Herved kommer lærernes refleksion i centrum. Samtidigt har begrebernes anvendelse en funktion i måden vi indrammer denne kobling, således at der kan samskabes fælles viden, som bidrag til forandring af praksis.

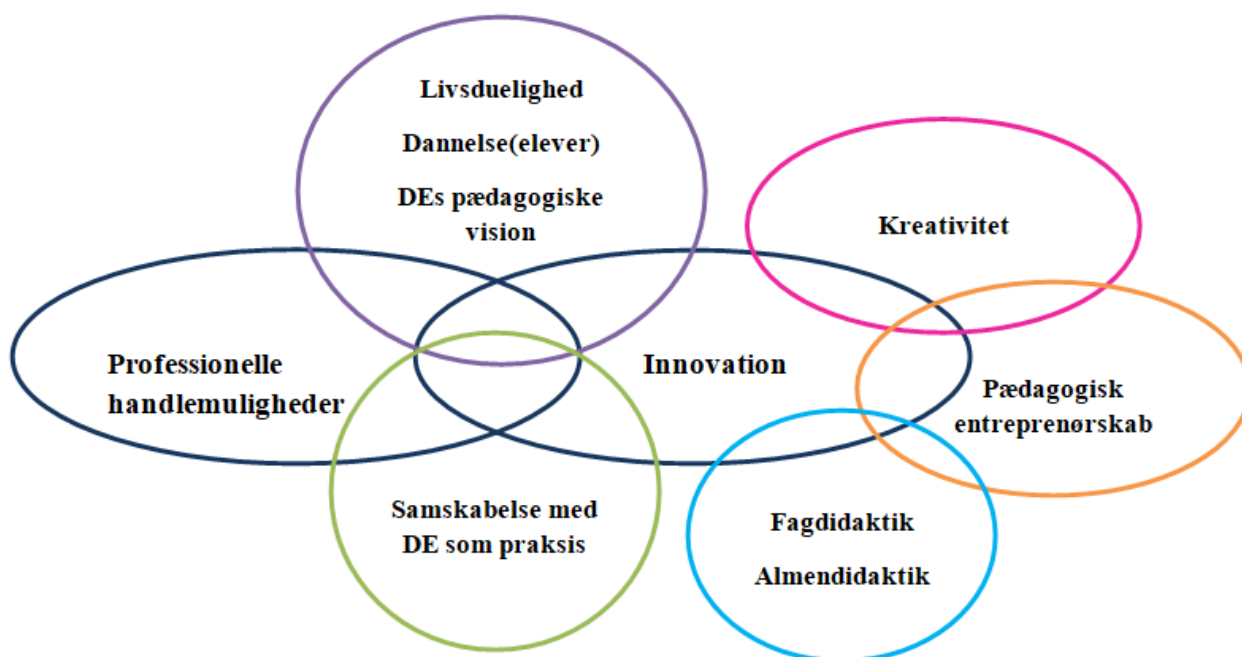
1.4.4 Mikro-, meso- og makroniveau

I nogle kapitler vil vi komme omkring organisatoriske, institutionelle og pædagogiske rammer, da vi arbejder på flere niveauer i samarbejdet med praksis. Vi har derfor valgt, at definere makroniveauet som de samfundsperspektiver, der har en betydning for, hvordan innovation indgår i en uddannelseskontekst. Hermed også lovkrav og det efterskolen ikke selv kan ændre. Mesoniveauet som institutionelle rammer, det vil sige de rammer efterskolen selv er bygget op omkring. Hertil også de ressourcer de har. Mikroniveauet som de rammer, den enkelte lærer har at arbejde med ift. udvikling af innovation og andre didaktiske tiltag i sin undervisning. Herved de frie didaktiske rammer.

1.4.5 Sammentrækning af begreber – Blomsten

Problemfeltets eksplicitering af kreativitet, innovation og pædagogisk entreprenørskab i uddannelsessektoren vil nu blive koblet med ovennævnte centrale begreber i forhold til, at anlægge en samlet holistisk forståelse i relation til problemformuleringen.

Innovation er et fokus som efterskolen har valgt at inddrage i undervisningen, hvorfor kreativitet og pædagogisk entreprenørskab er nødt til at være sammenhængende hermed (Se afsnit 1.1.1) for at kunne blive omsat og skabe nytteværdi for praksis. Omsætningen sker ved, at lærerne eksperimenterer med fag- og almen didaktik i en samskabelsesproces med os. Samskabelsens opstår, da vi arbejder mod et fælles mål med innovation, som en forandring af praksis. Måden der skal tænkes innovation på skal stemme overens med livsduelighed i relation til DEs pædagogiske vision, fordi elevernes læring tillægges en afgørende betydning. En betydning vi ligeledes finder central. Lærernes identitet danner fundamentet for efterskolens forandringspotentiale med innovation. For at sammenhængen mellem disse begreber kan undersøges i en holistisk forståelse, må forandringen fokuseres på, at finde ud af, hvilke professionelle handlemuligheder der imødekommer innovationsbegrebet. Hvorfor professionelle handlemuligheder og innovation bliver specialets kerne, der indkredses ved hjælp af de andre begreber. Nedenfor er udarbejdet en illustration af denne sammenhæng.



Figur 2: Forandringsblomsten – Identificering af sammenhængen mellem professionelle handlemuligheder og innovation

Vi argumenterer for, at denne sammenhængende forståelse af Blomsten anskues som en inkrementel forandring af praksis gennem iterationer, der kan blive meningsgivende og udviklende for DE. Frem for en tilgang, hvor applikation af innovation i undervisningen fra et mere radikalt perspektiv ville kunne resultere i ineffektive og ikke nyttige professionelle handlemuligheder. Ligeledes er det vores forventning, at den pædagogiske innovation, hvor lærernes vaner, rutiner og logikker udforskes, bliver en innovation i sig selv grundet motivation og drivkraft hos lærerne. På den måde synes det plausibelt, at den mistro der kan være til vaneændringer i praksis minimeres ved, at DE og lærerne selv har taget initiativ til udvikling og forandring af deres undervisningspraksis. Vores rolle bliver at være medskabere af et handlingsperspektiv.

1.5 DEs praksis som undersøgelseskontekst

I efteråret 2017 udarbejdede vi et projekt¹ på baggrund af samarbejde med DE vedrørende kreative og innovative læreprocessers potentialer for elevernes læring i idrætsundervisningen. Indholdet til forhenværende projekt er fremkommet på baggrund af et ønske fra efterskolen om, at inddrage innovation i undervisningen. Det gav mening, at udrede de læringsteoretiske belæg for at understøtte elevernes læring, førend vi kan arbejde med innovation. Sammenhængen mellem efterårets projekt og nærværende speciale er, at vi nu skal anvende det læringsteoretiske i arbejdet med lærerens praksis ift. at inddrage innovation i undervisningen.

Formålets sammenhæng mellem DEs praksis behov og specialet er, at finde frem til, hvordan lærerne kan eksperimentere med innovation i undervisningen og derved forandre den måde, den enkelte lærer fagdidaktisk tænker undervisning på, for det siden kan bidrage til det fælles praksisforandring.

Projektet fra 2017 er således et led i forandringsprocessen af, hvordan der kan arbejdes med elevers læring ved at inddrage kreative- og innovative arbejdsprocesser i undervisningen på Dronninglund Efterskole. Hvor specialeafhandlingen i 2018 er det fortsættende led af forandringsprocessen med fokus på, hvordan der arbejdes med lærernes praksis, for at imødekomme deres fælles ønske, om at inddrage innovation, som undervisningsmetode til fordel for elevernes læring.

¹ Melsen og Studstrup 2017, *Kreative læreprocesser i idrætsundervisningen – et praksis samarbejde med Dronninglund Efterskole*

2. Forskningsdesign

I dette kapitel vil vi redegøre for metodologien bag undersøgelsen, samt hvilket videnskabsteoretisk fundament vi bygger vores forskning op omkring. Efterfulgt af en begrundelse for valget af metoder til at indhente datamateriale for undersøgelsen. Dernæst vil designet af samarbejdsprocessen med praksis blive ekspliciteret og argumenteret for.

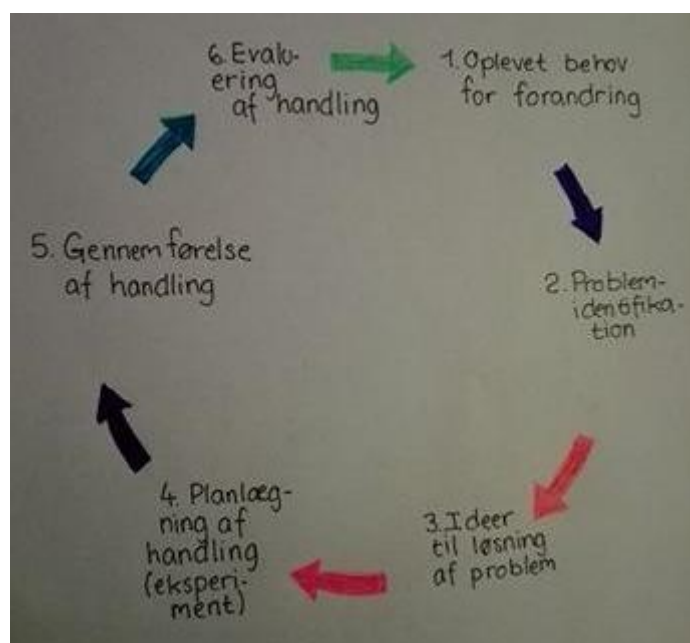
2.1 Metodologi

I sammenhæng med problemformuleringen: *Hvilke professionelle handlemuligheder giver et fokus på innovation for udvikling af undervisning på DE?* er det hensigtsmæssigt med et indblik i den forskningsmetode, vi har valgt, som værende relevant for samarbejdet med praksis.

Aktionsforskningen blev bragt ind i forskningens verden i tiden efter 2. verdenskrig, idet Kurt Lewin mente at der var nødvendigt med et forskningsprogram, der kunne løse sociale konflikter ud fra en socialteknologi (Lewin 1945:205-216) (Nielsen og Nielsen 2015:113). Med sociale konflikter mente Lewin i første omgang sociale problemer og ulighed, men hermed også racemodsætninger (Lewin 1945:205-216) (Nielsen og Nielsen 2015:113). Socialteknologien, der skulle kunne løse ovenstående, blev således betegnet aktionsforskning og for at imødekomme en dominerende forskning, som var for abstrakt og akademisk, var væsentligheden ved denne metodiske tilgang at forskerne arbejdede tæt sammen med praktikerne inden for forskningsfeltet (Nielsen og Nielsen 2015:113). Når der tales om videnskabelse, anses et fællestræk for alle aktionsforskningens former, at viden skabes delt eller fælles mellem forskere og praktikere (Nielsen og Nielsen 2015:115). I forhold til specialets problemformulering er det relevant, at betragte Lewins tanke om en socialteknologisk metode, der i samarbejde med praksis kan løse sociale problemstillinger. Vi mener hertil, at aktionsforskningen kan anvendes i mange samfundsmæssige sammenhænge. Ligeledes er det af betydning at der bliver skabt nyttig viden, der skal kunne give mening i praksis således at de kan opleve nytteværdi. Nødvendigtvis må dette skabes i en fælles produktion af viden mellem de parter forskningsprocessen involverer. Aktionsforskning som videnskabelig forskningstilgang åbner hermed muligheder for at forandre problemstillinger i praksis. Forandringen kan finde sted ved at anvende aktionsforskning til at skabe viden i et samspil mellem forskere og praktikere. Samtidigt skal hver parts ekspertise

anerkendes og bringes i spil for at opnå en fælles problemstilling. At skabe viden inden for denne forskningstilgang kræver iterative processer, som styres af forskere, men for at få viden er praktikernes ekspertise et nødvendigt bidrag. Det er i denne sammenhæng at forskerne udfordrer praktikernes ekspertise med det formål at opnå viden gennem samarbejde. Med andre ord gøres praktikerne til medforskere i en aktionsforskningsproces. (Laursen 2014: 102-107) Vi har anvendt aktionsforskning i en undersøgelseskontekst, der omhandler lærere på en efterskole. Undersøgelsens fokus er derfor udsprunget af italesatte ønsker og behov fra praksis, og på den måde kan vi undersøge, hvilke professionelle handlemuligheder et fokus på innovation giver lærerne for at udvikle undervisning på DE. Nedenfor vil vi med aktionsforskningscyklussen eksplicitere den overordnede samarbejdsproces med praksis. I afsnit 2.4 vil der blive argumenteret for processens indhold.

I et aktionsforskningsprojekt samarbejdes der med praksis deltagerne om 6 elementer i en cyklus.



Figur 3: Aktionsforskningscyklus. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:113.

Vi fik indblik i det **oplevede behov for forandring** tilbage på første afklarende møde i maj og august 2017 med forstanderen for efterskolen. Herunder udtalelser om hvad DE gerne ville med innovation samt hvorfor DE mener, at innovation er relevant for elevernes læring hos dem. Efterfølgende er vi med til innovationsmøde d. 9. august 2017, hvor lærerne italesatte og videndelte deres tanker om og ønsker med innovation, samt hvilke behov de mente var væsentlige i forhold til inddragelse af innovation i undervisningen, som en didaktisk tilrettelæggelse.

For at **identificere problemet** med inddragelse af innovation i undervisningen omhandler et princip om fælles konstruktion: *“Princippet om fælles konstruktion handler om, at de første spørgsmål, der stilles i organisationen, bliver det udgangspunkt, som fremtiden konstrueres og tænkes ud fra.”* (Mejlvig 2014:218) Hvorfor vi august og september 2017 havde en del uformelle samtaler med lærerne herom. Dertil afviklede vi et værksted med medarbejderne d. 26. september 2017 (1. værksted) med henblik på at få ekspliciteret deres ønsker, behov og udfordringer med at inddrage innovation i undervisningen. Samtidigt et fokus på at teori informere om hvordan kreative arbejdsprocesser og innovation kan inddrages i undervisning. Endvidere at kreativitet er fundamentet for innovation, hvorfor det er nyttigt at arbejde med begge begreber sammenhængende.

Vedrørende **ideer til løsning af problemet** inddrog vi udtalelser fra 1. værksted, samt meningsforhandlede med forstanderen om etablering af en innovationsgruppe (IG) – et samarbejde med lærerne. Hensigten med IG samarbejdet er at arbejde med lærernes refleksion i relation til deres fagdidaktiske og almenpædagogiske forståelse af innovation i forhold til at inddrage kreativitet og innovation i undervisningen. Lærerne i IG gruppen har af egen fri vilje og lyst meldt sig til at være en del af samarbejdet.

Planlægningen af samarbejdet med IG samt rammen herfor blev i efteråret 2017 aftalt til at finde sted fra vinter til foråret 2018. Indholdet af planlægningen herfor endte ud i to værksteder med IG og imellem de to værksteder observation af IG-lærernes undervisninger efter lærernes eget ønske. Desuden blev der aftalt løbende dialoger med IG-lærerne efter hver undervisning, hvor vi havde været deltagende observatører. Dialogerne vil senere blive begrundet ud fra begrebet appreciative dialogue.

Gennemførelsen af handlingen har fundet sted fra august 2017 til maj 2018. Værksted 2 og 3 samt dialogerne har fundet sted fra 14. februar til 30. april 2018. Herunder også deltagende observation i undervisningen i forbindelse med dialogerne. Endvidere har vi ageret deltagende observatører i nogle undervisninger i efteråret 2017, og har således fået et indtryk af, hvordan der arbejdes med innovation på DE. I relation til disse undervisninger i efteråret 2017 har vi haft uformelle samtaler med lærere og elever i den sammenhæng. De observationer og uformelle samtaler har ikke været en planlagt del af processen mellem 2. og 3. værksted, men har indholdselementer, der ud fra praksisfortællinger er i overensstemmelse hermed, hvorfor de har været en medvirkende del af samskabelse inddrages i specialets analyse. Herunder 2. værksted d. 14/2 og 3. værksted d. 3/4. Undervisninger vi har været deltagende observatører i mellem 2. og 3. værksted er:

- 3 dansktimer i 10A med AP
- 2 engelsktimer i 9A med AP
- 3 matematiktimer med Tina
- 2 tysktimer med Tina
- 1 engelsktimer i 9B med Marianne
- 1 engelsktimer i 10B med Marianne
- 3 dansktimer i 10B med Marianne
- 3 historietimer i 9B med Ole
- 5 kunstimer på valgfagshold med Ole
- 1 tysktimer i 9A med Ole
- 1 tysktimer i 9B med Ole (Bilag 1)

Sammenlagt har vi således været med i 25 undervisningstimer, hvor vi har været deltagende observatører.

Der foreligger tre dele af **evaluering af handlingen**, idet den delvist har fundet sted i afslutningen af 3. værksted, samt et kvarters fokusgruppeinterview med henholdsvis 9A, 9B, 10A og 10B, hvor vi har observeret undervisning. Derudover en metodisk evaluering af forskningsprocessen og dens udbytte i forhold til forandring i praksis. Vi forventer, at denne evaluering kan medvirke til at undersøge de professionelle handlemuligheder, som innovations fokuset kan bidrage med i udviklingen af undervisning.

Aktionsforskning indebærer ikke, at forskeren går ind og løser praksis problemstilling. Derimod indebærer forskerrollen at gå ind og understøtte praktikerne i at definere og analysere problemstillingerne med det formål at vi sammen kan undersøge professionelle handlemuligheder i innovationsfokuset. (Nielsen 2014:35) Det har været vores hensigt, at udfylde denne forskerrolle i hele samarbejdsprocessen. Endvidere har planlægningen af processen og indholdet heraf været en fælles samarbejdsopgave.

Aktionsforskningens ontologi bygger på at verden til enhver tid kan forbedres, hvilket kan opstå når mennesker styrkes ved at de selv er deltagere i en social sammenhæng, der indgår i et aktionsforskningsprojekt (Laursen 2014:102). Hermed er aktionsforskningen et bidrag til forandring i form af at skabe ny viden, samt at opfinde måder at genanvende eksisterende viden på (Laursen 2014:102). Styrkelsen af de mennesker, som tager del i en social sammenhæng kan også omtales som

deltagere i praksis – og først når praksisdeltagerne lærer og danner erfaringer er der mulighed for udvikling inden for aktionsforskning. (Laursen 2014:102) Således bliver udvikling af praksis også meningsgivende for deltagerne i praksis. I sammenhæng med ovenstående er der ifølge vores videnssyn en mulighed for at koble aktionsforskning som forskningstilgang med et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted ud fra Deweys pragmatisme. Argumentet herfor er, ifølge Dewey, at den pragmatisk samfundsborger er optaget af at løse problemstillinger, der er nutidige og en nødvendighed for samfundet (Elkjær 2005:77). Hvilket ifølge vores forståelse heraf kan perspektiveres over til deltagerne i praksis, der selv tager del i løsningen af aktuelle problemstillinger med den hensigt at styre praksis i den for dem rigtige samt meningsgivende retning. Netop det, har vi oplevet ved at interagere med praksis og fået italesat af lærerne (praksisdeltagere) på DE. De definerer nemlig selv problemstillingen om og betydningen af, at innovation er et udviklingsområde, der giver mening for dem at bibringe til undervisningen til fordel for elevernes læring. Vi får herved viden om praksisdeltagernes pragmatisk tilgang til problemstillinger. Vores syn på praksis i denne sammenhæng, kan understøttes af Elkjærs teoretiske udlægning af Deweys pragmatisme, der skal forstås som en metode, der kan definere og løse problemstillinger med det formål at bidrage til forbedring af verden (Elkjær 2005:78).

I en artikel *The Potential of Deweyan-Inspired Action Research* af Jody L. Stark, belyses et perspektiv på Deweys pragmatisk videnssyn koblet med aktionsforskning. Stark belyser, at både Dewey og Lewin havde en oprigtig interesse for demokratiet. Endvidere belyses potentialet for forskning ved kobling af aktionsforskning og Deweys pragmatisk videnssyn (Stark 2014:95-97). Hensigten med kort at oplyse følgende i dette afsnit er, at eksplicite at andre har belyst denne kombination af pragmatisme og aktionsforskning i forskning. Vi havde på forhånd valgt kombinationen heraf idet, den stemte overens med vores videnssyn, som forskere samt det lærings- og dannelsesteoretiske syn DE har, som lægger sig tæt op af pragmatismen. Hvorfor vi i det nedenstående vil redegøre for pragmatismen som videnskabsteoretisk ståsted. Hvorvidt konklusionen af Starks belysning om koblingen mellem aktionsforskning og pragmatisme ud fra Dewey, har opstøttende betydning for, hvad specialet kommer frem til med denne kobling vil således blive diskuteret i kapitel 6 *Diskussion*.

2.2 Med pragmatismen som videnskabsteori

I problemformuleringen lægger vi op til at undersøge, hvordan der kan skabes en handlingsorienteret forandring i form af professionelle handlemuligheder for lærerne på DE i forhold til at inddrage innovation i undervisningen. I sammenhæng hermed vil vi i det følgende argumentere for den videnskabsteoretiske position, vi har tilgået undersøgelsesfeltet med for at empirien skabes på et fælles grundlag ud fra vores videnskabsteoretiske position og DEs videns- og læringssyn. Hermed centrerer undersøgelsen også om en problemstilling, der er nutidig for DE og relevant for deres fremtidige anvendelse af innovationsudvikling, som et undervisningsperspektiv. Dette er sammenhængende, som tidligere nævnt, med Deweys perspektiv på pragmatisme.

Pragmatismen, som er udsprunget af det græske ord *pragma*, betyder gerning eller handling (Stensmo 2012:201). Begrebet pragmatisme udspringer af filosofen Charles Peirce diskussion af, hvad der kendetegner et udsagn, som værende en sandhed og værende meningsfuldt. (Gustavsson 2001:132)

“The classic works of Pragmatism were written by C. S. Peirce, William James and John Dewey(...)Pragmatism became a leading topic of discussion(...) largely through the influence of John Dewey(...)” (Mounce 1997:1-2)

Tænkningen blev grundlagt af Peirce, men videreudviklet i pædagogisk kontekst af Dewey med eksperimentalisme og pædagogiske implikationer for, hvordan viden og læring anskues perspektiveret over i uddannelse til demokrati samt pædagogik. (Stensmo 2012:201-203) (Gustavsson 2001:133)

Pragmatismen betragtes, som en tankeretning ved at have fokus på menneskets handlinger, idet den centrerer omkring de praktiske implikationer af en teori eller en idé. Teorier og idéer anskues derved som redskaber til eller udvikling af en dynamisk metode til at forstå, handle og gribe forandrende ind i verden. (Stensmo 2012:201-203) Filosofien bag pragmatisme er antagelsen om: *“en ide om ideer”* (Brinkmann 2006:30), hvorved idéerne ikke er noget, der forefindes i verden og venter på opdagelse, men i stedet skal idéerne betragtes, som redskaber mennesket udvikler for at kunne håndtere og begå sig i den foranderlige verden. (Brinkmann 2006:30-31) Endvidere er filosofien bag pragmatisme således relevant i det forskningsområde specialets undersøgelse foregår i. Netop fordi udfordringer og fremtidige forandringer ikke opstår af sig selv, men dertil kræver idégenerering for at få idéer, som kan udgøre redskaber praksis deltagere kan anvende for at forandre egen praksis. Det betyder, at

mennesker er til stede i verden gennem aktiv handlen og teoretisk refleksion, der erkendes gennem praksis (Brinkmann 2006:30-31).

Epistemologi omfatter læren om erkendelse og i en forskningssammenhæng er det grundlaget for valg omkring, hvordan forskningsfeltet kan undersøges (Fuglsang, Olsen, Rasborg 2013:32-33). Epistemologien for forskningsfeltet afspejler således også, hvilken empiri der er mulig at tilgå i sammenhæng med de metoder forskeren vælger at inddrage til at opnå viden om feltet. Ifølge Stensmo:

“Denne bevidsthedsstrøm udgøres af en kontinuerlig række af erfaringer, som mennesket gør sig igennem sit liv. Erfaringerne og konsekvenserne af disse kan man undersøge i praktiske eksperimenter eller tankeeksperimenter, der kan danne udgangspunkt for at vurdere, hvad der er sandt eller falsk.” (Stensmo 2012:202)

Epistemologien ud fra et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted er således anvendelig i specialets undersøgelse. Idéernes betydning og konstruktion heraf bliver undersøgt i praksis, desuden udforskes de praktiske konsekvenser af idéerne, når lærerne i praksis inddrager dem, som eksperimenter i deres undervisning og planlægning heraf i forhold til innovation.

Ontologi betyder læren om det værende, hvilket i en forskningssammenhæng refererer til læren om forskningsfeltet (Fuglsang et al. 2013:32). Ontologien afspejler således, hvordan forskeren rent praktisk går til værks for at lære feltet at kende. I relation til specialet er ontologien sammenhængende med epistemologien, da der anlægges et pragmatisk videnskabsteoretisk syn, hvorfor felten rent praktisk i samarbejdet tilgås pragmatisk. Feltet tilgås pragmatisk i den forstand at den måde vi imødekommende samarbejder med praksis på, for at udforske de bedste løsninger til deres forandring, er sammenfaldende med den måde vi befinder os i verden på og forstår verden ud fra. Ontologien i specialets undersøgelse har således indflydelse på, hvordan vores bidrag til samarbejdet har betydning for, hvad vi lærer om feltet.

Den ontologiske overbevisning med at alt er genstand for revision og at der ikke kan findes én sandhed, men at det er gennem sociale aktiviteter, interaktion og læring at sandheder kan udspring, opbygges og vedtages i et givent miljø, mellem mennesker er ifølge Dewey: *“the contextual whole”* (Dewey 1938:66). Herved forstår vi, at den kontekstuelle helhed, er det sammenhængende og meningsgivende og hermed det, mennesker kan erfare og lære at tænke gennem. Det optræder som den virkelighed vi mennesker selv er medskabere af.

I et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted smelter epistemologien og ontologien sammen, som en helhed gennem den aktive og handlende tilgang mennesket har til verden. Det centrale drejer sig om menneskets ageren og handlen i verden, idet mennesket og den sociale kontekst ikke kan adskilles. Fokus er derfor ikke på, at mennesket skal søge at indfange viden om verden. (Thomassen 2013:119-131) Dewey tog grundlæggende afstand fra at skelne mellem bevidsthed og verden fordi ontologi og epistemologi kun i sammenhæng kan beskrive erfaringsdannelse for mennesket. Antidualismen omfatter, at mennesket er deltagende og handlende i verden og forsøger ikke at tilgå en viden om verden. (Thomassen 2013:123)

Pragmatiske filosofi konstituerer sig som et brud med a-priori-idéer og a-priori værdier, der er uforanderlige. Deweys erfaringsbegreb kan ifølge Brinkmann betragtes, som organismer der handler og forstår verden, og da mennesket er en del af verden, kan der ikke eksistere a priori værdier om verden. (Brinkmann 2006:30-32) Samtidig gør Dewey ifølge Fuglsang et al. op med Descartes filosofiske ståsted som en universel og objektiv sandhed, der kan afdækkes ude i verden. (Fuglsang et al. 2013: 257) Erkendelsesmæssigt tages der derved afstand fra en erkendelse, der alene hviler på fornuften. Det medfører ifølge Brinkmanns udlægning af Dewey, at en objektiv eller sikker viden fornægtes, og knytter an til en falillibulistisk erkendelses tilgang, hvor det mennesket erkender teoretisk på ét tidspunkt, efterfølgende kan vise sig at være fejlagtigt og derved ikke længere anvendelige. (Brinkmann 2006: 211) Det betyder, at den menneskelige erkendelse altid vil kunne ændre sig i lyset af nye erkendelser eller på baggrund af en ny erfaring, da al viden er fejlbarlig. Sandheder er kun gyldige i den kontekst, tid og sted de er konkretiseret. Rorty udtrykker med udgangspunkt i Dewey:

From a pragmatist point of view, to say what is rational for us now to believe may not be true, is simply to say that somebody may come up with a better idea. It is to say that there is always room for improved belief, since new evidence, or new hypotheses, or a whole new vocabulary may come along.” (Dewey 2005:11)

Med andre ord betragtes verden som omskiftelig og har altid forandringspotentiale.

Vi argumenterer for, at det medfører, at der gennem lærernes refleksivitet, kan fremkomme konkrete innovative og bæredygtige løsninger i praksis, hvilket kobler til pragmatismens sandhedskriterium, som værende ikke uden for praksis som noget transcendent, men som en nytteværdi i praksis. Lærerne må, med os, tænke selv og finde bæredygtige løsninger på problemstillinger. Det medfører, at en statisk definition på rigtigt og forkert ikke kan gives, men at det er op til intelligent

og reflekteret problemløsning kombineret med videnskaben, (det vi gennem teori information) bringer ind i processen, at vi fælles kan finde de bedst mulige løsninger for fremtiden ud fra den aktuelle og kontekstuelle situation. Ud fra ovenstående argumenterer vi for, at pragmatismen som videnskabsteoretisk ståsted er et erkendelsesgrundlag for tilgangen af specialets undersøgelse, idet vi sammen med praksis deltagere erkender os selv i situationer. Ved at tilgå felten på denne måde opstår muligheden for at designe et forandringsdesign ud fra en arbejdsproces, der vægter samskabelse.

2.3 Metodevalg

Valget af metoder er vurderet på baggrund af, hvordan vi interagerer med praksis både i situationer, hvor vi henholdsvis har med eleverne og medarbejderne på DE at gøre. Det betyder, at metoden appreciative inquiry, dialoger og at skabe refleksion hos lærerne er et metodevalg, der omfatter vores samarbejde med IG-lærerne i workshops og dialoger efter undervisning. Deltagende observation omfatter hvordan vi, ved at være en del af praksis, får viden om konteksten, som kan vise sig at være relevant for undersøgelsen og samarbejdsprocessen. Hermed opstår der også situationer, hvor vi har samtaler med henholdsvis lærere, medarbejdere og elever, som ikke er forudbestemt, men er en del af det at være i praksis, og som vi vælger at betegne uformelle samtaler. Fokusgruppeinterview er et supplerende metodevalg, hvor hensigten er at undersøge, hvorvidt eleverne oplever undervisningens indhold og metoder anvendelige for deres nuværende og fremtidige skolegang.

2.3.1 Appreciative inquiry and dialogue

I artiklen Critical reflection on practice development - Appreciative dialogue for co-facilitation in action research and practice development diskuteres hvordan begrebet 'appreciative inquiry' (anerkendende udforskning) har betydning for faciliteringen af forandring i praksis og aktionsforskning. Forfatterne diskuterer, ud fra andre forskeres bidrag en tilgang, der kan understøtte dialoger for de, som er involveret i samskabelsen af forandringsprocessen. Artiklen belyser konkluderende, at en tilgang til anerkendende udforskning: *“(...)the seven Cs of caring conversations.”* (Dewar og Sharp 2013:1) hjælper med at frigøre samt dele følelsesmæssige elementer og arbejde, og derved forbedrer kvaliteten af at arbejde med dialoger, som en del af

forandring af praksis. De foreslår at ‘appreciative dialogue’ inddrages i processen med det fokus at motivere deltagerne til at identificere den eksisterende gode praksis, få italesat og bibeholdt dét i praksis, hvilket frembringer gensidig læring og samarbejde. (Dewar og Sharp 2013:1) Artiklens fokus er relevant for specialets undersøgelse, da der arbejdes med refleksive dialoger med hver enkelt IG-lærer efter observation af deres undervisning. Formålet hermed er at spejle lærerne i deres handlinger i og tanker om undervisningen. Netop for at få dem til at udvikle deres undervisning i retning mod et innovativt perspektiv, der giver mening i deres fagdidaktik. Som artiklen frembringer, at anerkende dialoger er med til at frembringe motivation, gensidig læring og samarbejde, er inddragelse af ‘the seven Cs’ (Dewar og Sharp 2013:4-6) sammenhængende med at vi arbejder med den enkelte i dialoger efter undervisningen. Desuden søger vi at koble indholdet heraf til de fælles værksteder, hvor vi gerne skulle fremme gensidig læring og kollaboration. På baggrund af ovenstående har vi derfor valgt, at være inspireret af denne fremgangsmåde for anerkendende dialog i forhold til at inddrage dialoger efter undervisningen. Nedenfor vil vi kort introducere ‘the seven Cs’ og efterfølgende vil vi forklare, hvordan vi har været inspireret af dem.

‘The seven Cs’ er: Be courageous, connect emotionally, be curious, collaborate, consider other perspectives, compromise, celebrate. (Dewar and Sharp 2013:4) Begreberne collaborate og compromise forsøger vi, som nævnt ovenfor, at inddrage i værkstederne, da det er her vi arbejder med IG-lærerne samlet. De fem andre begreber har vi været inspireret af ved at perspektivere dem over til begreber, der giver mening i specialets undersøgelseskontekst med IG-lærerne. Be courageous og be curious har vi sammentrukket og givet betegnelsen ‘giv slip og eksperimenter’. Connect emotionally har vi betegnet ‘mød læreren ligeværdigt’. Consider other perspectives har vi betegnet ‘drømme og forestillinger’. Celebrate har vi betegnet ‘energigivende’. Vi vil nu eksplicitere indholdet af de anerkendende dialoger (nævnes for eftertiden som, dialoger) i forhold til, hvordan vi vurderer det anvendeligt for samarbejdet om praksis forandringsproces. Meningen med dialogerne er at vi får skabt et trygt forum, hvor vi anerkender lærernes faglighed og skaber rammerne for at de kan reflektere over, hvordan de anvender deres faglighed fagdidaktisk i forhold til samarbejdet om at inddrage innovation som et undervisningsperspektiv. Efterfulgt af de spørgsmål vi på baggrund heraf, har udarbejdet som styrende for dialogerne.

Giv slip og eksperimenter

Vi skal have lærerne til at give slip på de fasttømrede rammer for undervisning og få dem til at tænke eksperimenterende omkring deres undervisning. Vi skal få indholdet til at omhandle en nysgerrighed om, hvad der sker når vi i samarbejdsprocessen får skabt et rum, der tillader at eksperimentere med det fagdidaktiske. Derfor spørger vi anerkendende ind til følgende områder ud fra lærernes fortælling i dialogen:

- fokusere på de gode situationer i undervisningen
- visioner og drømme samt mål for undervisningen
- undervisninger hvor eleverne var 'på' (aktivt handlende) og hvor hensigten med undervisningen lykkedes

Vi har ud fra ovenstående udarbejdet tre overordnede spørgsmål, hvor vi ud fra lærerens fortælling, løbende inddrager ovenstående områder. 1) Hvad var det, der var særligt i din undervisning i dag? 2) Gav du slip på nogle tidspunkter? 3) Fortæl om din intention bag din handling?

Mød læreren ligeværdigt

Herunder skal vi anerkende lærerens faglighed ved at betragte deres ekspertise på undervisningsområdet. Desuden inddrages positive emotioner for at få fokus på de ting, der lykkes i undervisningen og en positiv tænkning om idéer til at arbejde videre med, således vi skaber energi for IG-lærerne. Her handler det om at have fokus på følgende områder:

- hvad gjorde læreren i den nævnte undervisningen
- hvordan blev den undervisning skabt?
- hvilke metoder lå bag forberedelsen

Ud fra området har vi udarbejdet et overordnet spørgsmål hertil. 1) Hvordan var forberedelsen, herunder også didaktiske overvejelser, af den nævnte undervisning?

Drømme og forestillinger

I værkstederne centrerer indholdet om forholdet mellem det almen didaktiske og det fag didaktiske, grundet individuelle og fælles opgaver. I dialogen arbejder vi primært fagdidaktisk for at fokusere på

den enkelte lærers udvikling af egen praksis, som subjekt i professionen. Vi inddrager derfor indholdet af individuelle opgaver fra værkstedet, og projekterer det over på lærerens fortælling om den pågældende undervisning. Hermed skal vi have fokus på at:

- sørge for at indholdet fra værksteder kobles med den måde lærerne arbejder med undervisning
- vi skal sørge for at koble processerne mellem værksteder og dialoger for hver lærer således der bliver en sammenhæng med udviklingen af innovation i undervisningen både individuelt og fælles

Vi har formuleret tre overordnede spørgsmål hertil. 1) Hvis du nu fremkalder det billede du valgte på værkstedet, hvordan hænger det sammen med din undervisning i dag? 2) Hvordan blev undervisningen for eleverne i dag? 3) Hvilken rolle spiller undervisningens indhold fremtidigt for eleverne?

Energigivende

Helt konkret skal der tales om de elementer af undervisningen, der motiverer lærerne. Samt i fællesskab skal vi udarbejde en handleplan eller fokusområder, der kan benyttes, som en eksperimenterende del, i næste undervisning. Tanker og drømme skal altså sættes i spil i undervisningen. Områder skal således omhandle:

- at få bragt redskaber fra værksteder i spil gennem dialog om fremtidig undervisning
- afslutte med noget indhold fra dialogen der er motiverende for læreren

Vi har udarbejdet to overordnede spørgsmål. 1) Hvordan arbejder vi mod det du gerne vil tilbyde i undervisning? 2) Har du nogle konkrete idéer til, hvordan vi rent praktisk kunne facilitere det i undervisningen?

Afrunding

Som opfølgning på anvendeligheden af dialogen, er det relevant at evaluere denne ved at spørge læreren om: Hvordan synes du, at udbyttet af denne dialog har været for dig?

Det er væsentlig at nævne, at ovenstående elementer af den anerkendende dialog og spørgsmålene hertil ikke kan stilles i en kronologisk rækkefølge, som en stringent interviewguide kan. En

anerkendende dialog i relation til IG-lærerne skal indeholde ovenstående, men elementerne må anvendes i vilkårlig rækkefølge, fordi dialogen handler om at tage udgangspunkt i fortællinger fra læreren og spejle læreren heri. Det bevirker, at hvis læreren selv nævner et område, der planlagt skal spørges ind til senere, inddrages det først. Det kan udtrykkes som at have et omdrejningspunkt med flere elementer, der optræder emergerende under dialogen.

Anerkendende udforskning bærer også præg af, hvordan der arbejdes med aktionsforskning i en organisation, når det er med fokus på læring og forandring af organisationen eller institutionen samt medarbejderne heraf: "Afsættet for læring og forandring i det organisatoriske liv foregår gennem understregningen af, at det er muligt at skabe og vedligeholde en organisation på grundlag af dens styrke, dens positive kerne." (Mejlvig 2014:215) en anerkendende tilgang til, i denne sammenhæng, DE er væsentligt, fordi deres værdi og styrke, samt samarbejdskultur er fundamentet for, at de kan forandre deres praksis ved eksempelvis at samarbejde med andre forskere. Selvom citatet er fra en artikel, hvor konteksten for aktionsforskning beskrives i et organisatorisk perspektiv, kan baggrunden herfor være anvendelig selvom den anvendes i et pædagogisk perspektiv. Netop fordi aktionsforsknings tilgangen kan anvendes i mange forandrings sammenhænge, er det væsentligt at tilpasse samarbejdsprocessen til den praksis og de aktører, der samarbejdes med. I relation til specialets undersøgelseskontekst handler det om, at der sættes fokus på den energi lærerne bibringer, samt de erfaringer, de har med sig for at der kan arbejdes med læring som en del af ny måde at udvikle praksis på (Mejlvig 2014:215). Hvilket knytter an til en kobling med ovennævnte inspiration fra Critical reflection on practice development - Appreciative dialogue for co-facilitation in action research and practice development. Når anerkendende udforskning anvendes som en metode inden for aktionsforskning tilgangen, sættes der ifølge Mejlvig fokus på kreativitet og engagement, hvilket befordrer generering af ny viden til forandringsprocessen (Mejlvig 2014:217). Mejlvig henviser til Cooperrider m.fl. 2011 i forhold til begrebet positive forestillinger, hvor der arbejdes med at have fokus på positive følelser, idet de har en betydning for hvordan individer fremtidigt vælger, at handle i en forandringsproces. Positive følelser forbindes ifølge Cooperrider med hjælpsomhed og det kan være en anvendelig fordel for deltagerne i en aktionsforsknings og forandringsproces (Mejlvig 2014:218). Hermed forstår vi positive følelser, som værende i sammenhæng med begrebet connect emotionally ud fra 'the seven Cs', som blev beskrevet tidligere ud fra Dewar og Sharp.

Endvidere omhandler anerkendende udforskning, at forandringen sker i sammenhæng med udviklingen, således at det bliver en emergerende proces, som visionen om forandringen, konstrueres ud fra.

2.3.2 Deltagende observation og uformelle samtaler

I samarbejdet med praksis afviger feltrollen sig ikke meget fra samarbejdet omkring projektet på 9. semester. Situationer, hvor rollen ændre sig fra forhenværende projekt er grundet metoder, der er nødvendige for dataindsamlingsprocessen, hvor metoder har en anden karakter i nuværende samarbejde. Deltagende observation er i nuværende speciale i sammenhæng med lærernes undervisning, hvorimod deltagende observation i 9. semesters projektet var i undervisningen, som vi selv foretog med eleverne.

Vi har feltrollen, deltageren som observatører, da vi tager del i feltets praksis i form af at afvikle værksteder og dertilhørende handlingsopgaver, samt andre aktiviteter på efterskolen, hvilket ifølge Kristiansen og Krogstrup betyder at vi har mulighed for at knytte kontakt til feltets deltagere. (Hammersley og Atkinson 2007:73-74) (Kristiansen og Krogstrup 2015:94)

Et andet kendetegn ved, deltageren som observatør, er at forskeren informerer feltet og dets deltagere om hensigten med forskningen. Samtidigt er forskningsområdet af oprigtig interesse, for vores vedkommende. (Kristiansen og Krogstrup 2015:97) I vores tilgang til feltet og samarbejde med deltagerne har vi siden opstarten været åbne og vi har informeret om vores forskningsmæssige hensigt. En anden grund hertil er, at vi arbejder med aktionsforskning som tilgang og det indebærer at forskeres og feltets deltagers ekspertise betragtes som et komplementært bidrag til ny fælles videndannelse. Samtidig med at vi gerne vil have et godt samarbejdsforløb har der, ifølge vores mening ikke været grund til at holde forsknings agendaen skjult. (Kristiansen og Krogstrup 2015:97)

Når vi afvikler værksteder med IG-lærerne er vi tydeligere i rollen, deltagere som observatører, fordi vi faciliterer værkstedet og indholdet heraf. Hvorimod når vi observerer undervisning, som følge af en fælles besluttet handlingsopgave fra værkstedet. Dog stadig deltagende, idet observationerne fra undervisningen skal bruges aktivt efterfølgende i en evaluerende dialog. Kristiansen og Krogstrup rejser også spørgsmålet om, hvorvidt forskeren i denne feltrolle, bliver en del af den sociale kontekst der forskes i (Kristiansen og Krogstrup 2015:97). Hertil er vi, som forskere, på forhånd bevidste om, at der er situationer eksempelvis i undervisningssammenhæng, hvor vi er i tættere kontakt med eleverne, både undervisningsmæssigt og relationelt. Det kommer sig af, at etisk er der situationer, hvor vi er nødt til at handle uden for forskerrollen, og fordi vi kender en gruppe af eleverne i undervisningssammenhæng er der opstået situationer, hvor vi har trådt ind i en underviserrolle af etiske årsager. Det har været et bevidst valg på forhånd, at etik i efterskolens kontekst prioriteres før

forskningen. Dette er et punkt, som vil blive diskuteret senere i projektet i henholdsvis metodediskussion og etik.

