

Uddannelsesstedets navn	Institut for uddannelse, læring og filosofi, Aalborg Universitet
Uddannelsens navn	Master i læreprocesser, Krea
Modulets navn	Speciale
Eksamens termin	04.01.2019
Antal tegn med mellemrum	119793 tegn m. mellemrum 49,9 normalsider.

“Lærerens fornemmelse for undervisning”



Navn	Henrik Bjørnemose Andersen
Studienummer	20170302
Vejleders navn	Tatiana Chemi

Abstract

This Master Thesis is called "The Teachers Feeling for Learning". As the title refers to, it is about teaching with a focus on senses and especially intuition. In a creative learning process there will be situations, where the teacher will have to act with the students in the process. Some of the actions can be planned ahead, but some things cannot. Then the teacher will have to rely on intuition. But how is it used in these creative processes? And which are the factors that are of importance when one uses intuition? How can teachers achieve competences in sensing the right thing to do in a creative process? Can a teacher get absolute pitch for teaching and learning and is absolute pitch the right term to use when one wishes to define this feeling? These are the questions which will be researched in this Thesis.

This qualitative research is based on a hermeneutic method used through an analysis of a thorough empiric work on Middelfart Friskole, a small school with 175 pupils from 0th to 9th grade. The school gives no grades and has no leaving exams. The school has focused on using practical, musical and aesthetic learning to make a common thread and made it of equal importance as academical learning. Every second year the school produces a musical. This musical will be the key to open up the secrets of teaching intuitive in creative processes.

The empiric design consists of interviews, focus group interview and under this a scheme from a task of priority factors, follow up interviews, field observations and own field reflections. The teachers from Middelfart Friskole all participated in the focus group interview, the headmaster and three teachers in the interviews. This triangulation will show that this phenomenon has been researched all the way round. In the analysis of the data the findings will be held up to pending scientific research of Louise Klinge and Jens Christian Jacobsen, and learning theories of Jerome Bruner, Donald Schön, Dreyfus and Dreyfus.. The analysis will be followed by possible ways to illuminate, achieve or improve the teacher's competences through guidance from reflected and witnessed positions, action learning, thing-oriented learning, visible thinking and divergent thinking through serendipity. I will present the following findings as factors that are important for the use of intuition in creative learning processes: Priority, coordination, formulation, indorsement, relation, reflection, subject knowledge, daily readiness, objective and practice experience. The thesis will contribute with the phenomenon in a new context and can be used as a guideline for schools, teachers and learning communities employed in creative processes.

Indhold

Abstract.....	2
1. Indledning og problemfelt.....	4
2. Problemformulering.....	5
3. Metodeafsnit	5
3.1 Videnskabsteoretisk afsæt og metode	5
3.2 Et lærerkollegiums bekendelser – metode.....	5
3.3 Fund, forskning og læringsteorier	7
3.4 Metodekritik	8
3.5 En antagelse	8
3.6 Udvalgelse af observationsfelt og informanter	10
3.7 Kontekst	10
3.8 Begrebsafklaring.....	12
3.81 Kreativ læreproces	12
3.82 Kompetence	12
3.83 Intuition, sans, tæft og gehør	13
4. Analyse af det empiriske materiale.....	15
4.1 Ikke alene lærerens ansvar.....	15
4.2 En kapacitet eller en erfaring	20
5. Læring for lærere	25
5.1 Lær læring sammen	25
5.11 Refleksion og bevidning.....	26
5.12 Undervisning som eksperiment.....	28
5.2 Uren træning	29
5.21 C´est ne pas un pipe.....	30
5.22 Lære at se	31
5.23 Søgen uden at vide det.....	31
6. Konklusion	33
6.2 Perspektivering.....	36
Bibliografi	37

1. Indledning og problemfelt

***Læreren kastede en håndfuld perler ud over marken.
En af eleverne fandt en meget flot sten.***

Med denne analogi vil jeg åbne op for en problemstilling, jeg konstant har arbejdet med i min praksis som lærer. Jeg har erfaret, at den undervisning jeg giver, aldrig kan styres helt. Mine elever er ikke ens, og den opfattelse jeg har af det, de skal lære opfattes også meget forskelligt af hver enkelt elev. Min praksis og mit studie kredser om læring gennem kreative processer, udvikling samt nye ideer og måder at gøre tingene på. I kreative processer, hvor det netop drejer sig om, at finde den unikke ide, vil kreativiteten fremmes, hvis læringen ikke er udstukket på forhånd. Denne antagelse har jeg erfaret i praksis, samt tidligere skrevet min didaktiske specialiseringsopgave omkring. "Læreren skal være i stand til at bruge de modstande, som eleverne opstiller undervejs til toppen af det bjerg, som Amabile beskriver, som et redskab til at sætte fokus på elevens læring. I stedet for at nægte eleven at gå den vej, skal der gives plads og lyst til at udforske vejen yderligere (Amabile, 1998). Læreren kan dermed ikke forberede det ønskede læringsmål, medmindre læringsmålet er at arbejde kreativt. Dette står i dyb kontrast til den læringsmålsstyret og output orienteret tilgang, som der hersker i de politiske kredse omkring grundskolen efter skolereformen. Den udfordrer samtidig den gængse forestilling om didaktik hos lærere generelt, som traditionelt har været dannelses og indholdsorienteret i Danmark. Med denne opgave vil jeg sætte fokus på de kompetencer, man som lærer kan have gavn af i undervisningen og især i arbejdet med kreative processer. Med andre ord om de didaktiske overvejelser læreren skal gøre sig omkring overhovedet at kaste perlerne ud, men også hvordan læreren stiller sig, når eleverne samler noget op - det være sig sten som perler. Det, der ikke kan forberedes, men som er en del af den fælles relationelle læringsproces. Det er ikke en undersøgelse af differentiering og elevernes forudsætninger eller deres læring, men udelukkende en grundig gennemgang af lærerens og læringens paradoks mellem opfyldelse af krav og nærvær. Hvordan stiller man sig som lærer?

Paradokset kan føres tilbage til Menos' paradoks: "Man cannot search either for what he knows or for what he does not know. He cannot search for what he knows - since he knows it, there is no need to search - nor for what he does not know, for he does not know what to look for". Dette er Sokrates' svar til Meno i deres dialog om hvorvidt dyder kan læres. Problemstillingen er her overført til min kontekst om, hvordan læreren ved, hvad der skal tilføres for at støtte eleven i sin læring gennem en kreativ proces. For nyligt læste jeg en artikel om tings-orienteret undervisning. Heri var fokus et paradoks, der belyser den samme problemstilling - forholdet mellem ubestemt læring om noget bestemt, bestemt læring om noget ubestemt og ubestemt læring om noget ubestemt jævnfør den didaktiske tænkning som beskrevet ovenfor. Ting sidestilles i artiklen med alt andet og den hierarkiske struktur fjernes, så intet har mere værdi end andet. Ting har dermed ikke et indbygget formål, men er pluripotente og kvaliteter fremhæves eller skjules alt efter hvilke andre ting, de indgår i relation med (Pasgaard & Lyngdal, 2018 nr. 3). Teorien afspejler et læringsrum, hvor læreren skal kunne sidestille sig med eleverne og gå på opdagelse sammen med dem. Hvordan skal læreren så være professionel i dette læringsrum? I skoledebatten fremfører nogle lærere og forskere, at faglighed er forskellen på god undervisning og nøglen til at genvinde respekten for professionen. Lars Quortrup skriver i en artikel i Folkeskolen: "At læreren genvinder sin autoritet i kraft af sin faglige myndighed" (Olsen, 2012). Derfor skal andre professioner, heriblandt pædagoger, friholdes for ansvaret for undervisning og slet ikke undervise, da de ikke er fagligt kompetente. Den franske filosof Rancière sætter lærerens virke på spidsen, da han fremstiller et billede af, at den bedste undervisning ikke handler om færdigheder og viden omkring det faglige indhold, og at læreren i princippet ikke bør vide noget om det, læreren underviser i, da den bedste undervisning opstår, når eleven selv tager ansvaret på sig (Rancière, 2007). Hvis fagfagligheden er ligegyldig for den gode undervisning, så er specialiseringen på landets læreruddannelser forfejlet og et fokus på det

pædagogiske, psykologiske og didaktiske indhold bør opprioriteres. Dette understøttes af et behov herfor fra læreruddannelsen. I "Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Århus" (Frederiksen & Troelsen, Dimittendundersøgelse læreruddannelsen i Aarhus nr 4, 2011) fremgår det, at der er et behov for at læreruddannelsen organiserer praktikken, så det fremmer fordybelses- og erfaringselementet med henblik på, at de studerende udvikler kompetencer til at danne erfaringer. Ligeledes skal de studerendes bachelorprojekt inddrages i udvikling af lærerkompetencer. I "Lærerstart og fodfæste i et livslangt lærerforløb" er en af konklusionerne, at der er succes med tilknytning af uddannede mentorer i de første år som lærer. Disse mentorer skal observere, sparre og snakke didaktik for at "understøtte lærernes professionelle vækst" (Paaske, Frederiksen, & Krøjgaard, 2017). Fokus flyttes dermed fra det faglige til selve det pædagogiske håndværk og det, der kan betegnes for lærerens maskinrum - selve processen og lærerens grundfaglighed. Hvis læreren ikke kan være sikker på, hvad man møder i den kreative proces, så må grundfagligheden bestå af en parathed til at tage sig af de input, man får. Et beredskab til at bruge alle sanser til at fornemme, hvilken vej eleven skal gå. I musikens verden kan man tale om at have gehør. Man kan ganske enkelt høre om tonerne er rigtige og hvis ikke, kan man hurtigt flytte sig og ramme rigtigt. Jeg vil undersøge pædagogisk gehør.

Dette leder mig over i følgende problemformulering.

2. Problemformulering

Hvordan bruger lærere deres intuition i kreative processer, hvilke faktorer har betydning for at kunne handle intuitivt som lærer og hvordan opnår lærere kompetence til at fornemme de rigtige valg i kreative læreprocesser?

3. Metodeafsnit

I det følgende vil jeg redegøre for mit valg af videnskabsteoretisk perspektiv og de valg jeg har truffet gennem min forskningsmetode. Disse begrundes og henføres til mit perspektiv.

3.1 Videnskabsteoretisk afsæt og metode

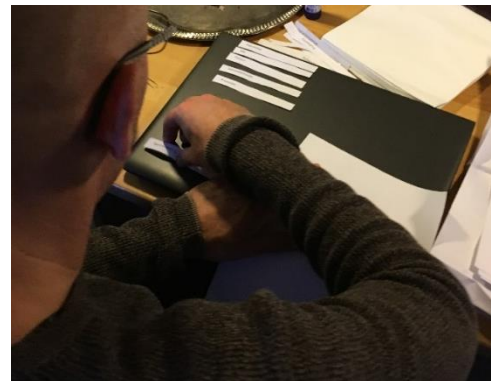
Når jeg skal undersøge et fænomen som "gehør", "intuition" eller "fornemmelse for undervisning" i lærerens didaktiske processer, vil det være vigtigt at bruge metoder og tilgange, der kan indfange kompleksiteten i menneskelig handling og erkendelse. Med et hermeneutisk udgangspunkt har jeg en grundantagelse af, at mennesket er komplekst og at situationer opfattes af den enkelte som et resultat af kulturelle erfaringer.

På baggrund af de erfaringer, jeg i de følgende afsnit vil uddybe og redegøre for, vil empirien tage udgangspunkt i en antagelse, som er konstrueret på baggrund af egne oplevelser, teoretisk viden og undren.

3.2 Et lærerkollegiums bekendelser – metode.

Min metode har derfor været styret af den hermeneutiske spiral som det vil fremgå af det følgende. Efter at have sat mig grundigt ind i begrebet intuition, ville jeg gerne undersøge

fænomenet i en skolepraksis. Derfor lavede jeg forsøg i egen undervisning, samtidig med at jeg udarbejdede et semistruktureret interviewdesign, som jeg gennemførte på en tredjeårstuderende, som er ansat på Middelfart Friskole. Jeg fandt ud af, at det var meget svært at nå ind til konkrete fund, da informanten ikke kunne komme med eksempler på intuitive handlinger i hans undervisning. Derfor gennemførte jeg endnu et semistruktureret interview på en af de mere erfarne lærere på Middelfart Friskole. Jeg havde med vilje valgt en af de lærere, som jeg havde en formodning om gennem mit arbejde, havde daglige oplevelser med kreative processer. Igen opdagede jeg, at det var svært at nå ind til kernen af fænomenet, hvorfor snakken omhandlede fagdidaktiske vinkler. I stedet lod jeg de to interviews danne grundlag for et fokusgruppeinterview, som jeg gennemførte blandt lærere og ledelse på Middelfart Friskole. Fokusgruppeinterviewets design bestod af et indledende spørgsmål, hvor tankerne blev ledt hen på musicalen. Dernæst en øvelse, der skulle lede deltagerne hen i retning af fænomenet og tre efterfølgende spørgsmål om henholdsvis lærerens rolle, intuition og didaktik. Efter hvert punkt skulle de selv gengive snakken i fællesskab ved at lade en af lærerne notere keywords/svar til spørgsmålene. Da det lærermøde, hvor jeg havde fået tid, trak ud, blev jeg nødt til at korte fokusgruppeinterviewet ned og udelade nogle af spørgsmålene, lige inden mit punkt kom på dagsordenen. Jeg var derfor nødt til at bruge de redskaber, jeg selv er i gang med at undersøge, og intuitivt ændre i designet for fokusgruppeinterviewet. Ydermere oplevede jeg, at man, som moderator af et fokusgruppeinterview, skulle bruge sin intuition og viden om at interviewe til at afkode, hvornår der skulle komme spørgsmål, hvilke der kunne lukke op og hvilke der kunne konkludere, samtidig med at gejsten i gruppen blev holdt i gang. Jeg besluttede derfor, belært af de to forudgående interviews, at få sporet lærernes tanker ind på et konkret eksempel. Derfor var det første spørgsmål vigtigt og kunne ikke udelades. I samtalen omkring første spørgsmål blev det klart, at jeg kunne udelade nogle af spørgsmålene, da der allerede i dialogen, blev åbnet op for de efterfølgende spørgsmål. Derfor valgte jeg at fokusere på intuition i det konkrete musicalforløb og i andre kreative processer. Efter de havde haft en øvelse. Den indlagte øvelse, hvor meningen var, at give lærerne nogle begreber, som de kunne bruge i samtalen om de efterfølgende spørgsmål, viste sig at give gode data om læreres tanker om de faktorer, der har betydning for at kunne agere intuitivt i kreative processer. De data jeg indsamlede under øvelsen, vil jeg bruge som en artefakt.



Billede 1 Sortering af faktorer med betydning for at kunne handle intuitivt i kreative processer. Foto: Andersen

I arbejdet med analysen har jeg bevidst søgt at bruge min egen viden og intuition og lade den vise vejen. Derfor er strukturen på afsnittet først arbejdet ind efterfølgende ved hjælp af de indlagte figurer. Denne metode giver en induktion, der fungerer godt for mig i min undersøgelse, da den i mine øjne blive mere ren og et udtryk for, hvad jeg finder i empirien. Efter kodning af fokusgruppeinterviewet og refleksion fulgte jeg op med semistrukturerede interviews af to udvalgte lærere fra fokusgruppen, hvoraf den ene, udover at være lærer, også er skolens leder. Dette for at kunne spørge ind og få uddybet udtalelser fra fokusgruppen. Denne kildetriangulering giver et bredt kodningsgrundlag. Herudover lavede jeg observationer på udvalgte informanter før og efter interviews, samt refleksioner over min egen undervisning. På denne måde kommer jeg hele vejen rundt om fænomenet set i lyset

af min problemformulering og skaber validitet gennem metodetriangulering. I min hermeneutiske proces bruger jeg mine egne undersøgelser og spejler dem i andres forskning på området i analysedelen. Der kan dermed tages højde for for forståelsen og den enkelte situations sammenhæng, og der kan opstå en ny forståelse af fænomenet. Resultatet af denne induktion skal kunne bruges som læringsfællesskab, lærer, vejleder eller mentor i kreative læringsprocesser på skoler eller til en grundig indføring i en kompleks, men vigtigt problemstilling, i lærerens praksis.

Som afslutning på analysen sammenholder jeg udvalgte udtalelser fra den empiriske analyse med, hvordan jeg ser muligheder for at arbejde med udvikling indenfor feltet. Derfor er der sideløbende med analysen og kodningen læst udvalgte teorier og metoder, som kunne bruges.

Konklusionen er afslutningsvis stykket sammen af delkonklusionerne og med blikket rettet mod problemformuleringen. Delkonklusionerne har vist mig vejen til, hvad jeg manglede undervejs, og de har dermed været bestemmende for, hvordan min teori blev udvalgt.

