

CO-TEACHING OG UNDRING

Kandidatspeciale af Victor Studsgaard Dahl



Uddannelsens navn: Anvendt Filosofi

Semester: 10 semester

Prøvens navn/modul (i studieordningen): Kandidatspeciale

Studienummer: 20183483

Navn: Victor Studsgaard Dahl

Afleveringsdato: 02-01-2025

Speciale-titel: Co-teaching og undring

Den afleverede opgave fylder: 127.889 tegn (53 normalsider)

Speciale vejleder Finn Thorbjørn Hansen

Abstract

This thesis investigates how a philosophy of wonder and dialogical practice can enhance the co-teaching model, a teaching method where educators collaborate to plan, deliver, and assess instruction for diverse groups of students. The study is grounded in a philosophical analysis of Micki Sonne Kaa Sunesen's theory of co-teaching and mastery, as well as empirical research conducted in Danish public schools. Co-teaching is increasingly recognized as an inclusive pedagogical strategy, yet its practical implementation often diverges from theoretical frameworks, leading to challenges and discrepancies in practice. This thesis seeks to address this gap by examining whether phenomenological approaches to wonder and dialogue can provide new pathways for understanding and advancing co-teaching practices.

The thesis draws on foundational theories of learning and expertise, including Albert Bandura's self-efficacy model, Knud Illeris's three dimensions of learning, and Hubert Dreyfus's five-stage skill acquisition model. These frameworks are integrated with Finn Thorbjørn Hansen's phenomenological perspective on wonder, which underscores the importance of fostering openness, curiosity, and reflective engagement in educational contexts. This theoretical foundation is complemented by qualitative data obtained through phenomenological interviews with teachers actively engaged in co-teaching. The interviews focus on how teachers perceive and navigate the complexities of co-teaching, as well as their experiences with wonder and reflective practices during professional collaboration.

Methodologically, the thesis employs a transactional philosophical approach, emphasizing co-creation and mutual transformation between researchers and practitioners. By anchoring the analysis in phenomenology, the study moves through stages of impression, interpretation, and contextualization to uncover the lived experiences of co-teaching practitioners. Here I explore how dialogical wonder can illuminate the challenges and opportunities inherent in co-teaching, creating space for both individual and collective growth.

The findings in this thesis suggest that a wonder-based approach to dialogue not only fosters deeper reflection but also strengthens the alignment between theoretical ideals and practical realities of co-teaching. By enabling educators to critically engage with their practices and collaborate meaningfully, wonder-centered dialogue enhances professional authenticity and creative agency while

maintaining the integrity of co-teaching frameworks. This study concludes that integrating philosophical wonder into educational practice can transform co-teaching into a more nuanced, inclusive, and impactful method for both teachers and students.

The thesis contributes to the fields of educational philosophy and practice by demonstrating how co-teaching, when supported by wonder-based philosophical inquiry, can become a dynamic and transformative approach to education. It offers educators and researchers new perspectives on how reflective dialogue and wonder can bridge the gap between theoretical frameworks and lived pedagogical experiences, ultimately enriching the teaching and learning process.

Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Indledning	7
Problemformulering	8
Metode	8
Transaktionel filosofi	9
Fænomenologisk interview	10
Behandling af erfaringsmateriale	11
Tydning	12
Tolkning	12
Fortolkning	13
Case	13
Teoretisk forståelse. Del 1	15
Co-teaching	16
Co-Teaching og Mestring	17
Er self-efficacy tilstrækkeligt?	19
Illeris læringsteori	20
Begrænsninger i self-efficacy	22
Transformativ læring og co-teaching	23
Five-Stage Skill-Acquisition modellen	24
Den kulturelle mester	25
Maskintænkning versus Holistisk intuition	26
Teoretisk forståelse. Del 2	28
Fænomenologi	28
At komme i dialog med fænomenet	30
Undring	31
Thaumazein og nysgerrighed	32
Den filosofiske praxis	34
Den organisatoriske relevans	35
Visdom og phronesis	36
Kontakt til virkeligheden	37
Undringskompasset	38

Mit design	40
Første runde af samtalen	41
Vest i de levede erfaringer	42
Nord i de umiddelbare meninger	43
Øst i værdierne	44
Syd i den almene forståelse	45
Opsamling af første runde	46
Anden runde af samtalen	46
Vest tilbage i det det levede	47
Nord i menneskehedens store livsfortællinger	47
Øst i perspektivering	48
Syd i det eksistentielle	49
Opsamling af anden runde	51
Hvilket syn på læring finder vi i samtalen?	52
Sammenhæng mellem teori og samtalen	53
Diskrepans mellem samtalen og Self-efficacy	56
Sunesen og undring	57
Feedback	58
Konklusion	61
Litteraturliste:	63