I feltrollen, deltageren som observatør, er der tidspunkter, hvor vi har dialoger med feltets deltagere, lærere såvel som elever og medarbejdere. Dialoger, der formelt ikke er planlagt på forhånd, men opstår grundet vores daglige omgang i samarbejdsforløbet. Dialogerne betegner vi som uformelle samtaler, idet noget af indholdet ikke er relevant for undersøgelsens kontekst og andet er relevant.

2.3.3 Fokusgruppeinterview

Vi har valgt, at anvende fokusgruppeinterview som supplerende metode til indsamling af data, idet relevansen af elevernes oplevelse af innovation, som undervisningsperspektiv, er anvendelig viden for undersøgelsens kontekst (Halkier 2015:151). Ved at anvende et fokusgruppeinterview har vi mulighed for at indkredse viden om, hvordan eleverne som gruppe, i form af deres klasser, mener de får et brugbart udbytte af undervisningen (Halkier 2015:137-142). Eleverne er fordelt på 10A og B, samt 9A og B. Vi har adspurgt eleverne i forhold til det omfang vi har været med IG-lærerne inde i undervisningen. Endvidere har vi yderligere kendskab til de to 9. klasser grundet eksperimenteringen med kreative arbejdsprocesser i idrætsundervisningen (Melsen og Studstrup 2017). Der har været afsat 15 minutter til hver af de fire klasser, som deltog i fokusgruppeinterviewet. Næsten alle elever fra hver klasse fremmødte, dog skyldtes frafald sygdom og gøremål i køkkenet, som er en del af dagen på efterskolen.

Der er udarbejdet tre spørgsmål for at have tid til at gå i dybden med eleverne frem for flere spørgsmål, hvor vi ville have sværere ved at indkredse elevernes oplevelse af undervisningen. Vi vil kort forklare dem her ved først at nævne forskningsspørgsmålet, der er relateret til undersøgelses konteksten med IG-lærerne, efterfulgt af hvilken spørgsmålstype der er stillet og afslutningsvist interviewspørgsmålet.

Forskningsspørgsmål 1: Er der potentialer for kreativitet og innovation for eleverne i de handlingsopgaver og didaktiske tilrettelæggelser lærerne har anvendt i fagene? Til besvarelse heraf har vi stillet et indledende spørgsmål, idet vi gerne vil have eleverne til at fortælle om en bestemt kontekst, der foregår i deres liv (Tanggaard og Brinkmann 2015:41), i relation til det at lære på en

efterskole. Interviewspørgsmål 1 er således: *Kan I prøve at fortælle, hvad I tænker om den måde I bliver undervist på her på DE?*

Forskningsspørgsmål 2: Kan eleverne omsætte erfaringerne og gøre brug af det i andre kontekster? leder op til et opfølgende spørgsmål, idet vi gerne vil have eleverne til at knytte yderligere kommentarer til indholdet af det første indledende spørgsmål (Tanggaard og Brinkmann 2015:41). Interviewspørgsmål 2: *Er der noget I lærer i ét fag, som I kan bruge i andre fag?* Hertil har det efterfølgende været hensigten, at få eleverne til at uddybe deres udtalelser afhængig af deres udlægning af svaret i første omgang.

Forskningsspørgsmål 3: Elevernes egne refleksioner over undervisningsforløb i de forskellige fag. Vi vælger derfor, at anvende et direkte spørgsmål, idet vi gerne vil have eleverne til at forholde sig til, hvorvidt det faglige indhold fra undervisningen er anvendeligt for dem fremtidigt (Tanggaard og Brinkmann 2015:41). Interviewspørgsmål 3: *Kan I bruge det I lærer her på DE andre steder, når I er færdige her?* Hertil har hensigten ligeledes været, at få eleverne til at uddybe deres udtalelse afhængig af deres udlægning af svaret i første omgang.

Det er ikke hensigten, at kryds analysere data fra fokusgruppeinterviewet med den intention IG-lærerne har haft med innovation i undervisningen, da vores dataindsamlingsmetoder ikke er tilstrækkelige herfor. Men data fra fokusgruppeinterviewet kan give et indblik i, hvorvidt elevernes oplevelse af undervisningens indhold og metoder er sammenhængende med DE's pædagogiske vision ift. innovation.

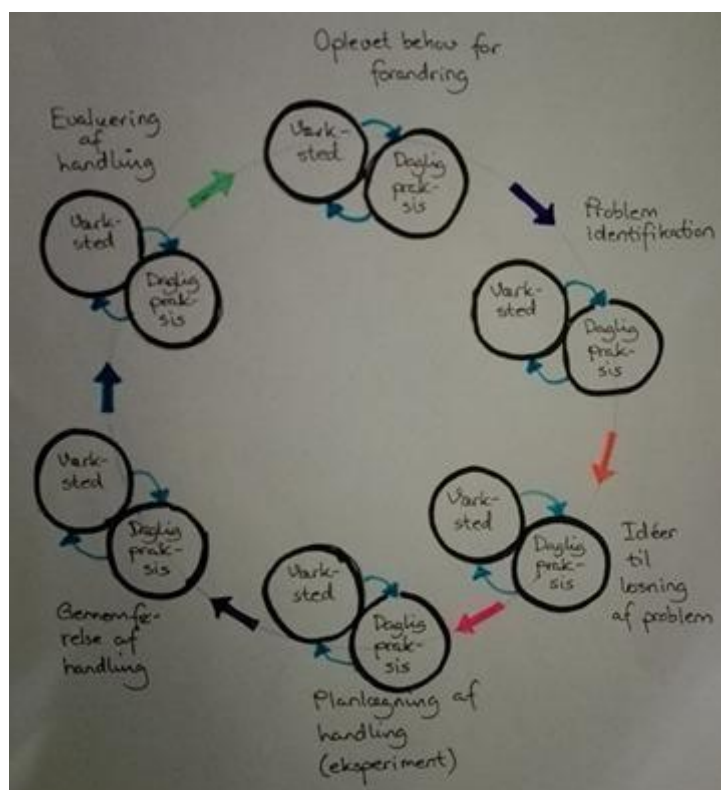
2.4 Design af specialets undersøgelse

I nedenstående afsnit 2.4.1 og 2.4.2 vil vi forklare hvordan aktionsforskningsprocessen er sammenhængende med de værksteder vi har lavet med IG-lærerne.

2.4.1 Værksteder som eksperimenter i en aktionsforskningsproces

Under afsnit 2.1 Metodologi har vi udrett, hvordan aktionsforskningscyklussen har betydning for samarbejdet med praksis og meningsforhandling af samarbejdsopgaver. I hvert stadie af

aktionsforskningscyklussen foregår et værksted, der omhandler det specifikke stadie af cyklussen hvortil parterne efterfølgende går ud i praksis med en handlingsopgave. Dernæst mødes forsker og medforskere igen til et værksted for næste stadie i aktionsforskningscyklussen. (Borup Jensen 2017:119) Således at der processuelt arbejdes hen imod en forandring ved at mødes for at udveksle idéer. Samtidigt skabes der rum for videndeling efterfulgt af en handlingsopgave, der kan bringe praksis videre i arbejdet mod forandringen.



Figur 4: Aktionsforskningscyklus med værksteder. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:119.

I det følgende vil vi forklare hvordan denne aktionsforskningscyklus udfolder sig i samarbejdet med praksis på DE. Når ord er markeret med **fed** relaterer det til stadierne i aktionsforskningscyklussen, som proces.

I forhold til aktionsforskningscyklussen og koblingen med modellen *Aktionsforskningscyklus med værksteder* vil vi argumentere for, at stadierne 1-3 i specialets samarbejde med praksis, kan betragtes som ét samlet værksted.

Den måde der arbejdes på i praksis hos DE har medført, at der ikke ressourcemæssigt har været mulighed for at afvikle et specifikt værksted ved hvert stadie af henholdsvis 1-3. Vi har derfor i

forhold til **oplevet behov for forandring** haft emergerende og meningsforhandling samtaler med forstander Hans, lærere og elever som beskrevet i afsnit *4.1 Praxis' behov for forandring og identificering af problemstilling*. Vores fænomenologiske tilgang tilbage i opstartsfasen august 2017, for at lære DE at kende, samt deres optagethed af innovation har befordret en emergerende proces i forhold til at **identificere problemstillingen** om innovation, samt **idéer til løsning heraf**. I den sammenhæng forhandlede vi frem og tilbage herom i takt med, at vi lærte DE bedre at kende. Vi udtrykte, at innovation ikke kunne undersøges alene samt forudsætningen herfor ville være at undersøge kreative arbejdsprocesser først, som et læringsteoretisk belæg for, hvordan vi skulle samarbejde videre frem mod innovation.

Endvidere blev det i processen om **identificering af problemstilling** nødvendigt for os at få afklaret på hvilken måde DE og hermed Hans forstod innovation. Idet vores første oplevede forståelse; at en merkantil og økonomisk nytteværdi eksempelvis som udelukkende markedsføringstiltag for at tiltrække nye eller flere elever var i disharmoni med vores forståelse af begrebet innovation, samt de pædagogiske potentialer for innovation i undervisningen vi ønskede at udforske. Derfor holdt vi flere afklarende møder med Hans (Melsen og Studstrup 2017:14, 95-109), der fordrede at vi opnåede en enighed af at vi havde samme forståelse af begrebet innovation. Derfra udvekslede vi **idéer til løsning** af problemstillingen om innovation. Hans udtrykte et ønske om at der på DE skulle oprettes en innovationsgruppe, som kunne agere fyrtårn og afprøve forskellige arbejdsmåder i undervisningen (Melsen og Studstrup 2017: 98). Idet der ikke er ressourcer til, at alle lærerne kunne deltage, i en innovationsgruppe, i første omgang.

I forhold til **planlægning af handlingen**, fik vi afstemt med Hans, at det i forhold til vores og deres ressourcer ville fungere bedst, at vi i efteråret arbejdede med at undersøge, hvilke læringsmæssige potentialer kreative- og innovative læreprocesser har for elevernes læring (det læringsteoretiske belæg), hvilket vi eksperimenterede med i idrætsundervisningen. Vi agerede således undervisere i og forskere af egen praksis og havde et tæt samarbejde med idrætslærerne, Anders og Aage. (Melsen og Studstrup 2017:12-16)

Ovenstående forhandling, som en del af ét samlet værksted mellem stadierne 1-3 befordrede, at Hans bad os om at stå for en fælles innovationsdag for alle medarbejdere (Værksted 1) i september 2017. Værksted 1 har således dels været **planlagt** ud fra meningsforhandlinger (over tidsperioden fra maj 2017 - september 2017). Samt dels teori informerende og videndelende aktiviteter omkring kreative-

og innovative læreprocessers potentialer for DE. Det affødte spændende drøftelser og identificering af lærernes individuelle og fælles behov for at kunne omsætte innovation i undervisningen. (Bilag 3)

Efterfølgende omhandlede **planlægningen af handling (stadie 4)** at vi skulle fokusere vores fremtidige samarbejde med en frivillig gruppe af lærere, der skulle bruge interesselimer for at udvikle didaktiske evner og refleksion over handlinger i forhold til at inddrage innovation i deres undervisning.

Forinden **gennemførelse af handling (stadie 5)** udbad vi os et møde med Hans, hvor vi ekspliciterede, at vi havde behov for ressourcer til lærerne for at kunne arbejde i proces med IG i løbet af foråret 2018. Der blev aftalt 11 timer sammenlagt fordelt over 3 planlagte værksteder henholdsvis i september 2017, februar og april 2018. Timer ud over værkstederne til dialoger indregnes, som interesselimer i forlængelse af lærernes forberedelsestid. Hernæst mailede vi til alle lærere og beskrev den kommende proces, hvor lærerne kunne melde sig, hvis de følte de havde overskud og interesse i deltage i IGs udviklingsproces. Det blev også tilbudt de andre lærere blot at deltage i den sammenhæng, der var overskud til. Fire lærere meldte sig Marianne, Ole, Tina og Anders Peter (AP) og vi drøftede deres individuelle intentioner og ønsker for samarbejdet og var nysgerrige på deres behov for at vi kunne planlægge meningsgivende indhold til værkstederne. Vi gennemgik desuden opgavemapper og noter fra 1. værksted for at indkredse DEs mere generelle behov for udviklingsønsker.

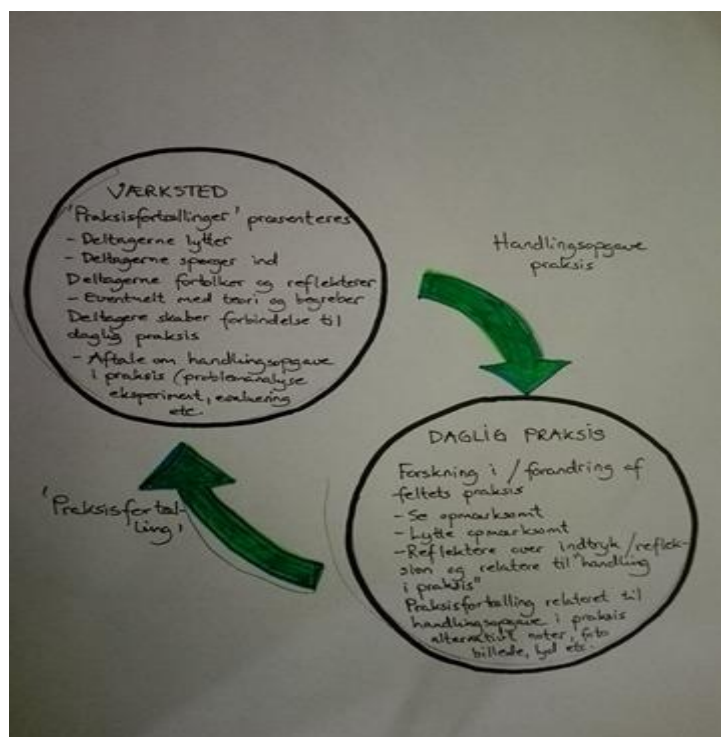
Således var det 1. værksted et introducerende og forbløffende værksted som fundament for innovation for alle medarbejdere på et generelt plan (Bilag 3), hvor værksted 2 og 3 var tilrettelagt ud fra IG-lærernes individuelle ønsker og behov med afsæt i deres refleksioner og didaktiske handlinger i undervisningen.

Evaluering af handling, forstået som nytteværdien for IG-lærerne, er dels kommet til udtryk ved udtalelser, om at arbejde med deres undervisning, på den måde specialet ekspliciterer, både almen- og fagdidaktisk. Endvidere gennem løbende dialoger efter undervisninger med IG-lærerne, dels gennem praksisfortællingerne og videndeling i værkstederne samt via opgaver og lektier for lærerne i processen. (Bilag 4,5, 5.1 og 6) Hertil har vi som deltagende observatører betragtet sprog, relationelle forbindelser og handlinger i værkstederne og undervisningerne. Desuden afholdt

fokusgruppeinterviews med eleverne for at få italesat deres oplevelse af at blive undervist på DE. (Bilag 7)

2.4.2 Samskabelse mellem værksteder og daglig praksis

I aktionsforskning samarbejder forskere med praktikere om udvikling af praksis. Hertil kan praktikerne betegnes, som deltagere eller medforskere af egen praksis. Endvidere lægger det op til et samarbejdsforhold med forskellige roller. For at forklare, hvordan rollerne har betydning for samarbejdet, kan forskningsartiklen *Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis* af Borup Jensen inddrages, idet der grundet forskning fra 2012 er udviklet en model for et sådan samarbejdsforhold for forandring af praksis. Modellen illustrerer, at deltagerne i praksis fra et opstartende værksted har fået såkaldte handlingsopgaver, der skal eksperimenteres med i deres daglige praksis. Ud fra indholdet af eksperimenter skal deltagerne medbringe denne viden herfra til et efterfølgende værksted, hvor der er flere deltagere fra samme praksis. Således anvendes værkstederne til videndeling om eksperimentering, der danner grundlag for forandring af praksis. Grundlaget tager udgangspunkt i praksisfortællinger, samt skaber rum for refleksion blandt deltagerne, som herudfra kan være fælles om at skabe nye handlingsopgaver, der kan eksperimenteres med ud fra med et fokus på, at handlingsopgaverne er et bidrag på vejen mod forandring af praksis. Det bevirker, at deltagerne agerer medforskere af egen praksis. (Borup Jensen 2017: 113-115) Værkstederne skal faciliteres af forskerne med det formål at informere medforskerne om teori, enten valgt af forskerne eller efterspurgt af medforskerne, der kan bidrage og anvendes til medforskernes refleksionen over erfaringer fra de opståede handlinger under deres eksperimenter. (Borup Jensen 2017:113-115) Koblingen mellem et værksted og den daglige praksis sikres ved, at de fremtidige handlingsopgaver formuleres på baggrund af erkendelse og idéer fra indholdet af værkstedet. Det er hermed forskerens ansvar at sikre, at indholdet i værkstederne kan understøtte medforskerne i eksperimenteringen af den daglige praksis. Således at erfaringer herfra kan anvendes som dataindsamling og identificering af problemstillinger, som et led til det næstkommende værksted og hermed den fremtidige forandring af praksis, der arbejdes hen imod og i retning af. (Borup Jensen 2017:113-115) Modellen illustreres nedenfor efterfulgt af en forklaring om, hvordan modellen anvendes i specialets undersøgelse.



Figur 5: Model for dialog mellem værksted og medforskers forsknings i praksis. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:117.

Boblen til højre: daglig praksis, karakteriseres i denne undersøgelse som lærernes undervisning, samt hvordan læreren agerer i og efter undervisningen ud fra den aftalte handlingsopgave, der skal eksperimenteres med. Boblen til venstre: værksted, karakteriseres som de værksteder (med andre ord kunne det betegnes workshop) forskeren faciliterer for at bibringe videndeling blandt deltagernes praksis og hermed deltagerne som medforskere af egen praksis.

I den illustrerede model er det forskeren, som faciliterer værksteder og forsker såvel som deltagere/medforskere er fælles om at definere fremadrettede handlingsopgaver, der skal eksperimenteres med i daglig praksis. Hvor den daglige praksis kun udgøres af deltagerne. (Borup Jensen 2017:113-115) Ved inddragelsen af modellen i specialets undersøgelse, følger indholdet af værkstederne det foreskrevne i forskningsartiklen. Handlingsopgaven i den daglige praksis følger til dels det foreskrevne i forskningsartiklen, dog har vi valgt at understøtte deltagernes handlingsopgaver ved at være deltagende, som forskere, i den daglige praksis. Det vil sige, at vi er med som observatører i undervisningen (daglig praksis), hvilket forskere ikke foreskrives at være i forskningsartiklen, netop for efterfølgende at kunne have dialoger med læreren, hvor vi kan spejle læreren i de handlinger og de indtryk, der fremkom for læreren i undervisningen. Hermed kan vi principielt have et 'mini-værksted' fordi vi i dialog med læreren skaber et rum for refleksion over,

hvordan lærerens praksis (undervisning i egne fag) udvikles. Hvorledes dialogerne har bidraget til udviklingen af lærerens praksis vil blive diskuteret senere.

Modellen for dialog mellem værksted og forskning i praksis bidrager således til at undersøge hvilke handlemuligheder, der i praksis skal arbejdes med for at fokusere på innovation som et undervisningsperspektiv.

2.5 Analysestrategi

Samskabelsen af empiri tager udgangspunkt i praksisfortællinger fra værkstederne og dialogerne. I denne sammenhæng er transskribering en nødvendighed for at kunne sikre en fuld forståelse af det indhold, empirien er blevet dannet ud fra i samskabelsesprocesser. Derfor er 2. og 3. værksted transskriberet, hvilket ligeledes er gældende for dialogerne med IG-lærerne. Fokusgruppeinterviewet med eleverne er ligeledes transskriberet. 1. Værksted, samt en dialog og uformelle samtaler er ikke optaget på lydfil, og er derfor ikke transskriberet. Transskriptionen er således første skridt i analysestrategien.

I den forbindelse vil empirien, fra dialoger og værksteder samt fokusgruppeinterview med elever, blive tematiseret. Empirien vil blive tematiseret ved at danne idealtyper, hvilket uddybes senere i afsnittet (Kristiansen og Krogstrup 2015:83). Dannelse af idealtyperne vil fremgå af elementer, der afspejler hvad vi teoretisk kan anvende til at underbygge et perspektiv af, og hermed forklare, hvad der er foregået og opstået i praksis. Herved foregår dannelsen af idealtyper i sammenhæng med aktionsforskningsprocessen, som den er forløbet i samskabelse med praksis. Således vil fokus ikke være på at få empirien tilpasset ind i teoriens elementer. Det betyder, at vi har responderet på de behov, der er følt og fornemmet samt afstemt med praksis, men vi har selv anvendt teori efterfølgende til at betragte empirien ud fra en teoretisk understøttende forklaring.

I værksted 1 er der tematiseret i; A) Sammenlignelige områder, B) Områder hvor der er stor forskel, C) Vurdering af vores fremadrettet fokus, D) Vurdering af pointer der er gode at arbejde videre med i IG. Empirien fra Værksted 2, 3 og dialoger har med fokus på efterfølgende begreber været med til at danne idealtyper: fagidentitet, fag- og almen didaktisk praksis, idéer og løsningsforslag til praksis, ændring af vaner, refleksion, kreativitet, innovation, eksperimentering, erfaring og opdragelse i relation til elever, erfaringsdannelse, anerkendelse blandt kolleger, videndeling, forandring af praksis.

Fokusgruppeinterviewet med eleverne vil blive tematiseret i forhold til innovation, som et undervisningsperspektiv.

Værkstedet og dialogerne, som et eksperiment i en aktionsforskningsproces, udgøres af den virkelighed, som lærerne befinder sig i og hermed konstruerer. Når vi på baggrund af tematiseringen forsøger, i en analyse, at forklare, hvad der er foregået og opstået i processen, indebærer det at vi konstruerer analysens fund på baggrund af lærernes konstruktion af virkeligheden (Kristiansen og Krogstrup 2015:81-82). Hermed er der tale om konstruktion af anden grad:

“De konstruktioner, samfundsforskeren anvender, er således så at sige konstruktioner af anden grad, nemlig konstruktioner af de konstruktioner, som er foretaget af de aktører på den sociale scene, hvis adfærd forskeren observerer og søger at forklare i overensstemmelse med sin videnskabs procedureregler” (Schutz 1975:17 I: Kristiansen og Krogstrup 2015:81)

Under værksteder og dialoger, samt i undervisninger agerer vi deltagende observatører, hvilket indebærer at vi tager noter for at opnå forståelse af den virkelighed praksis deltagere konstruerer, når vi samarbejder med praksis. Det betyder hermed, at vores noter heraf koblet med transskriberinger af empiri på baggrund af det, som er foregået i værksteder og dialoger kan fremhæve ændrede handlinger eller udtalelser fra lærerne, som kan danne en helhed af, hvad samarbejdsprocessen har bidraget med. Ifølge Weber betegnes dette som en tankeproces, hermed kaldet dannelse af idealtyper (Kristiansen og Krogstrup 2015:83). Kristiansen og Krogstrup udtrykker ovenstående begreb om idealtyper ud fra Webers udlægning, som:

“Idealtyper dannes ved en ensidig betoning af et eller flere synspunkter, som findes spredt, og med uklare grænser ved en logisk databearbejdning danner et helhedsbillede.” (Kristiansen og Krogstrup 2015:83)

Hvilket er sammenhængende med, at vi tematiserer vores datamateriale.

Når vi danner idealtyper ved at anvende en tankekonstruktion, som Kristiansen og Krogstrup med reference til Weber udtrykker det, har vi mulighed for at danne en hypotese om, at ændrede handlinger

og udtalelser i forhold til at arbejde med innovation fagdidaktisk og almendidaktisk, som medforsker af egen praksis, bidrager til værdiforøgelse i forandringsprocessen af praksis. En sådan konstruktion af data medfører, at der kan arbejdes systematisk med empiri og den gøres analyserbar (Kristiansen og Krogstrup 2015:83).

2.5.1 Analysens opbygning

Analysens opbygning skal afspejle processen, der er foregået i samarbejde med praksis. Det vil sige, at 1. værksted bliver opstarten på analysen i forhold til stadie 1-3 i aktionsforskningscyklussen, og vil således omhandle DEs italesatte ønsker og behov med inddragelse af innovation i undervisningen. Efterfulgt af hvilke områder af innovationsfokusset, der skal arbejdes videre med og hvordan i forhold til samarbejdet med IG-lærerne. Derefter vil analysen afspejle stadie 4 og 5 af aktionsforskningscyklussen planlægning og gennemførelsen af analysen og således vil der analyseres frem, hvilken empiri, der er opstået i værksted 2, dialoger og værksted 3 på baggrund af den samskabte producerede viden. Der vil således fokuseres på vekselvirkning mellem fagdidakten og almendidaktikken bidrager til at udforske professionelle handlemuligheder. Afslutningsvist vil analysen indeholde et evaluerende afsnit i henhold til stadie 6 af aktionsforskningscyklussen, der fokuserer på de udtalelser eller skriftlige tilbagemeldinger IG-lærerne har omkring deres oplevelse af, hvilken nytteværdi, der er fremtrådt for dem på baggrund af samarbejdet.

Elevernes perspektiv på innovationsfokusset i undervisningen vil ikke blive behandlet i selve analysen, da problemformuleringen ikke direkte lægger op til undersøge det. Men elevernes perspektiv er en del af helheden og meningen med at lærerne skal inddrage innovation i undervisningen, hvorfor vi ikke kan undlade at medtage elevernes betragtning. Således kommer fokusgruppeinterviewene i spil. Hvorfor et fokus på eleverne vil blive inddraget i forandringsdesignet. Vi krydsanalyserer ikke elevernes udtalelser med lærernes handling i undervisningerne idet vi ikke har data belæg herfor. Men vi har været deltagende observatører i undervisningen, hvorfor vi spørger eleverne ind til områder, som vi ved er sket i undervisningen. Innovation som undervisningsperspektiv var DEs hensigt før vi startede samarbejdet med det, og derfor relaterer elevernes perspektiv hertil sig også til en proces eller helhedsoplevelse af deres tid på DE. Ligeledes er det specialets opfattelse at der i en uddannelseskonteksten ikke kan fokuseres på forandring af undervisningen, hvis ikke elevernes oplevelse af denne medinddrages.

2.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

I nedenstående afsnit vil vi eksplicitere specialeafhandlingens refleksioner metodologisk og de løbende overvejelser vi har haft for at understøtte kvaliteten i undersøgelsen. Fokus er på undersøgelsens transparens, gyldighed og genkendelighed, som diskuteres for afslutningsvist at belyse de etiske refleksioner på samskabelsesprocessen med praksis som vi har haft.

Kvalitative forsknings kriterier for kvalitet adskiller sig fra kvantitative kvalitetskriterier, da forskelligheden af kvalitative studier er enorm og det derfor ikke er ubesværet af identificere fælles kvalitetskriterier. Med Hammersley som udgangspunkt argumenterer Tanggaard og Brinkmann for tvivlsomhed af mening i at udpege kvalitetsstandarder indenfor kvalitative studier, idet forskningsprocessernes nyskabelse kan standses gennem standarder. (Tanggaard og Brinkmann 2015:521) Gennem anvendelse af standarder fra den kvantitative forskning som reliabilitet, validitet og generaliserbarhed konnoteres der til blinde kontrollerede eksperimenter med en evidens fokusering med inddragelse af innovation i undervisningen. Efterfulgt af hvilke områder af innovationsfokusset, der skal arbejdes videre med og hvordan i forhold til samarbejdet med IG-lærerne. Derefter vil analysen afspejle stadie 4 og 5 af aktionsforskningscyklussen planlægning og gennemførelsen af analysen og således vil der analyseres frem, hvilken empiri, der er opstået i værksted 2, dialoger og værksted 3 på baggrund af den samskabte producerede viden. Der vil således fokuseres på vekselvirkning mellem fagdidakken og almindidaktikken bidrager til at udforske professionelle handlemuligheder. Afslutningsvist vil analysen indeholde et evaluerende afsnit i henhold til stadie 6 af aktionsforskningscyklussen, der fokuserer på de udtalelser eller skriftlige tilbagemeldinger IG-lærerne har omkring deres oplevelse af, hvilken nytteværdi, der er fremtrådt for dem på baggrund af samarbejdet. Elevernes perspektiv på innovationsfokusset i undervisningen vil ikke blive behandlet i selve analysen, da problemformuleringen ikke direkte lægger op til undersøge det. Men elevernes perspektiv er en del af helheden og meningen med at lærerne skal inddrage innovation i undervisningen, hvorfor vi ikke kan undlade at medtage elevernes betragtning. Således kommer fokusgruppeinterviewene i spil. Hvorfor et fokus på eleverne vil blive inddraget i forandringsdesignet.

Vi krydsanalyserer ikke elevernes udtalelser med lærernes handling i undervisningerne idet vi ikke har data belæg herfor. Men vi har været deltagende observatører i undervisningen, hvorfor vi spørger eleverne ind til områder, som vi ved er sket i undervisningen. Innovation som

undervisningsperspektiv var DEs hensigt før vi startede samarbejdet med det, og derfor relaterer elevernes perspektiv hertil sig også til en proces eller helhedsoplevelse af deres tid på DE. Ligeledes er det specialets opfattelse at der i en uddannelseskonteksten ikke kan som ideologi, hvilket ikke yder kvalitativ forsknings kompleksitet retfærdighed. Pædagogiske interventioner og forandringer er for eksempel komplekse, præget af multiple elementer og påvirkninger. Derfor giver det ifølge Tanggaard og Brinkmann med reference til Thaggaard, mening at tale om transparens, gyldighed og genkendelighed kombineret med høj grad af metodologisk refleksion i relation til forskningstilgangen. Herved kan det sikres, at der skabes transparens så andre forskere får mulighed for at vurdere holdbarhed og fornuft og kan skabe relation mellem en undersøgelse, fremgangsmåde og resultat. (Tanggaard og Brinkmann 2015: 522-523)

2.6.1 Transparens, gyldighed og genkendelighed

For at tilstræbe transparens har vi gennem samarbejdet med DE bestræbt os på at explicitere hensigter og rammer for værksteder og eksperimenter samt udarbejdet udførlige beskrivelser af processernes indhold og formål. For at sikre, at vores oplevelser og fornemmelser undervejs som deltagende observatører, har vi udarbejdet en kulturanalyse, der belyser vores positionering, adgang til felten og vores løbende meningsforhandlinger med Forstander og lærerne i 2017 (Melsen og Studstrup 2017). Vi har løbende redegjort for til- og fravalg i undersøgelsen ved at belyse og argumentere herfor, for på den måde at skabe en høj grad af transparens. Idet vi har eksperimenteret med konkrete undervisninger, forskning der er centreret omkring handlinger og udtalelser af medforskere og deltagere, vil det dog være umuligt at tilvejebringe identiske resultater for andre forskere, da data er tilvejebragt ud fra vores observationer, stemninger og fornemmelser i eksperimenterne.

Intentionelt har vi haft som afsæt at undersøge lærernes praksis og gyldigheden i specialet hænger sammen med om specialet formår at udrede intentionen (Kvale og Brinkmann 2015:353). For at understøtte gyldigheden har vi arbejdet med redegørelse for sammenhæng mellem problemformuleringen vores erkendelsesspørgsmål og databearbejdning af det indsamlede empiriske materiale. Vores sigte med fremgangsmåden har været at skabe sammenhæng mellem problemformulering, design og metodologiske overvejelser for at belyse og besvare problemformuleringen i vores specialeafhandling.

Graden af overførbare til andre kontekster og lignende situationer af specialets resultater knytter an til analytisk generalisering (Kvale og Brinkmann 2015:289) Det betyder, at den personbundne og kontekstafhængige proces, vi har samskabt med vores medforskere, ikke kan overføres direkte på andre kontekster, men vil kunne give idéer og inspiration til for eksempel andre efterskoler, om at arbejde med lærernes praksis. Gennem praksisfortællinger og eksperimenter kan andre udskolinger ligeledes lade sig inspirere af aktionsforskning som ramme for at arbejde med både lærernes og elevernes læring i netop deres kontekst. Desuden vil visse elementer af de forskningsinformerende forløb i fagene idræt, dansk, tysk, engelsk, matematik, kunst og historie kunne anvendes på andre klassetrin og i andre uddannelsesinstitutioner. Det gælder både konkrete aktiviteter og inspiration til processer og samarbejdsformer.

2.6.2 Etiske refleksioner

Etik og etiske refleksioner er en central del af forskning og i dette speciale af kvalitativ forskning, der gennem de beskrevne metoder har genereret kvalitative data gennem processer i aktionsforskning. Vi er optaget af at data fra forskningsprocessen fremstår reelt og praksisnært og samtidig bliver brugbart i praksis så den samskabende proces gør en forskel. Forskningsetik drejer sig om at gøre gavn og støtte i praksis og om at data ikke fabrikere. (Brinkmann 2015:523) Vores genstandsfelt har menneskelige interaktioner og fælles dannelse af mening og betydning som det centrale. Derfor har transparens og løbende etiske refleksioner, med henblik på at respektere og fremstille subjekter og fagfelt adækvat, været etiske fordringer for os i hele processen.

Vores inspiration til at arbejde med etik og etiske refleksioner er hentet fra det filosofiske begreb om fordringer og 'udleveretheden' i forhold til praksis som vi løbende har reflekteret over. De etiske fordringer der har været retvisende for processen er: Hvad ville jeg normalt gøre? Hvad vil jeg gøre på DE? (Melsen og Studstrup 2017:26-28) Hvilke implikationer kan det få for Efterskolen, lærerne og eleverne? De etiske overvejelser har i den forbindelse været at undgå en forførelse af feltet, når vi har ageret i praksis. Det har vi gjort ved at holde problemformulering og samarbejdsprocessen med forhandlede opgaver i fokus, for på den måde, at navigere i problemstillinger og udfordringer med lærerne i klasserne, med elever i hverdagskonflikter og overfor vores opgaver på DE. Genstandsfeltet har været guidende og styrende som et spejl i forhold til etiske dilemmaer. På den måde har vi undveget drøftelser og episoder, der ikke reelt etisk har været vedkommende for os, i vores rolle på

efterskolen, ifølge vores genstandsfelt. I praksis har vi stået i flere dilemmaer og vi er kommet i besiddelse af oplysninger omkring enkelte elever, der er omfattet af skærpet underretningspligt. Her har vi måtte handle på episoder vi umiddelbart har stået i og har først haft mulighed for et refleksivt metaperspektiv på episoderne efter hændelserne. På den måde har vi haft os for øje, at deltagerne i feltet har kunne forføre os. Dette vilkår blev vi bekendt med i efteråret på DE og vi har derfor haft en etisk fordring om at reflektere både hver for sig og sammen og har benyttet os af flowskrivning og lydoptagelser for på den måde at få vendt de etiske dilemmaer vi har stået i. Efterfølgende har vi ekspliciteret og adresseret episoderne til og med det relevante pædagogiske personale og forstanderen. Tilgangen har været anvendelig og funktionel i praksis for både efterskolen, eleverne og for os, da vi arbejder under DEs etiske kodeks, hvor elevernes ve og vel går forud for alt andet.

Omkring generering af data og den efterfølgende behandling af data tillægges medforskeres og elevers udtryk central betydning med reference til aktionsforsknings rammen.

Vi har derfor i processen anvendt det udtrykte ordvalg og har fortolket på sprog, stemning og udtryk og givet deltagerne tilbagemeldinger på vores oplevelser og forståelser. Intentionen har været at yde praksis kompleksiteten respekt på DE og samtidig handler det om at respektere medforskere, elever, deltagere og data for at skabe genkendeligheden til specialeafhandlingen i så vidt et omfang som muligt. Datamateriale og optagelser destrueres efter processen, hvilket er aftalt med medforskere og deltagere. Konkret betyder det, at vi destruerer lyd og videofiler plus logbøger og at eleverne anonymiseres. Det er ikke muligt at anonymisere lærerne, hvilket vi nedenfor vil redegøre for. Dog skriver vi i videst muligt omfang specialet på en måde så personer og steder ikke genkendes. Der er desuden mulighed for at data ikke anvendes, hvis deltagere og medforskere fortryder deres udsagn.

Et andet centralt aspekt har været formidlingen af den indsamlede data og på hvilket grundlag vores deltagere og medforskere har indgået samarbejde med os. Det er for eksempel ikke forstanderen på DE, der har udpeget vores medforskere, men fire lærere, der frivilligt og af interesse har meldt sig til innovations samarbejdet og processerne. I relation til aktionsforskning har det i praksis været en emergerende proces, hvor vi har indhentet samtykke, menings forhandlet og forventningsafstemt kontinuerligt undervejs med medforskere og forstander for på den måde, at være transparente i vores handlinger. Efter aftale med forstander og medforskere er der indhentet informeret samtykke med elever og deres forældre, der ligeledes i processen er orienteret om vores arbejde på DE.

Refleksive dialoger og ekspliciteringer af vores rolle har været i fokus fordi vi har haft det for øje, at vi har en effekt på praksis. Den baggrund, de holdninger og den erfaring vi møder praksis med farver det perspektiv vi lægger på feltet. Gennem forhandlinger og ekspliciteringer af valg har vi søgt at imødegå effekten på feltet via transparens. Vi har arbejdet ud fra de fire tommelfingerregler for forskningsetik, informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen i samfundsvidenskab, som vi har applikeret på humaniora, idet vi argumenterer for at Brinkmanns videreformidling og Det Samfundsvidenskabelige Forskningsråds vejledning er anvendelig i vores perspektiv. (Brinkmann 2015: 477) (Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd 2002)

Vi er under samarbejdet med DE blevet vidende om arbejdsforhold for personalet på efterskolen og eleverne, hvorfor alle på DE er: *“genstand for forskning (...) der kan blive berørt af forskningsarbejdet og dets resultater”* og *“Med ”god videnskabelig standard” og ”faglige og etiske principper” menes den standard eller de principper, som til enhver tid i den konkrete sammenhæng anses for de rette.”* (Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd 2002: 1-2) Vi har under hensyntagen til vejledningen tilrettelagt værksteder og interviews med vejledningen i baghovedet, hvorfor vi løbende i dataindsamlingen har gjort opmærksom på frivilligheden i at deltage og mulige implikationer for vores medforskere og deltagere på både mikro- og makro etisk niveau. Forstander Hans og de fire medforskere er gjort opmærksom på muligheden for fortroliggørelse af projektet. Det har været yderst vigtigt, idet vores fire medforskere ikke reelt har kunne anonymiseres og deres meningsdannelse i vores emergerende samarbejde har dannet baggrund for den innovation vi sammen har igangsat på DE. I praksis betyder det ligeledes at fokusgruppeinterviews med eleverne som evaluering af undervisnings eksperimenterne er gennemført i henhold til DEs regler og med samtykke efter aftale med DE og derved efter principper, der anses for korrekte i konteksten.

De mikro etiske udfordringer ligger i, at lærernes deltagelse i processen er kendt for dem, således at de ikke udstilles, men er opmærksomme på konsekvenser af, at data indgår i specialeafhandlingen og bliver tilgængelig for bestyrelse, forstander, forældre mv. I yderste konsekvens kan det få betydning for deres stilling og virke. Specialets implikationer på DEs organisation i et makroetisk perspektiv har løbende været drøftet med lærere og forstander. Udfordringerne kunne være forhold, der vedrører lærernes innovative kompetencer og elevernes læring, som for eksempel et konkurrenceparameter, for at tiltrække nye elever over for forhold, der kunne have indikeret at DE ikke lever op til gældende lov, for eksempel Lov om Social Service, hvilket ikke er tilfældet. Makroetiske udfordringer og

konsekvenser er desuden det forhold, at den pædagogiske innovation som proces er positioneret i et videnshul ifølge state-of-the-art reviewet i problemanalysen og potentielt medvirker til at belyse og give værdi til samskabende vidensgenererende processer med henblik på udvikling af praksis. (Tofteng et al. 2015:1) Hermed kan processen og belysningen af DEs praksis påny medføre mikroetiske konsekvenser for institutionens personale, kommende elever, forældrene og lærerne, hvilket ligeledes er drøftet med DE, for at understøtte deres overvejelser omkring samarbejdet. Samtidig argumenterer vi for, at aktionsforskningens forskningsideal om, at den producerede viden, kan opleves som noget der tilfører værdi for de involverede lærere, deres kollegaer, eleverne og DE som helhed, hvilket gennem dokumentation af denne potentielle værdiforøgelse ligeledes har en etisk dimension for skolen.

3. Teoretiske perspektiver

Specialets erkendelsesspørgsmål 1: Hvad kendetegner begrebet innovation? Vil blive besvaret i følgende afsnit.

I relation til sammentrækningen af begreberne og den samlede forståelse af undersøgelsens genstandsfelt, som beskrevet i afsnit 1.4.5 vil følgende afsnit centrere sig om, hvordan anvendelsen heraf kan inddrages i et forandrende perspektiv af lærers praksis på DE.

3.1 Innovation i fokus og implikationer for lærerne

I forlængelse af problemfeltet er kreativitet og entreprenørielle processer ifølge Tanggaard fundamentet for innovation. Innovation kan derved opstå ved kombinationen af kreativ og entreprenøriel læring. I relation til afsnit 1.1.1 er innovation det nye, som er nyttigt. I tillæg definerer Tanggaard, med reference til Sawyer, innovation som værende det nye, der accepteres af brugere og hermed tages i brug, implementeres og udbredes i sociale systemer (Tanggaard et al. 2015:8) Hvilket er en central betragtning af begrebet, fordi det for lærere vil handle om, at de nye idéer de i fællesskab bidrager med for at arbejde forandrende med deres praksis, er nødt til at accepteres blandt alle. Følgende for at noget bliver fornyet i et socialt system og kan betragtes, som nyttigt og således udbredes i praksis. Herved argumenterer vi for, at innovation ikke kun skal inddrages i undervisningen, men at det netop handler om hvordan, lærerne selv arbejder med forandring af praksis for noget kan blive nyttigt for dem. Anvendelse af dette bliver relevant at inddrage i værkstederne som en forudsætning for, hvordan der samskabes viden om at inddrage innovation i undervisningen, således der kan udforskes professionelle handlemuligheder, der skal bidrage til at implementere og udbrede innovation i læreres praksis.

Tanggaard problematiserer dog, at det ikke er alle forandringer, der er værdiskabende eller ønskværdige fordi innovationsbegrebet kan betragtes ud fra mange forskellige perspektiver: *“At arbejde med kreativitet, entreprenørskab og innovation er således også et normativt projekt, der kalder på etiske og moralske refleksioner.”* (Tanggaard et al. 2015:8) Citatet peger på, at innovation også er brugerdrevet eller hermed udviklet af medarbejdere. Relateret til specialets undersøgelsesfelt

betyder det at innovationsbegrebet i en uddannelseskontekst også rummer en bredere forståelse, end vækst, idet det omhandler menneskelige værdier og hermed i stedet en vækst, som knytter an til almen livsduelighed. (Tanggaard et al. 2015:5) I sammenhæng med problemformuleringen må der således både i samskabelse med lærere og udforskning af professionelle handlemuligheder, men også i didaktiske undervisningstiltag med innovation, overvejes etiske dilemmaer. Idet der arbejdes med det hele menneske, men samtidigt udforskes med inkrementel innovation, da forandringsprocessen bygger på et allerede eksisterende grundlag udviklet af medarbejderne på efterskolen.