3.3 Fund, forskning og læringsteorier

Som det fremgår af den definition, som kommer senere, rummer intuitive handlinger flere forskellige forståelser. Hvis vi går et skridt tilbage og zoomer ud til forskellige måder at tænke på, er intuition ikke planlagt på baggrund af refleksion. Dermed er der også åbnet op for, at vi kan tænke på forskellige måder. Mit interview- og undersøgelsesdesign er bygget på baggrund af og med tanke på, to måder at tænke på – en analytisk-rationel og en intuitiv-oplevelsesmæssig (Epstein, Pacini, Denes-Raj, & Heier, 1996). Daniel Kahneman skriver om to systemer. Et ubevidst, automatisk, hurtigt og konstant, samt et bevidst, langsomt, kalkulerende og logisk (Kahneman, 2013). Min egen antagelse af lærerens handlemønstre byggede derfor på mine erfaringer fra praksis som lærer og ud fra ovenstående teorier med en opdeling i reflekterede, processuelt reflekterede og intuitive handlinger. En stor del af arbejdet som lærer handler om at forberede og evaluere undervisning. Her bruges værktøjer som kan betegnes som analytiske, målrettede, vilkårlige, logiske og verbale. Det italesættes og huskes eller nedskrives som ord. Dette bliver tydeligt i analysen.

Fokusgruppeinterviewet var en stor succes. Efter mødet bliver lærerne hængende og diskuterer. Der er masser af positive tilbagemeldinger og lederen siger, at vi burde have denne form for refleksion på dagsordenen mindst en gang i måneden. Ovenstående er det første fund, der skal fremhæves. Tid til at diskutere pædagogik og didaktik i hverdagen. I analysen oplevede jeg, at lærerne og lederen talte om faktorer, der omhandlede skolens kultur og kulturens påvirkning af den kreative proces. Derfor har jeg valgt at bruge J. Bruner til at vise kulturens indflydelse på den enkelte lærer. Disse faktorer vil løbende blive spejlet i Louise Klinges forskning om "lærerens relationskompetence". Ydermere inddrager jeg Illeris og hans sammenfatning af læreprocessen flere steder for at synliggøre delelementer. Illeris udlægning af de elementer, jeg bruger, kan føres tilbage til Piagets teorier.

Herudover inddrager jeg Dreyfus og Dreyfus samt Knud Illeris i diskussionen omkring kompetencebegreb og kompetencebehov og bruger L. L. Frederiksens forskning omkring læreruddannelsens behov.

For at finde ind til essensen af intuitionen har inddrages Jens Christian Jacobsens forskning og denne vil jeg koble til Donald Schön for at synliggøre forskellen på refleksion og den processuelle refleksion i handling, hvilket skal ses i lyset af min didaktiske baggrund, som

bygger på Michael Uljens procesdidaktiske model, som hidtil har været udgangspunktet for mit syn på didaktik.

Jeg har udvalgt de faktorer, som jeg finder i empirien, og sat dem ind i to figurer, som indeholder faktorer, jeg har betegnet som eksterne og interne. Begge figurer har samme midte, da faktorerne bidrager til det samme: "Overskud til at kunne være intuitiv".

I kapitel 5 har jeg udvalgt teorier, der kan sættes ind i praksis og hjælpe med at udvikle lærerens kompetencer. Først vil jeg inddrage aktionslæring og vejledning med refleksive og bevidnende positioner for at tilgodese gruppen som lærende og som strukturelle værktøjer, hvor der kan bygges erfaringer. Her vil refereres til to af Ole Løws modeller for vejledning som referer tilbage til J. Bruner, mens aktionslæringen bygges på H. Plauborg, J. V.

Andersen og M. Bayers fortolkning med referencer til D. Schön og M. Polanyi. Dette belyser et udgangspunkt til at arbejde med læringsfællesskaber.

Dernæst vil jeg åbne op for teorier omkring serendipitet for at øve divergente metoder for den enkelte lærer. Der er ikke udviklet en decideret metodik til at bruge serendipitet til kompetenceudvikling, men jeg vil koble begrebet sammen med Visible Thinking, som har referencer til H. Gardner og tingsorienteret undervisning med reference til L. Bryant, da disse begge kan træne serendipitet. Begrebet serendipitet bygger på R. Merton og E. Barbers forståelse og T. Chemi og E. E. Christoffersens forskning på området.

Til slut vil jeg samle det hele i konklusionen og perspektivere arbejdet til det videre studie op til eksamen.

3.4 Metodekritik

Fænomenet intuition åbner op for utallige perspektiver. Jeg har her kun åbnet op for de læringsteorier, som jeg fandt givende for arbejdet med empirien. Det har været en svær proces at udvælge, hvilke teorier der kunne bruges gennemgående og omend endnu sværere at vælge teorier fra. Det kan kritiseres, at jeg ikke har valgt at inddrage det åbenlyse valg af Deweys erfaringsteori i forbindelse med opbygning af erfaring og udvikling. Mezirow ville være lige så oplagt til at beskrive refleksioner over handlinger. Ligeledes ville det være åbenlyst at bruge Lave og Wenger til at tale om praksisfællesskaber, men jeg har ønsket en anden vej, end det åbenlyse og har selv brugt min intuition til at forfølge de teorier, der gav bedst mening for mig. Dermed har jeg søgt at belyse fænomenet og problemstillingen ud fra en ny vinkel. Teorierne vil være den røde tråd igennem opgaven, hvor de bruges fortløbende fra indledning, gennem analyse, over mulighederne for udvikling og til konklusionen.

3.5 En antagelse

To eksempler fra min egen praksis kan synliggøre og indkredse, hvad det er for et fænomen, som jeg vil belyse. For hvad er det for kompetencer, man som lærer er nødt til at besidde? I en idegenereringsproces i 7.kl er vi to lærere på klassen. Jeg har teten og styrer processen med baggrund i teorierne bag "Den kreative platform" (Hansen & Byrge, 2015)

Her er der en stram struktur, der skal styre processen i idegenereringen, så hver enkelt får tid til brainstorm. Herefter deles brainstormen med en makker, for at give den enkelte elev flere ideer, motivere og opnå fælles ejerskab. Til slut udvælges den fælles vej i en gruppe. I det specifikke eksempel er der sat en tidsfaktor på for at bevare flowet og spændingen i processen. Alligevel vælger jeg at overskride tiden allerede i første fase, da jeg fornemmer at ingen elever er løbet tør for ideer endnu, men at der derimod også er nogle elever, der

ikke har fået nok ideer til at føle sig som en del af processen. Efterfølgende spørger min kollega, om det ikke var unfair at sætte en tidsramme i en proces for derefter, uden at indlemme eleverne, at udvide den. Jeg kunne kun svare, at det var en fornemmelse, som jeg havde, dannet på baggrund af de inputs jeg fik og de erfaringer, som jeg havde i tidligere lignende situationer. Jeg havde altså ændret min reflekterede forberedte didaktik, gennem hvad jeg ovenfor har beskrevet som processuelt refleksivt, på baggrund af min erfaring og ændret rammen. Strukturen og den stramme lærerstyring i den kreative platform, levner ikke meget plads til intuitive ideer og alligevel viser undervisningseksemplet, at lærerens intuition afgør en handlingsændring. Det er ikke meget, jeg ændrede og man kan spørge om, hvorvidt det er relevant for en speciale-opgave, men udfaldet af processen gjorde, at alle elever havde ideer at komme med til det fælles. Jeg antager, at hvis jeg var stoppet til tiden, ville der være elever, der ikke havde noget at byde ind med i det efterfølgende makkerarbejde. De ville dermed formentlig allerede være uden ejerskab og dermed være sværere at hente ind i processen igen. Eksemplet er en minimal ændring, hvor den didaktiske struktur bibeholdes.

I et andet eksempel i en 8.klasse er vi i gang med at læse romanen "6" af Ronni Andersen. Jeg har planlagt, at vi i en dobbeltlektion skal arbejde med tallenes betydning for romanen og hovedpersonen. Vi leder efter tekstpassager, hvor forfatteren bruger tal og tallogik til at understrege hovedpersonens beslutninger. Der er en del uro. Jeg overhører én kommentere, at bogen er kedelig til sidemakkeren. En anden er optaget af en passage, hvor en seksuel akt beskrives detaljeret. Jeg fornemmer, at der er et startende koncentrationssvigt, og at flere og flere vil falde væk fra fokus. En elev rækker hånden op og spørger til en sang, som bliver nævnt i kapitlet. Jeg siger helt intuitivt "ja". Efterfølgende har jeg reflekteret over forløbet og det skal siges, at jeg havde en ide om, at jeg i løbet af romanarbejdet ville arbejde med intertekstualitet også. Jeg stopper eleverne og siger: "lad os høre den". Vi finder den hurtigt på en musiktjeneste og afspiller den i klassen. Det er "Paranoid, android" af Radiohead og efterfølgende spørger jeg eleverne, hvad de fik ud af det. Mange har hånden oppe og nævner noget, de mener at have hørt, som kan sammenlignes med noget af det vi tidligere sad og ledte efter. En af eleverne har allerede fundet teksten, som vi sætter op på tavlen. Timen slutter med, at vi får snakket intertekstualitet og får det koblet til tallenes betydning i kapitlet, samtidig med at eleverne er motiverede i slutningen. I eksemplet tager jeg en intuitiv beslutning, smider min forberedelse væk og prøver at følge med eleverne i en helt anden retning. Jeg ved selvfølgelig på forhånd, at jeg vil arbejde med det og kan dermed inkorporere målsætninger efterfølgende, men det er helt nye og didaktisk uforberedte handlinger. Jeg er med andre ord klædt på til at arbejde med romanen og i mit fag, så jeg sammen med eleverne kan skifte fokus og finde noget, jeg ikke på forhånd havde regnet med jævnfør min fagfaglighed. Radioheads tekst kommer til at være objektet som danner udgangspunktet for en kreativ proces, hvor lærer og elever sammen finder frem til en ny måde at nå den oprindelige målsætning. Dermed berører jeg et af de andre fænomener, som jeg finder væsentlige i en lærers kompetencer - serendipitet. Det vil jeg vende tilbage til i afsnit 5.23 "Søgen uden at vide det".

Ud af de to eksempler og de førnævnte teorier antager jeg derfor, at for at varetage undervisning i (grundskolen) skal lærere opnå kompetence til at følge deres intuition, så læreprocessen bliver vedkommende for den lærende. Antagelsen er både blevet styrket og svækket i mine egne observationer og refleksioner af Middelfart Friskoles musicalforløb, som danner udgangspunktet for empirien.

3.6 Udvælgelse af observationsfelt og informanter

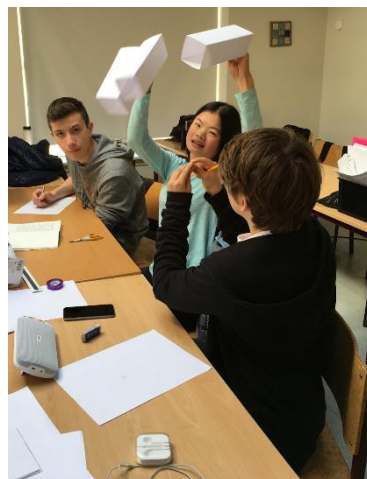
På baggrund af antagelsen startede min research af problemstillingen. I første omgang var min hensigt belyse, hvordan nye lærere opnåede kompetencer til at bruge deres intuition. Derfor var UCL og læreruddannelsen sat i fokus. Det blev dog hurtigt klart for mig, at netop intuition krævede erfaring og derfor ville mit fokus skulle kredse om studerendes praktik og måske trainee-uddannelsen i Fredericia og spejle det i erfarne lærere. På Middelfart Friskole, hvor jeg arbejder, blev en tredjeårstuderende fra Den Frie Lærerskole ansat, hvilket gjorde det åbenlyst, at jeg her kunne få den viden, jeg søgte. Derfor ændrede jeg kurs og skrinlagde planen med UCL for i stedet at koncentrere mig om min egen praksis og de muligheder, jeg havde her. På denne baggrund udarbejdede jeg mit første semistrukturerede interviewdesign. Det var lavet til de erfarne lærere, men med ekstra og ændrede undersøgelsesspørgsmål til vores tredjeårstuderende. Af min skoleleder fik jeg samtidig lov til at bruge tid på et af skolens lærermøder til at samle empiri. Derfor udarbejdede jeg sideløbende et design til et fokusgruppeinterview. Efter mit første interview med den tredjeårstuderende gik det op for mig, hvor svært det var at indkredse for ham. Vi kredsede rundt om problemet, uden at vi kom ind til kernen af undersøgelsen. Dagen efter havde jeg planlagt et interview med min kollega, som er erfaren musiklærer. Jeg antog, at der foregik masser af intuitive handlinger i en musiktime. Derfor havde jeg netop valgt ham. Her viste det sig ligeledes svært at komme ind i denne kerne, da han egentlig hele tiden svarede ind med fagdidaktik fra musikfaget og stramme strukturer. Derfor følte jeg også her, at afkastet af empirien skulle ændres. Mit interviewdesign var enten med forkert sigte, eller de udvalgte informanter var for langt fra intuitionen. Definitionen på den intuition jeg søgte blev igen taget op til revurdering, og jeg følte, at det var nødvendigt at finde et forløb, hvor jeg selv havde oplevet, at der var blevet brugt intuition blandt informanterne. Med udgangspunkt i skolens fælles musical blev fokusgruppeinterviewet derfor rettet til. Herigennem ville jeg udvælge de informanter, som jeg ville interviewe. Det viste sig at være en rigtig god proces, og på trods af mine egne intuitive handlinger og ændringer undervejs, viste det sig at være meget givtigt at have fokus på musical og egen praksis. Som opfølgning udvalgte jeg HJ som er skolens leder og samtidig lærer, for at jeg kunne undersøge en leders perspektiv, samt MS som i fokusgruppeinterviewet kom med relevante udtalelser, som jeg ville undersøgere nærmere.

3.7 Kontekst

I problemformuleringen bruges et overordnet subjekt, som ikke placeres i en kontekst udover, at en lærer må antages at have praksis knyttet til undervisning på en grundskole, en ungdomsuddannelse, en videregående uddannelse, eller en efteruddannelse. Dette er et bevidst valg, da det antages, at det er en gennemgående problemstilling hos alle lærere. Min egen praksis, som danner baggrund for empirien, er på Middelfart Friskole. Derfor vil skolen beskrives i det følgende.

Middelfart friskole er en privat grundskole med cirka 180 elever fordelt i klasser i et spor fra førskole til 9.klasse. På samme matrikel findes en selvejende vuggestue og børnehave. Skolen er prøvefri, hvilket vil sige, at eleverne ikke afslutter med afgangsprøver i 9.klasse. I stedet gives en skriftlig udtalelse. Der gives ikke karakterer. I skolens formålsparagraf beskrives, at de praktisk-musiske fag vægtes ligeså højt som "læsefag".

Min praksis er i overbygningen, som består af 4 klasser - fra 6.-9. Klasse. Skolen er struktureret med tre teams: indskoling, mellemtrin og overbygning, hver med lærere tilknyttet. Der er 6 faste lærere tilknyttet overbygningsteamet, hvoraf én af dem er tredjeårsstuderende fra Den Frie Lærerskole og derudover 1 faglærer fra et andet team. Undervisningen er bygget op med ugentlige fordybelsesblokke, som er tværfaglige og på tværs af klasser. Herudover har overbygningen sammen med resten af skolen to årlige emneuger med praktisk-musisk afsæt, samt en daglig 25 minutters fællestime for alle elever, som også er beskrevet under det praktisk-musiske afsnit i skolens formålsbeskrivelse.



Billede 2 Kreativ proces på Middelfart Friskole. Foto: Andersen

Udover overbygningen har skolen et mellemtrin som består af 3.-5. klasse og 4 faste lærere og en faglærer fra et andet team. Her er ligeledes ugentlige timer på tværs af årgangene, hvor de har valgfag indenfor de æstetiske og musiske fag. Indskolingen består af 0.-2.klasse og 4 faste lærere, samt 1 pædagog.

Skolen har en skoleleder, som samtidig er faglærer, samt en viceleder, som samtidig er leder af SFO. Ledelsen har et tæt samarbejde med skolebestyrelsen, som udelukkende består af forældre til børn på skolen. Skolen har fælles lærermøder, teammøder og individuel fleksibel forberedelse uden pligt til tilstedeværelse. På skolen findes en læsevejleder og en motorikvejleder.

Kulturen på skolen er farvet af en stor grad af selvforvaltning.

Skolens kultur byrder sig af at være kreativ og at styrke kreativiteten gennem alle fag. Det står i skolens formålsparagraf og er noget skolen sidste skoleår havde som udviklingspunkt.

Empirien i denne opgave tager udgangspunkt i et musicalforløb, som blev gennemført på skolen september 2018. Skolen har en lang tradition for, hvert andet år, at opføre en musical, som inddrager hele skolen. Der er nedsat et udvalg, som forbereder og koordinerer forløbet. Koordinatorgruppen opsætter rammen og ligeledes udvælger de udgangspunktet. Dette års forestilling var baseret på tre ikoniske malerier, som hver skulle være udgangspunktet for gruppernes forestilling. Målsætningen var, at eleverne selv skulle lave hele forestillingen ud fra deres fælles ideer. Manuskript, scenografi og musik var dermed en idegenerering ud fra disse billeder.