Indledning

Co-teaching er en uddannelsesstrategi, hvor to eller flere undervisere arbejder sammen om at planlægge, udføre og vurdere en gruppe studerende i fællesskab. Denne tilgang, der støtter inkluderende uddannelse og menes at øge den pædagogiske effektivitet, bliver stadig mere fremtrædende på skoler verden over. Men trods dens udbredelse er der ofte en manglende overensstemmelse mellem teori og praksis, hvilket fører til forskellige fortolkninger og implementeringsudfordringer. Den teoretiske baggrund for co-teaching finder man i *Co-teaching og mestring* af Micki Sonne Kaa Sunesen, som skolerne i Aalborg kommune benytter som teoretisk kilde til co-teaching.

I 2023 bliver jeg inviteret til at deltage i et co-teachings møde som en del af mit praktikforløb på Nr. Uttrup folkeskole. Her bliver jeg for første gang introduceret for begrebet co-teaching, hvilket leder til et spørgsmål om, hvorvidt underviserne faktisk anvendte co-teaching som foreskrevet af teorien. Dette ledte til en spændende konflikt, der inspirerede mig til at vælge dette emne for mit speciale.

Konflikten opstod, da underviserne ikke debatterede om, hvorvidt de opfyldte de tekniske krav til co-teaching, men om de faktisk udførte co-teaching trods manglende overensstemmelse med teoretiske modeller. Denne oplevelse fremhævede et afgørende spørgsmål: Hvordan kan man hjælpe undervisere med at udøve co-teaching effektivt uden at underminere deres autonomi og kreative tilgange i undervisningen?"

Min interesse blev yderligere styrket af opdagelsen af, at alle underviserne virkede til at have deres egen opfattelse af, hvad der er centralt for metoden. En lærer bemærkede kritisk, at de fleste ikke levede op til de teoretiske krav, som de beskrives i Sunesens værk om emnet, hvilket er afgørende litteratur for skolerne i Aalborg Kommune. Denne konflikt mellem teori og praksis gjorde mig nysgerrig efter at udforske dybere, i hvordan co-teaching implementeres på forskellige skoler, og hvilke udfordringer underviserne står over for.

Det blev tydeligt for mig, at selvom co-teaching er bredt accepteret som en undervisningsstrategi, så er dens praktiske implementering sjældent konsistent med den teoretiske model. Dette har ledt mig til en undren om, hvorvidt en anden implementeringstilgang ville kunne understøtte undervisernes evne til selv at forme deres co-teaching praksis inden for rammerne af den eksisterende teori.

Mit speciale sigter derfor mod at afdække, hvordan fænomenologiske undringssamtaler kan styrke forståelsen og implementeringen af co-teaching blandt lærere, og dermed bidrage til en mere nuanceret praksis, der respekterer både de teoretiske krav og undervisernes professionelle integritet. Ved at fremme en dybere dialog om co-teaching håber jeg at bidrage til en mere reflekteret og tilpasset undervisningspraksis, der kan øge både læreres og elevers udbytte af undervisningen. Dette speciale vil ikke kun kaste lys over de nuværende praksisser og udfordringer ved co-teaching, men også foreslå hvordan man kan styrke denne undervisningsform gennem filosofisk refleksion- og dialogpraksis.

Problemformulering

"Med udgangspunkt i en filosofisk analyse af begrebet 'Co-Teaching' beskrevet af psykologen Sunesen samt med inddragelse af erfaringer fra case, hvor co-teaching benyttes i dag, ønsker dette speciale at undersøge, hvorvidt en undringsfilosofisk og undringsdialog-praksis vil kunne kvalificere co-teaching."

Metode

Jeg vil i dette afsnit prøve at klargøre, hvordan jeg ønsker at besvare projektets problemformulering. Dette vil indebære en teoretisk undersøgelse af Sunesens teori om co-teaching og mestring, herefter en undersøgelse af begreberne læring og mestring, og til sidst en undersøgelse af undringsfilosofisk og undringsdialog-praksis. Yderligere vil jeg foretage en empirisk undersøgelse, hvor co-teaching vil blive udforsket fra perspektivet af de professionelle, hvor teorien anvendes. Jeg tager her inspiration fra bogen *"At tænke med hjertet"* af Ann Charlotte Thorsted og Finn Thorbjørn Hansen, der skriver at i en PBL-undersøgelse *"må du også have kontakt til virkeligheden og gerne sætte en direkte undersøgelse i gang"* (Hansen & Thorsted, 2022, s.245). Min "kontakt til virkeligheden" vil i dette projekt være et initierende interview, som bliver inspirationen til dette projekts tilgang til at besvare min originale undren. Efter dette har jeg inviteret frivillige undervisere ind et fænomenologisk undringspraksis, hvor jeg prøver at bringe dem i en reel undren. Til sidst vil der være et opfølgende

interview, hvor der udforskes, hvilket udbytte deltagerne har taget med fra undringssamtalen og deres generelle tanker og oplevelse med at arbejde med undringsbaserede samtaler.