Ovenstående vedrørende innovation og koblingen til kreativitet sker gennem pædagogisk entreprenørskab. Ved pædagogisk entreprenørskab der dog indbygget en anomali i udviklingen af det kreative, innovative og entreprenante individ, fordi forestillingsevne og kapacitet til at idégenerere, idéudvikle samt skaberevne traditionelt tidligere har været knyttet til de kreative og kunstneriske fag. (Tanggaard et al. 2015:4) (Lund 2009:44) Samtidigt er konsekvensen af testkulturen en optagethed af målinger, der gør det vanskeligt for lærere at oversætte og anvende kreativitet og innovation til brug i undervisningen. I en videnskabelig artikel, belyses det at Primary og Secondary school undervisere har udfordringer med at anvende kreativitet og innovation i den daglige undervisningspraksis. Idet curriculumtænkning, som fortsat præger uddannelsessektoren i dag, er svært forenelig med begreber som kreativitet og innovation. (European Commision 2010:9) I tilknytning understreger Hjort, at der hverken er retningslinjer eller tradition for at omsætte begreberne i en dansk uddannelseskontekst. Samt at eksamensformen heller ikke består af evalueringsformer, der understøtter kreativitet og innovation. Hvilket gør det udfordrende for lærerne at inddrage kreativitet og innovation i undervisningspraksis når begreberne skal transformeres fra formålet til anvendelig praksis. (Hjorth 2016:29) (Tanggaard et al. 2015:3-4) Måden uddannelserne er strukturerede på samt den måde der evalueres på ser således ud til at have konsekvenser for hvordan lærerne handler i praksis i Danmark. Der synes derfor at være en pædagogisk udfordring i at arbejde med elevernes idégenerering og skaberevner inden for meget styrede rammer, hvilket også influerer lærerens rolle (Hjorth 2016:29-30). I sammenhæng med at inddrage innovation i undervisningen kan ovenstående også forstås udfordrende i DEs praksis idet de, som følge af lovkrav, også skal afvikle eksamen. Anvendelse af innovation og koblingen til kreativitet, skal således have en værdi for lærerne, i forhold til fagidentitet og elevernes læring, for at det kan blive meningsgivende at inddrage begreberne på trods af at eksamen ikke har en evalueringsform, der understøtter dette.

Når eksamensformen ikke har en evalueringsform, der understøtter kreativitet og innovation i den daglige undervisning får det implikationer for lærerne, idet de herved kan blive vidensformidlere af prædefinerede svar på fagligt indhold. Ifølge Lund kan forklaringen, af at lærere i høj grad er vidensformidlere, være at kulturer, evalueringer og yderligere at strukturen i uddannelsessystemet ikke har været forbundet med en samfundsudvikling bestående af en enorm kompleksitet og markante hastige ændringer. Aktuelt er der behov for at lærere i højere grad fungerer, som vejledere og rollemodeller for elevernes egen produktion af viden. (Lund 2009:43-44) Det bevirker:

“At vægte ‘forestillingsevne’ og ‘fantasi’ som centrale didaktiske omdrejningspunkter i en innovationsfremmende didaktik - hvad enten det handler om at udvikle eller tøjle en sådan - peger på, at både viden og kunnen udvikles sideløbende hermed, da elevens viden og erfaringsdannelse gensidigt befrugter hinanden og samtidig er byggestene for den viden, der er byggestene for udvikling af nye fantasier og forestillingsevner, der igen kan skabe ny viden.” (Lund 2009:44)

Citatet peger på, at når der vægtes didaktiske overvejelser i forhold til fantasi og forestillingsevne i undervisningen bliver det muligt at elevens viden får en betydning for fremadrettede mulige anvendelser og tilføjelse af ny viden. Det implicerer at lærere må anlægge en pædagogisk erfaringsbaseret tilgang til kreativitet og innovation påpeger væsentligheden af, at der arbejdes fagintegreret og efter en systematik, der tilskynder, at elever får udviklet deres fantasi og forestillingsevne på tværs af alle fag. I forhold til specialets udforskning af professionelle handlemuligheder, er ovenstående citat centralt, idet vi som forskere skal indkredse et fokus på at inddrage viden om innovation for at inspirere lærerne til at arbejde fag- og almindidaktisk. Netop fordi den innovationsfremmende didaktik bliver grundstenen og et bindeled i forandringspotentiallet mellem fag- og almindidaktik.

En anbefaling til at lærerne kan imødekomme innovativ didaktik ekspliciteres af flere kreativitetsforskere. Tanggaard ekspliciterer, at dét at arbejde kreativt ikke må reduceres til projektuger, temadage eller særlige fag, men bør integreres i hvert enkelte fag for på den måde at træne kreative og innovative kompetencer i alle situationer, hvilket må medføre: *“bredspektret (kvalitativ) træning”* (Tanggaard et al. 2015:5) af kompetencerne. (Tanggaard et al. 2015:5) Kampylis ekspliciterer, at det ikke er befordrende at kreativitet og innovation udgør specifikke emner på

pensumlisten. Kreativitet bør appliceres på alle fag for at integrere evner og viden fra mange forskellige og tværfaglige emner i skolen. (Kampylis et al. 2009:27)

Undervisningens formål med kreativitet og innovation er netop:

“(...) at undervisningen skal bruges til at skabe mere værdi for sig selv og andre. Værdien kan fx være værdi af økonomisk, social, kulturel og menneskelig art.” (Tanggaard et al. 2015:5) (FFE-YE 2011)

I samskabelse med praksis, handler vi på en forståelse af formålet, som værende en værdiskabende undervisning, der indeholder både sociale og menneskelige værdier for at forandre og understøtte lærernes praksis til fordel for elevernes læring. Det betyder at elever må trænes i at lære at tænke, være idérige, nyskabende og samtidig i stand til at løse problemer både individuelt og i kollaboration med andre.

Ifølge Nordisk Ministerråd bliver skolens opgave og implikationer for lærerne således, at initiere at eleverne uddannes til handlekraftige og initiativrige individer, der kan løse problemer på nye måder og derved udtænke løsninger på komplekse samfundsudfordringer i fremtiden. (Lund et al. 2011: 25-26)

Opsamlende kan det udledes at innovation betragtes som en forandring, der er værdiskabende og som dels accepteres af brugerne og dels anvendes i en given kontekst. I relation til specialets genstandsfelt betragtes innovation som det potentielle udbytte af kreativitet, hvilket er det nye og det pædagogisk entreprenørielle forstås som nyttiggørelsen (processen med lærerne) i en undervisningskontekst og forandring heraf. Innovation er dermed det nyttige der skabes. For at udforske værdien i en specifik kontekst forstår vi at det kræver, at lærerne nytænker og eksperimenterer med at skabe det nyttige gennem en fælles proces. På den måde kan der udforskes professionelle handlemuligheder i en given kontekst.

3.1.1 Relationen mellem kreativitet, pædagogisk entreprenørskab, innovation og læring

For at omsætte de potentialer kreativitet og innovation besidder i et undervisningsperspektiv udforsker vi i det følgende afsnit forbindelserne mellem kreativitet, pædagogisk entreprenørskab og læring samt hvordan relationen hænger sammen med innovation og hvilke implikationer det får for lærerne. Herved kan vi senere anvende erkendelserne aktivt i samskabelse med IG-lærerne i dialoger samt på værksteder og i deres design af undervisning.

Mange forskere har ifølge Starko søgt at fastlægge undervisningsstrategier, der effektivt understøtter kreativ og innovativ læring. Relationen udtrykker Starko på følgende måde:

“(...) these recommendations tie to creativity(...) Simply stated, if we want to teach effectively, the strategies that support creativity will help us do so.” (Starko 2010: 14)

Forskning indikerer dermed at en undersøgende, nysgerrig og undrende tilgang til løsning af virkelighedsnære problemstillinger dels kan afføde læring, der er meningsgivende for elever og dels åbner mulighed for at læringen bliver dybere og kan anvendes i andre kontekster. (Starko 2012: 12-14) Et fokus på kreativitet medfører i Starkos perspektiv, at fordybelse i bestemte temaer eller fag kan føre til udvikling af fagspecifikke kompetencer. Samtidig bør eleverne støttes i at problemløse og udlede samt udtrykke fund på nye og hensigtsmæssige måder. Starko ekspliciterer, at ved hjælp af effektive undervisningsstrategier og en facilitering af undervisning, hvor idéer er personlige og originale samt idéskabende medfører, at eleverne kan tilegne sig en læring, der både involverer en udvikling af kreativ kapacitet og en mulighed for transfer til andre situationer:

“Structuring education around the goals of creativity is a wonderful two-for-one sale - pay the right price for learning and you may get creativity for free.” (Starko 2010:15)

Læring implicerer herved kreativitet og kreativitet implicerer læring. Ifølge Starko understøttes både kreativitet og læring ved at lærerne faciliterer en undervisning, der udstyrer elever med kreative og

innovative kompetencer for at eleverne kan opnå en forståelse for andre, blive kritisk refleksive og udvikle problemløsningsevner, fleksibilitet, fantasi og en dybere forståelse (Starko 2010:5, 89-91). I forhold til specialets undersøgelse betyder det, at der i samskabelsesprocessen må idégenereres om, hvordan undervisningen favner kreative og innovative didaktiske tiltag. Lærernes erkendelser i relation til undervisning bliver herved centrale for elevernes omgivende læringsmiljø.

Det menneskelige forandringspotentiale involverer dét at beskæftige sig med læring. Kreative og innovative potentialer kan tilegnes gennem fællesskaber, idet begreberne er sociale og kollektive og kan emergere ud af menneskelige relationelle forbindelser. (Tanggaard 2008:34) Det indebærer at læring beforder kreativitet og gennem læring kan menneskers forandringspotentialer anerkendes. Tanggaard udtrykker relationen mellem kreativitet og læring på følgende måde:

“Kreativitet og læring er ikke to forskellige processer eller fænomener, men snarere to alen af samme stykke, hvor læring nok kommer før kreativitet, men hvor kreativitet bygger på at have lært at tænke og handle på en særlig måde eller måske netop på at være særlig god til at lære.” (Tanggaard 2008:34)

Den spontane og overskridende læring italesættes af Tanggaard som det særlige ved kreative og innovative læreprocesser. Hvad læreprocessen medfører kan efterfølgende komme til udtryk, når kreativitet så at sige er hændt. Læring har desuden potentialer for dannelse og drivkraft. Det er potentialet i at blive ‘nogen’ mens der arbejdes med opgaven som indfanger læringsglemslen. Dét at glemme læring indbefatter at blive opslugt af en proces, hvor tid og sted fortrænges, som er netop de situationer hvor læringen kan fremmes. (Tanggaard 2015: 83-94) Det indbefatter, at læring ikke udelukkende er en kognitiv størrelse, med indlejrede sproglige og mentale processer, men læring drejer sig også om at fokusere på at gøre og kombinere håndens og kroppens læring. Læring i samskabelse og fællesskaber anskues dermed som en antidualistisk tilgang til læring, der kobler ånd og hånd samt krop og hjerne. Vi argumenterer for, at dette perspektiv på læring, kreativitet og innovation stemmer overens med Deweys pragmatiske læringsperspektiv.

Specialet argumenterer for en forståelse af relationerne, der hviler på kombinationen af kognitiv og erfaringsbaseret læring for at indfange hele essensen af kreativitet og innovation i forbindelse med læring. Via pædagogisk entreprenørskab som den forandringsproces, der rummes i

sammensmeltningen mellem kreativitet og læring, bliver handling og en reel fornyelse af det eksisterende en mulighed. For at komme til den forandrende proces må vi ifølge Tanggaard involvere og engagere os i de menneskers behov og den verden, som man ønsker at skabe forandring og fornyelse for (Tanggaard et al. 2015:6) Derfor har vi i forskerrollen truffet valget om at engagere os i DEs praksis og involvere os i forhold til samarbejdet med IG-lærerne. Det medfører, at vi i de didaktiske tilrettelæggelser har taget højde for processer der dels omhandler handlinger og dels omhandler ekspliciterende og reflekterende aktiviteter med lærerne.

Innovation som undervisningsperspektiv og implikationer for lærerne

For at skabe forandring og fornyelse er modet til at lære noget essentielt i en tilværelse, hvor forandring er et vilkår. Samtidig kan kreative og innovative læreprocesser muliggøre en udvikling af ny praksis, men kan også stabilisere dét, som fungerer og er bevaringsværdigt. (Tanggaard & Juelsbo 2015:21) Vi vil argumentere for, at perspektivet dermed stemmer overens med det udledte i forbindelse med inkrementel innovation, da forandringen af praksis gennem en ny arbejdsform i samskabelse bygger ovenpå eksisterende erkendelser fra lærerne.

Den reelle værdi af kreative og innovative potentialer er dermed afhængige af det sociale aspekt, når en pædagogisk innovation bliver fornyet, brugbar og meningsgivende for flere. Forandringsprocessen bør derfor centreres omkring kreativitet og innovation, som indeholdende dyb faglighed og en realiserings evne af de små idéer brugerne i en given kontekst har. Hermed betragtes det nye og nyttige som iboende evner, der må udfoldes og anvendeliggøres. I specialets undersøgelse må den enkelte lærers kreative iboende evne udforskes og sættes i spil undervejs i samskabelsesprocessen. Et sådan perspektiv på kreativitet og innovation medfører desuden mod og hårdt arbejde. (Tanggaard og Juelsbo 2015:29-30) Edison belyser genialitet med 99% hårdt arbejde og 1% inspiration (Tanggaard og Juelsbo 2015:29-30) (Pellegrino og Hilton 2012:1-2) I undervisningssammenhæng er der behov for fordybelse, der fordrer feedback samt gentagelse af øvelser og eksperimenter. Tydelige rammer, ansvar og frihed belyses, som centrale elementer for at fremme kreative og innovative processer. De lange seje træk og anstrengende arbejde med at udtænke og formulere idéer, udforske og forandre praksis på baggrund af idéerne indbefatter et behov for intellektuelle handlinger og vilje til at realisere idéerne. På den måde er kreative og innovative handlinger sammenhængende med tænkning og læring. (Tanggaard og Juelsbo 2015: 26-36) Vi argumenterer derfor for nødvendigheden af at inddrage lærernes idéer til forandring af deres praksis og kombinere det med en

samskabelsesproces, der involverer praktisk hårdt arbejde som afsæt for en bæredygtig forandring med lærerne.

Lærerne må derfor nyttiggøre undervisningen for eleverne og det fordrer erkendelsesmæssige implikationer for lærerne:

“Skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, og der skal være plads til virkelyst og fantasi. (...) Sagen er, at læring er en antropologisk konstans, som det er besluttet svært at undgå. Mennesker lærer hele tiden. Derfor misser vi skolens formål ved at tro, at det er læring. Skolens formål er hele skolen, og skolen er et særligt sted at lære det, man ikke kan lære andre steder.” (Tanggaard 2018:1)

Citatet understreger, at det væsentlige i skolens formål ikke er læring, men det nyttige både fagligt og alment dannende. Det fagligt og alment dannende implicerer krav til lærernes erkendelser og tilrettelæggelser af undervisning. Lærerne må derfor skabe undervisning for kreativitet.

Kreativitetsforskning differentierer mellem undervisning for kreativitet, der netop drejer sig om undervisning som stimulerer kreative og innovative kompetencer hos elever samt kreativ undervisning, der involverer en anvendelse af kreative undervisningsmetoder (Chemi og Chou 2016:11) Kreativitet udspringer nemlig ikke af kreative aktiviteter i sig selv og det er ikke den kreative undervisning, der understøtter elevernes potentielle kreative og innovative kompetencer. Det er derimod egen eksperimentering og udvikling af originale idéer, der er det væsentlige. Det medfører, at kreativ undervisning bør suppleres af miljøer for læring der beforder elevernes egen kreativitet i at udfoldes, hvor en eksperimenterende, problem søgende, problemløsende og ekspliciterende tilgang til læring trives. (Starko 2010:16) Et sådan fokus implicerer desuden at lærerens rolle skifter fra en påfyldnings pædagogisk tilgang, hvor eleverne gennem undervisning får fyldt viden i hovedet, ved at være passivt lyttende, når læreren agerer orakel og har alle svar. Til en undervisnings- og læringssituation, hvor underviseren overvejende er facilitator og vejleder, således eleverne gøres aktive. (Starko 2010: 16,177-253) Hvilket ligeledes er sammenhængen med implikationer for lærerne, der handler om at skabe et klasserum, hvor lærer og elever samskaber viden, som udledt i det indledende problemfelt.

Tanggaard advokerer, i forlængelse af Starkos perspektiv, for at rette opmærksomhed på distinktionen mellem et fokus på læringsmål versus undervisningsmål. Mål er væsentlige i det pædagogiske arbejde for at skabe forståelse for praksis og være sine intentioner bevidst. (Tanggaard 2015:83-94) Da mål ikke rummer det uforudsigelige, som er den læring man ikke ved man potentielt kan lære, må opmærksomheden centreres omkring undervisningsmål i stedet for læringsmål. Det samme gør sig gældende for kreativitet, der ikke kunne være det nye, hvis det var målsat på forhånd. Mål må ifølge Tanggaard være en del af de eksplicite rammer for undervisning eller underforståede mål (Tanggaard 2015:83-94). Kreativitet og læring er svære at kontrollere og kan ikke styres via mål, idet både kreativitet og læring ikke kan indfanges fordi de drejer sig om: “(...) *det, der endnu ikke er (...)*” (Tanggaard 2015:87). Det medfører et perspektiv på læring og kreativitet der er svært styrbare og spontane processer, der rummer overskridende læring som det særlige og fungerer uden fastlagte mål. (Tanggaard 2015:83-94) Dét at beskæftige sig med didaktikken i undervisningen for at understøtte kreativitet, innovation og læring danner derfor fundament for forandring i alle fag. I relation til specialets undersøgelse argumenterer vi således for, at samskabelse ved at udforske professionelle handlemåder i fag- og almindidaktikken ikke hindrer lærernes forskellige fagområder. Fordi innovation må indtænkes generisk i alle fag til alle tider.

Det medfører, at specialet argumenterer for anvendelse af begreberne kreativitet, pædagogisk entreprenørskab og innovation som sammenhængende for at se nærmere på det nye, der opstår (kreativitet), processen af samskabelse som fremadskridende forandring, det vil sige nyttiggørelsen (pædagogisk entreprenørskab) til det nyttige og anvendelige i en undervisningskontekst, her DE (innovation).

Som besvarelse af erkendelsesspørgsmål 1) Hvad kendetegner innovation? vil vi opfølgende argumenter for, at innovation er det nyttige der tages i brug og anvendeliggøres i en given kontekst. En nyskabende idé og en værdiskabende forandringsproces for DE der rummer det hele menneske i relation til elevernes læring men også i forandringen af læreres praksis. Erkendelsesspørgsmål 1 har med ovenstående således dannet viden for, at vi efterfølgende har kunnet forstå DEs udtryk om innovation i undervisningen som et forandringsperspektiv.

I forhold til at DE udtrykker et behov for forandring og at dette betragtes i en pædagogisk erfaringsbaseret tilgang til læring, giver det mening at beskæftige sig med hvordan denne tilgang, frembragt af Dewey, understøttende kan forklare hvad der sker i forandringsprocessen med DE. I relation til afsnit 3.1.1 vedrørende kreative læreprocesser tages der i det følgende afsæt i Deweys

pragmatisk perspektiv, der netop tillægger disse læreprocesser en problemløsende tilgang, der udspringer af et følt behov for forandring og en søgen efter ny mere dækkende viden.

3.2 Specialets læringsteoretiske grundlag

Med udgangspunkt i Deweys lærings- og dannelseteorier, der er udredt i hovedværkerne 'Democracy and Education' (Dewey 1916) samt 'How we Think' (Dewey 1933) vedrørende uddannelsesprocessens relation til reflektiv tænkning, anvender specialet Deweys perspektiv til at undersøge udforskningen af professionelle handlemuligheder. Bidraget kan tilvejebringe et blik på sammenhængen mellem læring og handling, her i specialets genstandsfelt: DEs læreres didaktiske handlinger og refleksioner omkring undervisningen samt de udfordringer innovation i undervisningen medfører for praksis. Konsekvensen heraf er, at det er samskabelsesprocessen og det lærende aktive individ (IG-lærerne) som forandringsprocessen centrerer sig omkring.

3.2.1 Deweys lærings- og dannelsessyn i et forandringssyn

Ifølge vores forståelse af Deweys lærings- og dannelseteorier, implicerer det et fokus på, hvad der kan styrke fællesskabet samfundsmæssigt med demokratiske principper, som det centrale og bærende i samfundet. Samtidig gøres der, ifølge Elkjær og Wiberg, op med et individcentreret læringssyn med reference til Dewey. (Elkjær og Wiberg 2013:124) Dewey belyser selv synet på livs nødvendigheden af uddannelse og påvirkninger fra miljøet:

"Life is a self-renewing process through action upon the environment. (...) Education in its broadest sense, is the means of this social continuity of life." (Dewey 1916:2-3) og dannelse til demokrati beskrives af Dewey som: *"A Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience."* (Dewey 1916:101).

Citaterne belyser, at livsprocessen ikke er forbeholdt skolen, men opdragelse og uddannelse kan udvikle horisonten for mennesket og målet i den uafsluttede proces er yderligere uddannelse.

Demokrati er primært en måde at leve sammen på. Forbundet og kommunikeret erfaring mellem mennesker er båret af demokrati, som er målet for den demokratiske livsform. (Dewey 1916:316). Ifølge Elkjær og Wiberg, med reference til Deweys begreb dannelse til demokrati, bliver demokrati et ideal af social karakter, som både mål og middel for uddannelse og herved understøttende for fællesskabets interesser (Elkjær og Wiberg 2013:125). Derved forstår vi Elkjær og Wibergs forståelse af Dewey som en nyfortolkning af teorien, som de anvendeliggør i en organisatorisk kontekst og som her gennem knytter an til læring i arbejdslivet. I specialets forståelse er dét et grundlag, der også findes i DEs praksis. Derfor bliver det centralt at inddrage denne betragtning i samarbejde om at skabe fælles viden om innovation med lærerne. Den samskabelsesproces vi initierer knytter an til at skabe forandringer af social og fælles karakter, der i vores optik konnoterer demokratisk dannelse og er sammenhængende med forskningsdesignet for specialet.

Gøremålsundervisning og at lære gennem at eksperimentere, *'learning by doing' and undergoing* (Dewey 1916:184) er i fokus for læreplanen. Formålet var ifølge Deweys pædagogik, at elevernes erfaringer og sociale liv skulle forbindes. Lærere har derfor en pligt til at guide og vejlede eleven i retning mod erfaringer, der er meningsgivende for at være en del af det demokratiske fællesskab. I sammenhængen er læring noget der sker som en dynamisk proces og det er noget, som den enkelte ikke kan tage afstand fra. Men det er i sig selv ikke læring alene, der driver fremadrettede handlinger, det er ifølge Dewey driften bag, 'at lære at lære'. (Elkjær og Wiberg 2013:127) Selv skriver Dewey:

"En mulighed for fortsat fremgang åbnes af det forhold, at ved at lære en handling udvikles metoder, der kan anvendes i andre situationer. Men hvad der er endnu mere vigtigt er, at mennesker kommer i vane med at lære. Man lærer at lære." (Dewey 1980:50)

Ud fra vores fortolkning af DEs praksis mener vi hermed, at Deweys pædagogik om læreplanen har en væsentlig sammenhæng med DEs pædagogiske visioner og mål med innovation som inddragelse i et didaktisk grundlag for undervisningen. Men Deweys pædagogik er ikke kun relevant i relation til elevernes læring, den er ligeledes anvendelig i forhold til lærernes læreproces, der opstår gennem samskabelse ved forandringsprocessen med praksis. På den måde bliver dét at udvikle professionelle handlemuligheder i samarbejde med lærerne på DE en indstilling, hvor der åbnes mulighed for disse holdepunkter, når lærerne gennemgår undersøgelsesprocesser og derved potentielt kan lære at lære. I

forhold til forskningsdesignet bliver målet at anvendeliggøre en pædagogisk metode, der får lærerne til at opleve en vilje til læring ved ligefremhed ved at målet med innovation og en accept af at tage ansvaret for de konsekvenser, det medfører, at udforske professionelle handlemuligheder.

3.2.2 Sprogets betydning for læring og forandring

Sproget spiller en afgørende rolle i Deweys univers, fordi sproget sikrer at den enkelte kan deltage i fællesskabet via kommunikation og dermed blive en del af en fælles forståelse. Gennem en bevidsthed om en fælles målsætning og et fælles interessefelt vil aktiviteter kunne rettes mod at blive et fællesskab. Dewey udtrykker denne måde:

”Mennesker lever i et fællesskab i kraft af de ting, de har til fælles, og kommunikation er den måde, hvorpå de får ting til fælles. (...) At være modtager af kommunikation er ensbetydende med at få udvidet og ændret erfaring. Man delagtiggøres i hvad den anden har tænkt og følt, og ens egne holdninger påvirkes mere eller mindre af dette. Heller ikke den der kommunikerer, forbliver upåvirket. (...) Kommunikation er som kunst” (Dewey 2005:26-27)

I forlængelse heraf drejer læringen sig om en meningsudveksling mellem individer, der aktivt og konstruktivt anvender sproget, som incitament til at udvikle og tilegne sig ny erfaring. Det at eksplicitere erfaring på en måde således andre kan forstå det, er en integreret del af læreprocessen, som skaber adgang mellem tidligere erfaringer og nye erfaringer imellem mennesker. I relation til samskabelse med praksis har ekspliciteringen af erfaringen betydning for vores interaktion med lærerne.

De pædagogiske implikationer for uddannelse er ifølge Dewey, at undervisning ikke skal ske som en påfyldnings pædagogisk videregivelse af viden, hvor eleverne er passive, men gennem begrebsliggørelse og sprog, der anvendes som fælles aktiviteter og en måde hvorpå elev og lærer kan få adgang til hinandens udsagn og kan udfordre og berøre hinandens potentialer for læring. (Dewey 2005:27-31) I relation til specialets undersøgelse centrerer fokus ligeledes på pædagogiske implikationer i forhold til lærernes omsætning af innovation i undervisningen. På den måde kan kommunikationsprocessen udvikle og oplyse erfaring, stimulere og berige fantasi

samt blive fælles ejerskab mellem lærer og elev. (Dewey 2005:27-31) Det er derved i forandringsprocessen og læringen mellem mennesker i et socialt fællesskab at brugbar og passende 'sandhed' for den givne kontekst kan forhandles.

3.2.3 Den kreative problemløsningsmodel og Deweys centrale begreber

I forhold til at undersøge, hvordan lærerne omsætter innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer og undervisningstiltag, vil vi anvende Deweys begreb til at udrede hvordan vi kan integrere innovation i undervisningen på DE. Begreberne er refleksiv tænkning, intelligent handling og begreber. Efterfulgt af erfarings- og vanedannelse, favoring agents og transaktion. Begreberne fungerer sammenhængende og danner fundament for Deweys kreative problemløsningsmodel og den undersøgende tilgang, som specialet anvender i forståelsen af at refleksion er ledetråden for den samskabte viden og handlinger.

Refleksiv tænkning, intelligent handling og begreber

Refleksiv tænkning hænger sammen med 'inquiry'. 'Inquiry' forstås som den undersøgelse, der aktiveres og kan føre fra et problem til en oplevet problemløsning via en forandringsproces. (Dewey 1933:100) Den refleksive tænkning indbefatter at et menneskes tidligere erfaringer er utilstrækkelige eller forstyrres. Ud fra det følte behov og efter omhyggelige overvejelser iværksætter personen en tentativ fortolkning, der indeholder en undersøgelse og hypotesedannelse for at kunne udarbejde en plan der følgende kan handles på. (Dewey 2005:163-169) Dewey definerer refleksiv tænkning som:

“Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusion to which it tends.” (Dewey 1933:118)

Refleksion og tænkning er tæt forbundet. Med reference til Dewey beskriver Brinkmann, at mennesket igennem en afprøvning af grundlaget for overbevisningen kan betragte overbevisningen fra et metaperspektiv og derved vurdere om overbevisningen er solid. (Brinkmann 2006:120-125) Refleksiv tænkning kan dermed anvendes, som et greb på hvordan mennesker kan opbygge en

erfaring. Med Dewey som udgangspunkt, argumenterer Thomassen for, at dette muliggør en løsning af et konkret dilemma og samtidig sætter den enkelte i stand til at løse fremtidige udfordringer gennem en indoptagelse af et større repertoire af erfaringsgrundlag. (Thomassen 2013:125)

Refleksiv tænkning er derved den læring som mennesket kan optage ved hjælp af tænkning og refleksion i antidualistisk forstand, da refleksiv tænkning er en handling og ikke udelukkende en bevidsthedstilstand. Refleksiv tænkning må igangsættes ifølge Dewey gennem rådvildhed '*a perplexity*' som ikke kan løses ved hjælp af det repertoire af erfaringer og vaner, som et menneske i forvejen besidder. De to centrale elementer i refleksive tankeprocesser er:

“(1) a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates, and (b) an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity.” (Dewey 1933:121)

For at læring kan emergere må fortvivlelse '*perplexity*', tænkning og refleksion forbindes via '*inquiry*' og nye undersøgelser. Refleksiv tænkning handler derved om at eksperimentere med egne overbevisninger og forfine overbevisningerne med ny og mere kvalificeret viden (Brinkmann 2006:123) Ifølge Elkjær og Wiberg er erfaringsdannelse og læring, med reference til Dewey, en dynamisk og aktiv proces, der indeholder påvirkning, refleksion, tænkning og handling, hvilket betragtes som '*intelligente handlinger*' i en kontekst (Elkjær og Wiberg 2013:130-132). '*Intelligente handlinger*' udspringer af en social kontekst og de konkrete mennesker, der påvirker en handling, da tænkning ifølge Dewey er socialt og individuelt funderet. Det medfører, at med udgangspunkt i Dewey, argumenterer Thomassen for, at intelligente handlinger er den aktive læreproces, der forbinder tænkning og en social kontekst. En måde mennesket kan tilgå refleksiv tænkning, mens refleksiv tænkning bliver indholdet i mellem kontekst og menneske. (Thomassen 2009:40) (Thomassen 2013:125)

For Dewey kan læring opstå som et udviklingsforløb: '*learning by doing and undergoing*' mennesket lærer gennem at gøre. Ifølge Dewey "*learn to do by knowing and to know by doing*" (Dewey 1889:130) hvor et aktivt og samtidig passivt element optræder. Ifølge Dewey implicerer læring sanser og hele kroppen, hvor det aktive element er doing, hvor der eksempelvis samskabes indhold. Mens refleksion betragtes, som det passive element den lærende (lærerne) kan gennemleve og vælge ud fra

den situation mennesket står i. Thomassen argumenterer med reference til Dewey for, at gennem en underkastelse af konsekvens 'undergoing' kan mulig læring og erfaring opstå, hvorfor balancen mellem det passive 'undergoing' og aktive 'doing' er centralt. (Thomassen 2013:123)

I processen kan den lærende få hjælp af en favoring agent, der skaber relevante forstyrrelser og guider den lærende på vej: *"Helped on as a favoring wind helps the runner."* (Dewey 1934:65) Artefakter andre lærere eller elever samt miljøer for læring kan agere favoring agencies og derved understøtte læring, som uden en favoring agent, ifølge Dewey, ville være tvivlsom. Efterfølgende kan erkendelse udvikles gennem både sproglig kommunikation, hvor erfaringer deles og via refleksion i samspil med andre (Dewey 2005: 187-202).

Med udgangspunkt i Dewey, belyser Thomassen at, når mennesker indgår i fællesskaber opstår muligheden for flere perspektiver og brug af redskaber eller begreber, der betragtes væsentlige, som et middel til erkendelse i den refleksive tænkning (Thomassen 2013:125). Begreber er ikke viden men kommunikationsredskaber, der kan skabe en forbindelse mellem menneskers forståelser af noget nyt og det kendte fra tidligere erfaringer. Støder et menneske på et fænomen, som ikke rummes i det nuværende repertoire af erfaringer, kan det ikke forstås og vil derfor ikke kunne tilegnes, som en ny erfaring. Det ligger for langt fra noget tidligere og forbliver et faktum, der ikke kan integreres. Bliver det nye derimod forbundet med noget tidligere erfaringsmæssigt kan det udvide repertoire af erfaring. (Dewey 1933:150-153)

Anvendelse af redskaber til at forbinde forståelser mellem mennesker og kommunikation bliver derfor vigtige opmærksomhedspunkter i den for specialets pædagogiske innovation. Med udgangspunkt i Dewey belyser Elkjær, at begreber og sprog anvendes, som acceleratorer, der inddrages i refleksiv tænkning for at kunne identificere en oplevet udfordring i praksis. Hertil for at kunne formulere løsningsforslag med praksis og anvendeliggøre forståelsen af Dewey, i en organisatorisk kontekst (Elkjær 2005:71).

Erfaringsdannelse og vaner

Den pragmatiske eksperimentalisme vægter den sociale kontekst, hvilket medfører at erfaring, som med Thomassens og Brinkmanns reference til Dewey, kan tilgås gennem refleksiv tænkning, er funderet socialt. Desuden indvirker situationen eller konteksten også afgørende på erfaringsdannelse,

hvormed krop og hjerne forstås som forbundet med en evne til at handle i social meningssammenhæng. (Thomassen 2013:123) (Brinkmann 2006:245)

Centralt er forholdet mellem ‘an experience’ og ‘to experience’. Hvor én oplevelse rummer refleksion og handling. At opleve eller udforske rummer erfaringsdannelse. Ifølge Dewey er sammenhængen mellem den aktive og passive proces dér, hvor mennesket nyder eller gennemlever konsekvensen af sine handlinger. Dewey belyser:

“To “learn from experience” is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. (...) Experience is primarily an active-passive affair(...)” (Dewey 1916:164)

Erfaringsdannelse udspringer netop af en kombination af forlæns og baglæns forbindelse mellem handling og resultat, som implicerer at menneskets bagudrettede erfaringer hertil danner et fundament for ny fremadrettet erfaringsdannelse. Det betyder at fortids erfaring tilført ny nutids erfaring kan udvide et menneskes erfaringsdannelse, således nye problemstillinger kan løses i fremtiden. (Thomassen 2013:122-131)

Ifølge Dewey er et menneske sine vaner, hvilket betyder en internaliseret del af selvet, med central indflydelse på et menneskes handling, refleksive tænkning og erkendelse. Dewey ekspliciterer, at vaner: *“Lives in the muscles, not in consciousness”* (Dewey 1922: 124) Vanerne danner grundlag for et menneskes subjektivitet og er en konstitueret viden, der støtter os i at agere i verden. For at opnå yderligere erkendelser må mennesket skabe nye vaner gennem refleksiv tænkning, når en vane møder modstand. På den måde kan nye handlemåder etableres, der igen kan danne grundlag for ny erkendelse og nye vaner (Brinkmann 2006:105-107) som atter forbindes til ‘at lære at lære’ og ‘at lære at tænke’. Samt den menneskelige væren i verden og med reference til Dewey er der ifølge Elkjær og Wiberg herved mulighed for at tilpasse sig en polycentrisk udvikling jf. ovenstående (Elkjær og Wiberg 2013:214).

Sammenhængen med ‘at lære at lære’ kan derfor betragtes, som en central anvendelighed i relation til den metode vi, gennem specialets undersøgelse, inddrager i dialoger og værksteder med IG-lærerne. Herved kommer formålet med vekslen mellem værksteder og dialoger i en eksperimenterende forandringsproces til at have betydning for IG-lærernes indoptagelse af nye

erfaringer og vaner for potentielt at anvende professionelle handlemuligheder til at ændre deres praksis.

Refleksion og den kreative problemløsningsmodel

Når et menneskes vaner kommer til kort og der opleves en 'perplexity' -en rådvildhed der umiddelbart ikke kan løses, er det udgangspunktet for to mulige læringsmæssige konsekvenser. Dewey udsiger: *"Thinking begins (...) in a forked-road situation (...) Demand for the solution of a perplexity is the steadying and guiding factor in the entire process of reflection"* (Dewey 1933:122) Det medfører, at tænkning kan afføde to såkaldte gaffelveje, hvor rådvildhed er omdrejningspunktet i hele refleksionsprocessen:

Den lærende tager den ene vej i gaflen (Brinkmann 2006:120) og gennemlever den refleksive og kreative problemløsnings fem faser vilkårligt. (Udfoldes nedenfor)

Den lærende tager trial-and-error vejen, der ikke indeholder refleksion i problemløsningen. Den lærende klarer muligvis udfordringen, men det sker gennem en planløs eller tilfældig problemløsning, hvor der ikke etableres forbindelse mellem handling og resultat (Brinkmann 2006:120) (Thomassen 2009:7-8).

Implikationerne er hermed, at for en proces kan betegnes, som refleksiv tænkning må følgende fem trin gennemleves af den lærende:

"(a) a difficulty is felt, (b) the difficulty located and defined, (c) possible solutions are considered, (d) consequences of the solutions are weighed and, (e) one of the solutions is accepted." (Starko 2010:27)

En lærende skal dermed A) have oplevelsen af en tvetydig situation, hvor der er et problem, B) Problemet skal efterfølgende defineres gennem en undersøgelse, C) hypotese og idéer til mulig løsning afklares, D) Løsningsforslag udvikles og vurderes, E) Observation og eksperimentering der munder ud i, at løsning accepteres eller afvises. På den måde kan den lærende eksperimentere med autentiske problemstillinger og gennemleve erfaringsprocesser. Påvirkningen kan medføre læring og

det kan udledes, at det ifølge Dewey ikke er tilstrækkeligt at være aktivt handlende og løse et problem, refleksion er ligeledes centralt. At tænke forstås derfor som en handlingsform. (Brinkmann 2006:123, 135) Det medfører at refleksiv tænkning kan identificeres, hvis den lærende gennemlever de fem trin A-E.

Ifølge Dewey hænger refleksiv tænkning sammen med kreativitet og er desuden forbundet med kritisk analytisk tænkning. I udviklingen af idéer knyttes læreprocesser sammen med kreativitet og betragtes som noget anvendelsesorienteret. Noget der kan anvendes på måder andre ikke har tænkt. Det er derfor i en ny fremgangsmåde, og ikke i de materialer der er tilgængelige, at værdien af kreativitet opstår. Dewey udsiger:

“Only silly folk identify creative originality with the extraordinary and fanciful; others recognize that its measure lies in putting everyday things to use which had not occurred to others. The operation is novel, not the materials out of which it is constructed.” (Dewey 1916:187)

Tænkevaner der udspringer af refleksion er, ifølge Lund med reference til Dewey, tilsvarende kreative, idet kreativitet optræder i de første fire trin i problemløsningsmodellen. (Lund 2009:46) Med udgangspunkt i Dewey argumenterer Thomassen for, at som følge af ovenstående knytter den lærendes løsning an til selvet, idet løsningen vil influere den lærende gennem refleksioner i handling, hvilket kan udmønte sig i en transformerende livsproces. (Thomassen 2009:7) På den måde hænger refleksiv tænkning sammen med erkendelsesprocesser, læring og kreativitet for den lærende gennem begreber og sproglig handling, når der deles erfaringer i et fællesskab.

Transaktion

Transaktion er samspillet mellem den sociale kontekst samt mennesket. Begrebet udvikler sig for Dewey gennem forfatterskabet. Med udgangspunkt i Dewey, argumenterer Thomassen for, at transaktionsbegrebet favner den væsentlige påvirkning elementerne har i Deweys filosofi og læringsteori samt summerer op på den erfaringsdannende kontekst og det komplekse samspil med individet. (Thomassen 2013: 124-125) Transaktioner omhandler hvordan individet og den sociale kontekst danner, påvirker og forandrer hinanden gensidigt. (Thomassen 2013: 123) Med udgangspunkt i Dewey, ekspliciterer Elkjær og Wiberg at transaktion er erfaring:

”Transaktion er udtryk for vanemæssig handling og tænkning, og samtidig er de afsættet for den erfaring, der kan gøres ved forstyrrelser af vaner.” (Elkjær og Wiberg 2013: 140)

Det implicerer, at transaktionelle begivenheder udspiller sig i virkeligheden og er sammenhængende med andre transaktionelle begivenheder, ifølge Thomassens og Brinkmanns reference til Dewey, der emergerer som en dynamisk fremad løbende proces af transaktioner. (Thomassen 2013:124) (Brinkmann 2006: 56-59)

Opsamlende medfører transaktion i relation til specialet, at lærerne ikke betragtes som individer, der bevæger sig isolerede og uafhængigt af hinanden. Men derimod betragtes det, at lærerne til enhver tid har indflydelse på DEs praksis gennem deres aktive handlinger og DE har indflydelse på lærernes praksis. Samtidig har vi og de indbyrdes indflydelse på hinanden. Det betyder, at både lærere, DE og vi udvikles og forandres, idet lærerne og vi undergår konsekvenserne af de handlinger, der foregår i praksis. Herved kan ny erfaring og potentielle nye vaner skabes gennem transaktionelle processer, hvilket kan have betydning for fremtidige professionelle handlemuligheder.

4. Med innovation som undervisningsperspektiv for IG-lærerne

I kapitlet vil der løbende blive henvist til problemformuleringen samt erkendelsesspørgsmålene med det formål undervejs at eksplicitere indholdet i analysen og dets relevans for specialets omdrejningspunkt.

4.1 Praxis' behov for forandring og identificering af problemstilling

I forhold til at finde ud af, hvilke handlemuligheder, der givet et fokus på innovation, som benævnte i problemformuleringen, er formålet med dette afsnit at besvare erkendelsesspørgsmål 2: Hvordan karakteriserer DE begrebet innovation? Det vil vi gøre, ved at inddrage indhold fra uformelle samtaler og såkaldte forhandlings værksteder med Hans, til at spore ind på DEs forståelse af innovation. Hertil kommer indholdet fra 1. værksted, hvor vi har samlet en analyse ud fra de opgavemapper lærerne anvendte undervejs. Vi har kodet lærernes udtryk, noter, tegninger mv. i forhold til anonymisering af deres navne, således at der i analysen fremstilles en konsensus af DEs lærergruppes karakterisering af innovation for dem.

I sammenhæng med behovet for forandring, der udsprang af DEs pædagogiske værdier, som også dannede baggrund for DEs forståelse af innovation, udtaler Hans på daværende møde: *“Vi vil gerne sætte et teoretisk sprog på praksis(...) Innovation er én af pælene i det hele. (...) Eleverne skal gennem fællesskab støttes i at udvikle deres potentialer så de bliver den bedste version af dem selv og finder ud af, at vi kan noget, når vi er alene, men sammen kan vi mere.”* (Melsen og Studstrup 2017: 38, I: Bilag 1 Note 20) Innovation er altså et inddragende led i det pædagogiske arbejde med eleverne.