Inden selve musicalforløbet holder en af lærerne oplæg om kunstnerne og deres samtid i skolens fællestimer, så alle elever får indsigt. Eleverne bliver delt ind i tre grupper efter ønske om primært at skulle arbejde med henholdsvis musik, skuespil, scenografi eller kostumer. Indskolingsklasserne ønsker ikke opgaver på samme vis, men placeres som klasse i én af grupperne med deres klasselærer. I hver gruppe er der tilknyttet lærere fra alle teams ud fra en tanke om, at alle grupper kan dække de faglige udfordringer og opgaver. Hver gruppe får tildelt en bygning, hvor de arbejder med processen og til sidst opfører gruppens delforestilling. Musicalforestillingen bliver annonceret i avis og der ophænges plakater rundt omkring i lokalsamfundet. Alle forældre inviteres til at komme. På dagen for forestillingen opføres stykkerne tre gange i træk, og publikum får dermed set alle tre stykker for til sidst at samles foran skolen, hvor alle elever fra alle forestillinger slutter af med den fælles musicalsang, som slutter den røde tråd på forestillingen.

3.8 Begrebsafklaring

For at indkredse det fænomen, som denne opgave handler om, vil dette afsnit søge at afdække de gængse opfattelser af de begreber, der lægger sig op ad fænomenet. Dette gøres for at skabe en fælles forståelsesramme, et afsæt til opgaven, men også for at finde frem til netop det begreb, som passer bedst til fænomenet. I sidste del af opgaven følges op på dette afsnit.

Herudover er der begreber i problemformuleringen, som kan fortolkes på flere måder, og derfor vil de blive forklaret ud fra min forståelse her.

3.81 Kreativ læreproces

"Kreativitet drejer sig om evnen til at problematisere det givne og derigennem få øje på det nye i en bestemt kontekst" (Jensen, Kreativitet og serendipitet. En didaktisk refleksion, 2011). For at kunne problematisere skal man sætte sig ind i stoffet, og i arbejdet med forståelsen, være problemløsende. Det er altså en proces, hvor man på baggrund af viden, sætter sin viden i spil for at skabe en ny viden. J. Plucker inddrager det sociale aspekt.

"Creativity is 'the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and usefull as defined in a social context'" (Plucker & Makel, 2010). Kreativitet kan altså forstås som en evne til at forstå noget i en ny sammenhæng og i kontekst af andre. Indenfor læringsteorien arbejder Piaget med begrebet akkomodativ læring (Illeris, Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?, 2012). Når en person møder noget, der ikke passer sammen med de tidligere oplevelser, så kan personen blive nødt til at opbryde og gendanne det lærte skema. På den måde bruger personen de ting fra det tidligere skema til at danne et nyt skema med nyt indhold. En kreativ læreproces er i denne opgave anskuet som den handling, der oversætter en forståelse i konteksten og dermed skaber noget nyt. En forståelse af noget fra en kontekst set i lyset af en ny. Lærerne skal dermed bruge deres viden til at skabe noget nyt i undervisningssituationen.

3.82 Kompetence

Knud Illeris har forsket i kompetencebegrebet og jeg vil kort redegøre for, hvilken forståelse han kommer frem til og dette vil danne udgangspunkt for min brug af begrebet. En kompetence beskriver han til at være evnen til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer (Illeris, Kap. 2 Hvad er det, skole og uddannelser skal tilvejebringe?, 2011). Det kan altså forstås som en praktisk kundskab til at handle ud fra. Illeris citerer videre Ryschen og Salganik, som definerer det til at være evnen til på en vellykket måde at forholde sig til komplekse krav i en bestemt sammenhæng gennem en mobilisering af psykosociale forudsætninger. Både kognitive og ikke-kognitive aspekter. Det vil sige også med et blik for det sansede eller intuitivt fornemmede, som denne opgave netop tager udgangspunkt i. En kompetence vil altid forstås som positiv og har ikke direkte et modstykke. Alle vil gå efter at forbedre deres kompetencer. Det skal dog siges, at man godt kan have kvalifikationer til at løse en opgave, men ikke har evnen til at anvende den faglige viden. Dette understreges af et opslag af ordet kompetence, hvor der står: "kompetence forstås sammen med potentiale på den ene side og præstation på den anden side. Kompetence er den udviklede evne eller funktion, potentiale er antagelsen om en evne eller mulighed og præstationen er udførelsen i praksis" (Hansen M. , 2018). Det er altså en funktion eller handling på baggrund af potentiale og præstation – viden og erfaring på den ene side samt handling og intuition i nuet på den anden.

Kompetence er 3. stadie af færdighedstilegnelsen som Dreyfus og Dreyfus beskriver (Dreyfus & Dreufus, 2012). Dette stadie kendetegnes ved evnen til at vælge en bestemt fremgangsmåde. Først afgøres om der er et behov for en ændring eller handling. Dernæst skabes et overblik over omfanget af handlingen eller ændringen og til sidst en vurdering af i hvilken rationel rækkefølge tingene skal gøres. Dette kræver erfaring som er opnået gennem de to første stadier. En kompetent lærer vil altså først afgøre om der f.eks. er et behov for en ændring i forløbet for dernæst at skabe sig et overblik over elevernes behov og reaktioner kædet sammen med undervisningens indhold, mål eller prioritet. Til slut lægges en plan for gennemførelsen og i hvilken rationel rækkefølge, det skal gennemføres i.

3.83 Intuition, sans, tæft og gehør

Et fænomen som "fornemmelse for undervisning" i lærerens didaktiske processer kræver en nærmere definition. Der findes rigtig mange ord, der beskriver fænomenet og ordene bliver brugt i mange forskellige sammenhænge. Indenfor egen praksis er der opstået en antagelse af, at undervisning kræver intuition for at træffe de rigtige valg i processen. Derfor startes her med begrebet intuition. I første linje under et opslag af ordet på Den Store Danske står der: "evnen til umiddelbar og direkte opfattelse af en helhed eller sammenhæng uden forudgående rationel tænkning" (Høgh-Olesen, 2018). Det kan med andre ord beskrives som at forstå helheden her og nu. Dermed forstås alle sammenhænge omkring situationen i samme nu, som de sker og kan betegnes som en holistisk opfattelse. Der er ikke tid til at reflektere og samle tankerne til en velovervejet handling. Fænomenet stilles op som modsætning til rationel tænkning, som kan betegnes som en analytisk tilgang, hvor der bruges tid på at dele helheden op i små bidder for at kunne analysere dem og komme frem til et resultat på baggrund af undersøgelsen. Dreyfus og Dreyfus bygger intuition ovenpå kompetence til deres fjerde stadie kyndighed. Den rationelle sortering erstattes med en intuitiv sortering, som efterfølgende analyseres. På sidste og femte stadie er ekspertens ud over analysen, men handler ubesværet og intuitivt ud fra sin fornemmelse og erfaring (Dreyfus & Dreufus, 2012).

"Den intuitive indsigt kræver ikke anstrengelse eller intention, men præsenterer uden videre sit indhold for os, helt og komplet, uden at vi kan forklare, hvordan denne helhed fremkom. Indsigten har således åbenbaringskarakter og kan som sådan hverken kontrolleres eller begrundes rationelt" (Høgh-Olesen, 2018). Da den ikke kan begrundes rationelt er det en svær størrelse at analysere teoretisk som det er hensigten i denne undersøgelse. Vestens videnskabelige tilgang har været fornuftsbaseret, hvilket har givet intuitionens erkendelse svære kår. Det eneste sted, hvor intuitionen har vundet anerkendelse er i kunstens og æstetikens verden (Høgh-Olesen, 2018).

"Til den intuitive indsigt knytter der sig ofte et særegent "nærvær", hvori afstanden mellem den erkendende og det erkendte er ophævet, så man så at sige bliver ét med genstanden for sin betragtning og forstår dennes væsen indefra" (Høgh-Olesen, 2018). Set i en pædagogisk og undervisningsmæssig sammenhæng giver dette god mening. Hvis læreren er den erkendende og undervisningen, og eleverne er det erkendte, bliver det oplagt at snakke om relation i forhold til elevernes selvbestemmelse eller egen produktion af læremidler i forhold til undervisningen. Læreren, eller her den erkendende, skal altså kunne tage ejerskab i didaktikken. I faglitteratur om intuition og læring deles intuition op i to metodikker, som læreren kan bruge til at indkredse og udnytte intuitionen med. Den fænomenologiske intuition beskrives som handlingen mellem erfaringen til den nye situation (Jacobsen, 2002). Det er altså et mellemværende, der overfører opnået viden til konkrete

handlinger. En såkaldt "sand" viden, hvor den erkendende umiddelbart spejler det oplevede med objektive erfaringer. Den anden metodik kaldes for hverdagsintuition og spejler oplevelsen i subjektive erfaringer. Disse kan ikke umiddelbart regnes for hverken sande eller falske, men fører til en form for intuitiv fornemmelse. Det er det, som "synes" og "menes". Det er impulser, der vejleder den erkendendes handlinger ved at spejle det erkendte. Forskellen viser sig også ved faren i, at hverdagsintuitionen kan blive til fordomme, hvis ikke erkendelsen be- eller afkræftes efterfølgende (Jacobsen, 2002). I værste fald vil en lærer kunne skabe en fordomsfuld relation til en elev, hvis ikke intuitionen undersøges nærmere. Hvis hverdagsintuitionen opstår, hvor det erkendte er eksempelvis en undervisningssituation som en kreativ læreproces, og læreren/den erkendende ikke får udforsket det og afkræftet intuitionen gennem refleksion, så vil en kreativ læreproces kunne blive til en læringsbarriere. Illeris refererer til læringsforsvar, hvor hverdagsbevidstheden halvautomatisk sorterer i påvirkningerne, den enkelte bliver udsat for, så kun de mest nødvendige påvirkninger tages ind og bearbejdes (Illeris, Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?, 2012). Hvis de frasorterede inputs ikke bearbejdes, kan der opstå disse fordomme eller læringsbarrierer. Donald Schön skriver om "Viden-i-handling", "Stop-op-og-tænk" og "refleksion-i-handling" for at forklare de muligheder, læreren har i undervisningen. Viden i handling er baseret på erfaringer, som er ligefremme og nemt tilgængelige gennem forudgående og/eller efterfølgende refleksion. Hvis læreren stopper op og reflekterer undervejs, vil det stadig have forbindelse til erfarede lignende handlinger, men hvis det skal være reflekteret til den aktuelle handling, skal refleksionen tage udgangspunkt i netop denne handling (Schön, 2012). Refleksion i handling skal forstås som en kritisk forholden sig til den rutine, som viden i handling bringer. Intuitionen bliver dermed brugt som et opgør, når noget uventet opstår.

Definitionen af "Fornemmelse for undervisning" kan yderligere bredes ud til en undersøgelse af beslægtede ord. Et gammelt dansk udtryk er tæft. Det er ikke normalt anvendt i forbindelse med pædagogik, men ofte i forbindelse med politik. "Sikker sans for at gøre det rigtige eller for at begå sig fordelagtigt i en bestemt sammenhæng" (ordbog, "tæft" i Den danske ordbog, 2018). Her bruges det som en sans og altså en evne, der kan opfatte ydre påvirkninger fysisk. For eksempel kan man høre lyde med sit øre. En forståelse af denne sans kunne være at bruge alle sanser og dermed snakke om embodiment eller læring gennem kroppen. Sans beskrives også som en særlig evne eller et medfødt talent. Sanser er dermed ikke noget man kan lære, men enten er man født med dem eller i hvert fald har flair for dem. Sanser kan opøves, men ikke-eksisterende sanser kan ikke skabes. Stedsans er eksempelvis evnen til at kunne finde rundt og fornemmelse for et områdes geografi. Her kan henføres til Gardners Multiple Intelligences som er intuitive kapaciteter (Gardner, 2012). Den spatiale/visuelle intelligens er evnen til at kunne repræsentere den rumlige verden for sit indre øje og altså have fornemmelse for den rumlige verden intuitivt. Musikalsk intelligens fra samme teori kan opfattes som evnen til at sanse musik og referere til begrebet gehør. En definition af gehør giver følgende i et opslag: "Evnen til at opfatte, fastholde og gengive musikalske strukturer. Et menneskes gehør udvikles under opvæksten og præges af den musikkultur, det vokser op i" (Nielsen, 2018). Ordet er fra en specifik sammenhæng og beskriver evner indenfor musik. Her beskrives det, at evnen kan udvikles og er afhængig af kulturen indenfor feltet. Set i et pædagogisk perspektiv bliver det interessant, da det dermed ville være afhængig af den kultur man vokser op i, eller den skolekultur man er i. Det kan dermed forstås som en erfaringsbaseret evne, og hos Gardner en kapacitet som man kan være mere eller mindre udviklet (Tanggaard L., 2011).

Der er i det ovenstående brugt begrebet fornemmelse flere gange. Fornemmelse er en "evne til intuitivt at forstå eller leve sig ind i en situation, et problem, en sammenhæng el.lign." (ordbog, "Fornemmelse" i Den danske ordbog, 2018). Dermed er vi tilbage ved intuition igen. Med denne definitions-rundtur skulle det gerne fremgå, hvad fænomenet "lærerens fornemmelse for undervisning" dækker over og hvilke potentialer og betydning det har set ud fra et pædagogisk perspektiv.

4. Analyse af det empiriske materiale

I de følgende afsnit spejles de empiriske fund i læringsteori og forskning fra området. Det første afsnit vil omfatte ydre eksterne faktorer, der har betydning for undervisningen med fokus på intuition i kreative processer, mens det andet afsnit vil analysere de interne faktorer som lærernes kvalifikationer og kompetencebehov ud fra en intuitiv sammenhæng.

4.1 Ikke alene lærerens ansvar

En lærer kan gøre meget selv for at skabe et rum for intuitive handlinger, men jeg vil i det følgende analysere betingelser, som er en del skolens kultur, og det jeg vil kalde de eksterne faktorer.

I mit interview med HH inden fokusgruppeinterviewet, blev det tydeligt, at det krævede overskud at kunne bruge sin intuition positivt (bilag 8). Hvis ikke overskuddet er til stede hos læreren, vil det snarere vise sig som affekt, som her skal forstås som "skæld ud" eller uhensigtsmæssige bemærkninger og handlinger. Her kan man tale om en forfjelt intuition, som ikke er reflekteret og ej heller baseret på gode erfaringer, men snarere skal ses som en form for regression, som jeg senere vil komme ind på.

I interviewet fremkommer der en række eksterne rammesatte faktorer, der har betydning for lærerens overskud, og dermed for at læreren kan bruge intuitionen og fungere kreativt som lærer. Det er et passende sted at starte analysen, da de afspejler de vilkår lærerens praksis skal indrette sig under.

Prioritering

Skolen skal prioritere faget eller forløb med kreative processer. HH fremhæver især klassekvotienten. Jo flere elever, der skal rummes i læreprocessen, des mindre overskud. Tidligere, da han arbejdede i Folkeskolen, oplevede han klasser på 28 elever. De hold han nu har, er på 12-14 elever, hvilket vil sige det halve. Fordelingen af hans tid vil ikke alene blive delt ud på dobbelt så mange, men det vil også udfordre lærerens overblik, hvilket måske vil betyde endnu mindre tid til den enkelte, da der må antages at forekomme mere spildtid.

Som en anden faktor nævner HH skolens rammesætning af faget. "Oplevelsen af, at skolen vil musik, er vigtig" (bilag 8). Det kommer til udtryk i, hvad HH betegner som den ydre ramme, skemaets opbygning og fagets prioritering på skemaet. HH beskriver, at rammen omkring tid er vigtig. 45 minutter med musik er for lidt til, at eleverne kan nå at komme i gang, før der skal pakkes væk igen. Skolen skal altså prioritere musikblokke af længere varighed og med færre på holdene. HH nævner en oplevelse fra en tidligere ansættelse, hvor kolleger udviste ligegyldighed overfor hans fag. Ledelsen var også ligeglade, hvilket påvirkede HHs motivation.

Skolens kultur er afgørende, hvilket jeg vil komme ind på flere gange i analysen. Det har stor betydning for kulturen, hvad skolen vælger at have fokus på. Hvis skolen opprioriterer musik,

som ifølge HH er tilfældet på Middelfart Friskole, så vil der gennem det daglige arbejde komme et sprog, der taler faget op. Der lægges mærke til de gode ting, der sker indenfor feltet. I HHs oplevelse fra den tidligere skole er musik ikke i fokus, snarere nedprioriteret gennem ligegyldighed. Ledelsens prioritering forplanter sig ned gennem organisationen til lærerne, og giver i sidste ende mindre motivation hos HH.

Disse to faktorer rammer ind i Louise Klinges forskning i "Lærerens relationskompetence. Her beskriver Louise Klinge tre overordnede behov, som har betydning for, at en lærer kan agere relationskompetent: 1. Lærerens egne psykologiske behov, 2. Generel og specifik viden om børn og unge, samt 3. Receptiv rettet (nærvær, positive emotioner, mentalisering og fag- og almenpædagogisk kompetence) (Klinge, 2017).