Transaktionel filosofi

I min tilgang til at besvare problemstillingen er jeg også bevidst om min egen rolle som anvendt filosof. Jeg tager derfor inspiration fra Michael Paulsen og Morten Ziethen artikel *Anvendt filosofi som transaktionel filosofi* som metodologi til at arbejde anvendt filosofisk. Paulsen og Ziethen beskriver begrebet transaktionel således:

"Begrebet 'transaktionel', som vi låner fra Dewey, dækker nemlig over, at den proces, hvor parterne i en given dialogisk interaktion udveksler med hinanden, ikke blot har karakter af en vekselvirkning mellem allerede færdige entiteter, der ligesom støder ind i hinanden, men at der i stedet er tale om, at de enkelte deltagers ufærdige værender bliver til gennem transaktionen." (Ziethen, 2017, s. 154-155)

Den transaktionelle filosofi adskiller sig her fra metoden af traditionelle eller klassiske filosofi, ved at filosofien ikke bliver et værktøj til at løse et problem i den aktuelle verden (Ziethen, 2017, s.152). Paulsen og Ziethen er utilfredse med den måske intuitive forståelse af anvendt filosofi, som at være handlingen i at tage allerede færdigt udviklet filosofi og så anvende det på den korrekte problemstilling. Indførslen af begrebet transaktionel, som beskrevet ovenfor, danner derfor en ny forståelse for, hvad det vil sige at arbejde anvendt filosofisk, hvor filosofien betragtes som problem-forstående frem for problem-løsende. Anvendt filosofi i den transaktionelle forstand bliver et forsøg på at vende filosofien "*ud mod miljøet*" i hele den filosofiske proces, hvilket vil sige, at det utilstrækkelige eller ubegribelige, skabelsen af begreber og dannelsen af nye begribeligheder sker i fællesskab med det miljø, som den anvendte filosof arbejder i (Ziethen, 2017, s.164). Det er centralt i forståelsen af transaktionel filosofi, at det filosofiske arbejde er en co-produktion af både filosoffer og ikke filosoffer, hvilket betyder at filosofien må være i en dialog med feltet, hvor begge parter transformeres (Ziethen, 2017, s. 155).

Hvad betyder dette for mit projekt? I overensstemmelse med den transaktionelle filosofi har jeg vendt filosofien ud mod miljøet, i den forstand at jeg har fundet min undren og sporet mig frem til

projektets problemformulering i en dialog med det miljø jeg behandler. Yderligere er min tilgang til problemstillingen heller ikke dannet i hvad Paulsen og Ziethen kalder et monologisk kredsløb (Ziethen, 2017, s.169), da det fænomenologiske undringssamtaler har en dannelsesmæssig karakter, som opstår i en dialog mellem filosofen og miljøets ikke-filosoffer. Et af projektets formål kan man også beskrive som at være et forsøg på i fællesskab at finde det ubegribelige og utilstrækkelige ved co-teaching, finde nye begreber, og derefter danne en ny begribelse.

Jeg indtager her den rolle, som Paulsen og Ziethen kalder facilitatoren, der er karakteriseret ved, at de vil få folk til selv at tænke over og finde ud af, hvordan noget bedst hænger sammen. Facilitatoren ser det også som sin primære opgave at stoppe nogen i at fastfryse eller afbryde samtalen mellem mennesker (Ziethen, 2017, s.175). Man kan dog også argumentere for at jeg til dels indtager den søgende rolle idet, at jeg i de fænomenologiske undringssamtaler kan involvere mig selv og lade mig medundre sammen med deltagerne. Temaet for undringssamtalen vil være co-teaching, og samtalens indsigter kan derfor ændre på min egen forståelse for co-teaching og udfaldet af projektet. Jeg får derfor ikke kun verden i en dialog med sig selv, men kommer også i dialog med verden. Den søgende rolle er karakteriseret ved, at miljøet i sig selv indeholder svar på det ubegribelige, og at den søgende skaber filosofi sammen med andre i miljøet (Ziethen, 2017, s.177).