Ud fra de indledende forhandlinger blev der aftalt følgende:

- Fælles Innovationsdag for medarbejdere på DE og opstart af eksperimenter, med det formål at sammenknytte evidensbaseret viden vedrørende innovation og læringsteori som afsæt for

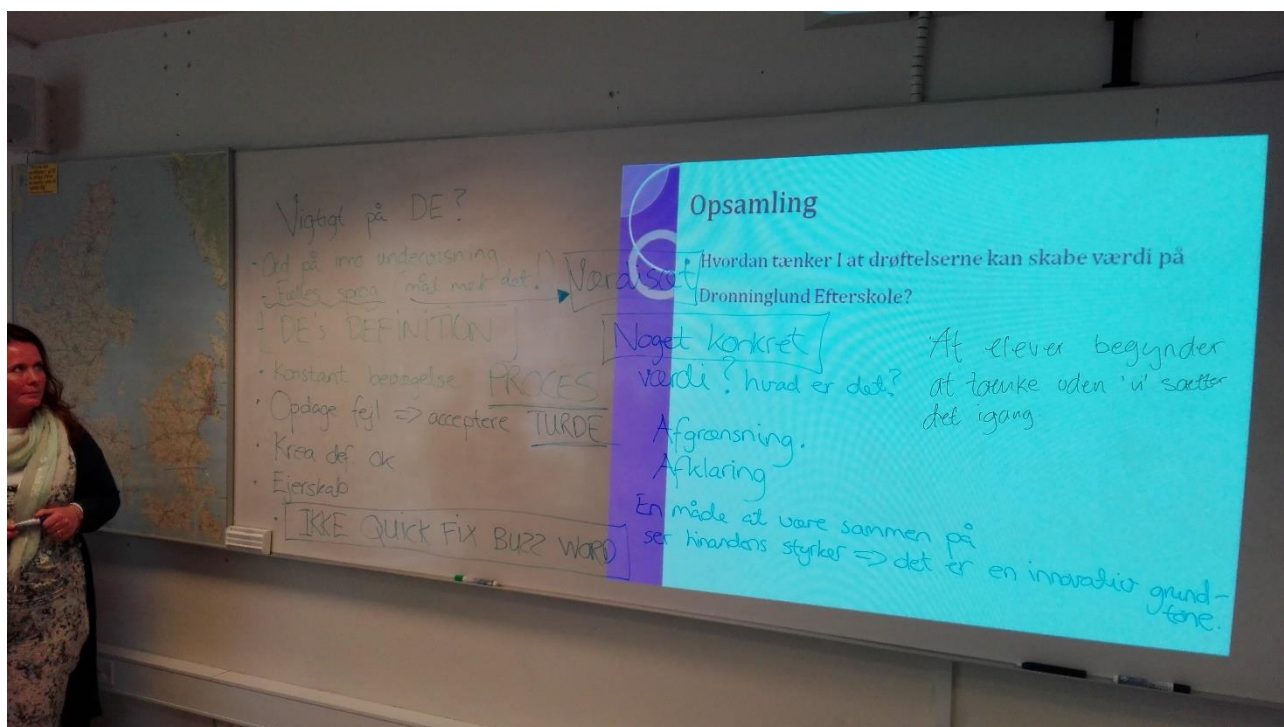
udviklingen af en fælles forståelse af hvordan innovation kan omsættes meningsgivende på DE.

Ud fra første værksted har vi for at skabe en konsensus blandt lærernes karakterisering af innovation på DE inddelt dette afsnit i fire overordnede kategorier. Denne del af analysen vil således besvare erkendelsesspørgsmål 2: Hvordan karakteriserer DE begrebet innovation? ved understøttende at inddrage teoretiske belæg, der kan forklare, hvad der opstår i praksis under værksted 1. Det betyder, at teori herom løbende inddrages ved relevans.

4.1.1 Sammenlignelige områder

På baggrund af opgavemapperne ser det ud til, at der i lærernes bevidsthed opleves en mangel på et fælles udgangspunkt. Det anskuer vi som værende i overensstemmelse med omdrejningspunktet af de første uformelle samtaler med lærerne omkring innovation og kreativitet. Her vægtes væsentligheden af, at DE finder egen definition af innovation og indretter et fokus herefter, hvor alle lærere kan deltage og have handlefrihed i forhold til deres undervisning. Ovenstående ekspliciteres på baggrund af citatet: *“At finde et innovativt ord for innovation her på DE.”* (Opgavemappe 7) og som går: *“Hånd i hånd med ånden på stedet.”* (Opgavemappe 7) Hvilket vi fortolker som værende lærernes udtryk for bevidstheden om at tillægge et fælles udgangspunkt betydning. Endvidere gives der blandt lærernes noter udtryk for: *“Hvordan kan vi gøre det til vores eget og få ejerskab?”* (Opgavemappe 2, 4) Citatet indikerer en konkretisering af, hvornår noget betegnes innovativt i lærernes praksis er således en nødvendighed.

DEs valg af innovation betragtes som sammenhængende med DEs pædagogiske vision, og som ifølge vores forståelse indikerer, at lærernes udtryk herom også har betydning for, hvordan eleverne modtager undervisningen. At innovation har en anvendelig konsekvens for eleverne: *“At skabe noget sammen og frie rammer, som værende potentielt meningsgivende for eleverne.”* (Opgavemappe 4) Udover at citatet er nedskrevet som note, af en lærer, blev det også italesat på baggrund af en fælles dialog under værkstedet.



Billede 1: Proces værksted 1

Fokus var her på at skabe et dynamisk læringsrum med eleverne, hvor der fokuseres på at stilladsere gennem aktiviteter, så eleverne selv oplever handle og tænkefrihed: *“Åben dynamisk samspil mellem elever og lærer.”* (Opgavemappe 7)

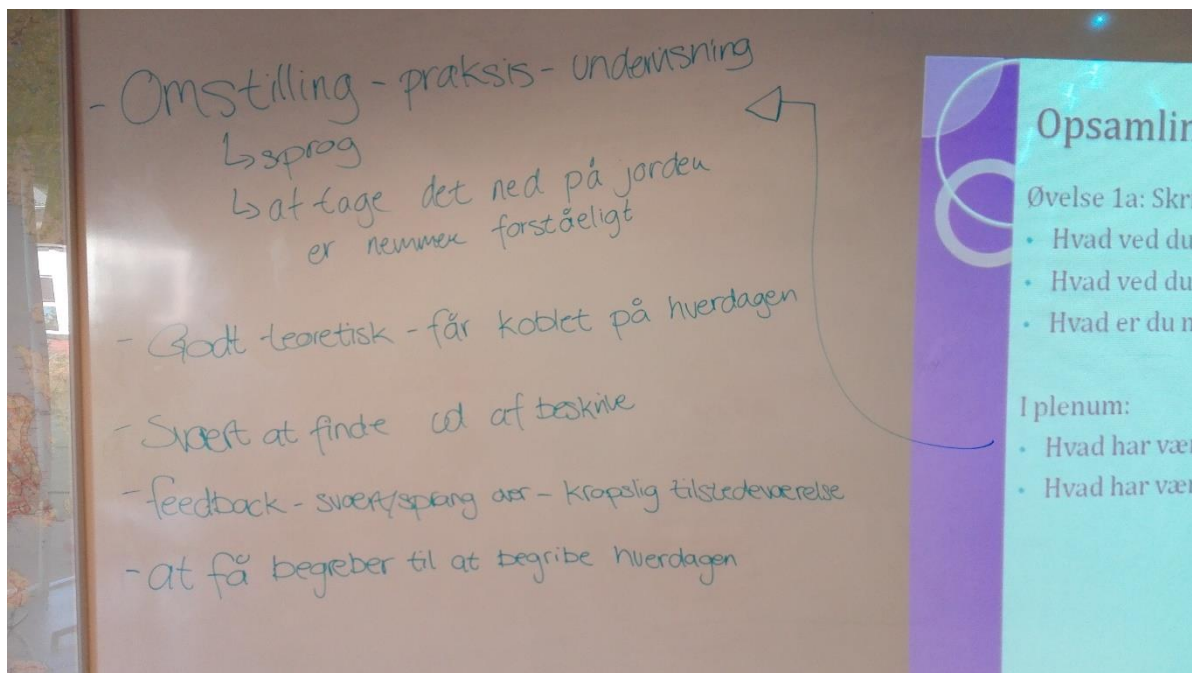
Den anvendelige konsekvens af at inddrage innovation i undervisningen og skabe noget i samspil med eleverne under frie rammer, lægger også op til refleksioner omkring værdien heraf: *“Hvem er brugerne og hvornår?”* (Opgavemappe 13) På daværende tidspunkt opstår der et undrende spørgsmål for os, som forskere, bevidst: Er det for eleverne eller er det for lærerne, der skal skabes værdi ift. innovation, og hvornår skal der skelnes mellem det, hvis der skal? På daværende tidspunkt er den fremtidige angrebsvinkel af innovation endnu ikke klarlagt, hvilket tydeligt fremgår idet, den efterfølgende forståelse, hos os, er: At det er en sammenhængende værdi, der skal skabes og ikke skal skilles ad, da der skal være sammenhæng mellem det fagdidaktiske og almentdidaktiske samt hvilken betydning det har for det pædagogiske arbejde med eleverne. Således er både eleverne såvel som lærerne brugerne heraf.

Et af formålene med indholdet af bjerg 3 (Se afsnit 2.5.1 Værksted 1) var videndeling gennem fokus på opgaver og fælles dialoger. I flere af opgavemapperne gives der i sammenhæng hermed udtryk for, at struktureringen af indholdet, har været givende. Det kommer til udtryk både gennem inspirationsnoter fra kolleger, men også ud fra følgende besvarelse af et opsamlings spørgsmål (Bilag 3): Hvad ved du nu? Hvortil der er udtrykt: *“At vi kan spare med hinanden på en god måde”* (Opgavemappe 13) og i en anden *“Fælles videndeling.”* (Opgavemappe 6,5). I forlængelse heraf også et udtryk for, at som én lærer kan der skabes meget, men sammen kan der skabes mere: *“Skabe noget sammen med andre.”* (Opgavemappe 2) Ifølge vores fortolkning ekspliciterer ovenstående den udtalelse, Hans tilkendegiver om sammenhængen med den pædagogiske værdi, og innovation, som et led heri. Ovenstående indikerer, ifølge vores forståelse, også at et undervisningsforløb har en værdi for det almindidaktiske, når der samarbejdes.

Under en fælles opsamlende dialog vedrørende begreberne innovation og kreativitet, som teori information, tydeliggøres et gennemgående kendskab om, at begreberne har hver deres betydning, men indgår i et samspil med hinanden. Det er udtrykt både i fælles dialoger og nogle opgavemapper, hvorfor vi i det efterfølgende vil give et indblik heri.

4.1.2 Områder hvor forskel danner et fællesskab

Yderligere i opgavemapperne ekspliciteres blandt andet at teori information har været anvendeligt, da der under et opfølgningsspørgsmål (Bilag 3): Hvad ved du nu? bliver beskrevet: *“Der er forskel på innovation og kreativitet.”* (Opgavemappe 2,5 og 8) I forlængelse, er der i en anden opgavemappe ekspliciteret yderligere begrundelse herfor: *“Innovation har elementerne af samspil (dynamisk, lyttende) mellem alle parter (Butterfly)”* (Opgavemappe 4) Vi tillægger forståelsen i sammenhæng hermed, at der blandt andre også stilles et spørgsmål, som lægger op til at have et fælles fokus på brugen af hinandens styrker: *“Hvordan skal egne og andres kompetencer afklares?”* (Opgavemappe 4).



Billede 2: Proces værksted 1

I sammenhæng med ovenstående omhandler en af de fælles dialoger, at skabe noget sammen ud fra et fælles ståsted, samt at det er i orden at alle ikke kan alt, men at lærerne supplerer hinanden. Herved indikeres dialogens indhold i overensstemmelse med ovennævnte citat, idet et kendskab til hinandens styrker i forhold til inddragelse af innovation, er væsentligt at tage hul på, for at lærerne i samspil kan arbejde ud fra både et almen- og fagdidaktisk perspektiv.

Et af formålene med værksted 1 var blandt andet også at få klarlagt, hvilke områder i forhold til innovation, der skulle samarbejdes om fremtidigt, hvilket vil blive ekspliciteres i nedenstående analyse afsnit.

4.1.3 Vurdering af fremadrettet fokus for samarbejdet med IG

Opgavemapperne havde til formål at lærerne kunne anvende materialet til senere brug uden selv at skulle strukturere, det indhold, de fik med fra værkstedet. Yderligere var formålet i relation til fælles dialoger, at få et indblik i hvilket afsæt, der skulle arbejdes ud fra og hen mod. Formålet har været anvendeligt, idet lærerne giver udtryk for hvor de skal arbejde hen mod, men samtidigt, at der mangler et fælles udgangspunkt herfor. Når ikke der er et fælles sprog herfor er det svært at samarbejde om at

nå i mål med: hvordan innovation karakteriseres på DE. Blandt andet er der udtrykt et kort statement: *“Fælles sprog.”* (Opgavemappe 7) og *“Der er flere lag i læringen om, hvad vi skal med innovation.”* (Opgavemappe 4) Endvidere tydeliggøres bevidstheden om refleksionen, som et væsentlig element i at arbejde med innovation: *“Innovation er en afklaring om vaner. Hvorfor gør vi som vi gør? Giver det mening?”* (Opgavemappe 4)

Herfra ligger arbejdet i, at der i samspil med praksis fokuseres på at arbejde med konkrete metoder, der giver læreren mulighed for at træde et skridt tilbage og reflektere, således det bliver egen erfaring at kunne arbejde videre fra dér, hvor DE på daværende tidspunkt stod med innovation - at vi kan give dem redskaber. I relation hertil er der givet udtryk for netop dét i en del opgavemapper:

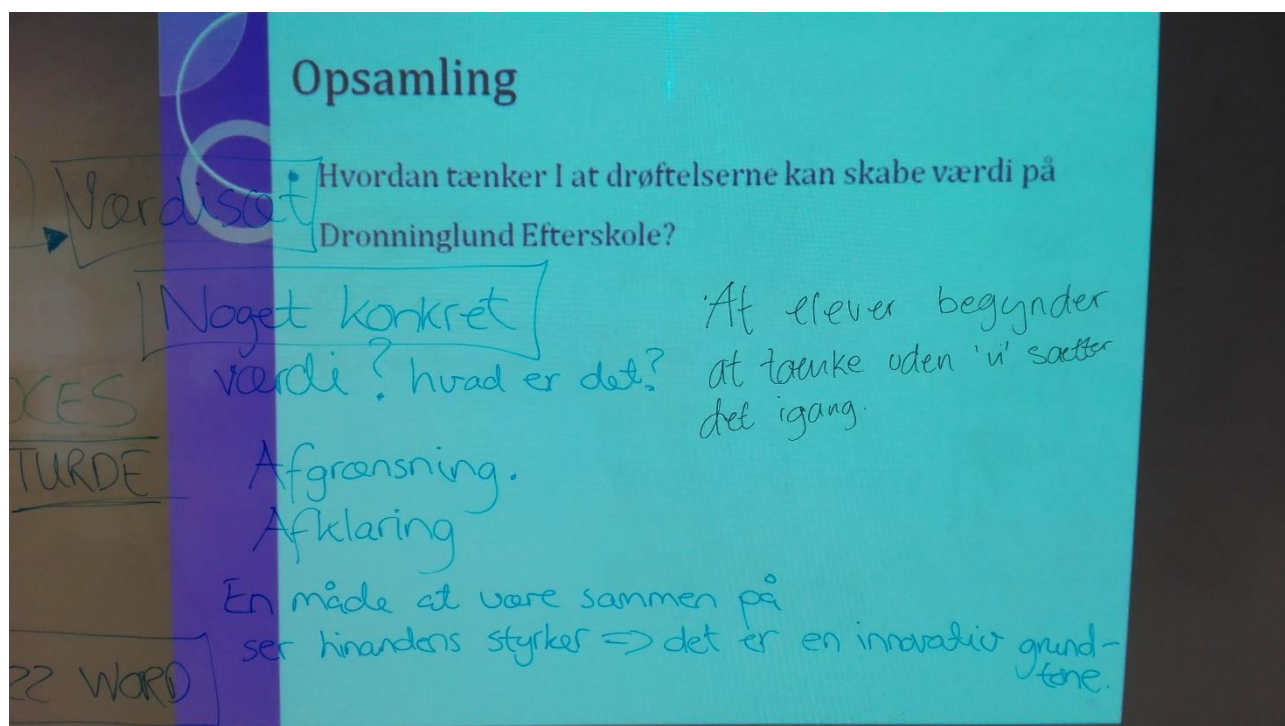
“At gøre det konkret - hvordan?” (Opgavemappe 2), *“Hvordan kommer vi videre herfra?”* (Opgavemappe 2, 4, 13) og *“Tid? Hvordan sikrer vi at processerne holdes i kog? Udvikles - tilgodeses.”* (Opgavemappe 10)

Ud fra indholdet i værkstedet begynder fremtidige arbejds punkter at tage form. Alle er nu bekendt med, at de skal finde et svar på: *“(…) et innovativt ord for innovation her på DE.”* (Opgavemappe 7 og fælles dialog) Ud fra ovenstående opstår der således **punkt 1**: at de får innovation omsat til deres eget. Hertil er det vores opgave at tydeliggøre arbejdet hermed. Men der er samtidigt praktiske spørgsmål i forhold til hvordan arbejdet med innovation bliver funktionsdygtigt i deres samarbejde:

“Hvem skal gå forreste og hvor er prikken på væggen vi alle skal arbejde ud fra.” (Opgavemappe 13) og: *“Mange idéer man evner, men der mangler en tovholder.”* (Opgavemappe 13)

Hvilket medfølger et **punkt 2**: vi skal sørge for at være behjælpelige med at finde ud af, hvordan de kan arbejde hen mod et fælles ansvar for at være tovholder for innovation og være behjælpelige med redskaber hertil. Således opstår der en opstartende formgivning på at starte en innovationsgruppe (IG) af lærere i forhold til at arbejde med innovation i et undervisningsperspektiv, som en forandring af praksis.

Allerede da kendskabet i august 2017 til DE og dets praksis, optræder for vores erkendelse, at de forsøger at bruge hinandens styrker så meget som muligt: *“At vi kan sparre med hinanden på en god måde.”* (Opgavemappe 13) og *“Videndeling, inspiration fra andre.”* (Opgavemappe 5,6) Når de kender hinandens styrker er det tilmed væsentligt, at stole på en kollegas idé i form af at udvise tillid, hvilket også var i fokus såvel i fælles dialoger som opgavemapper: *“Giv ansvar i tillid → ejerskab.”* (Opgavemappe 10) Endvidere gives der udtryk for et engagement vedrørende innovation, som forandring af praksis: *“At vi er igang med at skabe en spændende legeplads.”* (Opgavemappe 10) Vi fortolker, at et sådant engagement er bidragene til kollegernes engagement, hvorfor det ville være et oplagt udtryk om innovation, at sprede i IG.



Billede 3: Proces værksted 1.

Under værkstedet mødte lærerne en opgave, der satte krav til at skulle beskrive, hvornår deres undervisning havde været innovativ og kreativ, samt hvornår dette ikke var tilfældet. Opgaven var ikke let at løse for alle. Dog har indholdet af værkstedet været med til at skabe nogle tanker og uddybe forståelsen herom: *“Jeg ved hvornår min undervisning har været innovativ eller ej.”* (Opgavemappe 2) I forlængelse heraf vil vi knytte en bemærkning om, at det ikke nødvendigvis er én eller få

undervisninger der kan være innovative alene - kreativitet og innovation bør derimod også skabes gennem længerevarende forløb. Det vi lægger op til er, at se innovation i undervisningen fra flere perspektiver og ikke, som et brudstykke eller en særlig fagdag i sig selv. Betragtes kreativitet og innovation ud fra én undervisning eller udelukkende fagdage glipper formålet med at træne kreative- og innovative kompetencer, som en integreret del af hver enkelt undervisning. Kreativitet og innovation skal således internaliseres som en måde at tænke undervisning på jf. afsnit 3.1.

Gennem uformelle samtaler er sværhedsgraden af at udarbejde innovative undervisningsforløb i naturfagene blevet synliggjort. Det kunne have været bragt mere i spil under værkstedet, dog havde værkstedet ikke et specifikt fagdidaktisk fokus. Nærmere et fokus på, hvordan der kunne arbejdes med vekselvirkningen mellem det almendidaktiske og fagdidaktiske. Det er foregået på et overordnet plan i samspil med at få skabt fælles dialoger om, hvad DE karakteriserer innovation som, og hvor i processen de befinder sig. Det fremtidige samarbejde med IG er derimod fokuseret på hvordan der kan arbejdes almendidaktisk med det fagdidaktiske i en samspilsprocess mellem kolleger og forskere. I princippet er værksted 2 og 3 en mulighed for at kunne gå i dybden med at eksperimentere i eksempelvis naturfagene. Under fælles dialoger og efterfølgende opgaver, ekspliciteres således også: *“Der er forskel på fag og mulighed for innovation.”* (Opgavemappe 2,4) Endvidere blev alle lærerne tilbudt at kunne tage kontakt til os, når vi var på skolen eller per mail, for at udvikle idéer til innovative forløb i deres fag, eller sparring på allerede eksisterende idéer.

Innovation er ikke nødvendigvis opgavens indhold, i sig selv, som eleven stilles over for. Det er lige så meget arbejdsformen, der rammesætter innovation i undervisningen, hvorfor det ifølge vores kendskab er muligt at inddrage innovation i naturfagene. Der er selvfølgelig forskel på fag og mulighederne for at inddrage innovation i naturfagene, da de også indbefatter sikkerhedsprocedurer. Der bør i stedet for forskellen på fagene fokuseres på arbejdsformen, hvor elevernes egne eksperimenter og kreativitet inddrages i læringen af det faglige indhold. Hertil kan læreren først spørge sig selv om: Hvad kunne den spændende arbejdsform være? Og derefter fiske med hvordan det faglige indhold inddrages. Det er hermed, ifølge Starko, ikke den kreative undervisning, der kan understøtte elevernes læring, men undervisning for elevernes egen kreativitet jf. afsnit 3.1.2.

4.1.4 Vurdering af pointer der er gode at arbejde videre med IG

I en fælles dialog bliver det blandt andet omtalt at det: *“Handler om at blive opmærksom på hvornår vi arbejder innovativt.”* (Fælles dialog, Værksted 1), hvilket er et anvendeligt udgangspunkt at fokusere på i IG, fordi det netop åbner for lærernes brug af og læring om metarefleksion, samt hvordan lærerne gør sig selv bevidste herom, som praktikere. Blandt andre er der noter i opgavemapperne, som peger i retning af, hvad der bør arbejdes ud fra i forhold til innovation: *“Nysgerrig: hvordan en undervisning udbygger elevernes kreativitet og træner dem i innovativt arbejde.”* (Opgavemappe 2), *“Mangler at vide hvordan det gøres praksisnært.”* (Opgavemappe 13) og: *“Manglende viden om hvordan innovation implementeres i fysik, kemi.”* (Opgavemappe 7) I nævnte citater opstår spørgsmål, der skal afklares i forhold til den enkelte lærer. Hermed hvilket bidrag, der efterspørges af lærerne fra vores side af. Ovenstående spørgsmål udgør et **punkt 3:** der skal laves en handlingsplan for og med hver enkelt lærer i IG.

Forskellen på fag og muligheden for innovation kan være en hindring i forhold til at videndele om innovative forløb, idet der i nogle fag er begrænsninger grundet sikkerhed eller andre forhold. Dog er der i en opgavemappe givet et godt bud på brugen af innovation i alle fag, som en overordnet rammesætning: *“Fri opgave med tydelige rammer.”* (Opgavemappe 2) Ved dette forslag åbnes der op for tænke- og handlefrihed hos eleverne, men som vi forstår citatet også blandt lærerne, hvor begge parter selv skal reflektere over arbejdsprocessen, og i noget omfang selv skabe den. Vi fortolker citat som overensstemmende med Sawyers definition af innovation, hvor noget nyt tages i brug i sociale systemer og accepteres af elever og lærere, der anvender det i en fornyet sammenhæng jf. afsnit 3.1 Perspektivet knytter an til, at både elever og lærere skal anvende kreative evner, hvilket er relevant for samarbejdet med IG.

Bemærkelsesværdigt er der i en opgavemappe tegnet en lille trekant med hver sin pol i hjørnerne, som til sidst skal spille sammen. Ordene i hver pol er: *“Doing, knowing, experimenting.”* (Opgavemappe 11) En undren hertil er: hvilke forståelsesmuligheder er der for trekanten ud fra vores vidensramme om innovation og kreativitet? Trekanten kan ifølge vores fortolkning både forstås, som et redskab eleverne skal anvende i undervisningen. Yderligere kan trekanten fortolkes, som et didaktisk redskab læreren anvender til at inddrage innovative forløb i undervisningen. Uanset om det er et didaktisk redskab til læreren eller et redskab til brug af elever i undervisningen lægger eksperimenteringen heri op til forestillingsevne og fantasi. Det betyder at viden og kunnen udvikles

parallelt, idet viden og erfaringsdannelse optræder gensidigt i en innovationsfremmende didaktik jf. afsnit 3.1.

I forhold til det præsenterede indhold er teori informerende viden værd, at arbejde videre med i IG, selvom der var feedback på, at teorien kunne have været mere kortfattet, kom det alligevel til udtryk i en opgavemappe, at: *“Videnskabelige teorier er værktøjer.”* (Opgavemappe 7) Vi udleder, at denne forståelse af teoretisk anvendelse, vil være et godt fundament at samarbejde med IG ud fra. Samt at denne opfattelse vil gøre sig gældende for flere lærere. Samtidigt bekræfter det relevansen af værkstedets indhold. I forlængelse heraf har en lærer noteret: *“Innovation er mange sider af samme sag, kræver at læreren træder et skridt tilbage.”* (Opgavemappe 11) Endvidere lægger det op til **punkt 4:** det er vores opgave at synliggøre væsentligheden af lærernes egen metarefleksion for at kunne arbejde med at inddrage innovative arbejdsprocesser og kreativitet i undervisning.

Modsat er der en anden pointe, som er svær at kombinere med innovative arbejdsprocesser: *“Hvordan spiller innovativ undervisning sammen med målstyret undervisning?”* (Opgavemappe 5,13) og hermed danner et **punkt 5**, der skal samarbejdes med IG om at få tydeliggjort. Det handler om, at vi får skitseret for praksis at læringsmål ikke kan rumme noget uforudsigeligt. Det uforudsigelige er læringen, som læreren ikke ved, at eleverne potentielt kan lære. Derfor må opmærksomheden, ifølge Tanggaard, rettes mod undervisningsmål frem for læringsmål. Innovativ undervisning kan således spille sammen med målstyret undervisning, hvis læreren omsætter læringsmålene til undervisningsmål i de didaktiske tilrettelæggelser, og som imødekommer elevernes egen kreative eksperimentering jf. afsnit 3.1.2. Dét at beskæftige sig med didaktikken i undervisningen for at understøtte kreativitet, innovation og læring danner derfor klangbund for forandring.

En væsentlig pointe, der ikke må glemmes, er at lærere er individuelle praktikere, hvorved vi fortolker, at lærerne har deres egen måde at anskue undervisning på: *“At kunne undervise på ens egen måde og samtidigt tænke nyt ud fra en fælles definition.”* (Opgavemappe 12) Netop dét er relevant i forhold til at få et bredt dynamisk samspil lærerne imellem med fokus på videndeling. Således fokuseres der igen på at brede det fagdidaktiske ud til det almindidaktiske, og omvendt. Yderligere er det nævneværdigt at minde en selv og ens kolleger om, at en sådan forandrende proces ikke er let. Samtidigt må det understreges og tydeliggøres, det motiverende indspark én af lærerne bidrager med, som er med til at løfte de andre op: *“At vi er igang med at skabe en spændende legeplads.”* (Opgavemappe 10)

Forståelsen af, hvad der karakteriserer innovation på DE er indtil videre, at innovation i undervisningen pludselig bliver en mulighed for en mere fri navigering blandt undervisningsforløb og mulighed for at afprøve egne veje som lærere. Det opleves også uden for værkstederne, når vi begår os i daglig praksis samt ved uformelle samtaler. Yderligere stemmer det godt overens med det udtryk Hans havde i forhold til, at de sammen skulle udvikle innovation på DE: *“Meningen med innovation her på stedet er, at sørge for udvikling altid er en mulighed i det tempo, der passer hver lærer og lærerne til sammen. Innovation er, at turde at prøve noget, og at åbne op for, at det er godt at være forskellige.”* (Bilag 1:CM) Innovation for DE er således, at medarbejderne hver især kan udvikle sig selv og egen praksis, samtidig med at fællesskabet i harmoni kan emergere inden for en fælles overordnet forhandlet ramme.

4.1.5 Opsamling

Arbejdsopgaven med at inddrage innovation i DEs praksis både som:

- et led i den pædagogiske vision
- i undervisningen med eleverne
- i lærernes anvendelse heraf for at gøre innovation til deres eget

Er at få skabt et fælles ståsted. Hermed ikke sagt at forandringen er afsluttet men nærmere, som et retningsanvisende ståsted, der optræder, som en fælles definition. En fælles definition DE kan arbejde ud fra og hen imod. Det samskabte indhold fra værksted 1 herunder fælles dialoger samt opgavemapper indikerer, at det kan være en udfordrende opgave at inddrage innovation. Modsat er det også hér at mulighederne opstår for at lærerne kan sætte deres eget præg på, hvad DE står for i forhold til deres undervisningsperspektiv og elevernes læring i relation hertil.

Vi argumenterer for, at analysen af værksted 1 således indikerer, at der er en fælles forståelse for, hvordan DE skal se på innovative arbejdsprocesser og kreativitet i undervisningen. Udfordringen optræder følgende i lærernes mange direkte spørgsmål vedrørende, hvordan de gør det praksisnært? Netop hér skal vores viden om forandring og læring i forhold til specifikke målgrupper anvendeliggøres i en samskabelsesproces for at flytte DE i den retning de gerne vil, men hvor de selv er medskabere af processen.

De fem punkter der undervejs er fremkommet kan således betegnes som værende handlingsopgaver for os, der skal bearbejdes inden vi kan gå videre i samskabelsesprocessen (herunder værksted 2 og 3, samt dialogerne). Derfor er de fem punkter stillet op nedenfor efterfulgt af en kort forklaring om, hvordan vi vil operationalisere handlingsopgaverne og hvordan det konkret gøres.

Analysens punkter	Handlingsopgaver
Punkt 1: At de får innovation omsat til deres eget	For at vi kan hjælpe med at DE får omsat innovation til deres eget, anvender vi uformelle samtaler med både lærere og elever for at gøre innovation til noget fælles. Desuden indholdet og processen af Værksted 2 og 3.
Punkt 2: Vi skal sørge for at være behjælpelige med at finde ud af, hvordan de kan arbejde hen mod et fælles ansvar for at være tovholder for innovation og være behjælpelige med redskaber hertil.	Her indebærer det forhandlinger med Hans om IG-gruppen. Aktuelt agerer vi tovholdere for selve arbejdet med forandringsprocessen. Lærerne i IG gennemlever det ved samskabelse med os og kan senere videregive det i en samspilsproces med kolleger.
Punkt 3: der skal laves en handlingsplan for og med hver enkelt lærer i IG.	Henviser til stadie 4 i aktionsforskningscyklus, altså planlægningen af det videre samarbejde. Samt en samarbejdsaftale med IG-lærerne efter værksted 2, samt dialoger med IG-lærerne mellem værksted 2 og 3.
Punkt 4: det er vores opgave at synliggøre væsentligheden af lærernes egen metarefleksion for at kunne arbejde med at inddrage innovative arbejdsprocesser og kreativitet i lærernes undervisning.	Det er den handlingsopgave, der opstår for os, som forskere, efter værksted 1. Gennem forhandling med Hans synliggør vi, at det handler om at give lærerne timer til samskabelsesprocessen for at kunne arbejde videre med innovation. Vi synliggør også dette gennem vores fund fra projektet i efteråret: (Melsen og Studstrup 2017).
Punkt 5: Vi skal sammentrække, hvordan der kan arbejdes innovativt ud fra målstyret undervisning.	En handlingsopgave, der er foretaget i efteråret 2017 og således inddraget i projektet Melsen og Studstrup 2017.

Bearbejdningen af handlingsopgaven for punkt 1 og 3 kan således læses i kapitel 2 *Forskningsdesign*. Bearbejdningen af handlingsopgaven for punkt 2 kan læses i efterfølgende afsnit 4.2 *Idéer til løsning af problemstilling*. I relation til bearbejdningen af punkt 4 og 5 henviser vi, som nævnt ovenfor, til projektet: *Kreative læreprocesser i idrætsundervisningen - et praksissamarbejde med Dronninglund Efterskole* (Melsen og Studstrup 2017).

I det efterfølgende vil vi kort forklare, hvad der kom ud af at medbringe den opståede fælles viden fra værksted 1 til et gen-forhandlingsmøde med Hans, samt hvad der på mødet blev aftalt, som værende den fremtidige samarbejdsopgave.

4.2 Idéer til løsning af problemstilling

Efter værksted 1 videregav vi information om identificeringen af problemstillingen til Hans på et forhandlingsmøde. Forhandlingsmødet skulle ende ud i en afklaring af fælles idéer til, hvordan der skulle arbejdes videre med innovation på DE. Forhandlingsmødet foregik i oktober 2017 og det blev aftalt at, der først skulle fokuseres på arbejdsprocesserne med elevernes læring i forhold til kreativitet og innovation i undervisningen. Forsknings indholdet heraf dannede teoretisk belæg for det fremtidige arbejde med innovation med lærerne, som var dét forhandlingsmødet skulle klarlægge. Derfor blev det aftalt at den samskabendes proces med IG-lærerne primært skulle løbe fra februar til maj.

I sammenhæng med ovenstående menings-genforhandling er det relevant at udforske inddragelse af innovation i undervisningen med udgangspunkt i DEs innovationsgruppe bestående af fire lærere: Tina, Marianne, Ole og AP. Gennem en samskabende hypotesedannelse og afprøvning heraf kan vi finde ud af, hvilke professionelle handlemuligheder, der kan blive nyttige for DE fremtidigt. Hvilket medvirker som en del af besvarelsen af problemformuleringen.

Et par af lærerne har arbejdet med innovation gennem en årrække, mens andre i gruppen netop har taget hul på at eksperimentere i undervisningen. Vi har identificeret, at der konsensus om et pædagogisk og didaktisk afsæt, der kobler individ og omverden og som korresponderer med DEs pædagogiske visioner. Samarbejdet kan derved betragtes som en udvidelse og forlængelse af den inkrementelle forandring vi opstartede med idrætslærerne i efteråret, men også en udforskning af, hvad der er meningsgivende og anvendelig innovation i praksis for lærerne på efterskolen i forskellige

fag. Det leder hen mod det genforhandlede grundlag for samskabelsesprocessen med efterskolen, som vi har aftalt:

Innovationsgruppen bestående af fire lærer og undertegnede to LFP'ere fra AAU etableres, med det formål at udvikle på og eksperimentere med undervisningen i konkrete fag: Kunst, Historie, Engelsk, Dansk, Tysk og Matematik over en periode på 7 uger. Imellem værksted 2 og 3 agerer vi deltagende observatører og afholder dialoger med lærerne. Det vil sige et udvidet samarbejde med lærerne i innovationsgruppen.

Evaluerings af undervisningseksperimenterne i form af reflektive dialoger med innovationsgruppens lærere samt evaluering med lærerne i 3. værksted med henblik på at videreudvikle innovationsforståelse i praksis gennem iterative processer og arbejde med den didaktiske prototype (værktøj), der udsprang af efterårets samarbejde på efterskolen. Hertil fokusgruppeinterviews med elever.

Områder, der udtrykkes af IG-lærerne som værende nødvendige idéer til, hvordan innovation skal blive nyttigt for DE er:

- struktur på hverdagen i praksis
- behov for tid sammen
- at kunne have en kollega der kan agere spejl ift. ens praksis
- at kunne evaluere med hinanden
- stærkere fagteams/klasse teams
- at komme ensomheden til livs så lærerne ikke står alene med at inddrage innovation som undervisningsperspektiv
- et oplevet behov for dialog (Bilag 4)

At inddrage innovation som undervisningsperspektiv kræver, at der arbejdes fælles om at gøre det praksisnært for hver enkelt lærer og i samspil. Idéen om at være to lærere i en undervisning, afspejler sig i: *“Det skal være for at opkvalificere undervisningen og ikke for at spare penge.”* (Bilag 4) Hertil anvendes indholdet fra værkstedet til at reflektere over, hvordan innovation inddrages i selve hverdagens praksis:

“Jeg tror vi skal have det ned på praksisniveau og så skal vi måske som faggruppe, som de forskellige faggrupper vi er, måske planlægge et eller andet forløb sammen og sige, hvordan kan vi lige tænke innovation ind i det her. Så går vi godt nok hver for sig og prøver at udføre det og får nogle erfaringer og kommer tilbage og evaluerer og fortæller og retter til og måske fortæller om de tilrettelser man allerede har lavet. Det er sådan noget jeg tænker, der vil være brugbart for os allesammen.” (Bilag 4)

Ovenstående områder er således ønsker og visioner for lærernes hverdag i forhold til at inddrage innovation i undervisningen, som er skabt i fælles dialog på baggrund af værksted 2.

4.3 Planlægning og gennemførelse af eksperimenter

I det følgende vil analysen fortsat afspejle processen, hvorfor der vil blive taget udgangspunkt i 2. værksted efterfulgt af dialogerne og afslutningsvist 3. værksted som forklaret jf. afsnit 2.5.

4.3.1 Meningsforhandling af samskabelsesprocessen med IG-lærerne

Værksted 1, 2 og 3 har været en sammenhængende proces med eksperimenter, som har haft fokus på den samlede opståede viden om innovation. Hertil er dialogerne og observationerne med hver af lærerne samtidigt en sideløbende del af processen i og med, at vi herved har fået et indblik i lærernes praksisfortællinger, således at det for lærernes fagdidaktiske bidrag, er blevet omsat til værdi for det almendidaktiske, der skabes i værkstederne. Efter hvert værksted er vi gået tilbage for at vurdere og kvalificere værkstedets indhold og udfald på et metarefleksivt niveau. Samtidig har dialoger undervejs været medvirkende til at undersøge og eksperimentere i lærernes respektive undervisningsfag. Tina, Marianne, Ole og AP har ud fra deres didaktiske tilrettelæggelser og observationer, kombineret med vores observationer af både lærerens og elevernes handlinger og adfærd, været potentielle medforskere i dialoger og værksteder.

Handlingsopgaverne der er opstået gennem vekselvirkning mellem eksperimenter, værksteder samt dialoger, har både vi og lærerne haft, hvor lærerne har haft dem i deres daglige praksis, i undervisningen, og vi har haft dem i forhold til at tilrettelægge indhold af værksteder, samt meningsgivende indhold og sparring i dialogerne. Hertil har vores handlingsopgave også været observation i undervisningen med det formål, at kvalificere indholdet af dialogen samt som værende understøttende i forhold til et ønske fra lærerne selv.

Vi har haft ansvaret for processen og lærerne har haft ansvaret for at afprøve didaktiske tilrettelæggelser, der er opstået af enten samskabelse af viden fra værksteder, sparring i dialoger eller egne planlagte forberedelser.

I starten af værksted 2 skulle lærerne vælge et billede, der ifølge dem, illustrerede deres fagidentitet og hvordan de opfattede dem selv, som værende lærere på DE i forhold til at skulle inddrage innovation i undervisningen.

AP valgte et billede med titlen: Tilbage til naturen af Storm P. APs begrundelse for valg af billede, er at man som lærer må huske på at bevæge sig mere frit udenfor de faste rammer og få eleverne til at blive inspireret på den usikre grund:

“Gå lidt ud i det fri og se, hvad der sker. Idéen skulle så være, at der var nogen som fulgte efter ham [læreren red.]. Det er ud på usikker grund men det er jo der, de er bedst faktisk [eleverne red.]. Det er der de udfordres mest.” (Bilag 4)

APs fortolkning af billede er, at det stemmer overens med de tanker AP har, om hvilken lærer, han arbejder for at være og fremtidigt gerne vil videreudvikle sig til at være:

“Både tanke og væremåde er ekstremt kreativ og sådan som storm P. sådan vil jeg gerne være som fagperson. Der er masse energi og glæde i at turde gå sine egne veje og bare se hvad der sker. (Bilag 4) “Det er universelt på en eller anden måde det dér, synes jeg. Det gælder både i privatliv og i høj grad også for skolen.”(Bilag 4)

Citaterne peger på, at AP tillægger det en betydning, at eleverne får lov til at eksperimentere på usikker grund, hvor de bliver udfordret og samtidig støttet af ham som rollemodel ved at tage eleverne med ud i naturen, i hans måde at tænke undervisning på. Her får eleverne mulighed for at undre sig og skal tænke over, hvad de møder.

Vi fortolker, at APs udtryk peger i retning af, at han vægter forestillingsevne og fantasi i forhold til de didaktiske tilrettelæggelser for undervisning, hvilket understøtter innovationsfremmende didaktik ifølge Lund jf. teori. Forklarer vi vores fortolkning ud fra Starkos perspektiv om, at tænke kreativitet ind i undervisningen argumenterer vi for, at APs rolle som lærer er vejledende, støttende og faciliterende af elevernes kreative og innovative kompetencer jf. teori.

Tina valgte et billede med titlen: Hellig-anden af Thomas Eje. Tinas begrundelse for valg af billede er, at Hellig -Anden konnoterer Hellig-Ånd, som den der opererer i det skjulte og inspirerer eleverne. Tinas handlen i undervisningen skal afspejle, at eleverne er det vigtigste. Tina udtrykker:

“Den er ikke ligesom i centrum for begivenhederne. (...) Det der er interessant er, hvad den gør ved de mennesker som er et sted i nærheden og som bliver berørt af den ikke også. Det synes jeg er faktisk er det allervigtigste. Jeg synes faktisk ikke min egen rolle er så interessant, jeg ved godt, at den er nødt til at være der, men jeg synes ikke det er det væsentlige. Det er ikke mig der er det væsentlige i klasselokalet. Det væsentlige er eleverne i klasselokalet.” (Bilag 4)

Citatet indikerer, at Tina har en faciliterende og vejledende rolle, der fokusere på at understøtte eleverne fagligt, men når noget lykkedes for dem, er det elevernes fortjeneste. Eleverne skal have følelsen af, at det er dem der selv udtænker løsninger og afprøver løsningerne i timerne og den måde passer ifølge til Tinas vision for sin rolle som lærer. Af dialogen mellem AP, Ole og Tina i forhold til Tinas billede fremgår det, at eleverne herved oplever et ejerskab og fornemmer, at de ved at arbejde hårdt og selvstændigt støttet af Tina kan opnå en tilfredsstillelse i arbejdet. Ud fra ovenstående observation af lærernes dialog og Tinas udsagn, fortolker vi, at Tinas rolle kan forklares ud fra Deweys begreb favoring agent. En favoring agent er ifølge Dewey den hjælpende hånd der guider og støtter den lærende med tilpasse forstyrrelser og søger at skabe mulighed for læring der ellers ville være tvivlsom. Vi har ikke belæg for i empirien at analysere på elevernes læring, men analyserer, at Tina ønsker at agere favoring agent jf. teori.

Tina ønsker samtidig, at eleverne opnår ejerskab ved at tilbyde et klasserum, der ifølge Starko åbner for elevernes egen eksperimentering og egne løsninger på opgaver. Udover at fortolke det på baggrund af citatet, vil vi yderligere argumentere herfor ved at understøtte det i vores fortolkning af observation i Tinas matematikundervisning, hvor eleverne arbejder selvstændigt og bruger hinanden som favoring agencies jf. teorien:

“Eleverne arbejder selvstændigt og koncentreret. Tina forhandler med eleverne og spørger om det er ok og om det kan fungere for eleverne, de aftaler der bliver indgået på klassen.” (Bilag 1:JS)

Mariannes har valgt et billede med titlen: Den foruroligende ælling af Asger Jorn. Marianne omtaler billedet som mødet mellem det eksisterende og det nye. Marianne udtrykker, at hun på baggrund af billedet kan stille spørgsmål til om det indholdsmæssige er relevant eller om dét som er fastslået i samfundet som noget værdifuldt, det i virkeligheden er det mest værdifulde. Alternativt kan man ifølge Marianne vælge at betragte mål som skal nås som det traditionelle, der kan bygges ovenpå. Vi fortolker, at for Marianne handler det således om at gøre noget gammeldags tilgængeligt for eleverne: *“Hvis de overtager og tager ejerskab, samt opdager at det gamle kan vi faktisk også bruge til noget i vores tid.”* (Bilag 4) Hermed også, at man som lærer er kreativ tænkende og finder andre vinkler til at overraske eleverne på: *“En sprudlende, farverig måde. Jeg ser det som mødet mellem det traditionelle og så mødet med noget fornyelse. Helt banalt handler det også om at gøre noget spiseligt eller hvad skal man sige, for dem man underviser i dag, de unge.”* (Bilag 4) I relation til citaterne udleder vi, at Marianne tillægger det en betydning, at kombinere krav og mål med elevernes læring. Det traditionelle over for det nye. Det kan ifølge Tanggaard ske gennem, at det pædagogiske fokus skifter fra læringsmål til mål for undervisning. For at kunne skabe forståelse i praksis er mål centrale, men da læring og kreativitet er uforudsigelige begreber giver det ifølge Tanggaard ikke mening, at have fokus på læringsmål. Læring og kreativitet kan ikke være noget nyt, hvis det er målsat jf. teori.