HHs faktorer kan placeres i den første behovskategori om lærerens egne psykologiske behov. Samhørighedsbehovet, som er en del af denne kategori, oplever HH som en væsentlig faktor. Han skal have en følelse af, at især ledelsen og kollegerne værdsætter hans arbejde med faget. Det kan vises gennem rammesætningen, men også i det daglige sprog. For at HH oplever nytte af selvbestemmelsesbehovet, som ligeledes er en del af det psykologiske behov hos Klinge, skal faget værdsættes. Det nytter ikke noget bare at kunne passe sig selv med sine elever. Det vil sige, at Klinges psykologiske behov er afhængige af, at de eksterne faktorer giver plads til det. Organisationen skal skabe de rammer, der kan give læreren overskud til at kunne handle intuitivt.

Refleksion

Sammen med prioritering hører refleksion og italesættelse. Disse tre faktorer er primært beskrevet som noget oven fra kommende i alle interviews og udtalelserne har sammenhæng til alle tre.

Itale- sættelse

Refleksion i denne eksterne sammenhæng skal forstås som en fælles kulturelt reflekteret opsætning. Som nævnt

udtalte HJ efter fokusgruppeinterviewet, at vi burde gøre det her oftere. Forstået på den måde, at lærerne skal gives mulighed for at lære af de erfaringer, der opnås i praksis. Erfaringer der er opnået gennem refleksion omkring praksis vil blive til det Donald Schön kalder viden-i-handling. Schön vil med viden-i-handling synliggøre de rutiner, der ellers vil være tavse og rutineprægede (Schön, 2012).

JS kommer med et godt eksempel: *"Jeg havde en rigtig positiv oplevelse i engelsk i tredje klasse, hvor de havde arbejdet løs med flashcards. Pludselig er der en, der falder lidt fra. Han er lidt træt. Han har mere lyst til at fortælle om sin fisketur. Så bliver det faktisk til, at de må gå hjem og finde en historie, tage billeder, fotos, de må lave en video og komme og dele den på engelsk næste gang. Så mange kan de jo heller ikke, så det blev enstavelsesord og de hjalp hinanden. Selv nogle af de stille børn rejste sig op og viste billeder hjemmefra og satte ord på efter overskrifter. Det var ren intuition og en opfølgning af, hvad de lige havde lyst til. Hvad de var optagede af"* (bilag 3).

Der er to refleksioner, der kan udledes af citatet. Der er en stop-op, hvor JS reflekterer i situationen og spejler det i hans andre erfaringer. Schön kalder denne handling for Stop-op, som jeg tidligere har beskrevet i definitionen. Citatet rummer også den efterfølgende refleksion, hvor han får det gjort til viden-i-handling. Bruner siger: "Totalt set må det at tænke over at tænke være hovedingrediens i enhver uddannelsespraksis" (Bruner, 2012). Læreren skal tænke over, de tanker han gør sig i undervisningen, så de kan blive til erfaringer. Det vil komme både lærerne og eleverne til gode.

I selve processen om skolens musical tænkte HJ ofte: *"kan vi nå det"* (bilag 3). Det er ligeledes en ramme, der er sat inden forløbet, men her afspejlet i paradokset med processen og produktet. Der er i samtalen en skelnen mellem disse to. Lærerne vil gerne lade det være

elevernes musical og dermed lade processen bestemme, men har samtidig et mål for, at det endelige resultat også er værd at vise frem. Dermed hænger det sammen med relationen til forældrene, som gerne skulle have en oplevelse af, at musicalugen har båret frugt og at eleverne har været ”dygtige”. MS antager senere i samtalen, at eleverne også gerne vil have noget ordentlig at vise – noget de kan være stolte af. JH mener at det er lagret i hans bevidsthed, at det skal se pænt ud. Når forældrene kommer skal det være i orden. Han betegner det som svært at være i (bilag 3). Der er forskellige perspektiver på et musicalforløb i skolen. Bruner beskæftiger sig netop med kulturens perspektiver på læringsprocessen. Der kan være forskellige perspektiver på, hvad der er det ”rigtige” (Bruner, 2012). Kulturens forståelse er forskellig. Her antages det, både ud fra forældrenes og elevernes perspektiv, at der skal foreligge et ordentligt produkt, mens lærernes perspektiv er på processen, at processen er ordentlig og følger eleverne. Gennem refleksionerne i fokusgruppeinterviewet, har lærerne reflekteret. Tænkt over, hvad de tænker om forholdet mellem proces og produkt. Med refleksionerne lagres nye fælles erfaringer om, at musicalforløbene skal have fokus på processen og skal følge eleverne. Gennem fælles refleksion har lærerne erhvervet erfaringer, samtidig med at de har italesat fokus i kulturen. Processen er meget vigtig i lærernes sorteringsøvelse. Alle lærere på nær to vælger at prioritere den, hvilket viser, at det er vigtigt at følge processen og være fleksibel i processen. Dette, fortæller skolens leder HJ, er blevet italesat af mange omgange og fokus netop skulle være på processen med børnene. Dette var blevet målsat, som hovedmålet med ugen. At eleverne skaber musicalen (bilag 4). Dette er gennemgående i interviewet med HJ, som godt kan føle tidspresset på processen, da det skal ende med et produkt. Senere i interviewet fortæller hun, at rammen hæmmer den kreative proces, da hun følger en anden metodik, hvor hun tager beslutningen, i stedet for at lade eleverne afgøre det. Det ærgrer hun sig over, men anerkender vigtigheden af at overholde aftaler med kollegerne og målsætningen. Havde hun været alene med eleverne i processen, ville hun have ladet den køre ud, siger hun. I snakken omkring, hvilken rolle ledelsen skal påtage sig i denne sammenhæng, hvor produktet står i kontrast til processen, siger HJ at hun har været meget opmærksom på det og faktisk har informeret i skolebladet inden forestillingen, hvad målet med en proces som denne var. Denne italesættelse mener HJ er en af grundene til, at forældrene ser det værdifulde i processen og nedskalerer forventningerne til produktet (bilag 4). Ligeledes bearbejdes musicalen efter opførelsen i skolebladet, hvor meningen er at tydeliggøre processen, men fokus er på at produktet ikke ville være det samme, hvis det ikke havde været for alle deltagerne i processen. Produktet bliver dermed brugt som et middel til at vise processens vigtighed. Lærerne er påvirket af denne præstation overfor andre. Det fremstår tydeligt og gør paradokset fremtrædende og uforløst. Som jeg var inde på ovenfor er der en antagelse hos lærerne, at de skal præstere noget (bilag 3). Om det siger HJ, at hun oplever lærere med ambitioner, som gerne vil have det gjort ordentligt, når deres navn skal på (bilag 4). Processen med eleverne er ikke nok, da det er underforstået, at det er produktet, der viser det rigtige billede. Det kan være gemt bag en antagelse om et ønske fra eleverne, undskyldes med regression til metodik fra egen skoletid, eller bruges som begrundelse for udmøntningen af målsætningen. I alle fald bør paradokset behandles mere og italesættes i fællesskab. Kan de to polariseringer gå sammen og hvordan kan dette understøttes af rammerne og målsætningen. Skal forestillingen ændres til et eksperimentarium, hvor opførelserne ikke er ens, men processen vises frem? Der skal være en fælles forståelse af, at det er i orden og den rigtige måde at gøre det på. ”Lige meget hvad eleverne er i gang med, så skal de (forældrene red.) have tillid til, at det er et godt projekt. Det har hun (læreren red.) styr på”, siger MS og fortsætter: ”Jeg føler ikke, det er

mig, der skal stå på mål for, om vi nu laver kreative processer" (bilag 5). Hvis det ikke er læreren, der står på mål, så må det være skolen og det er MS tryk ved. Hun føler, at hun er bakket op. Til at være i den kreative proces siger HJ i hendes interview, at det at være lærer her, indbefatter, at det er læreren, der flytter sig og følger elevernes ideer. Læreren skal have en plan, men også turde ændre den, hvis en god ide opstår (bilag 4). I skolens kultur skal det derfor italesættes, så lærerne får opfattelsen af, at det er sådan vi gør her. Ligeledes bliver antagelsen af, at forældrene forventer noget nedtonet, så fokus er på læringen i processen fremfor på produktet. Måske er det processen der skal vises frem eller i hvert fald tydeliggøres ved opførelsen af produktet. HJ er både leder og lærer på skolen og det skal retfærdigvis siges, at hun skulle se sig som lærer medmindre jeg specifikt spurgte til lederen, men som leder er det også svært at fralægge sig ansvaret og derfor er udtalelsen fra hende netop vigtig, da det drejer sig om kulturen på skolen. Dette understøttes af den afsluttende samtale efter fokusgruppeinterviewet, hvor hun siger, at det her burde vi gøre noget oftere (bilag 10). Hun anerkender et behov for italesættelsen af den pædagogiske og didaktiske refleksion, som kan give et fælles sprog og påvirke skolens kultur. "Værker, og værker der er ved at blive til, skaber fælles og forhandlelige måder at tænke på i en gruppe" (Bruner, 2012). Denne eksternalisering af "ouvres" frembringer en form for dokumentation for det, der gøres i kulturen, mener Bruner. Så ved at gøre dilemmaet mellem proces og produkt tydeligt på skolen, legaliseres den måde at arbejde på, da den bliver tilgængelig og i sidste ende også nemmere at evaluere.

Opbakning

HH skal have overskud for at kunne handle intuitivt og det overskud får han bl.a. fra opbakning. Han beskriver en situation, hvor en dreng forlader undervisningen. Han ved, der er en handleplan på drengen, og at ledelsen bakker den op, og derfor tør han lade ham forsvinde og kan bedre rumme ham, når han kommer tilbage (bilag 8). Her kan han bruge sin intuitive redskabskasse, som er fyldt med erfaringer om lignende situationer og hvordan han får drengen inkluderet igen. "Om intuitionen indgår i overvejelserne (lærerens red.) afhænger af, om refleksionerne og de erhvervede erfaringer giver så meget tryghed" (Jacobsen, 2002). Dermed er vi tilbage ved vigtigheden af opbakning fra skolen som helhed. En del af denne helhed er også forældrene til eleverne. HH fortæller om en oplevelse, hvor en elevs beretning om HHs håndtering af undervisningen, bliver fordrejet og hvor han slet ikke kan genkende episoden (bilag 8). Det spiller også en vigtig rolle. Louise Klinge fastslår vigtigheden af de positive interaktioner der opleves af læreren. "...gode relationer præget af gensidig respekt og tillid, så parterne kan føle sig trygge" (Klinge, 2017). Det er vigtigt, at læreren føler anerkendelse og respekt for det arbejde der udføres. Både fra forældre, elever, kolleger og ledelse.

Tryghed blandt kolleger fremhæves også af lærerne i fokusgruppens sorteringsøvelse, som en af de væsentlige faktorer for, at man som lærer kan føle sig tryk. To af lærerne anser det for at være den vigtigste faktor.

Disse to lærere har begge relation som nummer to i deres hierarkiske inddeling, hvilket kan antyde, at de menneskelige interaktioner er vigtigst for dem. Denne tryghed til relationerne, og især lærerne indbyrdes, skal også ses i sammenhæng med koordineringen, som er prioriteret af en tredjedel af lærerne (bilag 6). I et læringsteoretisk perspektiv, giver det rigtig god mening, da flere teoretikere fremhæver læring som værende social.

Bruner beskriver individet, som en del af kulturen. Grupperinger siger

Bruner opfører sig som institutioner, og har særlige problemer. Individet får en rolle i kulturen

Relation

Koordinering

i samspil med andre, som har andre roller (Bruner, 2012). I min analyse har jeg ladet relation og koordinering hænge sammen, men alligevel være to. Relation har vist sig i min empiri, at hænge sammen med de fleste faktorer. Både ved de eksterne, som her, og i de interne faktorer, som næste kapitel handler om. HJ siger i forbindelse med vigtigheden af elev-lærerrelation i kreative processer: *"Jeg tror det er altafgørende. Fordi hvis vi har forudgående kendskab til eleverne, så møder vi dem simpelthen også på en anden måde i sådan en proces, som en musical er. Hvis det var fuldstændig blankt, så ville jeg godt kunne misforstå nogle elever og de ville kunne misforstå mig"* (bilag 4). Læreren kan drage fordel af viden omkring eleven. Det kan også gøre læreren sikker i den gruppe, der undervises i, da alle har deres roller på plads jævnfør Bruners forståelse af roller i kulturen (Bruner, 2012). Lærers kompetence til at skabe relationen, vil jeg vende tilbage til.

En del af koordineringsfaktoren er også forberedelsen af rammerne. I første del af fokusgruppens samtale kalder MB rammerne for "noget kedeligt stads" (bilag 3), men organisering er vigtigt. Hvem der har styr på hvad og fundamentet for undervisningen, som det bliver sagt. MB er ny lærer uden så meget erfaring. Han er tredjeårstuderende og har måske netop brug for en tydelig struktur, da han ikke har erfaringer, som han kan trække på. I mit interview med ham inden fokusgruppen udtaler han, at han i starten af året var meget fokuseret på årsplanen. Det havde han fået at vide fra seminariet, at det var vigtigt. Så den struktur eller organisering, som han ved er vigtig for ham, betegner han som vigtig for at kunne være tryk i musicalforløbet på skolen (bilag 7). Der skal foreligge et struktureret forarbejde inden forløbet, da den enkelte ellers ikke kan lave sine egne strukturer. Organiseringen af en fælles kreativ proces er derfor vigtig. I hvert fald for den uerfarne, som skal have det gjort meget tydeligt, hvorimod de mere erfarne mest har brug for en forventningsafklaring. HJ fortæller i sit opfølgende interview, at hun har brug for en forventningsafklaring med kollegerne. Teamet af lærere skal have en fælles ramme, at arbejde ud fra, og stole på, at rammen bliver overholdt. HJ fortæller om opstarten i deres gruppe, at hun havde lyst til at bruge mere tid i en af processerne, men stopper det for at overholde tiden. I teamets efterfølgende refleksion, fortæller hun, at teamet er glade for, at hun holdt tiden. Det har været en del af teamets koordinering (bilag 4).

Delkonklusion:

I det ovenstående er det tydeliggjort, hvilke ydre rammer, der er faktorer for, at læreren kan være tryk og dermed skabe rum og muligheder for at kunne inddrage intuition.

I den indlejrede model er faktorerne, som er fundet i empirien, kogt ned til overskrifter.

Organisationen skal give plads og rum gennem rammerne. Dette gøres gennem prioritering af kreative processer og de fag og projekter, hvor de finder sted. Prioriteringen skal italesættes overfor alle interessenter, så der kan arbejdes trykt i, at der er fælles forståelse.

Dette tydeliggøres i analysen i den uforløste diskussion omkring proces kontra produkt. Det ene udelukker ikke det andet, men det skal være klart overfor alle, hvilken del, der har fokus i forløbet. Dermed kan alle rette deres forventninger ind på det.

Herudover viser analysen at relationen også er vigtig i de eksterne rammer. Der skal gives tid og ro i rammerne til refleksion i fællesskab.

Alle interessenter er med til at give opbakning til de kreative processer gennem forståelse og rum til udfoldelse. Herunder også kolleger og den koordinering, der skal til for, at den enkelte lærer, kan forberede sig til processen ud fra individuelle behov.

Hvis der er en hensigtsmæssig fokus på disse faktorer, vil det give rum og overskud for læreren til at kunne handle intuitivt og dermed styrke den kreative proces. Modsat vil der

være fare for, at læreren handler ureflekteret med baggrund i hverdagsintuition. Det kan vise sig som regression med tidligere lærte mønstre, herunder affekt og skæld ud, eller fordomme, som kan hindre gode læringssituationer.

Mange af de ovennævnte faktorer har sammenhæng til de interne faktorer, som jeg i det følgende vil beskrive.

Ydermere er det tydeligt, at den didaktiske fokus og vægtningen mellem proces og produkt er vigtig. Som nævnt i indledningen hænger det sammen med om orienteringen er omkring indhold/dannelse eller output/mål. Derfor vil jeg i afsnit 5.2 komme nærmere ind på metoder til at træne dette og dermed tydeliggøre hvilken tilgang det didaktiske perspektiv er rettet mod.



Figur 1 Eksterne faktorer med betydning for at kunne undervise intuitivt

4.2 En kapacitet eller en erfaring

"Intuition skaber lærerens egen didaktik" (Jacobsen, 2002). Erfaringer med intuitive handlinger kan gennem refleksion blive til en erfaring, der kan gøre lærerens pædagogiske rum større og altså skabe lærerens egen didaktik. En pædagogisk erfaring fra intuition kan gøre fremtidig intuition nemmere. Derfor kan analysen fra ovenstående afsnit, danne en positiv spiral, hvor kulturen understøtter intuitive handlinger og giver efterfølgende rum for refleksion.