Ud fra dette vil jeg mene, at projektet benytter sig af metoden "filosofisk samtale", som Paulsen og Ziethen udmærker ved, at *"der eksplicit og værensmæssigt er tale om tovejskommunikation, og dermed i højere grad transaktion"* (Ziethen, 2017, s.190).

Fænomenologisk interview

Projektet tager udgangspunkt i fænomenologiske videnskabsteoretiske retning, som overordnet set skærper din åbenhed, sensitivitet og resonansevnene overfor det værdimæssige og meningsfulde, og som i modsætning til de evidens-baserede metoder søger indsigter i de dimensioner og erfaringer i livet, som ikke kan bestemmes, hverken gennem de natur-, læge eller socialvidenskabelige tilgange. Specielt anvender jeg her den eksistentielle praksisfænomenologi, som Thorsted og Hansen mener generelt kan styrke den værdimæssige og eksistentielle kommunikation i professionel sammenhæng og give os en dybere forståelse og respekt og ydmyghed over for "den menneskelige faktor" (Hansen

& Thorsted, 2022, s.16-17). Fænomenologien og den fænomenologiske tilgang til viden vil uddybes i et senere afsnit.

Jeg benytter mig her af den fænomenologisk interviewform, hvis proces kan beskrives som følgende: Først begynder man med en forberedelse, hvor alle relevante aspekter for konteksten af samtalen overvejes, eks. hvem er med i samtalen, hvor befinder vi os, hvorfor har vi samtalen osv. Efter dette begynder selve interviewet og dermed en dialog afsat i en undren. Herefter kommer en lytning og transskription af interviewet, hvor efter en tolkning og tydning af det transskriberede finder sted. Til sidst er der en opfølgning af de interviewede, hvor man tjekker, at de tolkninger og tydninger man er kommet frem til, er i overensstemmelse, med hvad den interviewede prøvede at udtrykke (Hansen & Thorsted, 2022, s.108 og s. 114).

Jeg er her bevidst om hvem jeg tager med i interviewet i den forstand, at jeg har udsøgt undervisere som har en særlig interesse i udviklingen af co-teaching og som har en særlig interesse i at arbejde med co-teaching med en værensmæssig og værdimæssig tilgang. Jeg er kommet i kontakt til samtalepartnerne gennem anbefalinger fra udviklingslederen for co-teaching. Af praktiske årsager finder samtalen sted på samtalepartnernes egen arbejdsplads på trods af, at dette kan hæmme de interviewedes lyst til at åbne op for en mere personlige historie.

Behandling af erfaringsmateriale

Når jeg foretager en fænomenologisk undersøgelse, bør jeg være opmærksom på hvordan man behandler fænomenologisk data eller erfaringsmateriale. Ifølge Thorsted og Hansen, så er der i behandlingen af fænomenologisk erfaringsmateriale tale om en fænomenologisk *reduktion* (Hansen & Thorsted, 2022, s.133). Vi prøver i dette stadie af den fænomenologisk undersøgelse at skære alt det fra, som der ikke har med fænomenets essens at gøre. Essensen er dog ikke klar for os, og vi må konstant under hele undersøgelsen være opmærksomme og skeptiske overfor hvad der hører til fænomenet og hvad der ikke gør. Derfor vil jeg underløbende i projektet foretage en epoché.

"At foretage en epoché betyder, at man standser op midt i sine mange gøremål og begynder at reflektere over de 'givetheder' og selvfølgeligheder, som tavst netop er blevet taget for givet" (Hansen & Thorsted, 2022, s.127-128).

Jeg forholder mig derfor undrende og lyttende undervejs til hvad fænomenet der undersøges egentligt er. Ligesom jeg beskrev i afsnittet om transaktionel filosofi, er min forståelse for, hvad co-teaching er, derfor ikke et monologisk kredsløb, hvor jeg har dannet mig en hypotese, som jeg så derefter går ud og tester i den aktuelle verden. I stedet for danner jeg mig en teoretisk forståelse for begrebet co-teaching, men forholder mig uvidende og undrende til den oplevelse af co-teaching, som kun dem i det miljø, hvor co-teaching praktiseres, har adgang til.