Ovenstående fortolkning støttes ligeledes op af observationsnoter fra undervisningen i dansk:

“Opgavebeskrivelse: Eleverne skulle høre et digt af Yahya Hassan, titlen på digtet var Barndom. Eleverne reagerede på ordet ‘barndom’. Bagefter skulle de i 5 grupper læse det digt af forfatteren hver og lave opgaverne. De skulle kunne fremlægge det for resten af klassen, således at det var

elevernes ansvar at bibringe viden om de andre digte til de resterende klassekammerater.” (Bilag 1: Note 2)

Denne observationsnoter indikerer et eksempel på, en fri opgave under fastlagte mål for undervisningen, som et eksempel på den måde Marianne tænker undervisning i forhold til hendes begrundelse for det valgte billede.

Ole har valgt billedet med titlen: År du lönsam lille vän? af Peter Tillberg. Begrundelsen herfor er, at det ifølge ham er provokerende, idet han stiller spørgsmålstejn ved hvordan undervisningen betragtes i forhold til opfattelsen af før- og nutidens klasselokaler, samt hvordan de anvendes i daglige praksis:

“Det er så spørgsmålet om vores klasselokale stadig ser sådan ud. Det gør det nok. Men det er så et spørgsmål om, hvad der er i dem. Men jeg synes, det med at være lærer der propper noget i, det forsøger jeg at komme til side med. Selvfølgelig skal man have viden og redskaber og samspil med elever. Men en time, hvor jeg går derfra og tænker, jeg er blevet klogere, så er eleverne også blevet klogere.” (Bilag 4)

Citatet kan hermed ses som et udtryk for, at Ole som lærer fokuserer på at lave undervisninger, der bærer præg af at eleverne selv skal eksperimentere med at løse opgaver frem for at han introducerer hele undervisningen. Vi fortolker hermed, at Ole ikke er interesseret i at fylde viden på eleverne, men at give eleverne den nødvendige viden for selv, at kunne arbejde med at løse opgaverne. Hvilket, ifølge Starko, implicerer at eleverne ikke er passivt lyttende, men aktivt skabende og Oles rolle herved er, at facilitere virkelighedsnære opgaver og paradokser, der ikke på forhånd er et givet svar på jf. teori. På den måde analyserer vi, at Ole ønsker at uddanne eleverne til at være kritisk reflekterende unge mennesker.

Efter lærerne havde præsenteret deres billeder, havde vi hver især også valgt et billede at præsentere for lærerne. Argumentationen herfor er, at skabe et ligeværdigt rum, hvor også vi løste opgaven og delte drømme og forestillinger med IG-lærerne. På den måde søgte vi at skabe energi og kollaboration med lærerne som afsæt for dagen.

Som opsamling og i lyset af innovationsbegrebet kan lærernes ovenstående udtryk, samt vores fortolkning heraf opfattes som en konkretisering af innovationsbegrebets betydning for IG-lærernes faglige arbejde. På værkstedet ekspliciteres det indledningsvist af lærerne, hvordan de hver især tænker innovation i deres konkrete undervisninger og fag. Idet der undervejs er skabt rum og plads til dialoger og videndeling i forhold til hvordan innovation på DE kan omsættes til undervisning og derved blive nyttigt. I en ligeværdig samskabelsesproces opstår der fælles drøftelser mellem forskere og potentielle medforskere.

Lærernes faglige arbejde vægtes i deres handlingsopgaver, der blev aftalt sidst på værksted 2. Lærerne skal dokumentere og systematisere deres refleksioner fra undervisningens indhold og målet for undervisningen. Handlingsopgaverne udgør således en eksperimenteren med, hvordan der fagdidaktisk kan arbejdes med innovation. Hermed undersøges hvilke professionelle handlemuligheder lærerne fremadrettet kan inddrage innovation i, som en emergerende forandringsproces med praksis. Vores handlingsopgave blev defineret, at observere undervisningen for at kunne give lærerne sparring gennem en understøttelse af deres refleksion samt skabe rum for metarefleksion over lærernes egne refleksive praksis.

I analysen har vi nu ekspliciteret data fra værksteder, som har været med til at besvare erkendelsesspørgsmål 2: Hvordan karakteriserer DE begrebet innovation? Innovation karakteriseres på DE som en emergerende proces, der skal have værdi for den enkelte lærer såvel for lærergruppen tilsammen. Innovation skal være sammenhængende med at eleverne udvikler sig, som den bedste version af sig selv undervejs i efterskoleåret samt herunder knytte an til DEs pædagogiske vision vedrørende dannelse. DE forsøger således at inddrage innovation som en kobling mellem den pædagogiske vision og lovkravet for efterskoler, hvor hovedsigtet er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse for at understøtte elevernes hele udvikling menneskeligt, deres modning samt almene uddannelse og opdragelse jf. §1 og indledende problemfelt. Erkendelsesspørgsmålet besvares yderligere ved, at koblingen mellem DEs pædagogisk vision og innovation, nås ved at IG-lærerne får omsat innovationsbegrebet til anvendelig undervisningspraksis.

4.3.2 Dialog om handlingsopgaver

For at understøtte udviklingen af IG-lærernes undervisningspraksis og eksperimenteringen med innovation, har de inviteret os til at være deltagende observatører. Herved har vi mulighed for at give sparring på lærernes didaktiske tilrettelæggelse og refleksioner herom i et metaperspektiv gennem dialoger. I dette afsnit vil dialogerne med lærerne først blive behandlet individuelt for at sætte fokus på den enkelte lærers arbejde med at omsætte innovationsbegrebet til fagdidaktiske muligheder i undervisningen. Efterfølgende vil en kort sammenfatning heraf blive beskrevet for at argumentere for, hvad der dannede baggrund for indholdet af 3. værksted.

Eftersom vi i afsnittet ovenfor forklarede, hvordan analysen af værksted 1 og 2 har besvaret erkendelsesspørgsmål 2, vil vi nu fremad i analysen besvare erkendelsesspørgsmål 3) Hvordan kan IG-lærerne på baggrund af værksteder og handlingsopgaver omsætte innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer samt undervisningstiltag?

Dialog med AP

I forskningsdesign afsnit 2.3.1 redegjorde vi for, at vi ville centrere dialogen om spørgsmål der omhandler at give slip og eksperimentere. Af den grund indledte vi dialogen med: Det første vi er nysgerrige på, det er hvad du tænker, der var særligt ved din engelskundervisning i dag? AP responderer, at måden han får eleverne gjort aktive og engagerede er gennem samspil og relationer. Derfor prioriterer AP, at hver time indledes med at udbygge relationer og ikke med det faglige indhold. På den måde argumenterer AP for, at eleverne bliver set og det er en væsentlig pointe: *“Hvis jeg kommer ind og de er blevet set og vi har jeket og haft det sjovt (...) så går de til opgaven med noget andet.”* (Bilag 6) Vi fortolker ud fra APs citat, at når eleverne går til opgaven med noget andet, så indikerer det, at eleverne er klar til at arbejde med det faglige indhold i undervisningen. Frem for, hvis AP ikke havde indledt timen relationelt. Citat kan hermed ses, som et udtryk for at AP anvender relationen med eleverne for at underbygge fundamentet for det faglige indhold. Et af fokusområderne, under ‘Giv slip og eksperiment’ jf. Forskningsdesign var, at vi i dialogen skulle fokusere på de gode situationer i undervisningen. AP forklarer, at for ham opstår de gode situationer i et klasserum, når han ved, at eleverne har forstået præmissen for det forventede engagement:

“Det bedste klasserum for mig, det er et sted hvor eleverne er klar over hvornår de skal arbejde og hvornår vi kan joke og have det sjovt(...)” og “Jeg tror på at de er mere vågne og aktive, hvis de har det sjovt (...) eller vi kan gøre et eller andet.” (Bilag 6)

Begrundelsen for, hvorfor AP tilgår undervisningen på ovennævnte måde er, at han giver udtryk for der er forskel på at agere som lærer versus at agere som menneske:

“De [eleverne red.] elsker at de ser mig og ikke en lærer.” og “Jeg bruger det relationelle bevidst og strategisk for at få dem til at præstere fagligt.” (Bilag 1:JS)

Ovenstående indikerer, at AP anvender relationer for at arbejde videre med elevernes læring. Hvilket også kan forklares ud fra den betydning Tanggaard tillægger det relationelle. Begrundelsen herfor er, at når der fokuseres på fællesskaber kan der arbejdes med elevernes tilegnelse af kreative og innovative potentialer, fordi potentialerne er kollektive og sociale og kan tilegnes gennem menneskelige affiniteter jf. teori.

I dialogen lagde vi ud med spørgsmålet i ovennævnte afsnit, hvor AP bød ind med fortællinger. Længere inde i samtalen forsøger vi, at trække sammen på indholdet heraf ved at sige: Prøv at fortæl lidt om de erfaringer du har gjort dig i dag i forhold til den gode undervisning? Hertil svarer AP blandt andet, at det er den mundtlige dialog han vægter såvel i dansk som i engelsk: *“(...)jeg elsker jo dialogen.” (Bilag 6)* AP argumenterer yderligere, at hans holdning er, at gennem dialog kan eleverne blive udfordret i at reflektere, og det er her, han mener, at eleverne lærer mest: *“(...)Så sker der virkelig nogle processer på øverste etage.” (Bilag 6)* Det indikerer også, at det vi har observeret i undervisningen stemmer overens med, at AP fagdidaktisk ændrer undervisningen for at imødekomme det faglige indhold, når det planlagte ikke fungerer: *“Det er dét der er værd at gå med og så smider jeg som regel hvad jeg har i hænderne og dropper alt skjult dagsorden faktisk.” (Bilag 4)* Vi fortolker at den handling AP fortæller om, er sammenhængende med hans begrundelse for valg af billede (Ud i naturen af Storm P.) i værksted 2. Argumentationen herfor er, at AP i værkstedet udtaler:

“(…) Gå lidt ud i det fri og se hvad, der sker. (…) Hvis man får eleverne til at tænke er det godt, og hvis eleverne står inde i den grå stime så opnår vi ikke det. Derfor skal vi hive eleverne ud, hvor der sker noget.” (Bilag 4) Eksemplet på observationen heraf opstår i engelsktimen med 9A: *“Opgavebeskrivelse: Klassen er i gang med et forløb om terror og de første 10 minutter er det opgaven at drøfte implikationer omkring emnerne fra undervisningen med en makker. (…)”* (Bilag 1:JS)

Det ender med at AP og alle eleverne samlet drøfter emnet terror i plenum. Efterfølgende skal klassen læse en normalside samt løse opgaver hertil. Idet en elev under læsning og opgaveløsning falder i søvn ser vi AP bryde undervisningen op og siger: *”Der er simpelthen så varmt, jeg kan godt forstå du (kigger på konkret elev) og I sover, vi skal ud i pejsestuen og lege.”* (Bilag 1:JS) Som deltagende observatører oplevede vi, at AP tager eleverne ud i pejsestuen, hvor AP opfinder en engelsk koste leg. Legen går ud på, at AP og eleverne står i en rundkreds og kaster koster rundt blandt hinanden mens de øver ord relateret til emnet terror. Det er vores fortolkning af legen, at eleverne får italesat og genopfrisket forskellige elementer af krig, virkemidler og frygt, der afspejler de tekster de har berørt i undervisningen. I lyset af innovationsbegrebet kan ovenstående ses, som et udtryk for, hvordan AP forsøger at arbejde med inddragelsen af innovation i engelsk undervisningen. Hvis vi analyserer den faglige aktivitet med kosten ved at forklare det ud fra Starkos begreb om kreative tænkevaner, fortolker vi, at AP er optaget af at eleverne kommunikerer og ekspliciterer samfundsudfordringer, her terror, på en autentisk måde, der involverer Tanggaards udlægning af, at krop og hjerne i kreative gøremål centreret omkring tema og indhold der understøtter og udvikler innovative kompetencer jf. teori.

Vi vil argumentere for, at APs handling også kan analyseres ud fra Deweys begreb favoring agencies. Begrundelsen herfor er, at AP forstyrrer den vante undervisningsform, hvor eleverne var gået i stå i opgaveløsningen og støtter elevernes læring gennem fælles aktivitet. AP går foran og forsøger at ændre elevernes tanke om vaner i engelskundervisningen. I det perspektiv er AP favoring agent for eleverne, da potentiel læring i rundkredsen understøtter den ellers fraværende læring i engelsk lokalet, hvor eleverne sov. En sidegevinst af APs handling er, at eleverne gennem den faglige aktivitet med koste legen også kan agere favoring agencies for hinanden, fordi repetition og fælles bidrag, gennem elevernes handlen, i legen understøtter deres erfaringer og sproglige kommunikation jf. teori. Et tredje perspektiv på ovenstående fortolker vi som, at AP gennem den ændrede didaktiske strategi bryder sin

normale vane i undervisningen fordi vanen ikke er tilstrækkelig. Ifølge vores fortolkning af Dewey står AP ved gaffelvejen og vælger retning. Vi argumenterer for, at AP vælger at kaste sig ud i problemløsningsmodellen, hvor han oplever en rådvildhed og søger efter en relevant handling for at løse problemet med at undervisningen ikke er virksom jf. teori.

I dansk 10A er har AP arbejdet ud fra elevernes ønske om at opgaverne skulle være sjove. Med udgangspunkt i Tove Ditlevsens tekst: Appelsiner, har eleverne fået lov at tilrettelægge faglige lege. APs udbytte af praksisfortællingen vil blive behandlet under afsnit 4.3.3. AP siger:

“Jeg har givet fuld gas og har gået med elevernes idé. (...) Jeg har haft ét krav til dem og det handler om at projekterne skal indeholde faglighed altså danskfaglighed”. (Bilag 1:JS)

Af observationsnote fremgår det, at vi ser, at eleverne ikke kobler sig på legen og at de heller ikke arbejder sammen. De bruger åbenlyst deres telefoner og pc'er til at være aktive på sociale medier under legene. AP lader eleverne fortsætte. Eleverne har ansvaret og styrer selv legene. (Bilag 1:JS) I koblingen mellem observationen og efterfølgende dialog, har vi noteret:

“Efter undervisningen i dansk 10A med AP er vi alle frustrerede over elevernes handling. Vi indgår derfor i en fælles dialog herom (betegnet som en uformel samtale), hvor vi blandt andet kommer til at snakke om fagligheden af det, der skete og hvordan det samtidigt har en betydning for dannelse. Herfra kommer vi på idéen om, at eksperimentere med hvad det reelt kunne gøres for fagligheden og dannelsen, hvis AP lavede en didaktisk tilrettelæggelse som at fjerne elektroniske hjælpemidler i undervisningen. Det var tydeligt, at vi alle oplevede en frustration, AP gik rundt om sig selv, da vi overværede elevernes aktivitet ud fra teksten Appelsiner. Janne og jeg stod på vores hænder for ikke at irettesætte eleverne undervejs.” (Bilag 1:CM)

Heraf fremgår efterfølgende, at AP ændrer didaktisk strategi og vælger i næste danskforløb at tilrettelægge undervisningen uden nogen form for elektroniske hjælpemidler. Det vil sige, at AP tog idéen til sig og herved opstod en handlingsopgave, der for ham gav mening at afprøve i praksis.



Billede 4: Dialog AP.

I dialogen beder vi AP om at sætte ord på, hvad der sker med elevernes interaktion efter indførelsen af PC og mobilfri zone i klasserummet. AP siger:

”Der er helt klart en forandring, en tydelig forandring. Og det er at de opdager, hov den elev sidder rent faktisk med sin telefon. De er rent faktisk nødt til at samtale. De bliver også nødt til at samtale om det de har fået serveret (faglig opgave) (...) For dem var overraskelsen det sociale af det her.”
(Bilag 5)

Citat indikerer, at APs didaktiske eksperimenteren har en virkning i forhold til det, frustrationen var om at eleverne ikke samarbejdede grundet tekniske hjælpemidler, samt ikke kobled sig på det faglige indhold vedrørende teksten Appelsiner. Vi fortolker yderligere, at der er en anden dynamik i klassen ifølge AP og eleverne, idet aktivitetsniveauet ændres markant. Blandt andet udtaler AP hertil:

“Hvis I kigger på (elevnavn) i dag fx så får han rent faktisk bestilt noget. Og at han er kommet igennem det her stykke arbejde, 17 normalsider, nogle opgaver og nogle opgaver han selv skal lave på to timer, det er en sejr, det er der ingen tvivl om.” (Bilag 6)

Og i fokusgruppeinterviewet med 10A udtrykker den omtalte elev følgende: *“Ja det var vildt nok. Jeg er ikke sådan rigtig kommet mig over det.”* (Bilag 7) Oplevelsen af PC og mobil fri zone tillægges en betydning for AP, men også for eleven. Vi fortolker på baggrund heraf, at AP hermed skabte nye handlemuligheder i sin undervisning på baggrund af dialogen med os. Ud fra vores forståelse af Deweys begreb, kaster AP sig ud i en ny erfaringsdannelse gennem eksperimenterende didaktik. Vi fortolker, at AP har følt et behov, undersøgt, defineret og problematiseret undervisnings udfordringen gennem dialog med os og valgt ny didaktisk tilgang: Mobil- og PC fri zone som løsning af problem. På den måde argumenterer vi for, at AP har gennemlevet den kreative problemløsningsmodel ved en både baglæns og forlæns reflektiv tænkning og idéskabelse, der kom til udtryk i opfindelsen af koste legen i engelsk samt i mobil- og PC fri zone jf. teori.

For at samle op på ovenstående del i analysen i forhold til aktionsforskning, udleder vi at koblingen mellem dialoger og værksteder jf. forskningsdesign afsnit 2.4.2 har været en anvendelig proces. Processen beforder APs fortælling om billedet på Værksted 2 og betydningen af hans efterfølgende didaktiske tilrettelæggelser. Endvidere grundet den samskabte erkendelse fra dialogen efter undervisningen. Vi argumenterer således for at AP formår at sætte sine visioner i værk. I forhold til det metodiske valg om inddragelsen af dialoger, indikerer det, at samskabelsen herom har været anvendelig for AP og nyttiggjort for eleverne. 10As perspektiv belyses yderligere sidst i specialet.

Dialog med Tina

I henhold til forskningsdesign afsnit 2.3.1 har vores intention været at møde lærerne ligeværdigt i dialogerne, hvorfor vi spørger ind til Tinas ekspertviden omkring planlægning af hendes matematikundervisning: Ja, helt konkret hvordan du har arbejdet med at forberede dem [undervisningerne red.]?

“Så har jeg øvet mig i nogle år, prøveform B for ¾ år. Jeg har fundet ud af, hvad virker og hvad virker ikke. (...) Den første de skal skrive er meget lærerstyret, der står hvad den skal indeholde. (...) Så jeg slipper dem ikke bare løs, fordi så bliver de så frustreret, og de har aldrig prøvet det før. (...) Den første er meget lærerstyret, den næste lidt mindre, den tredje meget mindre, og den fjerde er meget fri(...).” (Bilag 6)

Citat kan ses som et udtryk for, at Tina går analytisk til værks med at betragte eksamensformen og ændre sine didaktiske tilrettelæggelser undervejs for at finde ud af, hvad der er nyttigt. Ud fra citatet forstår vi, at Tina har udarbejdet opgaver der passer til, at eleverne langsomt kan slippes fri og arbejde selvstændigt i matematik. Vi fortolker, at Tina har været eksperimenterende, idet Tina gennem flere år har afprøvet formen i matematikundervisningen og løbende foretaget justeringer. Samt refleksion, da Tina har afprøvet sine egne overbevisninger i praksis i matematik og herudfra har tilegnet sig ny viden om hvordan hun kan arbejde med at gøre innovation som undervisningsperspektiv nyttigt. På den måde analyserer vi, at Tina har benyttet tænkning, påvirkning af eksperimentelle handlinger og refleksion, hvilket udgør intelligente handlinger, ifølge Dewey jf. teori. Vi argumenterer for, at Tinas refleksioner er fremkommet på baggrund af den sociale kontekst hun eksperimenterer i, hvilket vil sige elevernes respons og de adfærdsendringer hun iagttager i matematikundervisningen. Tinas intelligente handlinger er den aktive læreproces i forhold til at udforske egen praksis, hvori den reflektive tænkning bliver indholdet i samspillet mellem matematikundervisningen og den måde Tina opbygger erfaringer gennem undersøgelse jf. teori.

Yderligere spørger vi i dialogen: hvordan arbejder du så med at få videndeling fra andre tilbage i din praksis? Grunden hertil er, at vi i dialogen kommer ind på indhold der konnoterer til vores konstruerede punkt: Energigivende, ud fra de 7 C'ere, idet det handler om at få bragt redskaber fra værksteder i spil gennem dialog jf. 2.3.1. Tina responderer:

“Jamen det er noget med netværk og så deler vi nogle opgaver, og afprøver - ser hvad andre har og ser hvad virker, tager det, der kan bruges.” (Bilag 6)

Af citatet udleder vi, at Tina gennem netværk deler og modtager viden, hvorfra inspiration bringes med tilbage i praksis, der afprøves over flere gange. Vi fortolker hermed, at Tinas måde at inddrage

ny viden i praksis implicerer, at hun er villig til at danne nye erfaringer. Argumentationen herfor er, at Tina knytter sine tidligere erfaringer med at inddrage innovation i undervisningen sammen med nye erfaringer fra videndeling i netværk. Videndelingen kan potentielt være nyttig når Tina afprøver nye idéer i en proces mellem tidligere fortids erfaringer koblet med nye nutids erfaringer. På den måde kan Tina udvikle erfaringer, der kan løse fremtidige udfordringer i undervisningen jf. teori. Tina kan således anvende denne arbejdsmetode til at forandre praksis.

I dialogen fremkommer der data om, at Tina kan føle sig udfordret med hensyn til at skulle skabe innovation i undervisningen. Idet vi spørger: Er der nogen områder, hvor du tænker, at du er udfordret ift. at skulle lave innovation i undervisningen? Hvor Tina svarer: *“At man kan blive ved med at flytte det. Og det kan jeg ikke ret godt på egen hånd, det kræver at jeg snakker med nogen.”* (Bilag 6) Det indikerer, at for at Tina kan fortsætte den eksisterende arbejdsform med at eksperimentere og herved udvikle egen praksis, skal der fokuseres på at udnytte det kollegiale samarbejde, hvilket ekspliciteres yderligere i relation til alle IG-lærerne i værksted 3.

I forhold til aktionsforskning er den viden, der fremkommer ved at få italesat Tinas refleksioner, en indikation af at samarbejdet er anvendeligt for at DE kan fortsætte med at forandre praksis. Vi udleder dette grundet Tinas udsagn: *“Men jeg synes det er godt, at I er her. Alt det, der gør, at man holder fokus på det [udvikling af egen praksis red.] hjælper.”* (Bilag 6) Vi fortolker, at Tina finder det fordelagtigt, at vi styrer processen og lærerne derved kan koncentrere sig om at udvikle professionelle handlemuligheder i egen praksis samt dele og reflektere over praksis via de rum vi skaber med dem i henholdsvis værksteder og dialoger.

Dialog med Marianne

Marianne åbner dialogen med at pointere det relationelle:

“Kontakten med eleverne er noget særligt. Relationen er rigtig god og den bruger jeg meget bevidst.” og *“(…)Jeg kan godt lide det relationelle det er den jeg er, nogle vil nok ikke lige tænke jeg er lærer, men jeg elsker at der er trygt og rart, det er sådan jeg er som menneske.”* (Bilag 6)

Citat kan ses som et udtryk for, at Marianne tillægger det relationelle en væsentlig betydning for, hvordan hun identificerer sig selv som lærer. Det indikerer, at vi i dialogen valgte at fokusere på, hvordan Marianne nævnte eksempler fra undervisningen. Formålet hermed var, at vi gradvist kunne tale om, hvordan arbejdsformen kan skabe handlemuligheder i egen praksis. Vi fortolker, at den måde Marianne inddrager relationen grundet hendes personlighed, åbner mulighed for, at Marianne i undervisningen kan anvende fællesskaber, som et fokuspunkt for at undervisningens faglige indhold kan bære præg af potentialer for innovation og kreativitet jf. teori. Senere i dialogen får Marianne italesat yderligere tanker om ovenstående: *“Men det er også mig, som person, at så er sådan nogle stemninger og sansninger vigtigt.”* (Bilag 6) Citatet udtrykker hermed det Tanggaard udlægger om menneskelige tilknytningsforhold. Hvorfor vi argumenterer for, at det er Mariannes personlighed koblet med fagidentitet, der gør det muligt at forandre praksis gennem socialitet og kollektivitet jf. teori.

Endvidere ekspliciterer Marianne en praksisfortælling:

“I engelsk har jeg stillet en åben opgave for at lade eleverne træffe valg.” En elev siger: “Hvor står det henne? Hvad er det for et spørgsmål.” Marianne griner og siger: “Der er ikke en række spørgsmål.” (Bilag 6)

Citatet kan ses som et udtryk for et forsøg på at skabe et klasserum, der tilbyder kreativitet og innovation. Vi fortolker det hermed, som en mulighed for en pædagogisk og erfaringsbaseret tilgang til, at eleverne får udviklet deres forestillingsevne og fantasi gennem åbne opgaver, hvor de selv skal være aktivt eksperimenterende. Ud fra vores forståelse af Dewey, kan klasserummet, åbne for, at eleverne lærer at tænke og potentielt lærer at lære gennem Mariannes handlinger i engelsk jf. teori.

Marianne udtrykker dog, at det i undervisningen ikke altid er lige nemt at inkorporere nye handlingsmuligheder:

“Jeg tager mig selv i et par gange at gøre det, jeg havde bestemt, at jeg ikke skulle. Altså at stille dem lukkede spørgsmål.” Den måde Marianne udtrykker sig på i citatet kan pege i retning af, at Marianne i relation til innovationsbegrebet er i en forandringsproces, hvor hun søger at internalisere

nye vaner og handlinger i sin arbejdsform og undervisningstilgang. Ifølge vores forståelse af Deweys begreber, fortolker vi, at Marianne arbejder aktivt med erfaringsdannelse og vaneændringer jf. teori. Marianne danner erfaringer gennem den afprøvning af undervisning, hun praktiserer i engelsk. Elevernes adfærd og respons på arbejdsmåden, her den åbne opgave, indikerer en understøttelse af Mariannes mulighed for, at indoptage en ny vane med ikke at stille de lukkede spørgsmål jf. teori. Således analyserer vi, at Marianne er i gang med at gennemleve konsekvensen af, at tilegne sig nye professionelle handlemuligheder og udvide sit repertoire af erfaringer.

I forhold til erfaringsdannelse knyttes en yderligere udtalelse fra Marianne på: *Jeg vil tage noget eksisterende og bygge noget nyt ovenpå.*“ (Bilag 6) Citatet kan være et udtryk for genanvendelse af arbejdsformer eller fagligt indhold, som inddrages i en ny kontekst. Hvilket hermed også kan fortolkes ud fra Deweys citat om, at en tåbe finder noget nyt originalt, hvorimod andre erkender værdien i anvendelsen af det eksisterende i nye anvendelseskontekster, som netop er det vi fortolker, at Marianne gør. Vi argumenterer således for, at Marianne erkender værdien i noget eksisterende, idet hun fornyer fremgangsmåden for brugen af det faglige indhold jf. teori. Endvidere kan ovenstående citat kobles til Mariannes begrundelse for valg af billede i værksted 2 jf. afsnit 4.3.1.

I forhold til aktionsforskning og metoden bag anerkendende udforskning gennem dialoger i specialet jf. forskningsdesign, spørger vi ind til hvordan Marianne vurderer udbyttet af dialogen: Har dialogen, der er bygget op på den her måde, været meningsgivende? Hvortil Marianne svarer:

“Jamen det synes jeg. Det synes jeg. (...) det bærer jo ikke præg af et interview med spørgsmål og svar, det bliver jo en samtale. Det synes jeg er lykkedes meget godt.” (Bilag 6)

Mariannes udtalelse peger i retning af, at der er elementer, som får en betydning i forhold til feedbacken fra os, hvorfor vi uddybende spørger: Kan du sætte lidt flere ord på, hvad der har været meningsgivende med samtalen her? Marianne uddyber:

“Jamen, det er jo også det der med at få, altså i virkeligheden så får jeg rigtig meget feedback fra jer. Og så bliver jeg jo tvunget til sidde og evaluere (...) Og få sat ord på det, som jeg ellers ikke ville gøre, hvis jeg ikke havde en kollega at snakke sammen med.” (Bilag 6)

Vi fortolker hermed, at dialogen er nyttig for Marianne idet, vi får skabt et rum, der afsætter tid til at give feedback og reflektere i samskabelse. Afslutningsvist i dialogen knytter Marianne en kommentar til opbygningen af dialogen:

“Så jeg føler mig helt tryk ved, at du har haft en mening omkring hvordan det skulle gå. [hvordan det skulle gå med dialogen, red.] Så det ikke bare bliver snik snak, men det, at det faktisk blive en givtig dialog.” (Bilag 6)

Citaterne indikerer således en understøttelse af metodevalget om at skabe anerkendelse gennem dialoger jf. forskningsdesign.

Ud fra ovenstående fortolkninger af indholdet fra dialogen argumenterer vi for, at Marianne er i gang med at tænke på nye arbejdsformer til brug i praksis. Samt begyndt at afprøve nye arbejdsformer hertil gennem erfaringsdannelse og vaneændringer.

Dialog med Ole

Dialogen med Ole er sammenhængende med en lydfil, vi har fået tilsendt i forbindelse med lærernes handlingsopgave med at dokumentere og systematisere deres refleksioner omkring udviklingen af arbejdsformen med deres praksis. Derfor tager vi udgangspunkt i den tilsendte lydfil, samt tilføjer sammenhængende udtalelser fra dialogen i tillæg med observationsnoter fra de deltagende undervisningstimer.

Ole udtaler:

“Jeg sidder i kunstlokalet og forbereder mig til torsdagens undervisning. Vi har arbejdet med portrætter gennem de sidste undervisninger, hvor eleverne har arbejdet med opbygningen af portrætter. Eleverne har gjort det okay, dog mangler der liv i det, de laver. Vi så en udsendelse: Danmarks bedste portrætmaler på DR1. Eleverne var optaget af metoden, som kunstnerne anvendte til at male portrættet. Eleverne var også optaget af farvernes udtryk for opfattelsen af portrættets gengivelse af en persons personlighed. Jeg var overrasket over, at de var meget optaget af dette.

Derfor har jeg besluttet, at vi i torsdagens time skal arbejde med et fotografi af dem selv, som de selv har valgt. Vi skal ud fra baggrunden arbejde med emner som sorg, drømme, barndom, fri leg, glæde, trist. Altså hvordan man kunstnerisk kan ændre ansigtsudtrykket, samt på en kunstnerisk måde, at få arbejdet en personlighed ind i portrættet. Det foregår ved, at vi bruger farve, kridt, farveblyanter, maling, men også collage, hvor vi finder inspiration i blade og eventuelt printer forskellige illustrationer el. lign. ud, som vi sætter på billedet. Eleverne skal hver lave 4 selvportrætter i relation til emnerne [udtalt fra lydfil red.].” (Bilag 8)

I tillæg ekspliciterer Ole i dialogen, at ovenstående opgave til torsdagens undervisning også er opstået på baggrund af samtale med eleverne, om hvad de har lyst til at arbejde med. Idéen har Ole udviklet på baggrund af elevernes optagethed af portrætter, hvorfor Ole har foreslået planen. Således får Ole lagt op til en dialog herom i stedet for på forhånd, at fastlåse opgavens indhold og rammer jf. (Bilag 6) I lyset af implikationer for lærerne ved at arbejde med inddragelse af et innovativt undervisningsperspektiv, analyserer vi, ud fra Starko, at Ole stiller et miljø til rådighed, hvor eleverne potentielt kan udfolde deres egne kreative tænke og handlemåder. Vi udleder, at Oles rolle i læringssituationen er vejledende, hvor han indgår i et aktivt eksperimenterende forløb, hvor Ole og eleverne udforsker forskellige udtryksformer i portrætter i kunst jf. teori. I vores opfattelse af Lunds perspektiv på innovationsfremmende didaktik, fungerer Ole her som rollemodel og facilitator af elevernes portræt produktion. Vi udleder, at forandringen af Oles undervisning knytter an til et opdateret innovationsbegreb, der ifølge Tanggaard og Juelsbo jf. teori, står på en evne til at realisere og opdyrke de små idéer, her elevernes optagethed af portrætter, til en dybere faglig indsigt i kunst gennem hårdt systematisk dokumenteret arbejde fra Oles side, i den måde han planlægger kunstundervisning på.

Yderligere kan citatet ses som et udtryk for den didaktiske tilrettelæggelse, som Ole ekspliciterer. Citatet peger i retning af, at Ole har tillagt handlingsopgaven betydning, idet han har reflekteret over måden at bearbejde arbejdsformen på. Vi fortolker hermed, at han trin for trin har reflekteret over, hvordan han kan arbejde med at systematisere og dokumentere processerne i undervisningen i forhold til at udvikle egne arbejdsformer i praksis. Vi argumenterer for, at Oles arbejdsform kan forklares ud fra Deweys begreb om ‘at lære at lære’ da det er driften bag hans handlinger, der er med til udvikle metoder, som kan anvendes i andre situationer. Hvor væsentligheden heraf er, at metoden for denne arbejdsform bliver en vane jf. teori. Ud fra vores forståelse, kan der i denne sammenhæng, ifølge

Dewey, opstå læring, hvis det er grundet et udviklingsforløb. Det vil sige, hvis Ole lærer at gøre sine handlinger ved at anvende sin viden og derved opnår eller får ny erkendelse gennem at gøre, som er den både aktive og passive handling jf teori.

Endvidere fortolker vi, på baggrund af den tilsendte lydfil, at Ole har taget forslaget fra værksted 1 om at dokumentere og systematisere sine refleksioner til sig. Det analyserer vi ud fra citatet, der indikerer hans refleksive proces hermed. Vi argumenterer således for, at den samskabte viden blandt Ole, IG-lærerne og os i værkstedet kan have været anvendelig og kan ses som et udtryk for, at vi i IG har ageret favoring agencies jf. teori. Idet den sproglige kommunikation opstår i værkstedet, når erfaringer deles på baggrund af refleksion ud fra kollegers vidensbidrag jf. teori. De begreber eller den viden, der opstår i samskabelsen under værksted 1, vil vi således argumentere for kan betragtes som redskaber. Et hjælpemiddel til de erkendelser Ole potentielt kan komme frem til gennem refleksiv tænkning jf. teori. Hvis de begreber Ole tager til sig for anvendelse i egen praksis kan forbindes med egne relevante kunstneriske erfaringer er der potentiale for, at Ole kan udvide sit repertoire af erfaringer med at forandre egen praksis på baggrund af samskabt viden fra værksteder. Udover udvidelse af repertoiret gennem erfarings- og vanedannelse, kan det tilmed også ændre Oles måde at tænke på, hvis metoden bag hans handlinger anvendes jf. teori.

Opsamling

I forhold til at løse problemformuleringen: *Hvilke professionelle handlemuligheder giver et fokus på innovation for udvikling af undervisning på Dronninglund Efterskole?* havde vi opstillet erkendelsesspørgsmål, der skulle anvendes som dele til at besvare problemformuleringen. Erkendelsesspørgsmål 3) *Hvordan kan IG-lærerne på baggrund af værksteder og handlingsopgaver omsætte innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer samt undervisningstiltag?* Hvilket vi i analysens afsnit 4.3.2 har påbegyndt besvarelsen af. Vi vil nu opridse, hvad de empiriske fund indtil videre belyser i forhold til hvilke professionelle handlemuligheder, vi er kommet frem til, giver et fokus på innovation, i henhold til at arbejde mod besvarelsen af problemformuleringen.

De professionelle handlemuligheder vi indtil videre har analyseret os frem til, der giver et fokus på innovation er opridset nedenfor. Der vil blive arbejdet videre med operationaliseringen heraf i forandringsdesignet.

- At tage imod kollegers sparring er en forudsætning for at kunne ændre egen praksis ud fra en forståelse af, at være fælles som institution og praksis, om forandring heraf
- At der blandt lærere i en forandringsproces bør være en relationel god stemning for at kunne samskabe viden
- Lærere må være åbne for at skabe et læringsmiljø, hvor lærerrollen implicerer en støttende, faciliterende og vejledende rolle uden på forhånd fastlagte svar
- At åbne egen praksis og dele den, understøtter den enkeltes lærers forandring af egen eksperimentering med praksis
- Lærernes oplevelse af tillid, tryghed samt anerkendelse fra de udefrakommende forskere er fundamentet for en god relation i samskabelsesprocesser
- Der skal afsættes ressourcer, herunder tid og rum, til lærerne for at de kan videndele og anvendeliggøre praksisforandring gennem refleksion
- Det bør være en integreret del af undervisnings tiltagene på skolen, at lærerne tør eksperimentere med det faglige indhold af praksis
- Lærerne må anvende reflektiv tænkning for at arbejde forandrende med fag og almen didaktik i et forandrende perspektiv
- Det er væsentlig at forskere tilbyder vejledning og støtte i opstartsfasen såfremt praksis ønsker eller efterspørger det

4.3.3 Praksisfortællinger fra lærerne og ny handlingsopgaver

Følgende afsnit tager udgangspunkt i praksisfortællingerne, der er medtaget til videndeling i værksted 3. Praksisfortællingerne vil blive ekspliciteret i form af fagtimen, hvilken klasse og kort fagopgaven. Yderligere forklaring af hele praksisfortællingen kan læses i Bilag 5. Afsnittet her vil nemlig tage udgangspunkt i IG-lærerens pointe eller udfordring med praksisfortællingen, samt hvad praksisfortællingen bidrager med til kollegerne, når den deles. For at gøre det overskueligt at læse den samskabte viden fra praksisfortællingerne, har vi angivet med pile, hvem der videndeler fra egen praksis samt hvem, der giver sparring til praksisfortællingen.

Ole → Kolleger

Oles praksisfortælling omhandler faget kunst, et linjefag, hvor nogle elever har valgt faget grundet manglende interesse for de andre linjefag. Hermed bliver udfordringen drivkraften bag elevernes handling i undervisningen. Herfra har Ole arbejdet med, hvordan han skulle engagere eleverne i faget i det næste forløb (Bilag 5).

Kolleger → Ole

AP bakker Oles udfordring fra praksisfortællingen op:

“Det første jeg sådan lige bider mærke i, og som jeg synes er vores største udfordring, det er det her med, at man føler selv man brænder igennem, når man kommer med noget som er rigtig godt. Og så stadigvæk insistere på processen. Det der med at brænde igennem selv uden at eleverne mærker varmen brænde. Det er hårdt, det er rigtig rigtig træls.” (Bilag 5)

Citatet ses som et udtryk for, at det kan være en hård følelse, når lærerne ikke bliver mødt af eleverne i processen. Det peger i retning af en bevidst om, at lærergruppen står sammen, idet AP udtrykker en holdning om, at lærerne på DE tilsammen har et ansvar for de udfordringer, der er i undervisningen. Tina giver ligeledes opbyggende feedback til Ole:

“(…)det er helt okay at være autentisk, og hvis man synes de [eleverne red.] er irriterende er det også fint nok. (...)de skal have at vide, at det ikke er i orden. Og så skal man prøve noget nyt.” (Bilag 5)

Citatet kan ses som et udtryk for at Tina forstår Oles indlevelse og hermed behov for at være autentisk i kunstfaget. Marianne belyser i sin feedback: *“(…) og det er rigtig svært at gå op imod den lyst styring. (...) at du brænder for det er en fin evne at have. Og herved ikke mister modet (...)”* (Bilag 5)

Citatet kan ses som et udtryk for, at Marianne betragter Oles autencitet og virkelyst i kunstfaget som en styrke.

På baggrund af udtalelserne fra kollegerne fortolker vi, at lærernes læreproces, ifølge Dewey, gennem denne videndeling har potentiale for forandring jf. teori. Den måde IG-lærerne bakker hinanden op, indikerer et fællesskab. Når fællesskabet samskaber åbnes dermed en mulighed for, at den enkelte lærer kan arbejde kreativt og innovativt med forandring af egen og fælles praksis jf. teori. Opsamlende argumenterer vi for, at Ole oplevede en væsentlig støtte fra sine kolleger ved at dele sin praksisfortælling. I forhold til at undersøgelsen har et indirekte fokus på lærernes læring i og med, at det er lærerne, som skal forandre deres egen praksis i forhold til innovationsbegrebet. Må der i afprøvning af handling og videre eksperimentering fra lærerne også tages højde for, at lærerne befinder sig i et læringsmiljø, som ifølge Starko og Dewey er centralt. Relationer og tryghed er en forudsætning for at kunne skabe kreativitet i et læringsmiljø, hvilket vi argumenterer for optræder i situationen med praksisfortællingerne på værksted 3 jf. teori.

Oles praksisfortælling bidrager blandt andet til inspiration inden for det fagdidaktiske (Bilag 5) men også til didaktiske tilrettelæggelser for hvordan man kan komme omkring udfordringen med umotiverede eleverne i undervisningen. Tina udtrykker sin inspiration:

“(...) og så gør Ole det, som han er bare er så knaldende god til - nemlig at inspirere og det kan vi altså alle sammen lære noget af (...) Jeg prøver på at lure hvordan du [Ole red.] gør. (...) jeg har lært så meget af Ole. (...) han har altid meget bedre idéer end dem jeg selv får. Ole er nemlig så god til finde nogle nye måder ind i det på og jeg synes det er så fedt når vi skal lave noget sammen, for han finder altid på noget der er sjovere end det jeg kan. Det kunne være fedt at lave sådan nogle samarbejder.” (Bilag 5) Ligeledes Marianne: *“Den måde du bygger det op på synes jeg lyder helt vildt inspirerende.”* (Bilag 5)

Citaterne kan ses som et udtryk for, at kollegerne finder inspirationen anvendelig, hvorfor vi fortolker, at Ole optræder som favoring agent. Idet han ifølge vores forståelse af Deweys begreb, inspirerer gennem sproglig kommunikation jf. teori. På den måde fremtræder det i analysen, at sproget har udviklet sig mellem lærerne.

Marianne → Kolleger

Marianne praksisfortælling omhandler faget dansk i 10B med digte og portrætfortællingen: Det skinbarlige øje. Pointen er at videndele om, hvordan Marianne har skabt et rum for dialog og samspil blandt eleverne om fagligt nutidigt materiale (Bilag 5). Arbejdsformen, der fremgår af praksisfortælling, vil blive behandlet i forhold til målet om eksperimenteren i praksis, som Marianne giver udtryk for i dialogen (Bilag 6).