Erfaringen spiller en vigtig rolle for at kunne handle intuitivt i kreative processer. Der skal både være en erfaring omkring kreativitet, men også indenfor intuitive succeser og fiaskoer. HJ beskriver i fokusgruppeinterviewet en situation, hvor hun som afslutning på et forløb har planlagt fremlæggelser med elever i en 6.klasse. En af eleverne er så optaget af emnet og han har medbragt en sten, som han

gerne vil undersøge i mikroskop, men da der er fremlæggelser på det program, HJ har forberedt og planlagt, kan det desværre ikke lade sig gøre. Han bliver ked af det og HJ bliver efterfølgende ærgerlig over, at der ikke lige var overskud hos hende til at smide den sten under mikroskopet (bilag 3). HJ har dermed åbnet op for at bruge sin erfaring konstruktivt til fremtidige lignende situationer. Hun anerkender, at intuitionen skal tages alvorligt ved at italesætte det. I det opfølgende interview fortæller hun om oplevelsen af at turde bruge tid på proces i musicalen: *"Så kan jeg godt have en bevidsthed om, at vi når det sku altid, så rolig nu, jeg tør godt være i den her proces"* (bilag 4). Efterfølgende begrundes hun sin refleksion med, at den er opnået gennem erfaring. En erfaring der giver plads til at følge sin intuition. HH fortæller i fokusgruppeinterviewet, at her anden gang han er med til skolens musical, er han blevet klogere: *"der er opstået en eller anden sikkerhed i at styre en proces"* (bilag 3). Med erfaringen fra sidste musical, har han bygget en forståelse af, at det er sådan, den form for proces skal køres. Det giver ham et bedre overblik og en sikkerhed.

Som jeg har været inde på tidligere, er intuition i forbindelse med læring anskuet meget forskelligt i læringskredse. I mit første interviewdesign havde jeg selv en antagelse af, at der kunne være tale om tre typer handlingsstartere. Den reflekterede/didaktiserede, den processuelt reflekterede og den intuitive. De to sidste kan sammenlignes med henholdsvis den fænomenologiske intuition og hverdagsintuition, som Jens Christian Jacobsen definerer (Jacobsen, 2002). Den fænomenologiske intuition bygger på erfaringer og er rettet mod en bestemt målrettethed omkring fænomenet, der opleves. Hvorimod hverdagsintuitionen svæver i luften uden nogen reference. Hverdagsintuitionen kan bruges som erfaringsgrundlag, hvis dette forfølges og undersøges efterfølgende, da det i modsat fald kan blive en fordom. Hvis en lærer eksempelvis oplever en kreativ proces kaotisk, da der ikke er styr på rammerne i lærerens hoved, og efterfølgende ikke forfølger dette med refleksion, samt italesætter det, kan det udarte sig til en fordom eller en læringsbarriere. MS er gennem hele det opfølgende interview farvet af, at hun ikke mener, hun er kreativ og har det svært i kreative processer. Hun kobler det i første omgang til det fagfaglige og altså det selv at være udøvende kreativ og siger: *"Det troede jeg engang, at det var en forhindring for mig, at hvis jeg ikke var god, så kunne jeg heller ikke få eleverne med ud i det"* (bilag 5). Knud Illeris har under læringsforsvar redegjort for, at denne halvautomatiske sorteringsmekanisme hjælper den lærende til at sortere de mange input fra (Illeris, Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?, 2012). I en hverdag med fart på i en skole, vil lærerne også have et behov for at sortere i de mange inputs og vælge, hvilke der skal fokuseres på. Dette bakkes op af Erling Lars Dale, der beskriver, hvad lærerens kompetencer skal indeholde: "kompetencer til at have øje for sammenhængen mellem aktivitet og hensigt indebærer derfor refleksiv intelligens, en evne til at analysere funktioner og reflektere over dem" (Dale, 1999). Gennem analyse og refleksion skal der dannes erfaringer, der kan give bedre kompetencer til at overskue sammenhængen mellem målsætning og rammer for undervisningen. "Være i stand til at identificere, sortere og udvælge værdier og realisere dem i relation til ressourcer" (Dale, 1999). Med erfaringen kan læreren vurdere, hvilken vej undervisningen skal gå. Herunder også hvilken didaktik der skal fokuseres på og om formålet er udgangspunktet for undervisningen, indholdsorienteret eller om der skal sigtes mod et slutmål. Halvdelen af lærerne vælger "mål" i opgaven under fokusgruppeinterviewet (bilag 6). HJ uddyber sit valg i det efterfølgende interview, hvor samtalen er på målsætningen som guideline for, at lærerne sammen kunne arbejde kreativt: *"Fordi hvordan skulle vi komme i mål og hvad skulle trinene være – delmålene måske på vej hen mod målet"* (bilag 4). Mål i



Målsætning

form af delmål eller slutmål bruges som pejlemærker for, hvordan undervisningen skal forme sig. Disse pejlemærker bruges altså her til at styre undervisningen efter. Som beskrevet tidligere kan for mange delmål og en stram struktur fjerne mulighederne for at handle intuitivt, da de styrer læreren væk fra den selvstændige styring.

Erfaringen er en af de interne faktorer. Som jeg var inde på, i forbindelse med de eksterne faktorer udtalte MB sig om, at organiseringen var vigtig for ham. I interviewet med ham, fortæller han, at han har brug for en organisering ved hjælp af f.eks. en årsplan, eller et didaktiseret forløb, som han kan følge i den enkelte lektion. Han har behov for at gennemtænke de handlinger, som han vil sætte i gang og har ikke indlejret en intuitiv plan b, hvis noget rammer udenfor. Han har brug for tid til refleksion, hvor han kan overveje situationen. Eller det er i hvert fald det, han er blevet vejledt til og som han siger i interviewet, så må han jo nok hellere gøre det (bilag 7). Han giver udtryk for gennem denne udtalelse, at han egentlig gerne ville skippe det, men føler, det er det rigtige at gøre. Det kan sammenlignes med MS, der som tidligere nævnt føler, at udefrakommende krav kan hindre intuitionen (bilag 3). Dreyfus og Dreyfus beskriver ligeledes første stadium af færdighedstilegnelse: "Nybegynderen vil gerne gøre det så godt som muligt, men da han mangler en sammenhængende forståelse af den samlede opgave, bedømmer han hovedsagelig sin præstation på basis a, hvor godt han følger de tillærte regler" (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Uden erfaring tør MB ikke give slip, da seminariet har fortalt, hvad der er det rigtige at gøre. Han bruger strukturen som et fundament, hvorpå han kan bygge sine erfaringer. Dette er en af anbefalingerne som i Dimitendundersøgelsen på læreruddannelsen i Aarhus (Frederiksen & Troelsen, Dimitendundersøgelse læreruddannelsen i Aarhus nr 4, 2011). Her anbefales det at læreruddannelsen arbejder på at organisere praktikken, så den inddrager fordybelses- og erfaringsdannelseselementer. Der skal altså netop skabes et fundament for nye lærere til at kunne danne erfaringer med undervisning. De eneste erfaringer nye lærere implicit har, er fra deres egen skolegang. Derfor vil den nye lærer, men også den mere erfarne lærer ty til denne kumulativt opnåede viden, hvis ikke læringsskemaerne er blevet ændret, eller som tidligere nævnt kan det føre til regression, i pressede eller uvante situationer. Måske er nogle af skemaerne blevet tilføjet ny viden gennem assimilativ læring, hvor den antageligt kommer til at fremstå endnu stærkere. Da mange af de opnåede læringsskemaer er antagelser af, hvordan man er lærer, observeret udefra, vil der ofte komme ting, der ikke passer ind i skemaerne. Så er der brug for at bryde skemaet op og gennem refleksion at bygge et nyt skema op – en akkomodativ læring (Illeris, Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?, 2012).

"Erfaringer med skolearbejde skaber en ramme, der bestemmer, hvad der er muligt at gøre. Lærere handler i bestemte situationer, de skaber et pædagogisk råderum ud fra egne erfaringer" (Jacobsen, 2002). Citatet er fra Jens Christian Jacobsen som kommer med et bud på en intuitionsmetodik. MS fortæller om sit forhold til faglighed i forbindelse med sin egen manglende fagfaglighed i billedkunst, at *"nogle af mine kolleger, som er gode til det, de kan simpelthen alene med deres begejstring og udfoldelse inspirere eleverne. De kan se – åhh det er fedt!"* (bilag 5). Hun kan altså observere, at faglighed kan gøre læreren tryk og gennem faglighed skabe rum for overskud og tryk.

Faglighed

HH har gennem sine erfaringer opnået en grundfaglighed indenfor musikfaget. Derfor beskriver han også, at han kan lave god undervisning ud fra de rammer, han har. Men han skal have overskud for at kunne handle intuitivt. En del af fagligheden er også, at være pædagogisk faglig. Selvbestemmelse til at gøre tingene på sin egen måde fremhæver HH. Rammerne skal give plads, så han har oplevelsen af

Omstillings- parat

selvbestemmelse. Dette ser han som en motiverende faktor for, at hans praksis kan have overskud til at rumme intuitive handlinger (bilag 8). MS fortæller i fokusgruppeinterviewet, at hun lægger intuitionen væk, når der er udefrakommende krav, som hun skal opfylde. Når der er en udefrakommende metodik. På trods af, at hun ikke synes det giver mening, så følger hun det autoritative udefrakommende krav (bilag 3). Så hvis selvbestemmelsen fjernes fra læreren, vil intuition i undervisningen også fjernes. Sammen med den almene lærerfaglighed hører også evnen til at kunne omstille sig og være fleksibel. Fleksibilitet er ligeledes en af de mest prioriterede faktorer i øvelsen fra fokusgruppen. At være fleksibel og omstillingsparat er ifølge Amabile en af de vigtigste faktorer i en kreativ proces. Det er processen som er styrende. Målsætningen er på plads, men hvordan man kommer derhen, afhænger af processen (Amabile, 1998). Som facilitator af sådan en proces skal man kunne følge den lærende og give køb på egne erfaringer for at nå målet. JS siger: *"Noget af det jeg var rigtig imponeret af, det var at se alle de kolleger, der sidder her rundt om bordet, hvordan man tog nye roller på sig alt efter, hvad man stødte på den givne dag"* (bilag 3). JS er skolens SFO-leder og fungerede i forløbet, som "den ekstra", som lærerne kunne trække på til elever med særlige behov. Derfor var han meget rundt i alle grupper og havde mulighed for at observere processen udefra. I forhold til Amabile er det vigtigt, at kunne følge den vej som viser sig. HJ kaldet det i fokusgruppeinterviewet *"at turde"* (bilag 3). Hun siger: *"Det med at slippe tøjlerne og være den voksne, der bare, hvad skal man sige, blæser med vindene. Går med ideerne.....det konflikter med at vi gerne vil have styring"* (bilag 3). For at turde skal lærerne være trygge. Jens Christian Jacobsen har i forberedelsesfasen af hans intuitionsmetodik fremhævet, at læreren skal have en parathed til at vove usædvanlige skridt i læreprocessen og mod til at turde lave fejl på vejen mod den rigtige løsning (Jacobsen, 2002). Netop det at turde lave fejl, hænger igen sammen med, om man er tryk i gruppen af kolleger, forældre, elever og i samfundet. LK fortæller: *"Det (svære red.) er, at vi skal ud af en vej, men vi egentlig ikke.....altså der er sving på ruten og nogen gange går vi lige ud og vi følges med nogle mennesker, som vi i bund og grund ikke kender særlig godt"* (bilag 3). Her fremhæves at det både er svært at følge den ukendte vej, men også at det forstærkes af en relation, der ikke er stærk. Relationen er som før nævnt, den mest valgte og gennemsnitligt højest rangerede i lærernes prioriteringsøvelse fra fokusgruppen (bilag 6). Denne relation har betydning for, om læreren føler sig tryk til og kan skabe rum for at kunne handle intuitivt og dermed måske lave fejl. Samtidig handler det også om det, Louise Klinge kalder for "Receptiv rettet", hvor man som lærer skal være åben og i kontakt med sig selv i relationen til omverden (Klinge, 2017). Som jeg senere vil komme ind på konkluderer lærerne i fokusgruppen: "Opmærksomhed er vigtigt" (bilag 9). I diskussionen omkring de sammenfattende ord udtaler MS: *"Men du skal have din opmærksomhed på det (relationen red.). For hvis du ikke har opmærksomheden på, hvordan eleverne reagerer på et eller andet, enten følelsesmæssigt, eller noget de ikke kan være i, eller....hvis man ikke har opmærksomheden på det, så kan man jo godt glide henover det. Man skal både have tiden, men man skal også have sin fokus der"* (bilag 3).

Læreren skal være omstillingsparat til at følge eleverne og gennem facilitering støtte den vej, de vælger, men også kvalificere den. HH betegner det som en proces, hvor det er en balancegang mellem at styre for meget eller for lidt. Det er en pointe, at der ikke bare skal følges med, men at det er elevernes ideer, der gennem facilitering opkvalificeres. Læreren skal ikke kunne støtte, men skal også kvalificere. Biesta skriver "the school is not and should

Relation

not be understood as a place for learning – if one wishes one can, after all, learn anywhere – but that what makes the school a school is the fact that it is a place for teaching” (Biesta, 2012). Dette citat rammer hele problemstillingen ind og tydeliggør, at skolen bidrager med undervisning (her er teaching oversat til undervisning vel vidende, at det ikke er en fyldestgørende oversættelse), og at læreren er ansvarlig for det. Derfor er den sidste faktor, der skal behandles i denne analyse essentiel. Lærerens ”dagsform”, som jeg kalder det, har stor betydning for det overskud, som læreren kan mønstre. I fokusgruppens øvelse har kun to lærere valgt at prioritere dagsform (bilag 6). Det kan skyldes prioriteringen og det er påfaldende, at de lærere, der ikke har valgt dagsformen, har valgt processen og omvendt. Det fremstår tydeligt, at en kreativ proces som musicalen kræver noget ekstra. PV siger: *”Det bliver mere intenst og det er også derfor, at man bliver mere træt sådan nogle uger”, og ”jeg er meget mere på tæerne i sådan en uge”* (bilag 3). Disse udsagn giver udtryk for et behov for at være ”klar” og ”på” som lærer. I sammenfatningen, som lærerne selv laver, skriver de ud for spørgsmålet ”Fortæl hvornår du handler intuitivt som lærer uden forudgående refleksion”, ”Når eleverne reagerer uventet. Når man har overskud og tid. Opmærksomhed er vigtig” (bilag 9). I denne konklusion fra lærerne sættes fokus på mange af de ovenstående faktorer og som hovedfokus det ”at have overskud”. Derfor er lærerens dagsform, relationen til eleverne og kollegerne afgørende for overskuddet, som derfor også er sat ind i faktormodellens midte, både i de eksterne og interne faktorer (figur 1 og 2). MS



kommenterer under opsamlingen til det ovenstående: *”Man skal have sin dagsform i orden. Man skal have lyttelapperne ude”* (bilag 3). Dagsformen har indflydelse på relationen. Bruner skriver: ”Når jeg læser dem (teserne red.) igen, går det op for mig, i hvilken grad de lægger vægt på evner som bevidsthed, refleksion, bred dialog og forhandling”, og fortsætter:

”Uddannelse er risikabel, fordi den giver næring til en følelse af muligheder” (Bruner, 2012). Derfor skal man bevidstgøre sig om evnerne, som Bruner benævner dem, og forstå, føle og handle i den kulturelle verden. Hvis læreren derfor ikke opmærksom, vil mulighederne for at handle blive formindsket. De interne faktorer skal italesættes i kulturen og dermed skabe rum og mulighed for udvikling jævnfør kulturen som beskrevet i de eksterne faktorer.

Den enkeltes rolle i kulturen skal hjælpes frem ved at italesætte kulturen. På den måde finder læreren sin rolle og kan danne sit overskud ud fra denne. Derfor er arbejdet med ovenstående faktorer alle vigtige for, at den enkelte lærer kan danne sig kompetencer til at agere i kreative processer.

Delkonklusion

På baggrund af den enkelte lærers erfaring, vil der være behov for at bruge tid på forskellige faktorer, men alle har deres relevans og kan først sættes i spil, når de er blevet sagt højt i kulturen. I denne opgave er fokus på læreren som den lærende og ikke på eleven, men det fremstår åbenlyst, at det skal relateres til eleven og de undervisningssituationer, som læreren kan danne sig erfaringer ud fra. Læreren har kapacitet, men må udvikle disse kapaciteter gennem erfaringer. Hvis fagfagligheden er lille, kræves der en større grad af pædagogisk faglighed og relationskompetence. Det er vigtigt at understrege at lærerens selvbestemmelse skal prioriteres, da intuition ikke forekommer, hvis der følges et pålagt forløb med en stram struktur. Dagsformen er afgørende for at være omstillingsparat. Erfaringen kan både understøtte udarbejdelsen af målsætningen, men også mindske behovet for at følge den lige og forberedte vej til målet. Fænomenet intuition i undervisningen dukker op flere steder og i forskellig form og på forskellig baggrund. Det vil

sige at baggrunden kan være rutinemæssige, refleksiøse erfaringer, eller opstået i den konkrete situation. Den intuitive handling kan derfor også give sig udslag på forskellig vis; uden baggrund som i hverdagsintuition og refleksion-i-handling; som reflekteret som en fænomenologisk intuition, hvor der stoppes op og reflekteres under handlingen, men hvor det bygges på erfaringer; og som en rutinemæssig intuition med planlagte muligheder på baggrund af forudgående erfaringer og refleksion med viden-i-handling. Som Donald Schön også fremhæver er det vigtigt ved alle former, at sætte dem i system og skabe et mønster i lærerens refleksioner (Schön, 2012).



Figur 2 Interne faktorer med betydning for at kunne undervise intuitivt

5. Læring for lærere

I dette kapitel vil der med udgangspunkt i den empiriske analyse afsøges to muligheder for udvikling af kompetencer indenfor intuitive handlinger i kreative processer. Første del vil være med udgangspunkt i, at den enkelte lærer sammen med andre udvikler sig, mens den anden har fokus på den enkelte og skal forstås som en udvidelse og eksperimenteren af undervisningsbegrebet, for at give mulighed for erfaringer med fænomenet. Det er en afsøgning af områder, som bliver nævnt i empirien og som der vil give et perspektiv på udvikling og udfordring af den enkelte.

5.1 Lær læring sammen

"Det der med at se en anden voksen være på sammen med nogle elever. Altså stå med noget og hvor man egentlig, som kollega, kan kigge ind på det, der foregår. Det synes jeg, er enormt lærerigt. Det jeg godt kunne ønske mig, det var, at vi havde endnu mere tid til refleksion omkring de timer her også", siger HJ i sit interview (bilag 4). Med dette citat vil jeg tage afsæt ind i et forslag til at udvikle og arbejde med lærerens kompetencer i fællesskab med andre lærere. Citatet rummer flere relevante iagttagelser. For det første muligheden for

at se hinanden undervise. For det andet muligheden for at lære gennem refleksioner over det observerede individuelt, og for det tredje muligheden for at flere lærer samtidig gennem fælles refleksion. Observationer af andre praktikere giver mulighed for at lære af andre og deres måde at anskue undervisningen på, som dermed kan bruges i egen praksis.

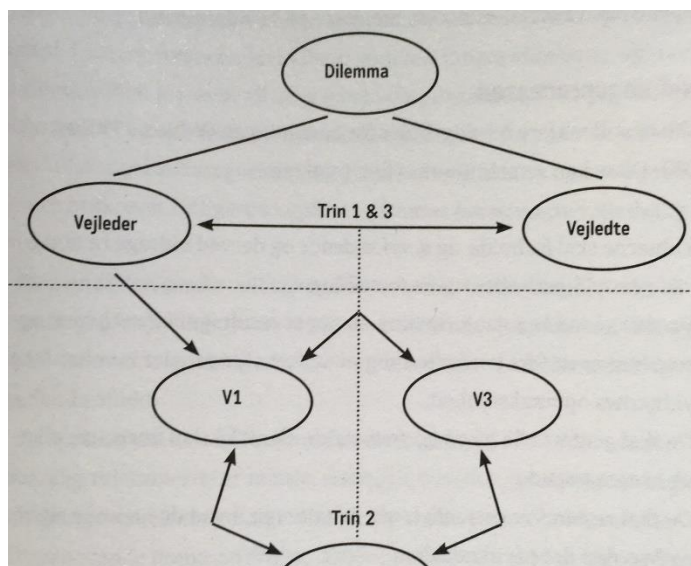
Der kan på flere måder skabes rum for to- eller flerlærerordninger. For at den enkelte lærer kan føle sig tryk, skal der i kulturen arbejdes med, at det er noget, man gør. Der skal ikke være et undervisningshierarki, hvor deltagerne kan positionere sig. Forholdet mellem deltagerne skal være symmetrisk. Ved tilfælde af asymmetri skal læreren, der er i fokus for observation, selv have bedt om det og indgået en klar aftale omkring det – en kontrakt. Dermed skal alle positionerne italesættes (Løw, 2009).

Der vil i det følgende belyses to begreber. Aktionslæring og vejledning med henholdsvis reflekterende og bevidnende positioner. Begge metoder (eller alle tre) kan bruges til at udvikle sig gennem samskabelse.

5.11 Refleksion og bevidning

Narrativt reflekterende grupper med bevidnende positioner (BP) er en videreudvikling af den systemteoretiske vejledning med reflekterende positioner (RP). Metoderne er ens på den måde, at der i begge modeller samskabes. Vejledningen kan foregå symmetrisk og med deltagelse af en med vejlederrolle, en med den vejledtes rolle og et antal tilhørere, hvis roller er forskellige mellem metoderne. Forskellen er i meget grove træk, at i BP bruges tilhørerne som vidner til det, de hører og en hjælp til at få vejlederen videre. I RP bruges tilhørerne som et eget system, der reflekterer over den sag, som den vejledte og vejlederen behandler (Løw, 2009). Begge modeller kan bruges i et team til fælles læring. BP er medtaget, da jeg i ovenstående analyse af empirien erkender at individet i kulturen spiller en vigtig rolle for at udvikle og skabe plads til intuitive handlinger i kreative processer; mens RP giver en reflekteret samskabelse, hvor de fælles dannede erfaringer kan bruges af alle, hvilket efterlyses af HJ i citatet ovenfor.

Bevidnende positioner har en central pointe: "at mening skabes i sproget, og at sproget er socialt" og "vi skaber viden med hinanden gennem sproget" (Løw, 2009). Det vil sige, at samskabelse består af det, sproget frembringer i fællesskabet. I et lærerteam er det ovenfor



Figur 3 Den narrative vejledning med bevidnende positioner. (Løw, 2009).

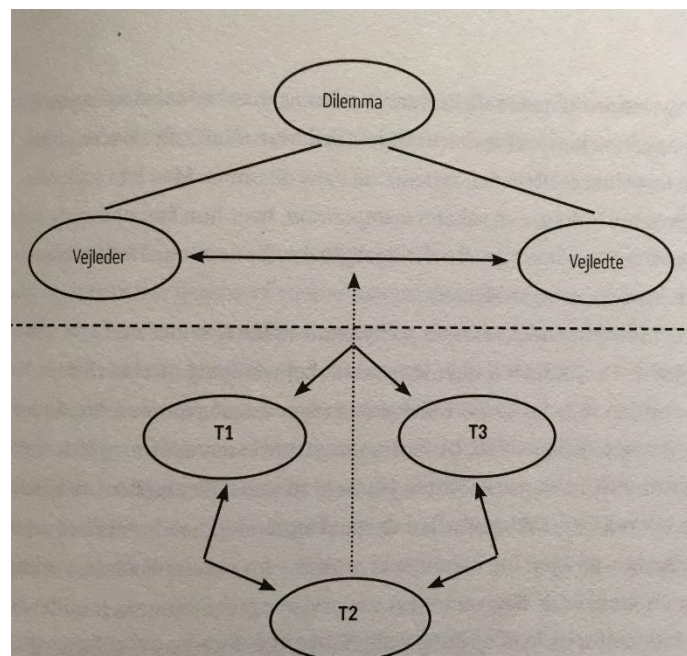
synliggjort, at der er behov for italesættelse og refleksion for at kunne føle sig tryk. Gennem systematisk arbejde med undervisningssituationer, vil der opstå en kultur, hvor lærerne knytter relationer, som kan danne grundlag for koordinerende fremadrettede og opbyggende processer eller undervisningsforløb. I følge Bruners tese om perspektiv er der en fare forbundet med dette, da den "belyser den tolkende, betydningsdannende side af den menneskelige tanke, mens den samtidig er klar over de iboende farer for uenighed, der ligger

i at dyrke denne dybt menneskelige side af bevidsthedslivet” (Bruner, 2012). Det er en dobbelthed, som sætter samtalen, vejledningssituationen eller sprogets væsen på spidsen. Lige netop derfor er den vigtig at få klarlagt for gruppen. Det er bevidst tre trin af fortælling i modellen, som fører til den samskabte fortælling ved, at de bevidnende positioner først lytter til vejlederens interview af den vejledte, for dernæst at vidnerne genfortæller det, de hørte gennem spørgsmål fra vejlederen. Sidste trin består af, at vejlederen interviewer den vejledte igen, mens vidnerne lytter til, hvad den vejledte hørte vidnerne sige, at de havde hørt. Det er i modellen op til vejlederen, at samle trådene og facilitere processen med relevante spørgsmål. For anskuelighedens skyld vil jeg indsætte en figur, der synliggør positionerne. Med denne metode udvikles den vejledte gennem anerkendelse og narrativ styrkelse gennem sproget. Interviewsituationen skal gøre brug af eksternaliserende spørgsmål, handlingslandskabsspørgsmål og bevidsthedslandskabsspørgsmål. De to sidste kategorier af spørgsmål er inspirerede af Bruners antagelse om, at fortællinger udgøres af handlingslandskabets hændelser og omstændigheder, samt bevidsthedslandskabets viden, tanker og følelser (Løw, 2009). BP bliver kritiseret for at sætte subjektivitet over objektivitet, men vis dette erkendes inden processen, kan det netop bruges som en styrke, da vejledningen er rettet mod den vejledte og hvad det gør ved vejledte.

Reflekterende positioner kendetegnes ved en samskabelse gennem systemer. Der skiftes mellem en spørgsmålsbaseret samtale mellem vejleder og vejledte og en reflekteret samtale mellem tilhørerne. De to samtaler er uden inddragelse af hinanden og skal anskues som samtaler ved siden af hinanden om samme indhold. På denne måde giver det rum for refleksion hos begge samtalers deltagere. RP skelner mellem tre spørgsmålstyper. De

sædvanlige spørgsmål, der nemt kan besvares; de usædvanlige, der gør den vejledte eftertænksom; og de for usædvanlige, der gør, at den vejledte lukker af. Ideen er, at vejlederen kan afsøge den vejledtes problemstilling ved at spørge ind med varierende kontrast af spænding. Der skal spørges ind i alle domæneteoriens tre domæner for at sikre grundlaget for refleksionen. I en kollegial sammenhæng vil det dominerende domæne være refleksionens (Løw, 2009). I analysen af fokusgruppeinterviewet foregår samtalen oftest som en videre refleksion på den foregående, hvor der medtages ord eller vendinger, som kobles på egen refleksion eller den enkeltes pludselige indskydelse. Som interviewer af fokusgruppen oplevede jeg at kunne reflektere, mens de havde en samtale kørende, for dernæst at rette relevante spørgsmål for enten at orientere mig, eller at lede dem i bestemt retning. Ligeledes oplevede jeg, at samskabelsen af lærernes fælles sammenfatning efter hvert spørgsmål blev til en fælles dokumentation der bevidnede de fælles refleksioner.

”For mig, ved lige præcis den her musical, var dét med at give plads til, at alt kunne lade sig gøre. Det er noget jeg har skullet øve mig på. Og det var kolleger imellem, men også med



Figur 4 Reflekterende positioner (Løw 2009)

børnene” siger LB i fokusgruppen (bilag 3). Hun har skullet øve sig på det. Hun har gået med det selv, men siger det højt her blandt kolleger. Gennem fokusgruppens samtale skabes en fortælling om, at denne målsætning var ny og svær, samt at der blev brugt en del energi på at afstemme det kollegerne imellem. Det får næsten karakter af et eksperiment, hvilket leder naturligt over i næste begreb, som skal behandles.

5.12 Undervisning som eksperiment

Aktionslæring har til formål at udvikle et analytisk blik på praksis. Et team af lærere kan i fællesskab træne sig til, at analysere undervisningsforsøg ved at sætte ord på praksis, erfare gennem refleksioner og bearbejde til vidensdeling og dokumentation (Plauborg, Andersen, & Bayer, 2007). LB kan, ud fra førnævnte citat, sammen med sit team træne denne færdighed gennem aktionslæring. Dette kapitel startede med citatet fra HJ, som siger, at man lærer meget af at se på hinanden, der underviser. Hvis aktionslæringsmetoden kan integreres i teamarbejdet, vil man kunne arbejde målrettet med specifikke undervisningsforsøg og sammen blive klogere og bedre. Aktionslæringen har fem faser og hvis vi sætter LB's eksempel på, så vil faserne komme til at se ud som følger. Fase 1 er den fælles formulering af problemstillingen. De vil i teamet gerne have fokus på at følge eleverne og at alt som udgangspunkt kan lade sig gøre. Fase 2 er iværksættelse af aktioner. Her aftaler teamet hvilke forløb, der kan have denne problemstilling. Det er didaktisk arbejde, hvor målsætninger sættes op overfor indhold og proces. Der laves en hypotese, hvor der gøres overvejelser over, hvordan det vil forløbe og hvad der er behov for. Det vil lette den senere observation med nogle specifikke punkter fra hypotesen, som kan observeres. Disse aktioner eller lærerhandlinger nedskrives. Ydermere overvejes, hvem der skal være lærer og hvem der skal observere. LB kan bede om at være lærer i trintimerne, have en hjælpelærer og en observatør. Fase 3 er observationen og her kan samles både kvalitative data i form af elevernes reaktioner på lærerens måde at formulere sig på, eller udtalelser fra elever, der kan fortælle om problemstillingen, men også kvantitative data som f.eks. hyppighed for brugen af de på forhånd aftalte spørgsmål. Optælling af samtaler mellem lærer og elev eller andre ting, der kan signalere noget omkring problemstillingen. Der kan med fordel konstrueres et observationsark, så noterne bliver nemt tilgængelige efterfølgende. Her listes de forskellige aktioner op og der gøres plads til at observatøren kan analysere undervejs ved at have en kolonne i skemaet til det (se Visible Thinking herunder). Fase 4 er den didaktiske samtale. Her kan der bruges mere eller mindre af de ovenfor beskrevne vejledningsmodeller. Aktionslæringen foreskriver en opdeling af den didaktiske samtale i 3 dele, der skal sikre at fokus er på problemstillingen og at det er undervisningen, der tages udgangspunkt i – ikke læreren. Der er en ordstyrer, der interviewer først læreren og derefter observatøren. Det kan med fordel være hjælpelæreren, der er interviewer. Her spørges ind til de gennemførte aktioner og deres effekt. Første del handler altså om underviserens intentioner og oplevelser, mens del to handler om de generelle aspekter ved problemstillingen og aktionerne. Her kan refereres til hypotesen for slutteligt at samle op i tredje del, hvor der også kan laves aftaler for det videre eksperiment. Eventuelt formuleres en ny hypotese til problemstillingen, som efterfølgende kan afprøves. Fase 5 bearbejder de erfaringer teamet har dannet. Der udarbejdes en samlet redegørelse ud fra referater og de opfølgende didaktiske samtaler. En del af denne redegørelse skal indeholde refleksioner over hvordan man drager nytte af de opnåede erfaringer i den efterfølgende undervisning. Hvor kan der gøres brug af dem? Er der konkrete tiltag i elevgruppen, som kan være vigtige,

eller skal strukturen omkring undervisningen ændres? Måske skal lokalet indrettes anderledes og så videre. Det tager tid at integrere aktionslæring, da det er en måde at arbejde på, der skal læres. Den egner sig rigtig godt til at udvikle undervisningen i teamet, og til at lave forsøg med undervisningsformer. Der er ikke fokus på den enkelte lærers kompetenceudvikling, men det hænger uvægerligt sammen, da de fælles refleksioner også vil føre til en udvikling af lærerrollen. Donald Schön siger: *"Fra det synspunkt (rationalitet red.) består professionel kompetence af anvendelse af teorier og teknikker, der er udledt gennem systematisk, fortrinsvis videnskabelig forskning med henblik på løsning af de instrumentelle problemer i praksis"* (Schön, 2012). Aktionslæringen kan bruges til at skabe rammerne for denne systematiske søgen efter praksisudøvelse og udvikling af kompetencer. Erfaringerne skabes dermed i fællesskab og bliver til viden-i-handling for den enkelte lærer. *"En professionals viden-i-handling er indlejret i den socialt og institutionelt strukturerede sammenhæng, der deles af et fællesskab af praktikere"* (Schön, 2012).

Delkonklusion

Ovenfor er beskrevet tre muligheder for at reflektere over undervisningen eller problemstillinger i forbindelse med undervisningen. Aktionslæringen kan bruges til systematisk at udvikle undervisningspraksis gennem refleksioner. Her arbejdes prospektivt på baggrund af refleksioner. Den er altså fremadrettet, mens de to vejledningsmodeller kan bruges til henholdsvis en objektiv systemisk måde at anskue konkrete problemstillinger retrospektivt på og en subjektiv bevidnet fortælling om konkrete problemstillinger. Hvis der skal et prospektivt perspektiv på, skal det tilføjes herudover. Løsningen findes gennem samskabelse, hvor der åbnes op for nye vinkler.