Kolleger → Marianne

Gennem praksisfortællingen fremgår, at Marianne formår at stille den åbne opgave, som hun i dialogen med os, havde ekspliciteret som værende det hun, eksperimenterede med. Analyse af dialogen med Marianne indikerer, at processen mellem værksteder og dialog er i en erfarings- og vanedannelsesproces i forhold til eksperimenteren med arbejdsformen. Yderligere fordrer det en beslutning om, at undervisningstilgangen skal gøres kreativ og innovativ, som Marianne har taget.

I forhold til ovenstående sammentrækning af indholdet i dialogen og Mariannes bidrag med videndeling til praksisfortællinger, udtaler hun følgende:

“(...)og det jeg gør, det er at gå rundt i gruppen og snakke med dem om, hvor langt er de, hvordan gør I og spørger ind til deres måde at arbejde på. Uden at sige hvordan de skal arbejde. (...) Jeg prikker til dem og siger, at det er meget godt at I er gode til at dele dokumenter men det er bare ikke nok. I er nødt til at have det gjort mundtlig også. (...) Og det gav en masse snak og samspil - og det er noget af det her mundtlige jeg har efterlyst. “ (Bilag 5)

Citatet ses hermed som et udtryk for den erfarings- og vanedannelsesproces vi argumenterede for var til stede. Vi analyserer hermed, at Marianne underviser *for* kreativitet jf. teori, idet hun støtter og fremmer elevernes udvikling af kreative og innovative evner, uden at give dem svaret eller sige, hvordan de skal nå frem til en løsning. Marianne stiller kvalificerede spørgsmål, hvor hun og eleverne samskaber en fælles forståelse af digtet. Desuden fastholder Marianne, at eleverne skal eksplicitere

og dele deres arbejde i fællesskaber, hvorved eleverne kan lære af hinanden, mens de træner sprog og udtryk. Slutteligt udtrykker Marianne, at hun fornemmer, at undervisningstilgang har haft en effekt på elevernes læring: *“Og så tænker jeg, at nu virker det”* (Bilag 5) idet fagindholdet og undervisningstilgangen blev nyttigt for dem.

Undervejs i Mariannes praksisfortælling kobler Marianne sig på egen fortælling ved hjælp af sproget som spiller en væsentlig rolle for Mariannes læreproces jf. teori. Marianne siger:

“Ja. Der blev egentlig rigtig meget billedsnak uden, at vi havde et enkelt billede vi snakkede om. Det var rigtig godt. Nå nu blev det i virkeligheden to ting, jeg blev helt grebet.” (Bilag 5)

Vi udleder af citatet, at Marianne er i proces, hun bliver grebet af samskabelsen og opslugt af læringsglemsel jf. teori, hvor læring forstås som ikke blot en kognitiv proces, men en kombination af gøremål, mentale og sproglig ekspliciteringer. Det betyder en vekselvirkning mellem åndens og håndens læring for Marianne. Ved at dele sin fortælling gennem sproget får hun en refleksion undervejs om et andet undervisningsforløb, hvilket understøtter vores fortolkning af Mariannes læreproces, som værende en samskabende antidualistisk læringsform. På den måde er sproget med til at skabe en bevidsthed om IG-lærernes fælles målsætning og interessefelt om innovativ undervisning, hvor de delagtiggør hinanden i, hvad de har følt og tænkt i eksperimenterne i klasserummet. Det analyserer vi som værende i overensstemmelse med Deweys opfattelse af sprogets betydning for erfaringsdannelse, idet Marianne undervejs i sin fortælling bliver påvirket og får udvidet sit repertoire af erfaringer samtidig med at de andre IG-lærere ligeledes påvirkes jf. teori. På den måde bliver sproget og praksisfortællingen midlet til, at IG-lærerne får ting til fælles og metoden til hvordan læreprocessen, for den enkelte IG-lærer, kan emergere ud af fællesskabet. Praksisfortællingerne åbner således adgangen mellem IG-lærernes tidligere erfaringer og de nye erfaringer, de deler i processen.

Tina oplever Mariannes praksisfortælling som kvalificeret videndeling og betragter Mariannes udsagn som belæg for, at det faglige fokus, de har for klassen, fungerer. Tina udtrykker:

“(...)jeg blev optaget af hvad du gjorde. Samt at du kalder dem samarbejdsgrupper i stedet for opgave grupper. Så samarbejder de også, og det synes jeg også at de gør når jeg har dem. Og det er jo det vi arbejder på inde i den klasse.” (Bilag 5)

Citatet peger i retning af, at Marianne og Tina begge oplever at den strategi for undervisningen de havde aftalt, den virker. Vi fortolker, at den videndeling der samskabes under Mariannes fortælling, den beforder den målsætning Marianne og Tina har arbejdet ud fra.

AP responderer på Mariannes praksisfortælling ved at dele sin forståelse:

“(...) når du gør sådan der, så skaber du et rum, hvor man kan overraskes. Og det tror jeg er pisse vigtigt. (...) du blev også selv lidt overrasket over deres handlinger. Men at det rent faktisk får lov til at lykkedes, det er jo fedt og derfor tror jeg det er vigtigt, at vi er meget fleksible i vores metoder. At vi er meget fleksible i vores forestillinger om, hvad var det egentlig, der skulle opbygges i den undervisning.” (Bilag 5)

I relation til innovation i undervisningen tillægger lærerne et sådant læringsrum en betydning. Idet lærerne ikke nødvendigvis kan forudse, betydningen af, hvad eleverne lærer af samskabelsesprocessen lærer og elev imellem. Vi fortolker hermed, at praksisfortællingen indikerer, at lærerne kan lære om metodiske greb i forhold til deres arbejdsform. Argumentet herfor er, at den didaktiske tilrettelæggelse for et sådant rum kræver lærerne tør at give slip ifølge Starko og Tanggaard jf. teori. Dét at kunne stille sig i et metaperspektiv for at opleve potentialet af elevernes læring understøtter kreativitet og innovation og danner derfor fundamentet for forandring i andre forløb og fag.

AP → Kolleger

APs praksisfortælling omhandler faget dansk i 10A med opgaveformulering til teksten: Appelsiner af Tove Ditlevsen. Pointen med praksisfortællingen er at videndele om, at processen var rigtig god, samt at den skjulte dagsorden kom til sin ret ud fra elevernes handlinger (Bilag 5).

Kolleger → AP

Eleverne skulle ud fra at have læst teksten: Appelsiner opfinde et spil, hvori fagligheden var omdrejningspunktet for spillet. Vi tager her udgangspunkt i et af spillene, Appelsinbowling (forklaring se Bilag 5). Kort opridset skete der det, at spillet ifølge AP ikke indeholdt den faglighed han forventede. Dog lader AP eleverne spille færdig, idet hans begrundelse er, at de skal gennemleve fiaskoen for at eleverne kan sande manglen på faglighed.

Uddraget citat af APs praksisfortælling: *“I min verden så er det også bare med at afprøve noget. Og det er vigtigt at turde tage fiaskoen og gøre den brugbar.”* (Bilag 5) kan ses som et bidrag til en eksplicitering for kollegerne om, at fiaskoer skal vendes til noget konstruktivt. Det indikerer, at APs didaktiske tilrettelæggelser til teksten Appelsiner har været gennemtænkt på baggrund af refleksion fra et tidligere forløb. Modsat koste legen i engelsk (dialog med AP), idet han ændrede undervisningsrammerne i situationen, fordi undervisningen ikke virkede. Vi fortolker, at den oplevelse AP indoptager i forløbet med teksten: Appelsiner, er en baglæns og forlæns bevægelse, hvor han gennemlever konsekvensen af sin undervisningsform jf. teori. Hermed argumenterer vi for, at på den måde erfaringsdanner AP og indoptager nye vaner i konteksten 10A på baggrund af det skabte fællesskab AP og eleverne imellem. Erfaringen er forbindelsen mellem handling og resultatet og medfører nye professionelle handlemuligheder for AP i sin undervisningsplanlægning fremtidigt jf. teori.

Tinas udbytte af APs videndeling bliver potentielt en mulighed for fremtidig erfaringsdannelse. Tina udtaler:

“Jeg bemærkede det du sagde med at lade den køre. Plat, pinligt - og jeg tænker, at de netop kan spejle sig. At sætte et spejl op foran dem. (kommer med barndomsfortælling), [om at sparke til et skab grundet en ringe handling, hvor naboen ser Tina sparke til skabet, red.]” (Bilag 5)

Citatet ses som et udtryk for, at Tina forstår, hvorfor AP ikke afbryder spillet, men lader eleverne gennemleve fiaskoen og herved spejler dem i deres handlinger. Idet Tina nævner et barndoms eksempel fortolker vi, at hun inddrager erfaringer fra tidligere til at blive inspireret af

praksisfortællingen, og som potentielt kan anvendes fremadrettet til at danne nye erfaringer. Nye erfaringer i relation til den læring eleverne kan opnå ved at spejle sig i deres handlinger, når de selv gennemlever fiaskoen jf. teori. Vi argumenterer for, at Tina anvender intelligente handlinger, der udspringer af den sociale kontekst værksted 3 danner og den måde IG-lærerne påvirker hinanden, idet Dewey betragter tænkning som en både individuel og social fundering jf. teori.

Tina → Kolleger

Tinas praksisfortælling omhandler faget matematik 10Kl med 4 projekter, der forløber gennem hele skoleåret. Pointen med Tinas praksisfortælling er, at selvom undervisningen i form af projekter passer med prøveformen, er der ræsonnement i at videndele om den metodiske arbejdsform, der gør, at hun har skabt en undervisning, hvor eleverne lærer at lære og samarbejder selvstændigt (Bilag 5).

Kolleger → Tina

Tinas praksisfortælling bidrager til en metodisk videndeling på baggrund af det vi har analyseret os frem til ud fra dialogen med Tina. Marianne giver følgende sparring:

“Men det giver jo mening, når det hænger så godt sammen. (...)som du fortæller, at processen går fra lukkede opgaver til åbne opgaver, men den går også i forhold til deres udvikling, arbejdsformen og selvstændigheden og moralen. At de bliver klædt på af dig, eller det dine opgaver lægger op til i løbet af året. At eleverne kan være i stand til at være selvkørende - det er fint.” (Bilag 5)

Citatet kan ses som et udtryk for, at praksisfortællingen har bidraget til videndeling, idet Marianne forstår anvendeligheden af Tinas måde at udvikle matematikopgaver på. Værkstedernes fokus var blandt andet, at give lærerne mulighed for gennemlevelse af den kreative problemløsningsmodel med potentielle nye erfaringer og vaner til følge. Gennem deres gøremål i klasserummene og kombinationen af reflektiv tænkning. Vi fortolker, at samskabelsesprocessen påvirker IG-lærerne gennem udvikling af potentielle metodiske arbejdsformer, hvilket ifølge vores forståelse er sammenhængende med Deweys begreb transaktion jf. teori. På den måde får IG-lærerne mulighed

for, at begribe sig selv i transaktionelle processer i et samskabende fællesskab. Yderligere kan IG-lærerne i et kritisk refleksivt perspektiv gensidigt være med at forandre hinandens praksis. Hermed følger, at vekselvirkningen af værksted og dialog koblet med eksperimenterende praksis, kan forandres hver for sig, men udelukkende i kraft af at blive anvendt som en emergerende forandringsproces, hvor teori og praksis betragtes som sammenhængende. Ud fra ovenstående argumenterer vi for, at den mulige forandring, grundet videndeling gennem praksisfortællinger, er selve Mariannes forståelse for anvendeliggørelsen af Tinas metodiske arbejdsform. Begrundelsen er, at forståelsen potentielt kan være medvirkende til fremtidig forandring af Mariannes professionelle handlemuligheder i forhold til arbejdsformen. Samt hermed kan give et udbytte for undervisningstiltagene i forhold til innovation. Tina udtaler i forlængelse: *“Men det er interessant, at de kan lære når læreren ikke er der.”* (Bilag 5) Citatet kan ses som et udtryk for kvalificeringen af Tinas arbejdsform, grundet hendes egen observation af elevernes handlinger, adfærd og aflevering af matematik projekterne (Bilag 1:CM).

Samskabelsesprocessen har samtidig medført at elever fremtræder tydeligt og præcist for IG-lærerne. Elevernes handlinger i klasserummene bliver fælles og det påvirker IG-lærernes handlemuligheder. Tina siger:

“Jeg var så glad for at høre fra Christina og Janne om Æ elev, som jeg ind i mellem har haft lyst til at tage ...r.... Æ er så doven det kan sprede sig og (...)smitter til de andre. ” AP tilføjer: *“Smittefaren er ikke blevet mindre efter Æ har fået en kontakt til Å.”* Tina svarer: *“Jeg har været træt af at ikke kunne finde en måde at køre Æ i stilling på og det var lige før det var en lettelse at høre, at det kunne du heller ikke.”* Marianne siger: *“Åhh hvor sjovt, det gør faktisk, at det I fortæller mig her i dag om Z elev, det gør, at jeg kan handle på det i timerne lige med det samme.”*(Bilag 5)

Videndelingen understøtter at IG-lærerne får fokus på enkelte elever og knytter drøftelserne sammen så de hver især kan handle relevant herpå.

Opsamling

Videre løsning af erkendelsesspørgsmål 3) *Hvordan kan IG-lærerne på baggrund af værksteder og handlingsopgaver omsætte innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer samt undervisningstiltag?* er fremkommet på baggrund af analyse afsnit 4.3.3. Nedenfor vil vi opridsede yderligere centrale empiriske fund, der i sammenhæng med empiriske fund fra afsnit 4.3.2, belyser hvilke professionelle handlemuligheder, der giver et fokus på innovation i forhold til at arbejde med besvarelsen af problemformuleringen. Analyserede professionelle handlemuligheder ud fra afsnit 4.3.3 er følgende:

- Læreres læreproces har forandringspotentiale gennem videndeling
- Læringsmiljøet har betydning for læreres forandring af egen (fagdidaktik) og fælles (almendidaktisk) praksis
- Refleksion over hvorvidt undervisningen virkede og hvorvidt den er værdiskabende er væsentlig for retningen mod inddragelse af innovation i undervisningen
- Der skal fokuseres på at skabe undervisning, der imødekommer kreativitet og innovation
- Lærere kan forandre egen praksis ved blandt andet at delagtiggøre hinanden i et fælles mål og interessefelt omkring, det mål der ønskes fokus på. I specialet innovation for DE
- Lærerne må turde at gennemleve fiaskoen i undervisning for herved at anvende fejlen konstruktivt efterfølgende
- Lærere kan, 'lære at lære' af hinandens metoder til at udforske egen praksis
- Potentialerne for forandring (i en given kontekst) med innovation på DE skabes, idet individet innoverer og fællesskabet socialiserer

4.4 Evaluering af handling

Afslutningsvist på værksted 3 spurgte vi i dialogerne, hvorvidt indholdet og strukturen heraf havde været meningsgivende for, at lærerne kunne arbejde videre med forandring af deres praksis. Yderligere har vi slutteligt i værksted 3 inddraget IG-lærernes tre spørgsmål, hvis formål har været at evaluere, hvordan indholdet af værkstederne og vekslen med dialoger, samt eksperimentering af praksis har været nyttigt til at arbejde med forandring af egen og DEs praksis. Derfor vil vi i det følgende belyse, hvad IG-lærerne har svaret.

For at det kunne indpasses i værkstedet blev spørgsmålene stillet i papirform, som lærerne skulle aflevere efterfølgende. Det første vi spørger til er: 1) Giver det mening at være forskere i egen praksis? Tina skriver følgende: *“Ja, og der er stor forskel på at tænke over noget selv og have nogen at tale med det om.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for, at Tina har reflekteret over forskellen på at arbejde individuelt og fælles med forandring af praksis. I forhold til evaluering fortolker vi, at Tina kan se anvendeligheden i at arbejde med metoder til forandring af professionelle handlemuligheder. AP skriver:

“Ja, altid. Jeg vil have undervisning, der fungerer - og dermed også egen praksis. Praksis må nødvendigvis være fleksibel for at kunne tilpasses varierende undervisning.” (Bilag 9)

Citat kan ses som et udtryk for, at det for AP er centralt, at både elevernes og APs egen læreproces virker. Vi fortolker hermed, at det for AP medfører, at der foregår en vekselvirkning mellem at reflektere over praksis og handle i praksis gennem at være omstillingsparat i undervisningssituationen. Ole skriver:

“Ja - Det er vigtigt hele tiden at udvikle sig, blive klogere på hvordan - jeg selv virker i forhold til eleverne - Hvordan det er muligt at drage egne og ikke mindst elevernes erfaringer - oplevelser - og evt. Refleksioner med ind i det. Bruge det som en metode.” (Bilag 9)

Citatet kan ses som et udtryk for, at have gå på mod til at arbejde metodisk med at forandre egen praksis til fordel for elevernes læring. Vi fortolker, at Ole har et engagement i systematisk at reflektere over, hvordan han kan udforske egen fagdidaktisk forandring. Marianne skriver:

“Ja! Jeg bliver bevidst om processerne og min egen rolle. Jeg lærer af at høre om og reflektere over kollegers praksisfortællinger. Meget brugbart, konkret og praksisnært.” (Bilag 9)

Citatet kan ses som et udtryk for, at Marianne er optaget af at arbejde med egen refleksion og hvordan det at arbejde procesorienteret påvirker forandringen med innovation på DE. Vi fortolker hermed, at Mariannes har indset væsentligheden af, at hun bidrager til fællesskabet, og at fællesskabet samtidigt påvirker og derved bidrager til Mariannes egen praksis og professionelle handlemuligheder.

Næste spørgsmål er: 2) Hvilken værdi kan det have for dig på længere sigt, at være forsker i egen praksis? Hertil skriver Tina:

“Jeg bliver mere bevidst om de ting jeg foretager mig (fagdidaktisk), så mon ikke der er udviklingspotentialer her for både mig og eleverne.” (Bilag 9)

Citatet kan ses som et udtryk for, at Tina fremtidigt vil arbejde systematisk og eksperimenterende med at forandre egen praksis. I forhold til evaluering fortolker vi, at det vi har snakket om i dialoger og i værksteder, har givet Tina metoder til fremtidigt at reflektere over de fagdidaktiske handlinger. AP skriver til andet spørgsmål: *“At man udvikler sig som underviser. At man optimerer sin undervisning.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for, at AP ser et fremtidigt potentiale, der stemmer overens med hans fagidentitet, som lærer. Vi fortolker, at AP retter et fokus mod, hvad der fungerer og ikke gør. Samtidigt tøver AP ikke med udforske egen praksis. Ole skriver følgende svar: *“At der kommer en større tilfredsstillelse ved at være underviser - At opleve eleverne forhåbentlig bliver klogere på verden.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for, at Ole ved at arbejde på denne måde med forandring af praksis, ser et fremtidigt håb om, at opleve mere glæde over nogle givende processer med eleverne. Vi fortolker hermed, at det for Ole er vigtigt, at give eleverne redskaber med, som kan anvendes senere i livet. Marianne skriver: *“Jeg kan blive mere bevidst om at bruge erfaringerne og udvikle min undervisning.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for et fokus på egen udvikling. Vi fortolker i forhold til Mariannes svar på første spørgsmål, at hun er motiveret for, at blive endnu skarpere på at arbejde metodisk og systematiseret med forandring af egen og DEs praksis.

Afsluttende spørger vi 3) Hvordan bliver I ved med at være forskere i egen praksis? Hertil Tina skriver: *“Det kræver en MEGET klar RAMME, som alle er med på - måske hjælp fra jer nogle gange om året.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for, at Tina er bevidst om fællesskabets indsats samt betydning af de institutionelle rammer og bidrage fra forskere, for at DE kan nå i mål med innovation

som undervisningsperspektiv. I forhold til evaluering fortolker vi, at Tina udtrykker et behov for at alle på DE oplever et ejerskab med forandringen. Samt at DE både fagdidaktisk og almendidaktisk kan blive inspireret gennem samskabelse med forskere. AP skriver: *“Ved at der skabes ‘rum’, hvor tingene italesættes gennem sparring.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for, at AP tillægger videndeling med kolleger betydning og at der gives rammer herfor. Vi fortolker hermed, at ansvaret for de institutionelle rammer skal skabes, idet de er en nødvendighed for forandringen med innovation. Ole skriver: *“Ved at gøre det en del af metoden på skolen. Mødes i teams - eller andet for at give faglig sparring.”* (Bilag 9) Citatet kan ses som et udtryk for, at Ole ønsker en internalisering af metoden på DE, som skal understøttes gennem kollegial sparring. Vi fortolker, at Ole har behov for, at metoden bliver en integreret del af praksis på DE. Marianne skriver:

“Der skal skabes rammer for det og vi skal ville det. Investering af tid (timetildeling) og energi (motivation, vilje lyst, nysgerrighed...)” (Bilag 9)

Citatet kan ses som et udtryk for, at Marianne vægter, at der seriøst bliver taget et ansvar for, at de institutionelle rammer giver muligheden for at arbejde med innovation på DE samt at energien i forandringen er et fælles bidrag. Vi fortolker, at hver enkelt medarbejder skal opleve ejerskab og derved udvise vilje, lyst og drivkraft for at forandringen kan blive værdiskabe for DE. Ligeledes fortolker vi, at Marianne er enig med AP om, at der skal afsættes tid til at lærerne kan arbejde eksperimenterende med praksisforandring i et tempo, hvor alle kan følge med.

På baggrund af deltagende observation og via uformelle samtaler har vi efterfølgende hørt, at andre lærere på DE er blevet inspireret af, at høre om hvad IG-lærerne har arbejdet med på værksteder og i dialoger. Sammenhængende med IG-lærernes oplevelse af samarbejdet med os som forskere og i denne sammenhæng delvist kollegiale sparringspartnere. Blandt andet er der i en uformel samtale fortalt, at flere lærere håber på, at de kan blive en del af en fremadrettet forandringsproces, hvor der fokuseres på innovation som undervisningsperspektiv for alle på DE. Således, at både lærernes og elevernes læreprocesser kan udbygges i relation til kreative og innovative potentialer. (Bilag 1:JS)

Opsamling

Opsamlende, i forhold til idéer og løsningsforslag, der fremgår af ovenstående analyse, særligt i forhold til teams, der skal fokusere på at kunne videndele mellem fagene, vil vi knytte en kommentar til, at det ikke nødvendigvis er grundet de samme fag at lærerne kan kvalificere arbejdet med innovation. Derimod handler det om, hvordan lærerne videndeler og aktivt gør brug af hinanden, som kolleger. Ligeledes er det ikke enkelte fagdage med innovation, der udvikler forandringen af praksis med innovation, som undervisningsperspektiv. Det er derimod den internaliserede metodiske indsats, for hvordan lærerne eksperimenterer samt dokumenterer og systematiserer og desuden videndeler herom, der gør forskellen. Netop denne arbejdsform kan opstå uanset fag. Således kan arbejdsformen på tværs af fag blive anvendelig som bidrag til nye professionelle handlemuligheder, der kan være værdiskabende for at nytænke innovation som undervisningstiltag. Hvordan de professionelle handlemuligheder skal operationaliseres vil blive belyst i følgende kapitel.

5. Forandringsdesign

I analysens afsnit 4.1. og 4.2 blev erkendelsesspørgsmål 2) *Hvordan karakteriserer DE begrebet innovation?* besvaret. I analysens afsnit 4.3.2 påbegyndte vi besvarelsen af erkendelsesspørgsmål 3) *Hvordan kan IG-lærerne på baggrund af værksteder og handlingsopgaver omsætte innovationsbegrebet til nyttige arbejdsformer samt undervisningstiltag?* hvilket blev afsluttet i analysens afsnit 4.4. Formålet med forandringsdesignet er gennem anvendelse af de empiriske fund at operationalisere de professionelle handlemuligheder, således vi kan besvare problemformuleringen: *Hvilke professionelle handlemuligheder giver et fokus på innovation for udvikling af undervisning på Dronninglund Efterskole?* For herved at komme med et bidrag til den fremtidige samskabelsesproces om et værdiskabende forandringsdesign for DE. Det vil sige, at vi nedenfor vil inddrage IG-lærernes væsentlige pointer herom. Efterfulgt af de professionelle handlemuligheder, som vi finder centrale på baggrund af analysen. Vi argumenterer dermed for, at der i dette forandringsdesign ikke vil blive udarbejdet en prototype model, idet DE selv skal være med til at samskabe denne. Men derimod vil vi udrede konkrete forandringsforslag for at gøre de professionelle handlemuligheder operationaliserbare. På nuværende tidspunkt er det aftalt, at vi som forskere, i efteråret 2018 skal fortsætte med at facilitere den fremtidige samskabelsesproces om forandringen med et fokus på innovation i undervisningen.

Inden dialogen på værkstedet om konkretiseringen af forandringsprocessen om innovation i undervisningen var IG-lærerne påbegyndt en drift snak. Derfor spurgte vi i stedet: Hvilke ydre rammer skal der til, for at I kan imødekomme kravet om innovation på DE? Hvortil AP svarede:

“(...) det er krævende ift. at få distribueret det derind [til Hans red.] (...)Det må bare ikke underkendes. Og hvis Hans han vil det her, så må han også give timer, det kommer til at kræve noget det her. Det kommer til at koste nogle timer.” (Bilag 5)

Citatet kan ses som et udtryk for, at de institutionelle rammer og timer skal støtte op omkring IG-lærernes eksperimenter i og med praksis. Pointen fra AP kan kobles med den professionelle handlemulighed:

- Der skal afsættes ressourcer, herunder tid og rum, til lærerne for at de kan videndele og anvendeliggøre praksisforandringen gennem refleksion

For at operationalisere ovenstående professionelle handlemulighed kræves, at der rettes opmærksomhed herpå fra DEs institutionelle rammer således, der gives plads i praksis hertil.

Endvidere i forhold til inddragelsen af innovation i undervisningen blev der blandt andet ekspliciteret følgende af Marianne:

“Det handler om at finde en form, for så kan vi faktisk godt selv. Og der kommer så meget ud af det, det er helt vildt og det er så inspirerende.” (Bilag 5) og af Tina: “Vi skal have lavet nogle meget stramme regler for hvordan vi skal arbejde med det her. (Ole er enig).” (Bilag 5) Hvortil AP også udtrykker en enighed: “Jeg tænker det er en tvingende nødvendighed, at der skal afsættes tid til det. For vi gør det ikke pr. automatik det her.” og “Tid! For det skal i hvert fald anerkendes, at det her det kommer vi sku ikke sovende til.” (Bilag 5)

Citaterne kan ansues som et udtryk for, at IG-lærerne er klar over, at innovationsprocessen er både tids- og ressourcekrævende, den kræver struktur, men er samtidig sjov, lærerig og energigivende.

Pointen kan kobles med den professionelle handlemulighed:

- Lærerne må anvende reflektiv tænkning for at arbejde forandrende med fag og almen didaktik i et forandrende perspektiv

For at operationalisere ovenstående professionelle handlemulighed kræver det, at IG-lærerne evner at stille sig i et metaperspektiv og kigger kritisk på egen praksis. Eller hermed øver sig på evnen. En anden professionel handlemulighed, der kan kobles med pointen er:

- Det er væsentligt at forskere tilbyder vejledning og støtte i opstartsfasen såfremt praksis ønsker eller efterspørger det

Hvilket skal operationaliseres ved at forskerne udstråler tilstedeværelse, ligeværdighed og har en oprigtigt interesse i at udforske og samskabe forandringsmuligheder i praksis.

I forlængelse af, hvad der kan være med til udvikle DEs praksis mener Tina, at to lærere sammen bidrager hertil:

“(...)hvis det skal være noget der skal hjælpe os til at udvikle noget så skal det være to ligeværdige lærere der udvikler noget sammen to lærere sammen og ikke en støttelærer og en lærer.” (Bilag 5) og Marianne kobler et eksempel på Tinas udtalelse, ét der for hende var en god oplevelse: *“Jeg har været så heldig at have det fordi vi i 10. i Exchange, der havde vi så mange støttetimer, det var før, hvor vi simpelthen var to lærere i engelsk og dansk om planlægning. Det var fint og lærerigt, jeg spejler mig og man har det sjovere.”* (Bilag 5)

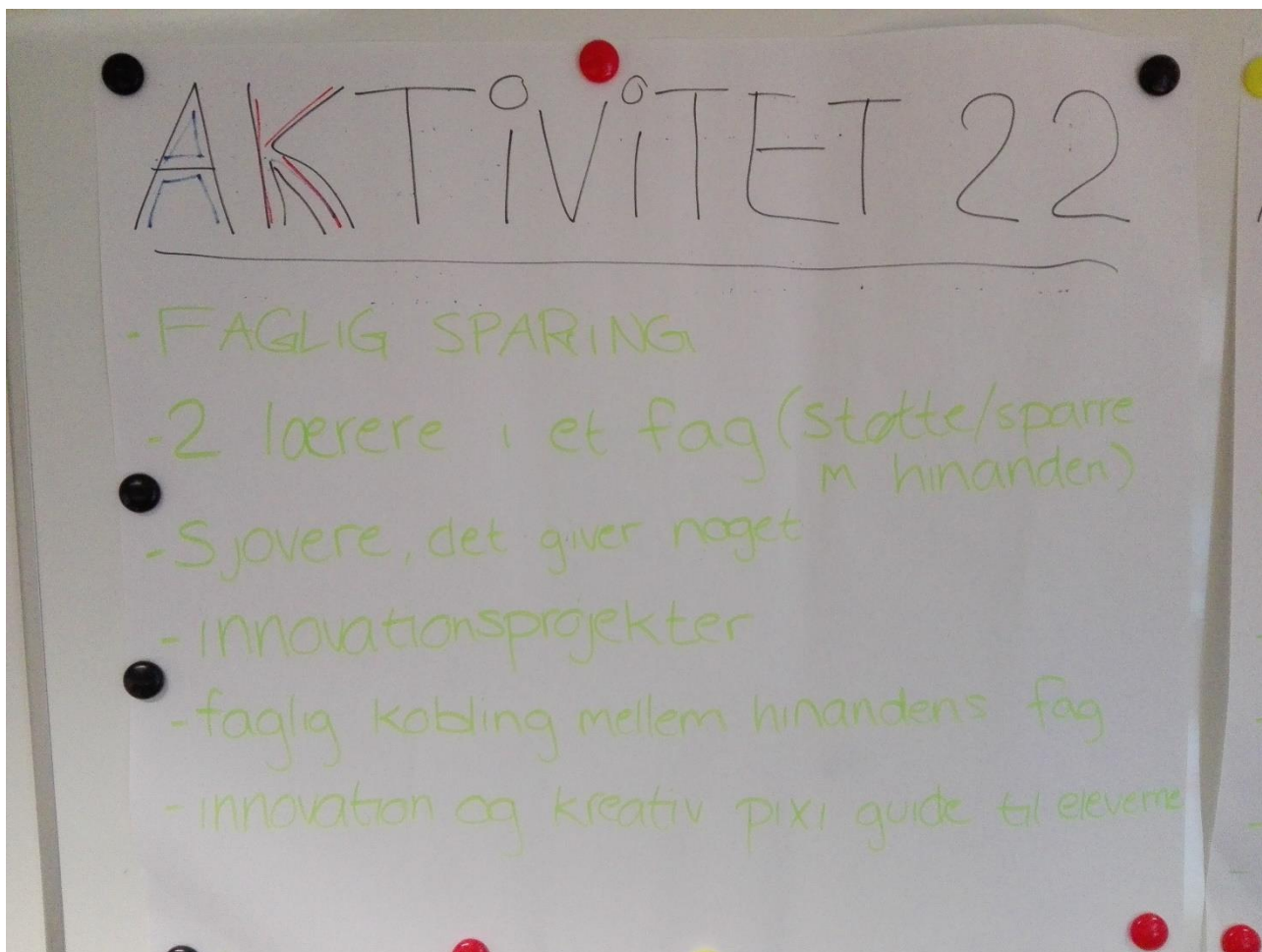
Citaterne indikerer, at IG-lærerne er bevidste om, at samarbejde kvalificerer deres praksis gennem mulighed for videndeling. Pointen kan kobles med følgende handlemulighed:

- At åbne egen praksis og dele den understøtter den enkeltes lærers forandring af egen eksperimentering med praksis.

For at operationalisere dette forandringspotentiale må fællesskabet bidrage til samskabelse.

Det fremkommer ligeledes, at innovation skal være en integreret del af undervisningsmiljøet for alle klasser:

“Jeg tænker det vil være fint hvis det var fælles for alle elever så det blev ligesom ens agtigt for man kunne godt lave måske en lille lærebog på 10 sider, en pixi ting, som de kan slå op i.” (Bilag 5)



Billede 5: Proces værksted 3.

Citatet ses som et udtryk for, at Tina kommer med et forslag på, hvordan de kunne gribe den eksplicitering af den innovative arbejdsform an i undervisningen af eleverne. Pointen kan sammenkobles med den professionelle handlemulighed:

- Lærere må være åbne for at skabe et læringsmiljø, hvor lærerrollen implicerer en støttende, faciliterende og vejledende rolle uden på forhånd fastlagte svar

For at operationalisere handlemuligheden, ved at skabe et sådant læringsmiljø, må IG-lærerne give slip og se hvad der opstår eleverne imellem, samt elever og lærer imellem i undervisningerne. Ligeledes kan pointen kobles med en anden professionel handlemulighed:

- Der skal fokuseres på at skabe undervisning, der imødekommer kreativitet og innovation

For at IG-lærerne kan gøre dette skal de undlade fokus på kreativ undervisning og i stedet undervise for kreativitet.

På værkstedet bliver der også delt begejstring og egne udfordringer i praksis anerkendes:

“Altså jeg kan så hilse og sige at der er blevet én mere. Jeg har i hvert fald forsøgt at lave én mere i år. Jeg har da lavet innovation som jeg ikke har gjort før.” (Bilag 5) Hvor Tina spørger: *“Synes du det var sjovt? Fik du noget ud af det? Oplevede du noget nyt eller tænkte du, det er træls det gør jeg aldrig mere?”* (Bilag 5) Hertil svarer Marianne: *“Sjovt ...Mega sjovt og pisse besværligt. (Alle griner)”* (Bilag 5)

Af citaterne kan det udledes, at Mariannes eget perspektiv på at indoptage innovation som undervisningsperspektiv har medført refleksion over de didaktiske tilrettelæggelser og har affødt glæde og energi i praksis. Pointen kan her kobles med følgende professionel handlemulighed:

- Refleksion over hvorvidt undervisningen virkede og hvorvidt den er værdiskabende er væsentlig for retningen mod inddragelse af innovation i undervisningen

For at operationalisere denne handlemulighed kræver det, at IG-lærerne holder fast i den eksperimenterende plan for gennemførelse af undervisning.

På baggrund af entusiastiske dialoger, hvor humøret er højt, spørges IG-lærerne:

“Jeg tager det som et udtryk for at det giver noget den måde I samarbejder på her?” (Bilag 5) Hvortil AP blandt andet har udtrykt: *“Det er den eneste måde vi får det omsat på. Hvis vi fire ikke sad og fik sat nogle ord på med hjælp fra jer så kom vi ingen vegne. Det er 100% sikkert og det er derfor det er krævende det her.”* (Bilag 5) og Tina deler engagementet ved at udtrykke: *“Ja, det er bare meget mere inspirerende og meget sjovere og jeg går oplivet hjem.”* (Bilag 5)

Og betegner handlinger bag forandringen som værende at *“(...) dele historier (...) noget som kan få ringene til at spredes i vandet.”* (Bilag 5) Vi betragter citaterne som et udtryk for, at vores samskabelsesproces har medført forandringspotentialer, mening og motivation for IG-lærerne, som

de gerne vil dele med deres kollegaer. Begge pointer kan kobles med professionelle handlemuligheder, hvoraf den første er:

- At tage imod kollegers sparring er en forudsætning for at kunne ændre egen praksis ud fra en forståelse af, at være fælles som institution og praksis, om forandring heraf

Operationaliseringen heraf indebærer, at den enkelte lærer udstråler lyst og engagement samt tydeliggør drivkraft bag engagementet eller manglen på samme. Yderligere den professionelle handlemulighed:

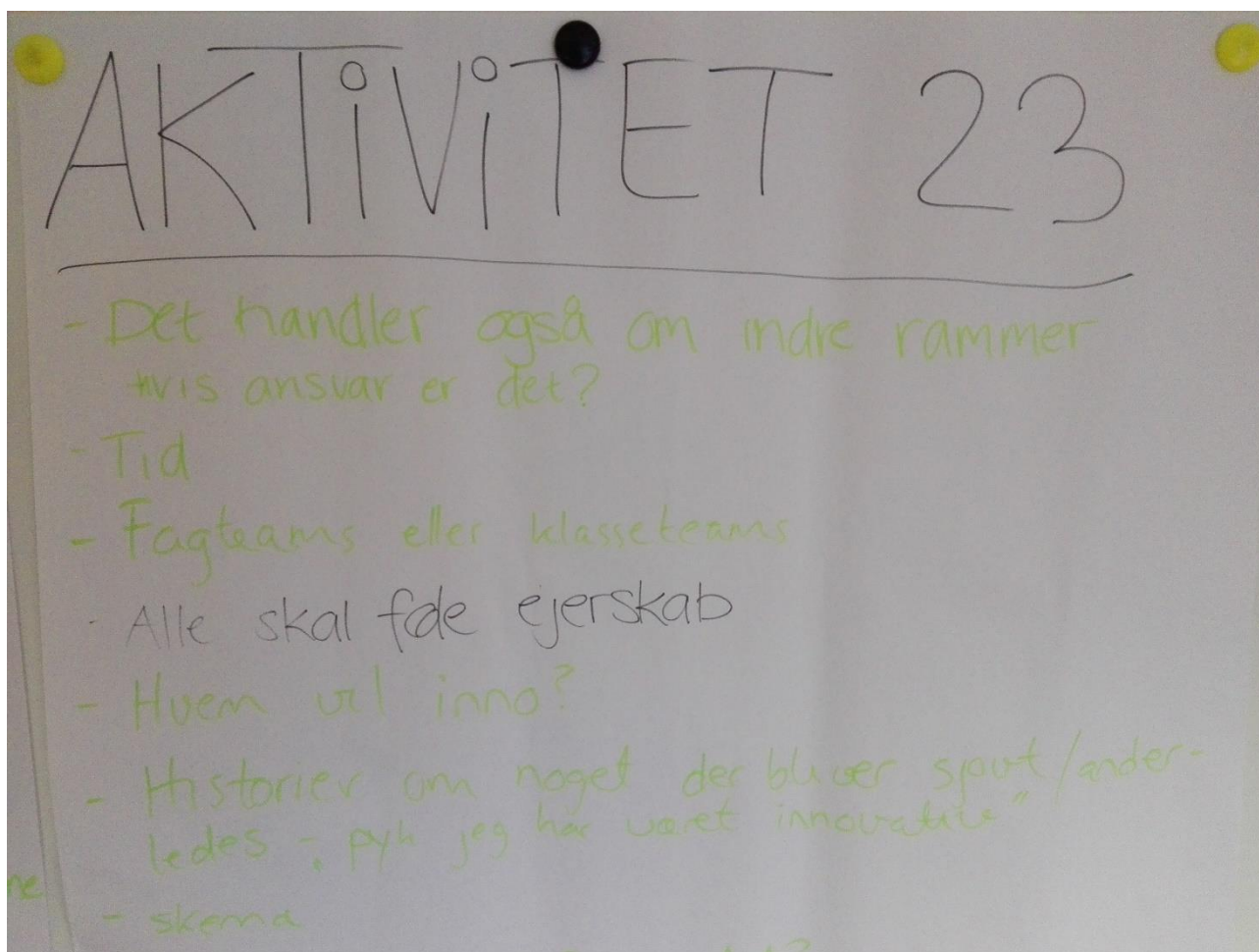
- At der blandt lærere i en forandringsproces bør være en relationel god stemning for at kunne samskabe viden

Den sidste indebærer at, for at kunne modtage sparring fra kollegers idéer, samt praksisfortællinger er den gode relation nødvendig for, at IG-læreren ikke forkaster den sparring. Ellers skal IG-læreren være gode til at fokusere på et relationelt godt arbejdsmiljø, der tillader dette uanset den personbundne relation.

I forbindelse med en dialog om, hvor tidskrævende forandringen vil være, oplever vi en nødvendighed i at eksplicitere, at IG-lærerne også må fokusere på, hvad de selv opnår ved denne forandring af DEs praksis. Hermed forklarer vi:

“(...)at arbejdet med innovation på den måde som I gør nu, der investerer I i jeres elever, men I investerer i den grad også i jeres egen faglighed.” (Bilag 5)

Endvidere er en væsentlig kommentar til dialogen herom, som AP udtrykker: *“(...) meget af det er i virkeligheden ikke raketvidenskab.”* (Bilag 5) Citat kan ses som et udtryk for at den iterative samskabelse, der er sat i gang på DE, er en påbegyndt kulturel forandring og der er konsensus hos IG-lærerne om, at de er klar på at gå foran og agere fyrtårn.



Billede 6: Proces værksted 3.

I forhold til ovenstående pointer fra IG-lærerne om fremtidige forandringsmuligheder for at arbejde med inddragelse af innovation i undervisningen, vurderer vi, at det er væsentligt at knytte en kommentar til, hvordan innovation operationaliseres, som et gennemgående undervisningsperspektiv. I gennemgangen af vores empiri (Bilag 4 og 5) fremstår det i vores fortolkning, at IG-lærerne fokuserer på gerne at ville have fagdage med innovation, samt fortæller om da de engang havde innovation, som fag, på skoleskemaet. Dog bliver det kort nævnt (se afsnit 4.4) at innovation skal være gennemgående for undervisningstilgangen på DE. Hertil mener vi, at der skal sættes større fokus ind på hvordan innovation internaliseres, som en helhed i al undervisning i alle fag til alle tider. Vores argumentation for væsentligheden af ovenstående understøttes af kreativitetsforskning, hvor en

kreativ og innovativ samt pædagogisk erfaringsbaseret tilgang tilskynder, at elever udvikler fantasi og forestillingsevne i alle fag. Tanggaard og Kampylis udleder, at gennem bred træning af kreative og innovative kompetencer i alle fag, for at kombinere viden og evner tværfagligt, må det forventes at eleverne applicerer potentialer i alle situationer jf. teori.

Ovenstående pointer fra IG-lærerne og koblingen med de udledte professionelle handlemuligheder implicerer den samskabte viden herom. I det følgende vil vi belyse de resterende professionelle handlemuligheder, der er opstået på baggrund af analysens empiriske fund.

Yderligere professionelle handlemuligheder er:

- Læreres læreproces har forandringspotentialer gennem videndeling

Operationaliseringen heraf indebærer at IG-lærerne må være indstillet på at give og modtage sparring ved at lade sig observere og reflektere over egen og andre kollegers praksis.

- Lærernes oplevelse af tillid, tryghed samt anerkendelse fra de udefrakommende forskere er fundamentet for en god relation i samskabelsesprocesser

Operationaliseringen heraf kræver at IG-lærerne tilkendegiver trygheden i det relationelle ligeværdige forhold mellem forskere og medforskere eller mangel på samme. Herunder løbende gensidig forventningsafstemning.

- Det bør være en integreret del af undervisningstiltagene på skolen, at lærerne tør eksperimentere med det faglige indhold af praksis

Operationaliseringen kræver, at læreren hviler eller arbejder med at hvile i egen faglighed.