Det er vigtigt at erkende, at der, brugt i en vejledningssammenhæng med læringsvejledere, pædagogiske konsulenter el.lign. vil opstå et asymmetrisk forhold mellem den vejledte og vejlederen. Dette vil påvirke samskabelsen. Som vejleder kan en måde at bruge asymmetrien på være at facilitere teamet til at bruge strukturen, hvor asymmetrien udnyttes til at lære metoden, frem for at fokusere på indholdet. Gennem denne samskabelse opstår narrativer, der styrker kulturen i teamet og udvikler praksisfællesskabets sprog, samtidig med at den enkelte lærers kompetencer udvikles gennem refleksion. I ovenstående eksempel blev der taget udgangspunkt i LB's behov for at øve sig i at give plads til, at alt kunne lade sig gøre. I det følgende kapitel vil jeg belyse konkrete metoder, der kan hjælpe i denne proces og som kan danne udgangspunkt for et aktionslæringsforløb.

5.2 Uren træning

Lærere er forskellige og har forskelligt erfaringsgrundlag. Ligeledes har teams erfaringer fra samarbejde og en kultur for, hvordan de arbejder – en "plejer". Derfor vil det være svært og uhensigtsmæssigt at bruge rene metoder og pædagogik. I stedet skal metoderne gøres til lærerens/teamets egne. Ved at arbejde med dem, vil det vise sig, hvilke elementer der giver mening og hvilke, der skal udelades eller tilpasses. Den urene pædagogik er fortaler for at bruge metoder set i lyset af sammenhængen. Her er det undervisningens formål, indhold, eller målsætning der afgør hvilken metode, der egner sig bedst (Tanggaard & Brinkmann, 2011). De følgende metoder skal derfor bruges, hvor de egner sig bedst og udvikles og tilpasses til læreren, elevgruppen, teamet og undervisningen.

5.21 C'est ne pas un pipe

En metode hvor man kan øve sin facilitering af elevens vej og som LB ønskede at øve sig i, at alt kan lade sig gøre, kan være et eksperiment i gruppen, hvor der laves forsøg med tingsorienteret undervisning. Her bliver det hele muligt for eleven. Det er så at sige eleven, der selv bestemmer vejen. I den traditionelle undervisning taler man om indholdsorienteret og outcome-orienteret tilgang. I fokusgruppeinterviewet (bilag 3) og de to efterfølgende interviews med MS (bilag 5) og HJ (bilag 4), er der ligeledes en helt klar skelnen mellem proces og produkt. Proces og produkt understøtter netop dette, da den indholdsorienterede eller dannelsesdidaktik handler om, at læreren udvælger det stof, som der undervises i, men hvad eleverne får ud af det er usikker. Den outcome-orienterede tilgang kan også kaldes læringsmålsstyret og læner sig op ad produktet. Her er slutmålet i centrum, mens vejen derhen er usikker (Pasgaard & Lyngdal, 2018 nr. 3). I en proces som har målsætningen i fokus, som det var tilfældet i musicalen på Middelfart Friskole, hvor det skal være elevernes musical, er der et behov for at lade eleverne udvælge både hvad målet er, men også vejen derhen. Det er en undervisning, hvor eleverne skal lære noget ubestemt om noget ubestemt. Det ville dermed ikke kunne kaldes for et musicalforløb fra starten af, da det ikke var sikkert, at det var vejen. Derfor vil henvises her til et lille eksperiment i 8.kl. op til jul.

I det sidste modul med klassen i dansk bestemte jeg mig for at afprøve metoden. Den skal derfor beskrives gennem denne. Til timen medbragte jeg en pose brunkager. Min forberedelse havde udelukkende været med vægt på at sætte fokus på "objektet", så jeg havde forberedt to handlinger til dette og en handling til at perspektivere det. Resten var "uforberedt". Den første handling var medbragt for at fjerne elevernes fokus fra det, som de har tillært at se og anskue som den rigtige viden. De blev bedt om at skrive ti spørgsmål til "objektet". Det kunne være om alt. Efterfølgende skulle de sammen to og to interviewe hinanden, hvor de på skift skulle være "objektet". Bryant som står for teorien bag tings- (objekt)orienteret tilgang udtrykker denne ophævelse af hierarkiet med mennesket i toppen: *"Mennesker er ikke længere monarker af væren, men er i stedet blandt det værende, viklet ind i det værende og involveret i det værende"* (Pasgaard & Lyngdal, 2018 nr. 3).

Brunkagerne blev opløst til at være et objekt, der havde menneskelige evner. Jeg havde været meget spændt på, hvordan en 8.kl ville tage imod forsøget, men det skulle komme mig til skamme. Der var en utrolig stor glæde blandt eleverne. De levede sig ind i det, var oppe for at studere "objektet" og stillede vidt forskellige spørgsmål til objektet. Hvorfor er du økologisk? Hvordan er du endt på tilbud? Hvordan smager du? Netop sidste spørgsmål havde jeg forventet. Derfor skulle den manes i jorden med en sansning. Den anden forberedte handling var derfor at lære "objektet" at kende gennem sanserne. Hver elev fik en del af "objektet" udleveret. Den skulle placeres i panden og uden brug af hænder, skulle den transporteres ned i munden. Undervejs skulle der lugtes, føles, lyttes og ses før den endte i munden, hvor den skulle smages. Det var en leg og alligevel blev det taget alvorligt af eleverne. Her kunne ikke gøres noget forkert, som en af eleverne sagde. De skulle nu skrive deres sansning ned under spørgsmålene fra før. Til slut sagde jeg, at vi havde dansk. Hvad kan I bruge det her til? Det var der ingen der forstod, før vi fyldte tavlen med forskellige forslag til, hvad det kunne være. Alt fra et digt til faglig læsning. Fra analyse af emballagen til indsætningsdiktat. De måtte nu bruge resten af timen på at gøre det. Det var helt tydeligt at "objektet" manifesterer sig forskelligt alt afhængig af hvad den manifesterer sig overfor. Tingen er dermed altid noget for noget, men også altid noget andet for noget andet (Pasgaard & Lyngdal, 2018 nr. 3). I undervisningseksemplet var der et udgangspunkt. Læreren havde medbragt et objekt og klassen havde dansk. Der kan ikke tages forbehold

for hverken mål for læringen, eller det som læreren havde udvalgt. Det var læring af noget ubestemt om noget ubestemt. Efterfølgende i forsøget vil lærerens kompetence til at lytte og følge eleven, samt stille de spørgsmål som MS i sit interview kalder "kvalificerer elevens ide" (bilag 5) være afgørende. Det er lærerens opgave at åbne med sin facilitering og ikke lukke ned. Set i lyset af den kreative læreproces, som er beskrevet tidligere, er det den divergente tankegang, der bruges til det. Det kræver øvelse, at følge den vej som lærer og derfor kan tings-orienteret undervisning bidrage til at opøve disse kompetencer. Sat ind i et aktionslæringsforløb vil det kunne bidrage til teamets træning og måske give en ny didaktisk forståelse.

5.22 Lære at se

Lærerens individuelle refleksion kan ligeledes sættes i system på samme vis, som teamet kan gøre i aktionslæring og samtidig gøre de kollegiale relationer stærkere gennem synliggørelse af den enkeltes tænkning. Med Visible Thinking som udgangspunkt kunne en skematisk refleksion over forsøg, læreren gør i sin undervisning bidrage til dette. Det kan ligeledes gøres med de tillærte vaner, læreren har tillagt sig for netop at undersøge de antagelser, der er gjort omkring vanerne. Project Zero er en del af Harvard Graduate School of Education, hvor der forskes og arbejdes med kunst og læring gennem kunst. De har et projekt, som hjælper studerende og elever til at gøre tænkningen synlig for at øge læringen i klassens fællesskab. Den kan udvides til lærerkollegiet og bruges til organisationens eller teamets læring. Byggende på Vygotsky er Visible Thinking rettet mod kulturen og internalisation (Perkins, 2003). Her vil der udelukkende bruges de dele, der kan passes ind i denne sammenhæng. Den bliver dermed "uren" og skal anskues som sådan. Her skal inddrages en metode til at systematisere individuelle refleksioner. Der udarbejdes et skema med tre søjler: See, Think og Wonder. I søjlen med "see" noteres alle de ting fra undervisningen, der kan ses eller som er sket. I søjlen med "think" noteres lærerens refleksioner på det oplevede og set, mens søjlen "wonder" giver plads til at stille spørgsmål. Disse spørgsmål kan være udgangspunktet for fremtidige undersøgelser, eller til problemstillinger man kan sparre med sine kolleger og/eller eleverne. Det lyder umiddelbart meget lavpraktisk, men denne metode giver et nuanceret indblik i undervisningen. Samme metode er her vedlagt som bilag for de observationer, der er brugt i empirien (bilag 1, 2 og 10). Disse metarefleksioner fra sidste søjle fører både til erfaringer, men er også med til at sætte spørgsmål ved erfaringer. Disse kan danne baggrund for en kommende akkomodativ læringsproces, som tidligere er beskrevet. Metoden skiller de reelle oplevede handlinger fra de handlinger læreren tror er oplevet.

En anden del af Visible Thinking omfatter sprogbrugen. *"There are many ways to make thinking visible. One of the simplest is for teachers to use the language of thinking"* (Perkins, 2003). I samtaler omkring undervisning blandt kolleger, men også overfor eleverne, vil det fremme udviklingen for den pågældende lærer, hvis læreren bruger de rette ord. Eksempler kan være: antagelse, hypotese, evidens, refleksion, perspektiv med mere. Denne måde at skille begreberne ad og synliggøre processer omkring tænkning giver rum til at læreren ikke er ufejlbarlig, og giver plads til, at det er i orden at fejle. I de forskellige stadier af undervisningen synliggøres, over for elever og kolleger, med fagtermer, lige præcis hvor man er og hvad dette giver plads til.

5.23 Søgen uden at vide det

Analysedelen afsluttes med at vende tilbage til udgangspunktet og den antagelse, som blev opstillet. I det ene eksempel, der lå til grund for antagelsen, blev det tydeliggjort, at hvis man som lærer er klædt på både fagligt og fagfagligt kan man gøre fund undervejs, som man ikke

havde regnet med. Ved et tilfælde blev det en intertekstuel sang, der blev motivationsfaktor og samtidig samlede de oprindelige tråde i en ny sammenhæng, så der skete en læring, som er beskrevet i afsnittet om min antagelse.

Store opdagelser er gjort tilfældigt. Opdagelsen var ikke det, der blev ledt efter, men ved et lykketræf faldt brikkerne på plads. De ideer der opstår i musicalen på Middelfart Friskole er stykket sammen af, hvad der umiddelbart kan virke som tilfældigheder, men det er elementer opsamlet i fællesskabets søgen efter en vej. Begrebet serendipitet behandler denne søgen efter det, man ikke vidste man søgte. Odin teatret bruger serendipitet som en kreativ fremgangsmåde (Chemi & Christoffersen, 2018). Man skal være klædt på til at opdage det særlige og nye, der sammen med andre opdagelser kan give ny viden. *"Det er ikke tilfældigt, hvem der kan gøre tilfældige opdagelser. Det kræver træning af skarpsindighed som et af de vilkår, den traditionelle videnskab skjuler, ligesom det langstrakte arbejde, fejlene og tvivlen"* (Chemi & Christoffersen, 2018). Fundene undervejs kan altså kun findes af de, der er funderede til at finde dem. Citatet fremhæver at det kan og skal trænes. I en undervisningssammenhæng vil der også skulle skabes rum for det, så rammerne giver plads og tryghed til det, som gennemgået ovenfor. Der skal være en kulturel accept af at søge og rum til at fejle undervejs. I teaterverdenen tales om begrebet "devising", som kan overføres direkte til undervisning i kreative processer. Gennem en proces udvikles vejen. Der søges input både indenfor og udenfor den lærende gruppe. Disse inputs sorteres og samles til en helhed. Processen kan sammenlignes med musicalprocessen på Middelfart Friskole, hvor der netop samles input, som tilsammen giver en helhed. Det traditionelle hierarki, hvor lærerne er bedrevidende, er vendt på hovedet og alle er på lige fod. Netop ved at bytte rundt og sige "alt er muligt" finder man frem til det nye og unikke. Arbejdet med denne dynamik kan overføres til en mindre målestok. For at vende tilbage til den tingsorienterede metode og eksperimentet med brunkagerne, så er det gennem de fælles refleksioner og brainstormen på tavlen, hvor de mulige veje at gå listes op, der giver den dynamik, der skal til for at motivere eleverne, men som samtidig klæder læreren på til at facilitere den efterfølgende proces. Set i lyset af den fænomenologisk intuition er serendipitet essensen af denne. En målrettedhed omkring et fænomen, hvor man er klar til at samle de indtryk omkring læringssituationen, som man har i fokus, men som man ikke ved, hvornår opstår og heller ikke præcis, hvor, hvordan og i hvilken form de viser sig. På baggrund af erfaringer er læreren åben overfor det, man støder på og i nuet intuitivt anvende dem fremadrettet. Det kan bringes ind i skolens dagligdag og gøre vejene i undervisningen nysgerrige og søgende. LK siger i fokusgruppeinterviewet: *"Det (svære red.) er, at vi skal ud ad en vej, men vi egentlig ikke.....altså der er sving på ruten og nogen gange går vi lige ud"* (bilag 3).

Vejene kan fyldes med forhindringer, som tvinger de lærende til at tænke nye veje ind. Innovationsdidaktik har mange metoder til dette, men en tilgang er at skifte fra divergent til konvergent tænkning for at møde en forhindring, der igen åbner for den divergente tænkning



Figur 5 Det liggende juletræ. (Ullersted, Bager, Blom, Byrge og Borg Larsen 2010)

inden gruppen hentes ind igen og forfiner gennem konvergens. Det kan blive ved med mange benspænd og kan illustreres som et liggende juletræ, som i modellen i camp guiden (Ullerste, Bager, Blom, Byrge, & Borg Larsen, 2010). Hvor mange benspænd der skal til, er op til lærerens intuition. Benspænd kan bestå af mange typer, men har alle som mål at få en uventet drejning. *"For at serendipitet kan indtræffe, forekommer der et brud med regler, normer, vaner eller traditioner og det fører processen i en ny og uventet drejning"* (Chemi & Christoffersen, 2018). Dette brud kan ses som en indre dommer over, hvad der er rigtigt og forkert. *"Den modstand, der går forud for det kreative øjeblik, har noget at gøre med de fænomener vi under ét kalder den indre dommer"* (Roepstorff & Høeg, 2018). Al undervisning i kreative processer bør have et element af forstyrrelser, der får den lærende bragt ud af fatning og til at begå fejl. Disse fejl kan være den uventede drejning, der skal til, men de kan også være uden betydning. Det skal trænes gennem erfaringer for at få øje på fejlene. Træningen skal indlejres i den daglige undervisning, så både lærere og elever øver at få øje på det særlige. Der skal skabes situationer, hvor fejl anerkendes og har deres berettigelse.

Med disse ord vil jeg føre over i konklusionen på denne undersøgelse.

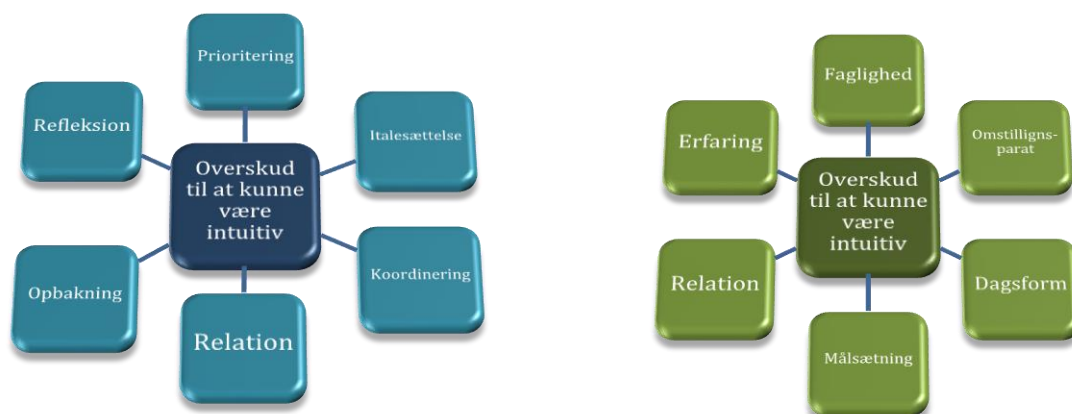
6. Konklusion

Ovenfor blev afslutningen, at der skal skabes rum for at få øje på det særlige. Gennem analysen er der fremkommet en række faktorer, der giver dette rum. Samtidig er den måske vigtigste opdagelse i empirien lærere og ledelses behov for fælles refleksion. Lederen af Middelfart Friskole HJ udtaler efter fokusgruppeinterviewet, at vi burde gøre det oftere. Det var noget hun følte lærerne nød og havde brug for. Lærerne nyder at fortælle om deres oplevelser fra undervisningen og kommer med eksempler fra deres praksis med kreative processer og især fra skolens musicalforløb, hvor de har handlet intuitivt på baggrund af elevernes ønske for den vej, processen ville gå. Disse fortællinger bliver til erfaringer i fællesskabet og er med til at udvikle lærernes praksis. Det fremkommer tydeligt i arbejdet med definitionen af begreberne, at de intuitive handlinger kan deles op alt efter refleksionsniveauet. Interessant er det, at Dreyfus og Dreyfus arbejder med begrebet i deres udviklingsstadier, så den mest erfarne, eller det som de kalder det femte stadie – eksperten, bruger intuition eller fornemmelse som en stor bestanddel af sine handlinger. Erfaringer giver i følge dem en evne til at træffe de rigtige valg ubesværet og intuitivt (Dreyfus & Dreufus, 2012). Denne opstilling giver en forklaring på, at intuitive handlinger kommer primært hos den kompetente, mens den lærende på første og andet og til dels tredje stadie har et behov for en rationel og analytisk struktur. Det fremstår ligeledes klart, at erfaringerne opnås gennem refleksion. Donald Schön beskriver vejen fra viden-i-handling til refleksion-i-handling, hvor det netop er refleksionen, der giver erfaringen til at ændre viden-i-handling (Schön, 2012). Jens Christian Jacobsen skriver om hverdagsintuitionen, som ikke bygger på refleksioner, men snarere er et sortering i sindet, hvor refleksionen vælges fra, mens den fænomenologiske intuition, som han bygger på Edmund Husserl, bruges til gennem handlingen at begrunde fremtiden (Jacobsen, 2002). Læreren bruger altså dermed sin intuition, når der handles for at ændre noget oplevet - reflekteret i situationen eller gennem en erfaret reduktion – et væsensskue. Disse handlinger viser sig derfor også forskelligt afhængig af, hvem der er lærer og i hvilken kontekst, de sker. Et eksempel er den intuitive handling, der sker på et øjebliks oplevelse af uro og de bagvedliggende begrundelser herfor, samtidig med accepten af at følge en elevs forslag om, hvad der kunne opfattes som uvilje til

at arbejde med den givne problemstilling, at høre den sang, der nævnes intertekstuel i en roman. Det hele foregår i et nu og tankerække, overblik og handling er et øjebliksbillede, hvor læreren intuitivt fornemmer og handler "rigtigt", eller i hvert fald med et fordelagtigt udfald.

Der kan listes en række faktorer op, som har betydning for, om lærerne har overskud for at føle sig tryk i processen og dermed kan foretage intuitive valg og efterfølgende handlinger. I analysen er de delt op i to hovedgrupper, som kan betegnes som de eksterne og de interne faktorer. De eksterne faktorer er hovedsageligt hjemmehørende under skolens kultur og strukturelle rammer. Processen skal prioriteres, så den fornødne tid er til stede til at følge eleverne. Lærerne skal føle opbakning fra både kolleger, ledelse, forældre og elever, hvilket blandt andet sker gennem italesættelse af prioriteringen, samt igennem refleksion med kolleger. Derfor skal der ligeledes prioriteres tid til koordinering og relationsdannelse. Relationsdannelsen spiller en vigtig rolle i opbygningen af kulturen, hvilket fører til opbakning fra forældrene til eleverne.

Under de interne faktorer spiller erfaring den største rolle. Med erfaring skal der både arbejdes med lærerens pædagogiske og didaktiske grundfaglighed, som spiller den største rolle for mulighederne for at kunne bruge sin intuition. Sekundært kommer fagfagligheden som giver et overskud til at være i processen og vurdere og kvalificere elevernes ønske om retning. Den kan ligeledes være en hæmsko for intuitionen, da læreren skal træne det at give tid og rum til at fejle, og tage usædvanlige veje for at opnå læring, i stedet for at gå den vej, som læreren på forhånd ved virker. Grundfagligheden giver overskud til at danne relationer til eleverne, så kvalificeringen gennem faciliteringen virker som åbnende snarere end lukkende for processen. Dermed kræver det ligeledes kompetencer til at være omstillingsparat, så det nye kan findes sammen med den lærende. Overskuddet er meget vigtig og derfor er lærerens dagsform essentiel for mulighederne for at kunne handle intuitivt. Med til grundfagligheden hører ligeledes et overblik over brugen af mål og målsætninger, som skal fastsættes efter hvilken proces, der ønskes. Derfor skal der i arbejdet mellem kollegerne som nævnt skabes rum for fælles refleksioner, der kan stille spørgsmål ved det man "plejer". Om der er brug for et formål, delmål eller et slutmål, skal vurderes af læreren eller lærerne i fællesskab.



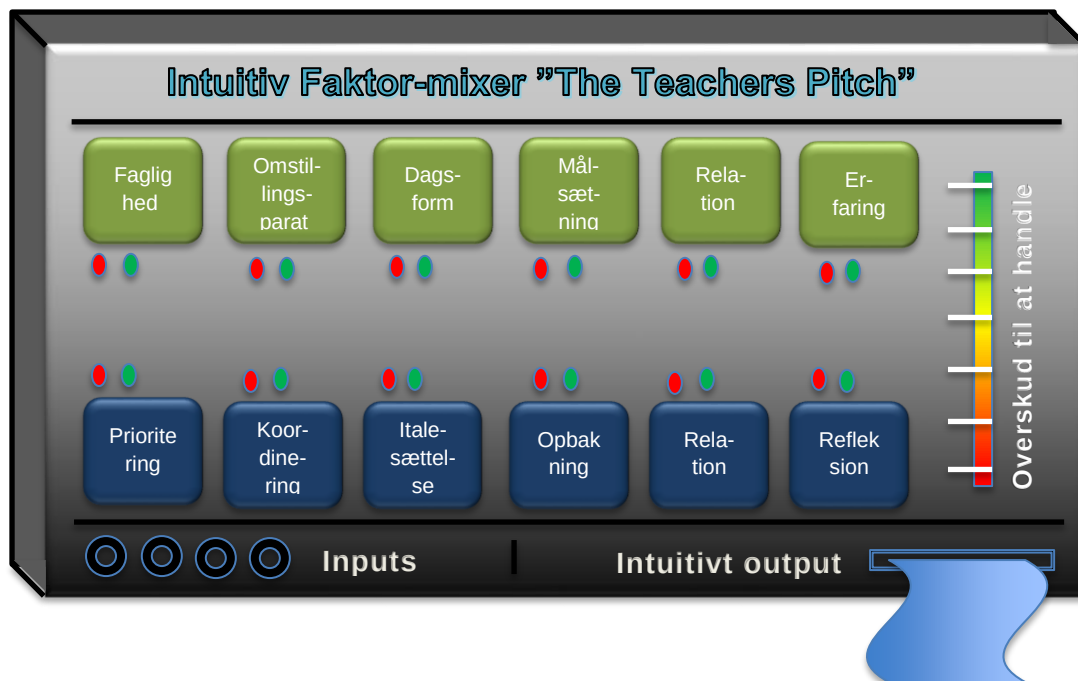
Når disse 12 faktorer får fokus på skolen og hos den enkelte lærer, vil læreren få overskud og kan starte processer, der kan rumme intuitive og kreative handlinger. Det kræver energi at udvikle processerne og tidsaspektet spiller en stor rolle ligegyldigt om projektet er stort eller lille. Læreren er på, og er nødt til *"at have lyttelapperne ude"* (bilag 3), som en lærer

udtrykker det. Ikke alle faktorer har lige stor prioritet og kan justeres efter hvilket forløb, der skal gennemføres. I en proces, der griber ind i hele skolens arbejde, skal der skrues op for koordineringen og den fælles refleksion, som eksempelvis kunne ses i arbejdet med musicalen. I kreative processer, hvor det kun indbefatter en eller få lærere, skal der skrues på relationsfaktoren i samspil med fagligheden, som det ses i eksemplet med MS, der ikke føler sig kreativ selv, men ser en mulighed for at omgå fagligheden gennem relationen til eleverne; eller med den førnævnte intertekstuelle inddragelse af sangen.

Intuition bruges i alle fag og i de fleste processer, men kun gennem øget fokus og italesættelse kan den opkvalificeres. Jerome Bruner fortæller om eksternaliseringens værker eller *ouvres*. Ved at kulturen giver hændelser, erfaringer eller historier betydning gennem en italesættelse, vil de samtidig også blive mulige at bruge i refleksion, samtidig med at den bliver offentlig og forhandlelig (Bruner, 2012). Bruner siger om vigtigheden af italesættelse af skolens kultur, at "Det vigtigste fag i skolen, kulturelt set, er skolen selv" (Bruner, 2012). Der er et behov for at træne intuitionen, hvilket bedst sker i læringsfællesskaber, hvor der samskabes, da det er med til at forme kulturen på skolen og give opbakning fra skolens interessenter. Gennem eksempelvis aktionslæring, følger flere af de ovennævnte faktorer automatisk med, som for eksempel relationsdannelse til kollegerne og forståelse for hinandens handlemønstre, som har betydning for om den enkelte kan føle sig tryk. Vigtigst giver aktionslæringen det fornødne fokus på fælles udvalgte eksperimenter, der gennem strukturen analytisk undersøger virkninger og årsager i læreprocesser omkring den kreative proces. Disse skal dokumenteres og deles så erfaringerne kommer den enkelte og fællesskabet til gode jævnfør Bruners tese om eksternalisering (Bruner, 2012).

Der skal ligeledes i samme åndedrag tales for brugen af den urene pædagogik (og didaktik), hvor det er eksperimentet og undervisningen, der er med til at afgøre, hvilke metoder der skal bruges, medtages, udelades, udvikles eller søges efter. Erkendelsen af at læreren også eksperimenterer og bruger sin viden til at søge i alle dele af undervisningen skal indarbejdes i kulturen og denne serendipitive tilgang fører til erfaringsdannelse, så intuitionen kan få plads i undervisningen. På denne vis vil læreren udvikle sig og som Dreyfus og Dreyfus beskriver gå fra nybegynder for til sidst at blive ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

I starten af opgaven blev der diskuteret brugen af ord for det at have fornemmelsen for undervisningen. Gehør er påvirket af kulturen. Jo mere man beskæftiger sig med intuition og jo mere legalt det bliver at fornemme noget uden at planlægge, des mere intuition får man og des mere udvikles lærerens kompetencer til at få fornemmelse for undervisning. Gehøret er en fintuning af lærerens sanser, hvor de nævnte faktorer kan justeres, som indenfor musikkens verden. Denne fintuning vil fremhæve forskellen og vigtigheden af de handlemuligheder, der er i spil for lærere – om det er viden-i-handling, refleksion-i-handling eller fænomenologisk intuition. Derfor bør læreren koble sig til og udvikle sig i fællesskab med kolleger. Læreren skal være bevidst om, hvilke faktorer der skal justeres og analytisk for at opnå erfaringer. Det kan nærmest sammenlignes med en mixerpult fra musikkens verden. Her justeres input i forhold til hinanden og kan påføres filtre, der er med til at give det samlede lydbillede.



Figur 6 Intuitiv faktor-mixer. En hjælp til absolut pædagogisk gehør. (Henrik Bjørnemose Andersen)

Afslutningsvis vil jeg gerne vende tilbage til indledningens analogi, som kan ændres og samtidig føre over i en perspektivering til eksamen.

Læreren fornemmer i sit kast af de særligt udvalgte perler, intuitivt i hvilken retning de skal kastes og er i samme øjeblik klar over, at de lander sammen med nogle spændende sten, der får perlerne til at ændre deres oprindelige udseende.

6.2 Perspektivering

Ud fra konklusionen vil jeg perspektivere til eksamen.

En disposition vil kunne se ud som følger:

1. Intuition i kreative processer – vejen med de mange sving
2. Intuitionsbegrebet
3. Faktorer med betydning for brug af intuition i kreative processer
4. Empirien – proces og produkt
5. Tre didaktiske orienteringer – indholds-, output-, eller tingsorienteret
6. Aktionslæring og udvikling af teamets kompetencer
7. Den urene pædagogik

Bibliografi

- Amabile, T. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*.
- Biesta, G. (2012). Receiving the Gift of Teaching. *Springer Science + Business Media*.
- Bruner, J. (2012). Kultur, bevidsthed og uddannelse. In K. (. Illeris, *49 tekster om læring*. (pp. 405-419). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Chemi, T., & Christoffersen, E. E. (2018). *Serendipitetens rum - Odin tearets laboratorium*. Aarhus: Klim.
- Christoffersen, E. E. (2007). Kunsten at snuble. *Peripeti - særnummer Serendipitet*, pp. 15-35.
- Dale, E. L. (1999). Del 1. In E. L. Dale, *Pædagogik og professionalitet* (pp. 15-78). Århus: Forlaget Klim.
- Dreyfus, H., & Dreufus, D. (2012). Fem stadier af færdighedstilegenelse - fra nybegynder til ekspert. In K. Illeris, *49 tekster om læring* (pp. 423-436). Samfundslitteratur.
- Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., & Heier, H. (1996, årg. 71 hft 2). Individual Differences in Intuitive-Experimental and Analytical-Rational Thinking Styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 390-405.
- Frederiksen, L. L., & Troelsen, S. (2011). *Dimittendundersøgelse læreruddannelsen i Aarhus nr 4*. Retrieved from UC viden: https://www.ucviden.dk/ws/files/12811996/dimittend_nr_4a.pdf
- Gardner, H. (2012). Intuitiv læring og skolelæring. In K. Illeris, *49 tekster om læring* (pp. 392-404). Samfundslitteratur.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, Volume 5, Issue 9*, pp. 444-454.
- Hansen, M. (2018, 11 30). *Kompetence*. Retrieved from Den store danske: http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/kompetence
- Hansen, S., & Byrge, C. (2015). *Kreativitet som uhæmmet anvendelse af viden*. Frydenlund Academic.
- Høgh-Olesen, H. (2018, november 13). *"Intuition" på Den store danske*. Retrieved from Gyldendal: <http://denstoredanske.dk/index.php?sidId=98968>
- Illeris, K. (2011). Kap. 2 Hvad er det, skole og uddannelser skal tilvejebringe? In K. Illeris, *Kompetence - Hvad - hvorfor - hvordan?* (pp. 17-34). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen? In K. (. Illeris, *49 tekster om læring* (pp. 17-38). Samfundslitteratur.
- Jacobsen, J. C. (2002). *Intuition og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Jensen, J. B. (2011). Kreativitet og serendipitet. En didaktisk refleksion. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, pp. 71-81.
- Jensen, J. B. (2015). Creativity and Ways of Building Knowledge and Skills. . In T. Chemi, J. Jensen, & L. Hersted, *Behind the Scenes of Artistic Creativity: Processes of Learning, Creating and Organising* (pp. 169-187). Peter Lang.
- Kahneman, D. (2013). In D. Kahneman, *At tænke hurtigt og langsomt* (pp. s.27-130). Lindhardt og Ringhof.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence*. Dafolo.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, M. S. (2018, november 13). *gehør i Den store danske*. Retrieved from Den store danske, Gyldendal: <http://denstoredanske.dk/index.php?sidId=82689>

- Olsen, J. V. (2012, nr. 17). Den fagligt myndige lærer. *Folkeskolen*.
- ordbog, D. d. (2018, november 13). "*Fornemmelse*" i *Den danske ordbog*. Retrieved from Dansk sprog og litteraturselskab: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fornemmelse>
- ordbog, D. d. (2018, november 13). "*tæft*" i *Den danske ordbog*. Retrieved from Dansk sprog og litteraturselskab: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=t%C3%A6ft>
- Pasgaard, N. J., & Lyngdal, U. (2018 nr. 3). Tings-orienteret undervisning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, pp. 81-90.
- Perkins, D. (2003). *Visible Thinking*. Retrieved from Project Zero: chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf
- Plauborg, H., Andersen, J. V., & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring - Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Plucker, J., & Makel, M. (2010). Assessment of Creativity. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 48-73). Cambridge University Press.
- Paaske, K. A., Frederiksen, L. A., & Krøjgaard, F. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. Retrieved from UCVIDEN: https://www.ucviden.dk/portal/files/44628052/L_rerstart_og_fodf_ste_m._bilag_1_6.pdf
- Ranciere, J. (2007). *Den uvidende lærer*. Forlaget Philosophia.
- Roepstorff, A., & Høeg, P. (2018). *Sådan fremmer man den kreative proces*. Retrieved from Politiken: <https://politiken.dk/debat/kroniken/art6588613/S%C3%A5dan-fremmer-man-den-kreative-proces>
- Schön, D. (2012). Refleksion-i-handling. In K. r. Illeris, *49 tekster om læring* (pp. 345-358). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tanggaard, L. (2011). En læsning af Howard Gardner som uren pædagog. In T. A. Rømer, L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Uren pædagogik* (pp. 36-55). Klim.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2011). Til forsvar for en uren pædagogik. In T. A. Rømer, L. Tanggaard, & S. r. Brinkmann, *Uren pædagogik* (pp. 18-35). Klim.
- Ullerste, M., Bager, T., Blom, U., Byrge, C., & Borg Larsen, T. (2010). *Camp guide: Genvej til unikke ideer*. Retrieved from AAU / IDEA: chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://vbn.aau.dk/files/52368102/Camp_guide.pdf
- Veje til professionel udvikling - i læreruddannelsen og lærerarbejdet. (2016). In L. L. Frederiksen, & K. M. Hedegaard. Forlaget Klim.