- Læringsmiljøet har betydning for læreres forandring af egen (fagdidaktik) og fælles (almendidaktisk) praksis

Operationaliseringen indebærer, at tryghed og relationer skal være i fokus for at IG-lærerne selv kan gennemleve kreative processer når de eksperimentere med at inddrage innovation i undervisningen.

- Lærere kan forandre egen praksis ved blandt andet at delagtiggøre hinanden i et fælles mål og interessefelt omkring, det mål der ønskes fokus på. I specialet innovation for DE

Operationaliseringen omhandler at sproget i praksisfortællinger og anden kvalificeret videndeling er midlet til delagtiggørelsen.

- Lærerne må turde at gennemleve fiaskoen i undervisning for herved at anvende fejlen konstruktivt efterfølgende

Operationaliseringen indebærer, at handlemuligheden gøres ved efterfølgende at videndele med kolleger eller gennem refleksion over egen praksis.

- Lærere kan, 'lære at lære' af hinandens metoder til at udforske egen praksis

Operationaliseringen kræver, at lærerne betragter (gennem observation eller sproglig videndeling) en kollegas evne til at stille sig i metaperspektiv og kan blive inspireret heraf til at evne egen metarefleksion.

- Potentialerne for forandring (i en given kontekst) med innovation på DE skabes, idet individet innoverer og fællesskabet socialiserer

Operationaliseringen heraf sker, når IG-lærerne anvender egen læreproces i relation til at kvalificere kollegers læreproces i de emergerende og iterative processer, der dannes i værkstederne.

Ovenstående udledte professionelle handlemuligheder er således besvarelsen af, hvilke handlemuligheder, der kan give et fokus på innovation i undervisningen i et forandrende blik på praksis. Diversiteten af professionelle handlemuligheders bidrag til helheden af DEs forandringsproces med innovation vil blive udredt i kapitel 7: Besvarelse af problemformulering og hermed en afsluttende besvarelse af specialets problemformulering. Således kan Kapitel 5 Forandringsdesign betragtes som den værdiskabende konklusion for praksis, der fortsat skal emergere og kapitel 7 kan betragtes som den teoretiske konklusion i forlængelse af de udredte professionelle handlemuligheder.

5.1 Hvad kræver det af DE som institution?

At inddrage arbejdet med at eksperimentere med innovation, som inddragende element i undervisningen ud fra professionelle handlemuligheder fordrer, at der i skoleåret struktureres en daglig arbejdsdag, som åbner muligheder herfor. Der skal skabes tid og rum for at lærerne har

tidspunkter, hvor de kan dele viden og reflektere sammen over undervisningerne ud fra de mål, de havde sat i forhold til at udforske innovation i undervisningen. En af begrænsningerne er, at grundet efterskolens struktur er alle lærere der ikke samtidigt. Det kan derfor blive en udfordring at lave fag- eller klasseteams, hvis fagtimerne skematisk ikke er i samme tidsrum for de enkelte lærere. Derfor foreslår vi, at det kunne være en mulighed at lave refleksionsgrupper (ift. innovation), som tidsmæssigt er struktureret ud fra de lærere, der har undervisning den pågældende dag og i et tidsrum, der passer ind i arbejdschemaet. For at udforske innovation i egen fagdidaktik behøves nødvendigvis ikke videndeling og refleksion med kolleger, der har samme fag. Argumentationen herfor er, at det for lærerne netop handler om at skabe rum, hvor de bidrager til hinandens refleksive tænkning og bliver inspireret af hinandens arbejdsmetoder. Det vil sige, deres samlede professionelle handlemuligheder skal være med til at sætte et forandrende fokus på innovation ved at udforske egen fagidentitet.

I en refleksionsgruppe, skal der fokuseres skiftevis på lærernes praksisfortællinger, hvor kolleger lytter for at blive inspireret og for at kunne give feedback. Efter praksisfortællinger skal de give hinanden sparring således, at den enkelte kollega får inputs med tilbage i egen praksis til fagdidaktisk anvendelse. Det er væsentligt, at sparringen ligeledes fokuserer på lærerens arbejdsformer i forhold til at inddrage innovation, da det er arbejdsformerne, der ligger til grund for den langsigtede forandringsproces. Dernæst fokuserer refleksionsgruppen på at diskutere udviklingen centreret omkring innovation, der foregår fagdidaktisk, i forhold til, hvad den bidrager med almen didaktisk, altså den fælles praksis og den fælles opgave med at inddrage innovation i undervisningen. Efter deltagelse i refleksionsgruppe er det relevant, at lærerne hver især dokumenterer deres udbytte heraf og systematisk får noteret, hvad de kan arbejde videre med samt hvordan. Ligeledes for den fælles praksis.

Dette er et forslag til, hvordan et institutionelt design kunne se ud for at inddrage refleksionsgrupper, som et centralt aspekt for den fremtidige forandring. Argumentationen for at forslaget er nævnt i kort uddrag er, at det nødvendigvis er et samskabelses punkt, der skal idégenereres og meningsforhandles om sammen med praksis, såvel lærere som ledelse. Således at struktureringen af arbejdsdagen imødekommer lærernes behov for at kunne inddrage innovation i undervisningen gennem professionelle handlemuligheder. Hvis ikke behovene inkorporeres bliver det udfordrende for lærerne fortsat at arbejde med at forandre undervisningsperspektivet i forhold til målet med innovation. Vi kan ikke fastholde eller fastlægge et forslag for praksis, derimod skal praksis selv skabe et forslag til forandring, hvor vi kan bidrage med viden om forandringsprocesser, efter praksis ønske. Vi har derfor

aftalt, at fortsætte samskabelsesprocessen med praksis i efteråret 2018 med henblik på fortsat forandringsproces centreret omkring innovation.

5.2 Hvad har innovation i undervisningen af betydning for elevernes læring?

For at elevernes læreproces skal blive nyttig kræver det at lærerne understøtter læringen, hvilket var ét af de centrale fund i efteråret. (Melsen og Studstrup 2017) Det betyder, at både lærere og elever må være åbne for at arbejde kreativt og innovativt og parate til at danne erfaringer og herved ændre vaner for de didaktiske tiltag.

Som udredt i analysen har lærernes arbejdsform og undervisningstilgang afgørende betydning for, hvordan innovation som undervisningsperspektiv inddrages. Adspurgte finder flere af eleverne undervisningen forskellig fra folkeskolen. En elev udtrykker:

“Undervisningen her er meget anderledes end det jeg har været vant til. Det er nærmest en ny måde at tænke på for her skal vi selv lave opgaver og opfinde ting, det er ikke bare kedelige lærere der snakker og snakker. I starten der var jeg rigtig sur og tænkte at det var noget mærkeligt p., men AP blev ved med at sige, at det kunne vi sagtens klare og så arbejdede vi på opgaven og til sidst klarede vi det.” (Bilag 1:JS)

Citatet kan ses som et udtryk for, at eleven indledningsvist er frustreret og ikke har været vant til selv at skulle skabe opgaver og idéer til løsninger af problemer. Eleven finder undervisningsformen udfordrende, fortolker vi, og mangler tillid til egne evner for at løse opgaven, men sættes gradvist i stand til at arbejde selvstændigt og problemløsende. Afslutningsvis oplever eleven, at udfordringen klares, hvilket eleven kæder sammen med en ny tænkebane som vedkommende ikke tidligere har haft behov for i sin folkeskoletid. I relation til innovation peger udtalelsen i retning af, at den pågældende elev får en god oplevelse med at lære at tænke på en ny måde. En anden elev udtrykker:

“Jeg kan mærke, at jeg lærer på en anderledes måde. Det er ligesom det vi laver med AP, det forstår jeg hvorfor vi skal. Altså AP underviser på en virkelig fed måde, der gør, at jeg bliver opmærksom og tænker over tingene bagefter.” og en tredje siger: *“Det er superfedt at arbejde på den her måde, vi lærer meget mere. Vi tænker anderledes når vi får lov til at diskutere med andre. AP stoler på os på den her måde og viser tillid til os.”* (Bilag 1:JS)

Eleverne udtrykker i citaterne, at de har oplevet en anvendelighed af den arbejdsform AP tilbyder dem i undervisningen. Ligeledes at eleverne bliver opmærksomme på det faglige indhold, der inddrages i undervisningen. Dermed bliver den faglige viden anvendeliggjort og meningsgivende gennem den innovative måde at arbejde på.

I relation til at inddrage innovation i undervisningen bemærker IG-lærerne ligeledes en forskel på elevernes måde at arbejde på og deres engagement. AP udtaler:

“Jeg tror på at de er vågne og mere aktive hvis de har det sjovt eller vi kan joke eller vi kan gøre et eller andet. Og hvis I kigger på Ø (elev) i dag for eksempel, så får Ø rent faktisk bestilt noget. Og at Ø er kommet igennem det her stykke arbejde, 17 normalsider, nogle opgaver og nogle opgaver han selv skal lave på to timer, det er en sejr, det er der ingen tvivl om. Han gik også i en anden skole hvor han bare har siddet på sin flade...så dér er der ingen tvivl om at det har virket at få hevet telefonerne og computeren væk. Det er jeg ikke et sekund i tvivl om.” (Bilag 6)

Citatet stemmer overens med den udlægning den omtalte elev, selv kommer med. Idet vi nævner perioden med ‘mobil- og PC fri zone’ udtrykker Ø selv: *“Ja det var vildt nok. Jeg er ikke sådan rigtig kommet mig over det.”* (Bilag 7) Således peger citatet på, at APs formål med den nævnte undervisning er lykket, for denne elev. Citaterne indikerer, at eleverne er deltagende på en anden måde, hvis relationen mellem lærer og elever er fundamentet for undervisningen. Konsensus mellem relationen og det citaterne peger på, opstår idet APs ‘ninja trick’ er at anvende relationen, som en forudsætning for de sjove og udbytterige læreprocesser med eleverne. Situationen som AP og Ø nævner, opstår ud fra fiaskoen med appelsin bowling, som AP grundet hans måde at tænke på, får vendt til noget konstruktivt for elevernes læring. Idet han handler på konsekvensen af fiaskoen ved at tænke undervisningen anderledes, og det er netop dét Ø responderer på. Vi begrebsliggør det, som et ‘ninja

trick' fordi det er måden AP arbejder relationelt med eleverne på. Hvilket stemmer overens med den måde eleverne modtager APs hensigt, idet eleverne siger: *"Det er bare APs secret. (Eleverne griner.)"* (Bilag 7) og som AP selv udtaler i dialoger:

"Du er så mærkelig AP", siger de så, og det er positivt. Og jeg tror at hvis de vil tro på mig så skal de nok gå med på et eller andet tidspunkt. Så køber de præmissen." (Bilag 6)

Her indikerer citatet præmissen for hvordan elever og lærer skal være sammen i undervisningen, og derfor handler eleverne herpå. Det er dér vi udleder, at det går op for Ø, hvilket fagligt indhold Ø egentlig kan præstere. På denne måde kan vi argumentere for, at innovationen her, er APs metarefleksion og refleksion med os i dialogen omkring, hvordan AP kan vende fiaskoen med teksten Appelsiner til at få eleverne til at se, hvorfor deres ringe engagement var en hindring for fagligheden. Det er netop dét AP kan bruge relationerne med eleverne til.

Den opsamlende pointe ud fra ovenstående uddrag af elevernes perspektiv er: At når udforskningen af undervisningspraksis anvendes til at finde en ny arbejdsform for at imødekomme elevernes læring ved at fokusere på innovation, som et didaktisk tiltag i undervisningen, bliver det innovation for IG-læreren selv og det er dér, at der er mulighed for at potentielle nye professionelle handlemuligheder kan opstå. Dette bliver muligt på baggrund af lærerens refleksion, dokumentation samt systematisering af den oplevede undervisning. Herved vil vi argumentere for, at de iterative processer gennem samskabelse i dialoger og kobling til værksteder giver et fokus på innovation i undervisningen, og således kan elevernes udtalelser, fra ovenstående, stemme overens med de pædagogiske visioner DE har for praksis samt at innovation, som undervisningsperspektiv, går hånd i hånd med de pædagogiske visioner. Ovenstående uddrag af elevernes oplevelse med innovation er udvalgt på baggrund af empiriske data fra fokusgruppeinterview i det omfang, der er belæg for at kunne udlede noget om elevernes læring.

6. Diskussion

I dette kapitel vil vi diskutere, hvordan vores metodisk valg med aktionsforskning er sammenhængende med pragmatismen i Deweys perspektiv. Herunder hvilke muligheder der er fremkommet grundet indsamling af empiri. Dernæst vil vi diskutere perspektivet af at betragte lærere som medforskere, under eksperimenteren med forandring af deres egen praksis. Efterfølgende vil vi belyse den dobbelte gyldighed, herunder aktionsforskningens bidrag og nytteforøgelsen der er opstået for praksis, gennem forskning, der kan have været med til at skabe den fremtidige forandring for DE med henblik på inddragelse af innovation, som et didaktisk undervisningstiltag. I forlængelse heraf vil vi inddrage en metodisk vinkel af en aktionsforskningspraksis ud fra Borup Jensen og hvordan denne har bidraget til empiriske fund i specialet, samt hvordan vi er kommet frem til væsentligheden i at tilføje et element i sammenhæng med den forskningskontekst, som specialets undersøgelse er foregået i.

6.1 Den metodiske anvendelighed i kombinationen af pragmatisme og aktionsforskning

I forhold til afsnit 2.1, 2.2 og 2.4 i Forskningsdesign vil vi nu diskutere hvorvidt koblingen mellem aktionsforskning og pragmatismen har haft betydning for specialets empiriske fund fra afsnit 4.3.3.

Ved anvendelsen af værksteder i samskabelsesprocessen med IG-lærerne har indholdet været centreret omkring dialoger og opgaver, der lagde op til at lærerne skulle tænke refleksivt. Begrundelsen er, at IG-lærerne herved kunne reflektere og samskabe indhold for den fremtidige plan med forandringsprocessen, som også er den anvendelighed Dewey tillægger begrebet refleksion. Det interessante ved metodisk at kombinere pragmatisme og aktionsforskning er, at vi har arbejdet ud fra DEs fundament således, at indholdet af værksteder og arbejdsformen (handlingsopgaver) IG-lærerne har anvendt, har været i overensstemmelse med deres pædagogiske værdier ift. DEs lærings - og dannelsessyn. Som argumenteret for i *kapitel 2 Forskningsdesign*, har specialet taget afsæt i pragmatismen, idet videnssynet er sammenhængende med DEs fundament. Således har vi, som forskere, ikke valgt et videnskabsteoretisk ståsted udelukkende fra vores position. Vi har nysgerrigt og undrende udforsket DEs praksis og IG-lærernes behov i forhold til at understøtte en

handlingsorienteret tilgang til at kunne omsætte DEs pædagogiske læring- og dannelsessyn til en anvendelig forandringsproces. Vi, som forskere, er kvalificeret til at bidrage til denne omsætning grundet vores viden om læring og forandring i forskellige perspektiver. Særligt med viden omkring kreativitet og innovation. Yderligere vil vi også argumentere for, at vores tidligere erfaringsmæssige fundament og de internaliserede vaner og værdier vi bibringer, samskabende med IG-lærerne, har en betydning for den empiriske viden, der er skabt. Hvorfor vi ligeledes har ekspliciteret væsentligheden af en etisk korrekt forskningstilgang i vores optik under samskabelse af viden med DEs praksis (afsnit 2.6.2). Ved metodisk at anlægge en kobling mellem pragmatisme og aktionsforskning, som forskningstilgang på samskabelse, har vi empirisk belæg for at udlede, at den samskabte producerede viden har praksis gyldighed for IG-lærerne. Argumentationen herfor er på baggrund af afsnit 4.3.2 *Opsamling* og 4.3.3 *Opsamling*, idet de empiriske fund ud fra IG-lærernes bidrag til forskningen anviser professionelle handlemuligheder, som vi i specialet har operationaliseret således at vi efterfølgende kan gå konkret til værks med IG-lærerne og de andre lærere på DE om, hvordan de professionelle handlemuligheder i fremtiden bliver anvendelige for deres forandringsproces.

I relation til ovenstående udledte sammenhæng mellem pragmatisme og aktionsforskning ud fra specialets empiriske fund, understøtter Starks teoretiske artikel vores empiriske belæg (Stark 2014:89-90,95). Både pragmatismen og aktionsforskning kritiseres for at have mangler, men tilsammen udgør de et stærkt fundament for forskning (Stark 2014:95). Ifølge Stark er svagheden ved aktionsforskning en bekymring om, hvorvidt forskeren udelukkende inddrager eksterne faktorer og foranstaltninger i betragtningen af forandringen for de mennesker, der er en del af forskningen (Stark 2014:96). Enhver praksisforandring må involvere en forandring af individernes identitet og væsentliggøre praksis individernes viden, som gyldig viden, der er medproducerende for den videnskabelige viden. Specialets metode opvejer Starks præsenterede svaghed, idet der i værkstederne blev arbejdet både individuelt og kollegialt med IG-lærernes faglige identitet i forhold til at de skulle ændre deres arbejdsform i praksis, og oplever ejerskab heraf, for at kunne forandre DEs praksis, som institution. Yderligere udtrykker Stark bekymringen om den tekniske rationalitet, idet der herved ikke betragtes og inddrages den sande viden fra praksis individerne og disse, som medforskere (Stark 2014:96). Vi argumenterer for, at vores metodiske tilgang til samskabelsen med praksis imødekommer denne bekymring. Idet specialets forskning centrerer sig omkring de lærere, som skal erfare og anvende nye professionelle handlemuligheder og deres vidensbidrag til forskningen heraf. Det nyttige bliver hermed en kombination af den pragmatiske og demokratiske udforskningsproces, der ifølge Dewey, giver en stemme til de individer, der indgår i forskningen med

praksis, og således indrammer potentialet for de fremtidige forandringsmuligheder (Stark 2014:96). Hvilket ligeledes af Stark argumenteres for at kunne imødekomme bekymringen om teknisk rationalitet og forandringsforslag uden reel værdiforøgelse. Da forskerne hermed inddrager centrale faktorer i og omkring undersøgelsen. Hertil indfanges Deweys demokratiske blik på mangfoldigheden i et fællesskab, som Stark argumenterer for bør tilføjes af for at sikre, at alle deltager bliver hørt i processen (Stark 2014:97). Således ekspliciteres imødekommende potentialer for aktionsforskningens udfordringer vedrørende metodetilgang. (Stark 2014:96-97) Vi argumenterer dermed for, at værdiforøgelsen i specialets undersøgelse opstår i samskabelse med IG-lærerne, idet vi har inddraget mangfoldigheden i vores metode og herved inddraget deres viden, hvorfor metoden har medført at finde frem til en dybere fælles viden.

Starks udlægning af et kritikpunkt ved Dewey har centreret sig omkring menneskets evne til at anvende intelligens og gode intentioner for at løse sociale udfordringer. Kritikken drejer sig om, at Deweys tiltro til sociale og kognitive menneskelige intelligenser, hvilket udlægges af kritikere, ifølge Stark med reference til Campbell (1987), som værende beslægtet med religiøs overbevisning. (Stark 2014:97) Vi argumenterer for, at det er tiltroen til menneskers gode intention og hermed de sociale og kognitive intelligenser, der er bidragende til at skabe fælles viden centreret omkring forandring. Vores empiriske fund understøtter denne argumentation, idet vi har anvendt en anerkendende tilgang i vores metode jf. Forskningsdesign til samarbejdet med IG-lærerne. Vi har udvist tillid og tiltro til IG-lærerne, de har udvist tillid og tiltro til både hinanden og os i værksteder, vores deltagende observation i undervisningen samt dialoger. Hvilket vi udleder på baggrund af analysens fund. Således har alle parter i samskabelsesprocessen haft en oprigtig tro på og et ønske om at tilvejebringe forandringen i forhold til at inddrage innovation, som et didaktisk undervisningstiltag.

Som opsamling på ovenstående diskuterende pointer, har vi vægtet at IG-lærerne har og skal inddrages som betragteligt bidragende individer til udforskningen med det forandrende potentiale de professionelle handlemuligheder, lægger op til. Hvorfor vi i det følgende afsnit vil diskutere, hvorvidt vi i specialet anser IG-lærerne, som medforskere af egen praksis.

6.1.1 IG-lærerne – som potentielle medforskere af forandringen i praksis?

I forhold til de metodiske valg jf. Forskningsdesign afsnit 2.3.1, 2.3.3, 2.4.1 og 2.4.2, er inddragelsen af IG-lærerne i metodeovervejelserne af væsentlig betydning for, hvorvidt IG-lærerne anses som medforskere af egen praksis eller praktikere, der udvikler egen praksis. Specialets metodiske valg har været centreret om, at vi som forskere ikke skulle forandre i forhold til, hvad vi mente der var fordelagtigt og nytteskabende for praksis. Forskerrollen har været at lægge vægt på, at forandringen står på et fundament af lærerne, som praksis eksperter. Vi har bidraget med relevant indhold om kreativitet, innovation, forandring af egen og fælles praksis gennem forandring af IG-lærernes arbejdsform hermed.

På baggrund af vores rolle vil vi argumentere for, at IG-lærerne har været medforskere i egen praksis, idet de gennem refleksive arbejdsformer har forholdt sig i et kritisk metaperspektiv til undervisningen, både egen og kollegers, samt arbejdsformen herfor. Hvorfor de har bidraget til forandring af egen praksis, men samtidigt er der indlejret bidrag af viden til specialets forskning.

Et studie af Postholm 2009, undersøger forskning og udviklingsarbejde i forhold til at undersøge, hvorvidt lærere i denne sammenhæng optræder som forskere af egen praksis eller lærere, der udvikler egen praksis. Postholm forskningsmetode indebærer blandt andet at de 12 lærere, som indgik i studiet, skulle reflektere sammen med fokus på at udvikle undervisningen (Postholm 2009:562). Denne metodiske tilgang lægger op af specialets metodiske valg, idet værksted 1, 2 og 3 indebærer refleksion både individuelt og fælles. Herunder fokus på både forandring af undervisningen, men også den fælles forandring for DEs praksis. Endvidere observerede Postholm lærernes aktivitet med at observere hinandens undervisninger og den fælles refleksion herom (Postholm 2009:562-563). Styrken ved specialets undersøgelse er netop, at vi i værkstederne har observeret lærernes refleksion og vidensbidrag. Ligeledes har vi efterfølgende observeret IG-lærernes undervisning såfremt, der var nye tiltag i relation til inddragelsen af innovation. Tiltagene fremkom på baggrund af fælles refleksion under værksteder med kolleger eller i dialoger med os. At IG-lærerne skal reflektere i fællesskab befordrer, at de hver især kan reflektere over egen praksis og forandring af deres arbejdsform. Vores rolle om at bibringe teori informerende redskaber har været en nødvendighed for at IG-lærerne har kunne reflektere over praksis og sidenhen anvende redskaberne, som et bidrag til at skabe forandring. Dette kan understøttes af Postholms studie, der udreder egen rolle i undersøgelsen som værende en støttende og faciliterende rolle for at skabe fremdrift for lærerne, hvor teori information har været i

fokus. (Postholm 2009: 563). På den måde indikerer vores fund at IG-lærerne er i gang med at skabe et bekendtskab til at være medforskere med den hensigt, at de kan se kritisk, reflektivt og systematisk på egen og kollegers praksis. Samt være undersøgende og nysgerrige på om deres didaktiske tilrettelæggelser af innovativ undervisning virker. Jf. afsnit 4.4 bekræfter IG-lærerne hensigten med at være medforskere af og i egen praksis, som værende meningsgivende bidrag til noget fælles. Herunder en positiv selvforståelse og faglig stolthed. Vi argumenterer for, at grunden hertil er dén betydning vi har tillagt IG-lærernes ekspertviden.

6.2 Den teoretiske gyldighed

Specialets bidrag til videnskabelig viden er tilvejebragt ud fra deltagernes oplevelser af relevante praksisområder gennem kontinuerlige og emergerende meningsforhandlinger. Indholdet af meningsforhandlingerne er opstået under værksteder, hvor sproget og relationerne mellem forskere og medforskere danner grundlag for den videnskabelige viden og hermed specialets transparens. Hvorfor designet af specialets forskning er tilrettelagt metodisk efter at kunne rumme den uforudsigelighed det kræves, at lade medforskernes oplevelser af praksis problemstillinger komme til udtryk. Vi har derfor undervejs i værksteder overvejet og revideret den didaktiske plan for indholdet således, at vi som forskere bedst muligt kunne understøtte IG-lærernes behov. Didaktiske revideringer er blandt andet udeladelse af øvelser grundet prioritering af praksisfortællinger, idet lærerne havde et yderligere behov, end vores didaktiske planlægning forudså, for at få udtrykt erfaringer og fordybe sig heri. Argumentationen for at det metodiske valg i didaktikken kan revideres er, at indholdet hele tiden skal centreres omkring IG-lærernes egen og fælles praksis i forhold til forandring heraf. Således er uforudsigelighedens indhold altid medtaget og anvendt fremadrettet. I forhold til genkendelighed vil andre forskere kunne anvende specialets forskningsdesign samt metoderne herfor. Derimod er den kontekst, som praksis er forankret i og hvordan vi har ageret som forskere, indlejret i dette speciale samt aktionsforskningsmetoden, hvorfor andre forskere ikke kan nå frem til et identisk datamateriale.

I sammenhæng med bevidstheden om, hvordan vi som forskere har bidraget til fælles viden ved at være deltagere i samskabelsesprocessen og med hvilken forståelse vi har tilgået samarbejdet, har haft afgørende betydning for den kvalitet vores empiriske fund indikerer (Borup Jensen 2017:126). Intentionen har under hele samarbejdet været, at informere praksis om vores ageren som forskere,

samt de metodiske valg herfor. Endvidere har vi tilstræbt altid at tage afsæt i IG-lærernes praksis samt ekspertise og deres vidensbidrag i forhold til at klarlægge om specialet formår at udrede intentionen i relation til praksis gyldighed. Sammenhængende med specialets design, som et aktionsforskningsprojekt, har vi efter hvert værksted og hver dialog tilstræbt at sætte os i et metarefleksivt perspektiv, for at kunne fremstille specialets forskningsresultater på en adækvat måde (Borup Jensen 2017:126).

Som opsamling på ovenstående diskussion af specialets teoretiske gyldighed kan den analytiske generaliserbarhed af de empiriske fund diskuteres i forhold til at bidrage med viden af mere generel karakter. Den analytiske generaliserbarhed argumenteres således for at komme til udtryk ved, at de empiriske fund kan være idégenererende og inspirerende til andre praksiskontekster eller for andre forskere. (Kvale og Brinkmann 2015:289) Vi vil nedenfor i punktform eksplicitere den analytiske generaliserbarhed:

- Anvendes specialets forskningsdesign kan andre lærere arbejde med at kvalificere og forandre egen undervisningspraksis og fælles lærerpraksis. Ligeledes kan designet anvendes på folkeskoler såvel som på gymnasier.
- Et fokus på relevansen af at beskæftige sig med udforskning af praksis, som specialets design lægger op til, kan være givende på læreruddannelsen, fordi de studerende således vil lære at arbejde med et kritisk refleksivt perspektiv på egen praksis og kvalificering heraf.
- At være medforsker af og i egen praksis kan ligeledes anvendes som arbejdsform og som et undervisningsperspektiv i uddannelseskontekster. Således kan de studerende være medforskere på deres eget studie. Hermed lærer de at internalisere denne arbejdsform, som også gerne skulle være anvendelig på arbejdsmarkedet.
- Specialet giver ligeledes et perspektiv på, hvordan der kan skabes et ligeværdigt forhold mellem forsker (el. proceskonsulent) og medforsker (el. praktiker) i en forandringsproces. Samt hvordan sproget og det relationelle forhold har en betydning for parternes opfattelse af et ligeværdigt forhold.
- Endvidere udtrykker specialet et opråb om, at få forskere ind i arbejdsmarkedets praksis under ligeværdige forhold mellem parterne. Således at en samskabelsesproces ud fra medforskerens og forskerens ekspertviden bliver et fælles bidrag til viden om læring og forandring af praksis.
- Specialet er ligeledes et opråb om kvaliteten af en samskabelsesproces, der er styret af praksis behov for forandring (bottom up), og ikke et ledelses behov for forandring (top down). Hvilket

også kan forstås som en metode til at arbejde ligeværdigt mellem medarbejdere og ledelse, og herved kan give medarbejderne oplevelse af ejerskab for deres praksis.

- Yderligere kan anvendelsen af metoderne fra forskningsdesignet skabe energi. Hermed kan lærerne opleve en tro på at de selv kan kvalificere praksis gennem deres ekspertise og erfaring kombineret med en dokumenteret og systematiseret arbejdsform, og en oplevelse af faglig stolthed og positiv selvforståelse over egen praksis.

Specialet kan i et kritisk perspektiv ikke klarlægge noget om, hvilke implikationer forandringsprocessen kan have for lærere i andre institutioner, hvilket vi argumenterer for, da vores undersøgelse er kontekstafhængig og historisk betinget. Rækkevidden af undersøgelsen begrænser sig derfor til de samskabelsesprocesser, der er foregået i perioden fra august 2017 til maj 2018. Endvidere har vi ikke belæg for at kunne udlede, at elevernes oplevelse af innovation og læring er skabt på baggrund af de didaktiske tiltag, som vi har observeret og drøftet med IG-lærerne i dialoger og på værksteder. Argumentet herfor er, at elevernes udtalelser i fokusgruppeinterviewene er betinget af deres oplevelse af læring i undervisninger gennem hele skoleåret på DE.

I forhold til at undersøgelsen er kontekstafhængig og historisk betinget, er det således ikke muligt at udsige en endegyldig sandhed om praksisforandringen. Forholdet stemmer overens med den klarlagte forandringsproces i forskningsdesignet og det udredte i analysen om, at vi skal arbejde videre med forandringsprocessen i efteråret 2018. Derfor er forandringsprocessen mellem august 2017 og maj 2018 periodisk betinget og kan af praksis fortsættes uden vores deltagelse i samskabelsen. Vi vil argumentere for, at det korresponderer med et pragmatisk videnskabsteoretisk ståsted. Idet der inden for pragmatismen ikke opereres med en endegyldig sandhed, da sandheden altid kan ændre sig grundet nye erkendelser.

I et metarefleksivt perspektiv på forskningsdesignet har vi således afviklet de processer vi har intenderet og beskrevet. Hertil drejer det sig om aktionsforskningscyklus med praksis og ligeledes med IG-lærerne. Det indbefattede en vekselvirkning mellem værksteder og IG-lærernes eksperimenteren i undervisningspraksis, samt deltagende observation af IG-læreres undervisning, dialoger og fokusgruppeinterviews.

6.3 Gyldighed i praksis

Gyldigheden i praksis centrerer sig om at kunne skabe et genkendende kriterium for de lærere, som ikke direkte har været involveret i samskabelsesprocessen med IG. Det medfører at vi skal formidle valideringen af projektets viden til de andre lærere og medarbejdere på DE. Formidlingen skal skabe resonans og være inddragende således, at hele praksis oplever en forståelse for projektets viden og anvendelighed i netop deres praksis. På den måde er der gennem formidlingen mulighed for, at skabe resonans hos de resterende lærere og medarbejdere på DE. Herved får IG-lærerne også mulighed for at udtrykke den værdi og historie, der for dem, er erfaret af selve samskabelsesprocessen. På denne måde kan der opstå mulighed for at alle kan få ny viden herom.

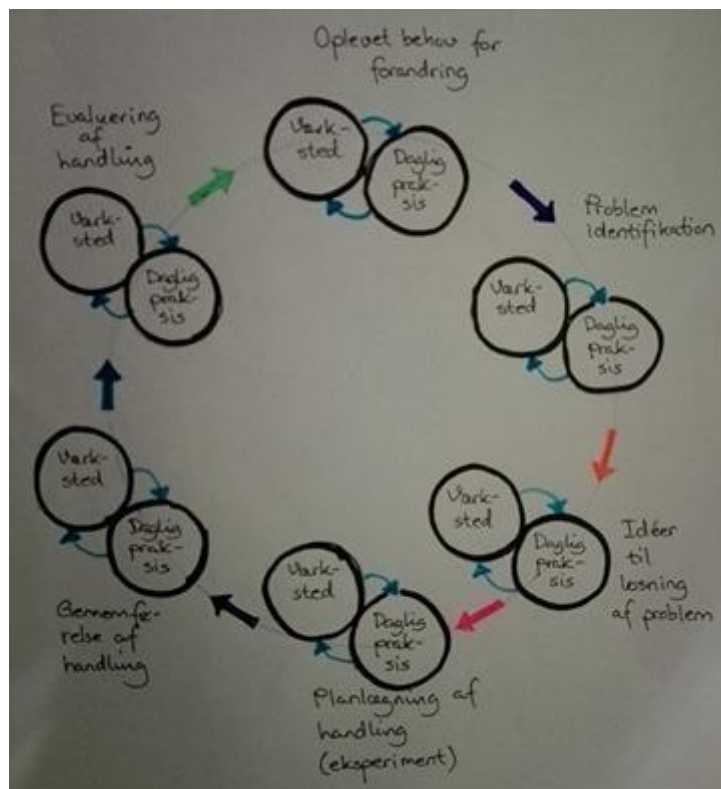
Det vil sige, at praksis gyldighed kan give forøgelse af værdi for alle i praksis ved at skabe en autentisk forståelse af den genererede viden. Herunder viden om, hvad en systematiseret og dokumenteret arbejdsform kan bidrage med til egen praksis. Yderligere koblingen fra egen praksis til fælles praksis ved at arbejde fra fagdidaktik til almindidaktik og omvendt, som afsæt for almengørelsen af IG-lærernes erfaring. På den måde søger vi gennem formidling at illustrere IG-lærernes samt vores læreproces. (Borup Jensen 2017:123-124) Af den grund vil vi under formidlingen af projektets viden til DE inddrage øvelser og processer fra værkstederne, der giver mulighed for at opleve nogle af de processer IG-lærerne har erfaret og udtrykt meningsgivende.

Afsluttende handler det om at gøre opmærksom på hvilke brugere, udover lærerne, der skabes potentiel værdiforøgelse for. Andre brugere af denne læring og viden om, hvordan DE vælger at forandre deres praksis i forhold til innovation er eleverne, og deres læring. Dermed skal perspektivet af elevernes læring også være synlig i formidlingen, da det blandt andet er værdiskabelsen og 'det der virker' for eleverne, der er det centrale for lærerne. Således kan lærerne se formålet med at kvalificere egen praksis. Når der i nedenstående henvises til forskningsdesign refereres til afsnit 2.1, 2.3.1, 2.3.2, 2.4.1 og 2.4.2 fordi indholdet i afsnit 6.4 ses som en sammenhængende emergerende proces.

6.4 Satellit-model

I forlængelse af ovenstående diskussion vil vi i det følgende understrege anvendeligheden af aktionsforskningscyklus med værksteder (Borup Jensen 2017:119) i forhold til specialets genstandsfelt jf. forskningsdesign. Endvidere vil vi argumentere for en metodisk udviklet tilføjelse heraf med begrundelse i specialets empiriske fund. Som analysen har ekspliciteret, er sproget som begreb, af væsentlig betydning for vidensproduktionen. Sproget har været medie for genstandsfeltets metodiske anvendelighed i kombination med dialoger og værksteder. Samt de styrkede relationelle handlinger, der er opstået i samskabelsesprocessen. Relationerne har således haft en afgørende betydning for IG-lærernes positive selvforståelse og faglige stolthed, som herved er bidrag til at kunne kvalificere egen praksis. Det kobler sig op på Nielsens distinktion jf. afsnit 1.4.3 mellem teoretisk og praktisk anvendelighed af didaktikken, som rummer et normativt element og en generisk almindidaktisk tilgang ud over alt det vi i undersøgelsen har taget højde for. Derved er dialogerne, centreret om fagdidaktikken og værkstederne centreret om almindidaktikken, hvor refleksion og metarefleksion har været centralt. Således er det flere emergerende processer, der skal forstås som integrerede satellitter i helhedsforståelsen af DEs læring om forandring af praksis.

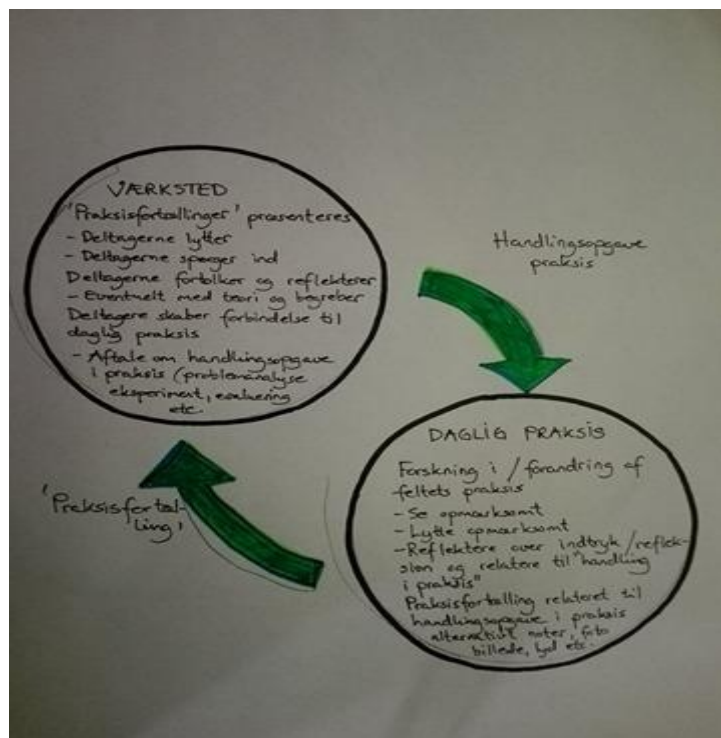
I forhold til aktionsforskningscyklus med værksteder (Borup Jensen 2017:119), som vi jf. forskningsdesign har begrundet anvendelsen af under punkt 5 Gennemførelsen af handling, viser vores empiriske fund, at dialoger med hver enkelt IG-lærer (som de selv havde efterspurgt) skaber meningsgivende værdiforøgelse for lærerne. Dialogerne og de empiriske data hermed har således bidraget til at udforske professionelle handlemuligheder. Vi argumenterer for, at dialoger derfor kan betragtes som en tilføjende del i Borup Jensens model *Aktionsforskningscyklus med værksteder* og samtidig et nødvendigt og kvalificerende element i relation til IG-lærernes værdiskabelse af udforskningen af og med egen praksis.



Figur 6: Aktionsforskningscyklus med værksteder. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:119.

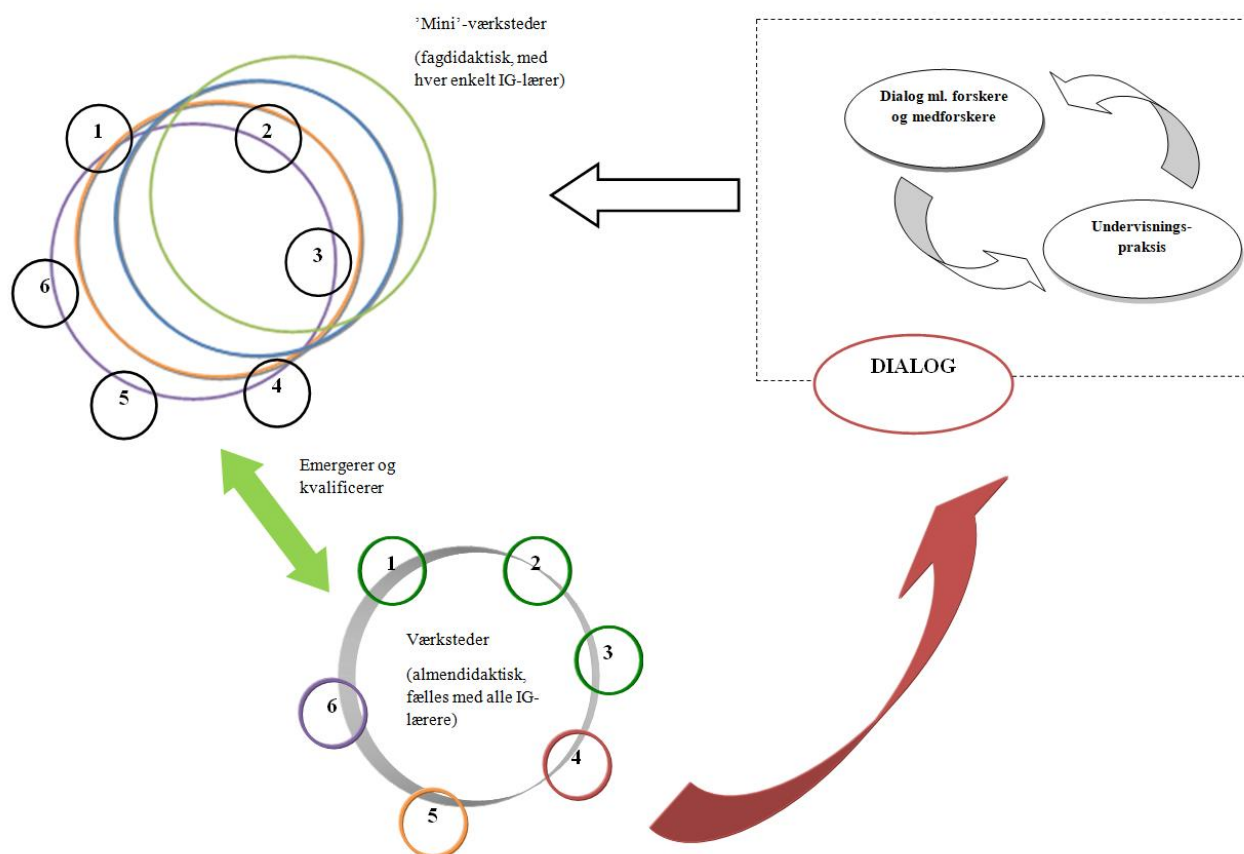
Det medfører, at en sådan dialog tages særskilt ud af aktionsforskningscyklussens punkt 5 gennemførelse af handling.

Ud fra *Model for dialog mellem værksted og medforskers forskning i praksis* (Borup Jensen 2017:117) foregår eksperimenteringen af den daglige praksis, som angivet i Borup Jensens model, selvstændigt af medforskerne.



Figur 7: Model for dialog mellem værksted og medforskers forsknings i praksis. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:117.

I relation til nærværende speciale understøttes denne eksperimentering af daglig praksis med dialoger mellem os og IG-lærerne. Vi argumenterer således for, at vores forståelse af *Model for dialog mellem værksted og medforskers forsknings i praksis* (Borup Jensen 2017:117) i relation til specialets genstandsfelt med fordel kan betragtes og operationaliseres på flere niveauer. Netop fordi dialogens proces i specialet er fokuseret på fagdidaktikken og subjektet i professionen samt foregår på mikroniveau. Efterfølgende inddrages den samskabte viden fra dialogen som bidrag til den fælles producerede viden i værkstederne på mesoniveau. Den tilføjende dialog medfører en udarbejdet model:



Figur 8: Satellit-model (Melsen og Studstrup 2018).

Denne betragtning, som vi argumenterer for, kan således ses som miniværksteder centreret omkring det fagdidaktiske for IG-læreren, hvor dialogen bliver kvalificeret på baggrund af vores deltagende observation i undervisningen forud for dialogen. Vores empiriske fund understøtter således betragtningen af en tilføjende dialog til aktionsforskningscyklussens punkt 5. Anvendes aktionsforskning i lignende uddannelseskontekst, som en metode til at forandre undervisningspraksis, vil vi argumentere for at dialoger (mellem forsker og medforskere) bør inddrages for at kvalificere lærernes eksperimenteren i daglig praksis, men samtidigt for at kvalificere de empiriske data. Denne tilføjende dialog kan således betragtes som et 'miniværksted', der finder sted på mikroniveau med IG-lærernes fagdidaktiske forandring. Ligeledes bør den tilføjende dialog have en aktionsforskningscyklus i sig selv, der foregår på mikroniveauet med fokus på lærerens (andre praktikerens) forandring af egen praksis.

Slutteligt mener vi at kvalificeringer, ved at vi har inddraget dialoger i vores forskningsdesign, netop forbedrer forandringsprocessen i praksis, dels fordi lærerne i evalueringen har udtrykt, at det har været nyttigt med denne vekselvirkning, men dels også fordi at miniværksteder og det fagdidaktiske indhold har en betydning for det almindidaktiske, som foregår i de store værkstederne på mesoniveau. Hvorfor sammenhæng mellem disse to betragtninger af værksteder kan ses som en emergerende proces, der har afgørende betydning for praksis oplevelse af værdiforøgende forandring såvel på et individuelt som fælles niveau.

7. Besvarelse af problemformulering

Specialets hensigt har været at undersøge og udforske problemformuleringen: *Hvilke professionelle handlemuligheder giver et fokus på innovation for udvikling af undervisning på Dronninglund Efterskole?* Vi vil derfor i det følgende udlede konklusionen på problemformuleringen i specieleafhandlingen.

Ud fra en metodisk vinkel indikerer analysen, at de professionelle handlemuligheder kan udredes gennem et fokus på innovation og herved bidrage til forandring ved at centrere samarbejdet om en vekselvirkning mellem værksteder og handlingsopgaver, samt dialoger. Det er derfor centralt i henhold til specialets genstandsfelt, at der i et sådant aktionsforskningsprojekt fokuseres på indholdet af vekselvirkningen for at kunne samskabe ny fælles viden. Konkluderende udledes det, at for at sikre samskabelse af ny viden må forskerne udvise lærerne ligeværdighed ved at handle herpå.

I forhold til at undersøge professionelle handlemuligheder, kan det konkluderes, som en nødvendighed, at begge parter sætter sig ind i hinandens faglighed. Samt dét at skabe engagement, gode relationer og tryghed, da det er fundamentet for at kunne arbejde forandrende sammen. Det implicerer at lærerne må åbne og dele egen praksis med både forskere og med-forskere gennem refleksiv tænkning. Desuden være åbne for at erfaringsdanne og potentielt ændre vaner. Herved er det muligt at anvende sproget som et redskab til meningsforhandling og samskabelse af den nødvendige viden for at kunne arbejde med praksis' forandring. I forlængelse heraf skal der være overensstemmelse mellem forskerens, DEs samt lærernes videns- og læringssyn for kunne eksperimentere om samme mål for forandringen. Målet i specialets samarbejde med praksis var, at inddrage innovation i undervisningen med den hensigt at understøtte elevernes læring, som den fælles centrale drivkraft. Eksempelvis, hvis DEs intentionen bag innovation udelukkende havde været et økonomisk incitament, så ville der ikke være konsensus mellem parterne, idet specialets og vi som forskere har et videns- og læringssyn, der er centreret omkring dannelse til demokrati og livsduelighed forstået som duelighed i alle livets facetter.

Med en anden vinkel er ovenstående samtidigt gældende for at parternes interessefelt i forhold til at understøtte elevernes læring, leder forandringsprocessen mod nyttiggørelsen heraf. Herved skabes der en sammenhæng mellem forandringen og nyttiggørelse af elevernes læring. Således at nyttiggørelsen knytter an til livsduelighed i forhold til, at de lærte innovative arbejdsprocesser bliver anvendelige redskaber til at eleverne kan indgå som subjekter i verden. Derved opstår muligheden

for konsensus også i forhold til DEs pædagogiske vision og en oplevelse af ejerskab, hos lærerne i forhold til målet med efterskolens bidrag til unge menneskers hele dannelse. Ligeledes udgør det, en for lærerne, oplevelse af ejerskab i forhold til at skulle forandre egen praksis ved at udfordre og kvalificere egen fagidentitet. På den måde kan lærernes positive selvforståelse, stolthed over deres profession og tillid til egne handlinger, styrkes.

For at lærerne på værkstederne kan forhandle sig frem til nyttige og værdiskabende idéer og løsningsforslag skal sproget anvendes for at nå frem til forandring af praksis. Sproget anvendeliggøres i den forstand, at lærerne på værksteder deler viden, og på den måde får den enkelte lærer ekspliciteret ny erkendelse om egen praksis. Yderligere modtager kollegerne praksisfortællingerne, reflekterer og bearbejder fortællingen i forhold til anvendeliggørelse i deres fagdidaktiske kontekster, som bidrag til potentielle nye erfarings- og vaneændringer. Således opstår ny fælles eksplicitering og nyttiggørelse af praksisfortællingerne, som bidrag til den fælles forandring af praksis. Vi konkluderer ligeledes, at dialogerne med os er et centralt bidrag hertil. Fællesskabet socialiserer på den måde i samskabelsesprocesserne gennem sproget som bindeled, med det formål at individet efterfølgende kan innovere.

Herved verificeres forskningsdesignet, idet vi kan konkludere, at lærerne omsætter den fælles viden til handlinger, hvilket vi netop betegner professionelle handlemuligheder, som kan bidrage til forandringen af praksis, både fagdidaktisk og almindidaktisk. Omsætningen af den fælles viden til professionelle handlemuligheder i egen praksis er lærernes læreproces. Det medfører, at lærernes skal kunne anvende refleksion og metarefleksion af og over egen og kollegers metoder for der igennem at kvalificere indholdet af læreprocessen.

Intentionen med at designe værksteder og dialoger var at åbne op for lærernes adgang til den kreative refleksionsproces for her at skabe rum for nye erfaringer, vaneændringer og handlinger gennem fælles erkendelser. Fælles erkendelser opstår, når praksisfortællingernes indhold bliver meningsgivende for fællesskabet blandt IG-lærerne. Der kan initieres et forebyggende og samskabt billede af elever, hvilket kan overføres direkte i fagdidaktiske kontekster og blive værdiskabende for både lærere og elever. Det bliver derfor meningsgivende, når lærerne kobler elevernes handlinger og potentielle læring på praksisfortællingerne. IG-lærerne kan koble elevernes læring på, når de sammen får ekspliciteret pejlemærker vedrørende elevers handlinger. Hvilket samtidigt bliver genstandsfelt for den læreproces lærerne skal igennem for at imødekomme de didaktisk tiltag, de skal tilbyde eleverne

i forhold til innovation. På den måde skabes der rum for, at reflektiv tænkning og handling danner relation for lærerne ved at den kreative refleksionsproces gennemleves.

Et andet centralt element der kan konkluderes, knytter sig til sammenhængen mellem lærernes læreproces og elevernes læreproces, som blev udledt i forandringsdesign. Helheden af forandringen i praksis forudsætter et fokus på lærernes vilje og evne til at udfordre egen fagidentitet. Det handler for lærerne således om at turde gennemleve konsekvenserne af at eksperimentere med de didaktiske tiltag relateret til innovation. Idet lærerne påtager sig rollen som facilitatorer og vejledere af egen og kollaborativ læring bliver det muligt, at udfordre både egen, kollegers og elevers vaner med henblik på forandring. Processerne med samskabelse skaber potentialer for transaktionelle koblinger mellem IG-lærerne, der knytter an til det relationelle og sprogets betydning.

Afsluttende konkluderes det, at de sammenhængende læreprocesser og aktionsforskning inspireret af Deweys pragmatisme inklusiv metodevalget om anerkendende dialoger, åbner mulighed for at lærerne tilbydes rum for at kunne forstå sig selv som menneske og den fagperson, de hver især er. Når lærerne forstår sig selv som subjekter i professionen kan de innovere i egen praksis. Samtidigt kan det gensidigt påvirke kollegerne ved videndeling, således at IG-lærerne kan begribe sig selv gennem transaktioner i fællesskabet og dermed begribe sig selv som subjekter i verden. Et socialiserende fællesskab bliver herved en meningsgivende tilgang for, hvordan IG-lærerne kritisk og reflektivt kan samskabe værdiforøgende professionelle handlemuligheder, som bidrag til positiv selvforståelse, faglig stolthed og samtidig fælles bidrag til meningsgivende forandring af DEs praksis.

8. Konkluderende perspektiver

I relation til innovationsbegrebet og uddannelsesestænkning peger vores undersøgelse på, at det ikke er meningsgivende at tænke innovation entydigt på hele uddannelsesfronten, da innovation er et komplekst begreb, der kan betragtes ud fra forskellige perspektiver. Uddannelsers mål, såvel folkeskole som videregående, bør ikke ensrettes for at fremme innovation med begrundelse i at fremtidssikre vækst i Danmark. Vores data viser, at det ikke er en ensretning af innovationsbegrebet, men det modsatte, der netop kobler sig til lærernes fagidentitet og det kvalificerende arbejde hen mod det forandrende i fællesskabet. Det er i diversiteten at innovationsbegrebet kan udfoldes dels i lærernes praksis og gennem forskellig operationaliseringer af innovation, men samtidig også i relation til fællesskabet og en værdiforøgelse hos eleverne jf. de empiriske fund. Vores undersøgelse peger på, at vækst med et pædagogisk incitament, der rummer det hele menneske bidrager til en værdiskabende vækst i uddannelseskonteksten for både læreres læring, institutionen og eleverne. I forhold til innovationsbegrebet i uddannelsessektoren er det således de 'bløde værdier' der er med til at sikre, at den enkelte kan navigere i et hurtigt forandrende samfund. Vores fund er historisk betinget og kontekstafhængige, hvorfor der ikke er én institution der er ens, ej heller institutionens lærere og medarbejdere. Derfor viser vores data, at der må fokuseres på helheden af forandringsprocessen ved at arbejde forandrende med de personer, hvis praksis der bidrager til den institutionelle forandringsproces. Innovationsbegrebet kan således ikke gøres til genstand for en entydig forståelse, hvilket betyder, at uddannelsesinstitutioner derfor ikke kan forandre deres praksis ens.

I relation til det fremtrædende perspektiv på kreativitet, innovation og entreprenørskab analyseret i det indledende problemfelt, viser vores undersøgelse, at det er en for statisk betragtning at anskue begreberne ud fra. Vores argumentation og belæg herfor er, at det derimod er meningsgivende at betragte professionelles læreprocesser ud fra holistiske og emergerende processer, hvor der er fokus på dels at udvikle egen fagidentitet og samtidig i kollaborationer, at udvikle institutionens identitet for på den måde at kunne udvikle både professionelle handlemuligheder og skabe et forandringspotentiale og et miljø, der favner innovation på institutionsniveau.

I forhold til læring i arbejdslivet og en værdiskabende kvalificering af professionslæring peger vores undersøgelse på, at læreprocesserne for professionelle og professionslæring under særlige omstændigheder, i en given praksis og med praksis, kan få den professionelle viden aktiveret. Ikke gennem entydige mål, men gennem en lokal forhandling, der forstås som en åben fortolkning af

innovationsbegrebet og som favner mangfoldighed og personlige præferencer ift. at omsætte begrebet meningsfuldt.

Under omstændigheder, hvor det er muligt at arbejde forandrende med fagprofessionelles refleksion og metarefleksion over egen og fælles praksis, kan det udledes, at udvikling af professionel viden, der er emergeret i samskabelse kan være brugbar andre steder og derved skabe genkendelighed.

Gennem aktionsforskning og med Deweys lærings- og dannesperspektiv omsat i en pædagogisk kontekst til læring i arbejdslivet, kan den enkelte professionelle se kontinuerligt kritisk og reflektivt på egen praksis og i samskabelse med kolleger i institutionen skabe et læringsmiljø, der understøtter innovation for alle.

9. Litteratur

Bengtsens, S. S. E. og Qvortrup, A. (2013). *Didaktiske teorier og didaktikkens nerve*. I: Qvortrup, A. og Wiberg, M.: *Læringsteori og Didaktik*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag. (291-311).

Borup Jensen, J. (februar 2011). *Kreativitet og Serendipitet: En didaktisk refleksion*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. s. 71-81. Tidsskriftsnummer 2 ISSN 0904-2393.

Borup Jensen, J. (2013). *Innovation. Vidensbrug og skøn i Lærerpraksis*. Aalborg: Ph.D. Aalborg Universitet Institut for Læring og filosofi.

Borup Jensen, J. (2017). *Aktionsforskning - fra idéal til aktionsforskningspraksis*. I: Engsig, Thomas Thyrring: *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser 1. udgave, 1. oplag (103-131). Hans Reitzels Forlag.

Borup Jensen, J. (april 2018). "*Intet er givet på forhånd*": Kunst og studerendes identitetsdannelse i pædagoguddannelsen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*. Tilgået 23.04.2018.
[http://vbn.aau.dk/da/journals/forskning-i-paedagogers-profession-og-uddannelse\(dfa9e668-8b5a-4e40-8a14-732ef2e65c5c\).html](http://vbn.aau.dk/da/journals/forskning-i-paedagogers-profession-og-uddannelse(dfa9e668-8b5a-4e40-8a14-732ef2e65c5c).html)

Brinkmann, S., (2006). *John Dewey: en introduktion* / Svend Brinkmann. København: Hans Reitzel.

Brinkmann, S. (2015). *Etik i en kvalitativ verden: En introduktion*. I: *Kvalitative metoder: en grundbog*. 2. udgave edn. København: Hans Reitzel. (463-479).

Carlgren, I., Kirsti K., Mýrdal S., Schnack K. & Simola, H. (2006) *Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:3, 301-326, Tilgået 21.03.2018.

DOI: [10.1080/00313830600743357](https://doi.org/10.1080/00313830600743357)

Chemi, Tatiana; Zhou, Chunfang. (2016). *Teaching Creatively in Higher Education: Bridging Theory and Practice*. /1 udg. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

(Higher Education Practices Series; Nr. 1). Tilgået 01.02.2018
http://vbn.aau.dk/files/267897129/TeachingCreativity_Online.pdf

Dahl, K. og Juhl A.G. (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. 1. udgave 6 oplag. Latvia. Hans Reitzels Forlag.

Davies, T. (2012): *Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity* undersøger. *Journal of Educational Change*; Dordrecht Vol. 14, Iss. 1, (Feb 2013): 51-71. Tilgået 21.04.2018.

file:///C:/Users/Janne%20Studstrup/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Incorporating_creativity_into_.pdf

Dewar, B. and Sharp, C. (2013). *Appreciative dialogue for co-facilitation in action research and practice development*. International Practice Development Journal 3 (29) [7]FoNS 2013. CRITICAL REFLECTION ON PRACTICE DEVELOPMENT. Tilgået 21.03.2018.

<https://drive.google.com/drive/folders/1rXaNAXaoAN4KBfOLyg4TZ66lzioAvSVs>

Dewey, J. og McLellan J.A (1889): *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. Chicago Educational Publishing Company. Tilgået 20.03.2018.

<http://www.archive.org/details/appliedpsycholog00mclerich>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. Twenty-seventh Printing 1954. United States of America. An introduction to the Philosophy of Education.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* / John Dewey. The collected works of John Dewey: Middle Works, Volume 9: 1916. Dansk udgave Århus: Klim.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 14: Edited by Jo Ann Boydston. Southern Illinois University Press. Carbondale.

Dewey, J. (1933). *How we think*. The Middle Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: Edited by Jo Ann Boydston. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville.

Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Tilgået 12.02.2018. Retrieved from http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_a.html

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. The act of Expression. The Later Works of John Dewey 1925-1953, Volume 10: Edited by Jo Ann Boydston. Southern Illinois University Press. Carbondale.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Perigee Books.

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Reinhart, and Winston.

Dræby, Anders, (2016). *Livsduelighed som pædagogisk mål - En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ*. Studier i pædagogikkens idéhistorie nr. 2 København og Aarhus 2016, The State and University Library – Aarhus University Aarhus University Scholarly Publishing Services. Tilgået 11.12.2017.

<https://ebooks.au.dk/index.php/aui/catalog/download/159/127/565-2?inline=1>

Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejdet - et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.

Elkjær, B., & Wiberg, A. (2013) *Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori*. I: Qvortrup, A. og Wiberg, M.: *Læringsteori og didaktik*. 1. udgave 2. oplag. Latvia. Hans Reitzels Forlag.

Ellis, S. og Barrs, M. (2008): *The Assessment of Creative learning*. I: Sefton-Green, J. (red.) (2008): *Creative Learning Booklet*. Arts Council of England. Creative Partnerships. Kapitel 6. s.73-86.

EMU Danmarks læringsportal (2018): *Studiekompetence 21st Century Learning Skills*. Undervisningsministeriet. Tilgået 15.04.2018

<https://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills#>

European Commision (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Tilgået 29.04.2018.

<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC62370/jrc62370.pdf>

FFE-YE Fonden for Entreprenørskab - Young Enterprise (2013). *Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark-2012*. Tilgået 09.03.2018

<http://www.ffe-ye.dk/media/573648/taksonomi20i20entrepren3b8rskabsuddannelse20til20net.pdf>

FIVU-DK. (December 2012). *Danmark-Løsningernes land*. Styrket samarbejde og bedre rammer for innovation i virksomhederne. Regeringen. Tilgået 21.03.2018

<https://drive.google.com/drive/folders/10RjCqBm78QB9SsIwbn5NRqudij8VgInb>

Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P. and Rasborg, K., (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. 3. udgave edn. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Globaliseringsrådets rapport (april 2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed*. Strategi for Danmark i den globale økonomi - de vigtigste initiativer. Tilgået 19.03.2018.

<http://www.stm.dk/multimedia/Pixi1.pdf>

Grundahl, T. Holck og Wiwe, A. E. Ring. (2016). *Samskabelse, et nyt styringsrationale i den offentlige sektor?* I: Nørgaard, A. K. (2016). *Samskabelse og innovation i det pædagogiske felt: Tekster til og fra undervisere på en pædagogisk professionsuddannelse*. (7-11).

Gustavsson, B. (2011). *Vidensfilosofi*. 1. udgave, 3. oplag. Århus Forlaget Klim.

Halkier, B. (2015) *Fokusgrupper*. I: Brinkmann, S. and Tanggaard, L., 2015. *Kvalitative metoder: en grundbog*. 2. udgave edn. København: Hans Reitzel. (137-152).

Hammersley, M. and Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. Third Edition. Routledge Taylor and Francis Group. London and New York.

Hjort, K. (2015). *Adgang til omsorg og læring- om nogle af konkurrencestatens konsekvenser*. I K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed* (s. 35-51) Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hjorth, R. (2016). *Abduktive læreprocesser: Om at identificere designprocesser der kan fremme abduktive læreprocesser uden at gå på kompromis med faglige mål i undervisningen*. Ph.d.- serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.

Illeris, K., (2015). *Læring i konkurrencestaten - problemer og alternative løsninger*. I: K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten: kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jank, W. og Meyer, H (2006): *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Gyldendals lærerbibliotek. København.

Juul, T. M., Madsen, C. C., Damgård, C. B., Sørensen, N. U., & Havelund, M. (2014). *9. klasse på efterskole: Fem udfordringer til udvikling af efterskolernes 9. klasse*. Center for Ungdomsforskning og DAMVAD. Hentet 17.04.2018.

http://vbn.aau.dk/files/211929057/9.klasse.p_efterskole.pdf

Kampylis, Panagiotis; Berki, Eleni; Saariluoma, Pertti (2009). *In-Service and Prospective Teachers' Conceptions of Creativity*. Thinking Skills and Creativity, v 4 n1 p15-29 April 2009. Tilgået 16.04.2018.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ833396>

Katznelson, Noemi. (2015). *Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet*. I K. Illeris, Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed (s. 35-51) Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kristiansen, S. og Krogstrup, H.K. (2015) *Deltagende observation*. 2. udgave København. Hans Reitzels Forlag.

Krogstrup, H.K., (2011). *Kampen om evidens: resultatmålinger, effektevalueringer og evidens*. 1. udgave, 2. oplag edn. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., 1938-2008 and Brinkmann, S. (1975-, 2015). (2015). *Interviewanalyser med fokus på sprog/* Steinar Kvale, Svend Brinkmann. 3. udgave edn. Kbh.: Hans Reitzel. (285-302).

Kvale, S., 1938-2008 and Brinkmann, S. (1975-, 2015). (2015). *Rapportering af interviewviden/* Steinar Kvale, Svend Brinkmann. 3. udgave edn. Kbh.: Hans Reitzel. (339-369).

Laursen, E. (2014). *Aktionsforskningens produktion af viden*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning en grundbog*. 1. udgave 2. oplag. Samfundslitteratur. (97-111).

Lewin, K. (1945) (1948). *Resolving Social Conflicts selected papers on Group Dynamics*. Founded at Massachusetts Institute of Technology. A Publication of the Research Center for Group Dynamics, University of Michigan. Harper and Row. New York, Evanston, and London.

Lund, B., (2009). *Dannelse og innovationsstrategier i skolen*. /I: *Pedagogisk entreprenørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. red. / Kjell Skogen; Jarle Sjøvoll. 1. udg. Trondheim: Akademisk Forlag. (43-54).

Lund, B., (2011). *Hvordan udfordrer innovationspolitikker uddannelsessystemet og etablerede dannelsesidealer?* I: J. Midsundstad, & T. Werler, *Didaktikk i Norden* (81-96). Kristiansand: Portal forlag AS.

Lund, B. og Jensen, J.Borup. (2011): *Kapitel 8: Hvordan skabes kreative læreprocesser?* I: Bogen Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor: København: Jurist- og økonomiforbundets Forlag.

Lund, B. og Jensen, J.Borup. (2011a): *Kreativitet, innovation og entreprenørskab i det danske uddannelsessystem*. I: Lund, B., Lindfors, E., Dal, M., Sjøvoll, J. Svedberg, G., Jensen, J.B., Ovesen, S., Rotefoss, B., Pedersen, O. og Thordardottir, T. (2012): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Tema Nord 2011:517. København: Nordisk Ministerråd. Ministeriel publikation. Tilgået 02.02.2018.

url: <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2011-517>

Lund, B., Lindfors, E., Dal, M., Sjøvoll, J. Svedberg, G., Jensen, J.B., Ovesen, S., Rotefoss, B., Pedersen, O. og Thordardottir, T. (2012): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Tema Nord 2011:517. København: Nordisk Ministerråd. Ministeriel publikation. Tilgået 03.02.2018.

url: <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2011-517>

Lund, B. (2014): How do innovative students fit into evidence-based education? Joint AARE-NZARE 2014 Conference, Brisbane 2014. Tilgået 19.03.2018.

<https://drive.google.com/drive/folders/10RjCqBm78QB9SsIwbn5NRqudij8VgInb>

Melsen, C. og Studstrup, J. (2017). *Kreative læreprocesser i idrætsundervisningen - et praksissamarbejde med Dronninglund Efterskole*. Projekt på Kandidatuddannelsen. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Mejlvig, K. (2014): *APPRECIATIVE INQUIRY-ANERKENDE UDFORSKNING*. I: Duus, G., Kildedal, K., Laursen, E. Tofteng, D. og Husted, M. (red.) *Aktionsforskning en grundbog*. 1. udgave, 2. oplag 2014. Frederiksberg: Samfundslitteratur. (215-227).

Mounce, Howard, O (1997): *The two Pragmatisms, From Peirce to Rorty*. Routledge

Taylor & Francis Group, 1997. ProQuest Ebook Central,

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/detail.action?docID=168970> Created from aalborguniv-ebooks on 2018-04-06 03:11:26.

Nielsen, K. A. (2014): *AKTIONSFORSKNINGENS HISTORIE-PÅ VEJ TIL ET REFLEKSIVT AKADEMISK SELSKAB*. I: Duus, G., Kildedal, K., Laursen, E, Tofteng, D. og Husted, M. (red.) Aktionsforskning en grundbog. 1. udgave, 2. oplag 2014. Frederiksberg: Samfundslitteratur. (19-36).

Nielsen, K. A. og Nielsen, B.S. (2015): *Aktionsforskning*. I: Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (red.): Kvalitative metoder. En grundbog, København/Viborg: Hans Reitzels Forlag. (113-135).

Oettingen, A. von, Andersen, C. H, Hansen, N.B. og Komischke-Konnerup, L. (2011) *Dannelse der virker - efterskolen pædagogik*. 1. udgave, 4. oplag. Klim.

Olsen, P.B. and Pedersen, K., (2015). *Problemorienteret projektarbejde: En værktøjsbog*. 4. udgave edn. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Pedersen, K. O. (2015). *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik-baggrund, intentioner og funktionsmåder*. I: K. Illeris, Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed. (13-34). 1. udgave, 3. oplag. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Pellegrino, J. W. and Hilton, M. L. Editors (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* Af Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Center for Education, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Tilgået 16.03.2018.
https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=rVx0AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=national+research+council+pellegrino+hilton+2012&ots=Vt1ITjtEwK&sig=7cTiL2w9NAAtSoFf8oZDgm1fhOOc&redir_esc=y#v=onepage&q=national%20research%20council%20pellegrino%20hilton%202012&f=false

Postholm, M. B. (2009). *Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers?* Educational Action Research, 17:4, 551-565, DOI:

10.1080/09650790903309425. Tilgået 25.04.2018.

<https://doi.org/10.1080/09650790903309425>

Rahbek Schou., L. , Nørgaard, L., Madsen Kvols, A., Raalskov, A., M., H. & Andersen Mia (2016) *Når nationale tests tager livtag med folkeskolen*. Cepra Striben. Tilgået 03.04.18 www.ucn.dk
<https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/144/139>

Schön, D.A. (1983). *The Reflective practitioner*. New York Basic Books.

Schön, D. A. (2000): *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling* I: Illeris, Knud (red.): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Dansk udgave. Forlaget Klim.

Schön, D.A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tilgang til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Forlaget Klim.

Stark, Jody L. (2014). *The Potential of Deweyan-Inspired Action Research*. Education and Culture, v30 n2 Article 7 p87-101 2014. Tilgået 21.03.2018. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047441>

Starko, A.J. (2010). *Creativity in the Classroom - Schools of Curious Delight*. New York. Routhledge.

Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (2002) Tilgået 09.03.2018.
<https://ufm.dk/publikationer/2002/filer-2002/ssf-etik.pdf>

Stensmo, C. (2012). *Indføring i pædagogisk filosofi*. 1. udgave. Forlaget Klim.

Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2013) *Kreativitet fremmer motivationen*. I: NU Sørensen, C Hutter, N Katznelson & TM Juul (red), *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. 1 udg. bind. 1, Hans Reitzels Forlag, København. 98-112.

Tanggaard, L. (april 2014). *Opfindsomhed*. Letland. Gyldendal Business.

Tanggaard, L. and Brinkmann, S. (2015). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion*. I: *Kvalitative metoder: en grundbog*. 2. udgave edn. København: Hans Reitzel. (29-54).

Tanggaard, L. and Brinkmann, S. (2015). *Kvalitet i kvalitative studier I: Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I: Kvalitative metoder: en grundbog. 2. udgave edn.* København: Hans Reitzel. (521-532).

Tanggaard, L. (april 2015). *Dræber læringsmål kreativitet?* KvaN. 83-94.

Tanggaard, L. og Juelsbo, T. (2015). *Lær! Effektiv talentudvikling og innovation.* Letland. Gyldendal Business.

Tanggaard, L., Johannessen, R., & Skov, K. (17. april 2015) Tilgået 17.12.2018. Hentet fra www.ucviden.dk

[https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/entreprenørskab-og-innovation-i-laereruddannelsen--eksempler-fra-undervisningspraksis\(c1315a6d-31e0-4a23-9c01-01e1f3ab93ce\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/entreprenørskab-og-innovation-i-laereruddannelsen--eksempler-fra-undervisningspraksis(c1315a6d-31e0-4a23-9c01-01e1f3ab93ce).html)

Tanggaard, L. (16. april 2018): *Skolens formål er ikke kun to kartoner læring og fem poser trivsel.* Politiken Skoleliv. <https://skoleliv.dk/debat/art6442299/Skolens-form%C3%A5l-er-ikke-kun-to-kartoner-%C3%A6ring-og-fem-poser-trivsel> Tilgået 22 april 2018.

Thomassen, A. O. (2009). *Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning.* Aalborg Universitet: Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet. Tilgået 11.02.2018. Universitet.file:///C:/Users/Janne%20Studstrup/Downloads/Fem_Dewey-begreber_til_analyse_af_Facilitated_Work.pdf

http://vbn.aau.dk/files/19150294/Working_paper_-_Fem_Dewey-begreber_til_analyse_af_FWBL.pdf

Thomassen, A.O. (2013). *Den tredje kontekst: Integration af uddannelse og arbejde i virksomheder.* I: STEGEAGER, N. and LAURSEN, E., 2013. *Organisationer i bevægelse: Læring - udvikling - intervention.* 1. udgave, 3. oplag edn. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Tofteng, D. M. B., Bladt M. og Husted M., (2015). *Profession based research through Action research. Framing knowledge production in an interdisciplinary perspective.* Tilgået 10.02.2018. www.forskningsdatabase.dk/en/catalog/2305627279

Thorup, M.-L. (15. marts 2014). Information. Hentet fra www.information.dk:

<https://www.information.dk/moti/2014/03/laering-anliggende-ved-siden-livet> Tilgået 12.02.2018

Torfig, J., Sørensen, E., & Aagaard, P. (2014). *Teori og metode i studiet af samarbejdsdrevet innovation*. I P. Aagaard, E. Sørensen og J. Torfig. *Samarbejdsdrevet innovation i praksis* (37-70). København K: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag

Torfig, J., Sørensen, E., & Aagaard, P. (2011). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. København K: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag

Undervisningsministeriet (23.06.2017) Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler. Hentet fra www.retsinfo.dk. Tilgået 10.02.2018.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192097#id30f7beef-6929-42e5-aa4d-93a295262b91>

VIVE Hentet fra www.sfi.dk. Tilgået 10.12.2017.

https://pure.sfi.dk/ws/files/671871/Notat_Livsduelighed.pdf

10. Figur- og billedefortegnelse

Figurer

Figur 1: Livsduelighed. Egen tilvirkning ud fra Dræby 2016. (afsnit 1.4.2)

Figur 2: Forandringsblomsten - Identificering af sammenhængen mellem professionelle handlemuligheder og innovation. (afsnit 1.4.5)

Figur 3: Aktionsforskningscyklus. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:113. (afsnit 2.1)

Figur 4 + 6: Aktionsforskningscyklus med værksteder. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:119. (afsnit 2.4.1) og (afsnit 6.4)

Figur 5 + 7: Model for dialog mellem værksted og medforskers forskning i praksis. Egen tilvirkning ud fra Borup Jensen 2017:117. (afsnit 2.4.2) og (afsnit 6.4)

Figur 8: Satellit-model. (afsnit 6.4)

Billeder

Billede 1: Proces værksted 1. (afsnit 4.1.1)

Billede 2: Proces værksted 1. (afsnit 4.1.2)

Billede 3: Proces værksted 1. (afsnit 4.1.3)

Billede 4: Dialog AP. (afsnit 4.3.2)

Billede 5: Proces værksted 3. (afsnit 5)

Billede 6: Proces værksted 3. (afsnit 5)

11. Videnskabelig formidlende artikel

Aktionsforskning med lærere i praksis - inddragelse af innovation som undervisningsperspektiv

- en forskningstilgang der sætter fokus på samskabelse gennem ligeværdighed mellem forsker og medforsker i praksis

Christina Melsen og Janne Studstrup

Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Artiklens **fokus** er at dokumentere, hvordan aktionsforskning kan være anvendelig for forandring af læreres praksis, omhandlende at inddrage nye perspektiver på undervisningen. Forskningen **undersøges** i Dronninglund Efterskoles (DE) praksis, hvor samskabelse opstår mellem undertegnede, som forskere, og fire lærere, som medforskere af og i egen praksis. Inden for aktionsforskningstilgangen anvendes der i denne undersøgelse en samskabende vekslen mellem 'værksteder' og handlingsopgaver i 'daglig praksis'. Hertil anvendes **metoder**, som deltagende observation, dialoger og uformelle samtaler. Endvidere **diskuteres**, hvordan aktionsforskningen i samarbejdet med DE har bidraget til lærernes praksis med henblik på forandring heraf i forhold til at inddrage innovation som undervisningsperspektiv.

Introduktion

Undersøgelsens overordnede spørgsmål er: Hvilke professionelle handlemuligheder giver et fokus på innovation for udvikling af undervisningen på Dronninglund Efterskole? Det faglige formål er hermed at finde ud af, hvordan en samskabelsesproces mellem forskere og medforskere kan bidrage til læreres handlemuligheder i en forandringsproces af efterskolens undervisning. For efterskolen er det et ønske med potentialer men det åbner også op for udfordringer da innovation, som undervisningsperspektiv, skal kombineres med læringsmål. Artiklen belyser derfor eksperimenteren

gennem et samarbejde med fire af efterskolens lærere for at afsøge professionelle handlemuligheder, der kan være bidragende for lærerne, som arbejdsform, for at kunne inddrage innovation som et didaktisk undervisningstiltag. Endvidere skal undersøgelsen skabe en værdiforøgelse, der er anvendelig for lærerne og efterskolen fremadrettet. Således ligger artiklens undersøgelse op til opstart på en forandringsproces på DE.

Videnssyn

Artiklens videnskabsteoretiske ståsted er et pragmatisk videnssyn, idet filosofien bag pragmatisme er antagelsen om: ”en idé om ideer” (Brinkmann 2006:30), herved opstår idéer ved at agere i verden, og idéer betragtes som redskaber, der er anvendelige for mennesket for at kunne håndtere tilværelsen i verden. (Brinkmann 2006:30-31) Pragmatismen er relevant, da undersøgelsens fokus netop foregår i en praksis, hvor idéerne opstår i samskabelse ved væren i verden, altså forandringsprocessen med praksis. Ved at være til stede med og i DEs praksis, samt med det formål at samskabe viden, synliggøres forandringsprocessen gennem, ifølge Brinkmanns udlægning af pragmatismen, aktiv handlen og teoretisk refleksion, som netop kan erkendes gennem praksis (Brinkmann 2006:30-31). Når vi begår os i DEs daglige praksis og interagerer med lærerne i forhold til deres undervisning, dialogerne med lærerne, lærernes praksisfortællinger på værksteder og den viden, der samskabes i værkstederne optræder således idéer, som værende brugbare redskaber for DE, til at kunne handle i en forandring af deres egen praksis.

Anvendt teori

Teoretiske perspektiver, der anvendes til at forklare hvad der er opstået i samskabelsesprocessen med praksis, og herved de empiriske data er ud fra; Deweys begreber inden for lærings- og dannelsessyn. Endvidere perspektiver på hvordan innovation, kreativitet og pædagogisk entreprenørskab er sammenhængende med læring.

Forskningstilgang og metode

Forskningstilgangen er aktionsforskning og er overordnet forklaret ved anvendelsen af aktionsforskningscyklussen (Borup Jensen 2017:113) til at varetage forandringsprocessen og udforskningens stadier heraf. Endvidere foregår en vekslen mellem værksteder og handlingsopgaver i praksis. (Borup Jensen 2017:117) Værksteder centrerer sig om fælles forandring af praksis og

handlingsopgaverne centrerer sig om forandring af egen undervisningspraksis. Således er undersøgelsens forskningsdesign, hvor metoderne, der er anvendt til at koble fælles og egen praksis, en anerkendende udforskning både i værksteder og dialoger, samt uformelle samtaler og deltagende observation i forbindelse hermed.

Hermed er undersøgelsens resultater opstået på baggrund af i alt 3 værksteder, fordelt i henholdsvis september 2017, februar og april 2018. Værkstederne har været centreret om teori, som informerende redskab, der kan bidrage til praksis eksperimentering med at inddrage innovation i undervisningen. Herunder i fælles praksis, kollegialt, samt i forhold til fokusområder for den enkelte undervisning i egen praksis. Yderligere information og øvelser omkring eksperimentering af egen praksis og dokumentation samt systematisering heraf. Eksperimentering og videndeling, samt reflektion er foregået gennem dialoger med lærerne hver især og har været placeret mellem værksted 2 og 3. Dialogerne havde det formål at koble viden fra værksted 2 til brug i egne undervisninger og fremadrettet eksperimentering hermed i forhold til innovation, som undervisningsperspektiv. Yderligere kan arbejdet mellem værksted 2 og 3 og indholdet fra dialogerne medtages af lærerne, som en praksisfortælling på værksted 3. Herved foregår en vekslen mellem et fælles kollegialt værksted og en individuel retning for, hvordan værkstedernes indhold kan bringes ud i praksis.

Empiriske fund

Undersøgelsens empiriske fund indikerer, at når værkstederne veksler mellem fælles og individuelle opgaver, skabes en sammenhæng for lærerne om, hvordan de hver især kan arbejde meningsgivende med deres egen undervisning og få det omsat til noget værdiskabende, som en fælles kollegial indsats. Videndeling gennem fortællinger fra hver af lærernes praksis, er givende for kollegerne, idet de alle får sparring på, hvordan de har arbejdet med deres undervisning. Herved har lærerne mulighed for at hjælpe hinanden og komme med idéer, samt blive inspireret af hinanden, hvilket kan føre til nye løsningsmuligheder i egen praksis. Herved opstår refleksioner om hvilke professionelle handlemuligheder, der er værdiskabende for den enkelte lærers fremtidige forandring af undervisningspraksis og den fremtidige fælles praksisforandring.

Lærernes oplevelse af denne måde at samarbejde på er energigivende og giver en reel forståelse af, hvad der skal til for at lærerne på egne ben kan arbejde videre med forandring i og af egen samt fælles praksis. Områderne nævnt nedenfor er den opstået fælles viden gennem samskabelse i værksteder og dialoger, samt lærernes evaluering af undersøgelsens forløb. Uddrag af empiriske fund:

- Struktur for egen dokumentation af arbejde med at inddrage innovation i undervisningen som forandring af egen praksis
- Struktur på lærermøder ift. at arbejde fælles med innovation som forandring af DEs praksis
- Videndeling med andre, der kan spejle lærerne i deres handlinger i undervisningen
- At arbejde dokumenteret og systematiseret gør det muligt at holde styr på egen forandring
- At arbejde dokumenteret og systematiseret gør det muligt at forhold sig til, hvilke undervisningstiltag der var brugbare, som innovative tiltag til undervisningen. Samt hertil at vurdere, hvad elevernes udbytte af undervisningen var.
- At opstarte en forandringsproces med udefrakommende forskere, som er med til at facilitere processen og give indblik her ift. forandring, er nyttigt for det videre selvstændige arbejde med inddragelse af innovation i undervisningen

Den anerkendende dialog

Inden for aktionsforskning har undersøgelsen for denne artikel været inspireret af Borup Jensens model *Aktionsforskningscyklus med værksteder*, som har været anvendelig i samarbejdet med praksis (2017:119). I relation til vores forståelse af behovet og efterspørgslen i praksis, har et af de metodiske valg været at tilføje dialoger. Anerkendende dialoger, der bidrager til udforskning af praksis. For at kunne kvalificere indholdet af dialogerne har et andet metodisk valg været at inddrage deltagende observation i undervisningen forud for dialogerne. Dialogerne har således været tilpasset den enkelte lærer og været styret af os for at finde frem til, hvad der kan bidrage til professionelle handlemuligheder. Dialogerne har således også været centreret om refleksion af undervisningen sammen med lærerne.

I artiklen *Critical reflection on practice development - Appreciative dialogue for co-facilitation in action research and practice development* støttes der op om at anvende dialoger med en anerkendende

tilgang til praksis, som et velfungerende bidrag til, hvordan aktionsforskning og samskabelsen af viden heraf, er nyttig i en praksisforandring (Dewar og Sharp 2013:1). Dewar og Sharp henviser derfor til en tilgang nævnt som: “(...)the seven Cs of caring conversations.” (2013:1) hvilket er fokuspunkter, der kan skabe en anerkendende dialog mellem forsker og medforsker. Kvaliteten af arbejdet med dialoger vurderes derfor, som et bidrag til forandringsprocessen.

Vi argumenterer derved for at perspektivet, Dewar og Sharp anlægger på en anerkendende dialog understøtter nærværende artikels empiriske fund. Idet lærerne i artiklens undersøgelse også har oplevet og udtrykt, at dialogerne har været nyttige for at arbejde med forandring af praksis. Netop fordi lærerne får mulighed for at italesætte, hvad der skete i undervisningen, som lærerne ellers ikke altid har mulighed for. Fremadrettet kan det være en tilgang til anerkendende samarbejde blandt kolleger, der kan bidrage til gensidig læring blandt DEs lærere.

Vi vil argumentere for, at dialogen og deltagende observation som metodiske tilvalg, kan anskues, som et tilføjende element i undersøgelsens anvendelse af Borup Jensens model *Aktionsforskningscyklus med værksteder* (Borup Jensen 2018:119). Et tilføjende element, der grundet empiriske fund er nødvendige for lærernes oplevelse af værdiforøgelse i en forandringsproces. Dog ud fra betragtningen af den praksiskontekst artiklens undersøgelse er foregået i og med.

Professionelle handlemuligheder

Artiklens konklusion er, at forskningsdesignets inddragede metoder har bidraget til at finde ud af, hvilke professionelle handlemuligheder der giver et fokus på innovation i undervisningen, som en forandring af praksis. Hertil professionelle handlemuligheder, der er værdiforøgende for en fortsættende forandring af praksis hermed. Dermed viser de empiriske fund således, at det kan være eksisterende handlemuligheder, der yderligere er blevet ekspliciteret gennem samskabelse af viden. Samt nyudviklede professionelle handlemuligheder på baggrund af samskabelse af viden gennem værksteder og dialoger, som en emergerende forandringsproces. Et uddrag af de professionelle handlemuligheder er:

- At skabe et læringsmiljø, hvor lærerrollen implicerer at åbne muligheden for undervisning uden fastlagte svar på udbyttet heraf
- En villighed til at åbne op for og dele egen praksis med kolleger
- Oplevelsen af tillid, tryghed, ligeværdighed, oprigtig interesse og anerkendelse fra forskere danner grundlag for samskabelse mellem forskere og lærere
- At der vægtes eksperimentering med fagligt indhold af praksis, såvel egen som fælles
- Anvendelse af reflektiv tænkning og herved at stille sig i et metaperspektiv for at kunne se kritisk på praksis
- Lærernes læreproces har forandringspotentiale gennem videndeling
- Lærernes læringsmiljø har betydning for forandring af egen og fælles praksis
- At kunne skabe undervisning, der imødekommer innovation og kreativitet
- At delagtiggøre hinanden i fælles mål og interessefelt omkring innovation på efterskolen
- At turde gennemleve fiaskoen og efterfølgende anvende den konstruktivt mod forandring af praksis
- At ville lære af kollegers metoder til at udforske egen praksis
- Potentialer for forandring i praksis med professionelle handlemuligheder skabes idet individet innoverer og fællesskabet socialiserer

Referencer

Dewar, B. og Sharp, C. (2013). CRITICAL REFLECTION ON PRACTICE DEVELOPMENT, Appreciative dialogue for co-facilitation in action research and practice development. **International Practice Development Journal**,

Borup Jensen, J. (2017). Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis. I: Engsig, Thomas Thyrring: Empiriske undersøgelser og metodiske greb Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, S. 2006, *John Dewey - En introduktion*, Hans Reitzels Forlag, [København]

Lewin, K. (1945) (1948). *Resolving Social Conflicts selected papers on Group Dynamics*. Founded at Massachusetts Institute of Technology. A Publication of the Research Center for Group Dynamics, University of Michigan. Harper and Row. New York, Evanston, and London.