Når så, at jeg har indsamlet erfaringsmateriale, bør jeg også være opmærksom på, hvordan jeg kan anvende dette til at understøtte mit projekt. Med dette mener jeg en konkret metode eller tilgang til at gå fra en indsamlings proces af erfaringsmateriale til en forståelse og forklaringsproces af det indsamlede. Jeg følger her Hansens og Thorsteds analysemodel for fænomenologiske undersøgelser, hvor man bevæger sig fra et **indtryk** til en **tydning**, derefter en **tolkning** og til sidst en **fortolkning** (Hansen & Thorsted, 2022, s. 135).

Tydning

Indtrykket står her for det indtryk man fik undervejs i samtalen om det levede og erfarede eller fra fænomenet selv. Begrebet tydning begriber de første indskudte tanker som opstår efter og under indtrykket. Der er altså tale om et før-refleksivt niveau i vores analyse af det erfarede. *"På tydningsniveauet står vi i en fænomenologisk og intuitiv åbenhed og tæt kontakt til det sansede indtryk"* (Hansen & Thorsted, 2022, s.136). Praktisk set når man skal tyde på dokumenteret erfaringsmateriale, eks. transskriberet tekst, bør man gennemlæse det indtil, de betydningsenheder eller tematiske pejlemærker begynder at dukke op. Det er her vigtigt at man følger sin intuition, når man søger hen imod det betydningsfulde, og forbliver i det før-refleksive niveau.

Tolkning

Når vi er på tolkningsniveauet, så er vi i gang med at forklare og forstå erfaringsmaterialet med vores gængse begreber, kategorier, modeller og forståelsesrammer (Hansen & Thorsted, 2022, s.136). Vi bruger her vores praktiske, personlige og teoretiske viden, til at beskrive eller udspørge til det umiddelbare, der opstod i tydningen. Eks. hvis vi under tydningen kom frem til, at co-teaching har noget at gøre med mod, så kan vi i tolkningsmomentet spørge ind til, "hvad mod egentlig er?" Eller måske

"hvad vil det sige at være modig?". Praktisk set kan en tilgang til at tolke nedskrevet tekst være *anekdoter*, som er en kort, kondenseret, intensiveret, narrativt fortalt fortælling. Anekdoter bør dog ikke være moraliserende eller have et klar svar, men derimod være gådefulde og forunderlige (Hansen & Thorsted, 2022, s.157).

"i fænomenologien bliver anekdoter ofte brugt som måde at 'tune' sig ind på et fænomen, idet de er kendetegnet ved at være kraftfulde måde at almenføre personlige erfaringer på en enkelt og nærværende måde" (Hansen & Thorsted, 2022, s.158)

Fortolkning

Hvor vi i tolkningsniveauet fokuserede på at forholde os udspørgende til, hvad vi kom frem til tydingens niveauet, så vil vi i fortolkningsniveauet fokusere på at danne mening i, hvad vi kom frem til i tolkningsniveauet. Tolkningen bliver derfor sat på spil i forhold til en større kulturel, historisk samfundsmæssig og filosofisk teorisammenhæng, som leder hen til en endelig samlet helheds- og meningsforståelse (Hansen & Thorsted, 2022, s.138). Perspektiveret til eksemplet med mod, så vil jeg på fortolkningsniveauet eks. finde relevant teoretisk materiale, der ville kunne give en indsigt i, hvilken rolle mod spiller i læringsprocessen eller teambuilding. I fortolkningsprocessen vil man eks. trække på de indsigter, som andre allerede har gjort sig om fænomenet. Vi forholder os dog kun til det filosofiske, kunstneriske og erfarede, da det videnskabelige hurtigt ville sætte en stopper for forundring og undren i stedet for at forstærke eller udvide dem (Hansen & Thorsted, 2022, s.166)

Case

I arbejdet med min problemformulering har det været vigtigt at indgå i en dialog med de undervisere, der dagligt praktiserer co-teaching. Jeg opsøgte derfor lærere fra forskellige folkeskoler og samlede en mindre gruppe på tre deltagere, der havde en særlig interesse i at udvikle denne praksis. Formålet var ikke blot at observere, men også at skabe en fælles refleksion over, hvad co-teaching er, hvordan den fungerer, og hvilke potentialer og udfordringer der opstår.

Deltagerne fremhævede her flere positive aspekter ved co-teaching, som både pegede på samarbejdets styrke og på dets betydning for elevernes trivsel.

"Man kan give hinanden idéer, og man kan give hinanden sparring. Det er vel også det, Der er kvaliteten i det. Vi bruger det heller ikke kun fagligt. Vi bruger det jo også til, hvis der er noget med trivsel".

Men allerede her begyndte jeg at fornemme en dobbelthed i fortællingerne. På den ene side blev co-teaching beskrevet som en mulighed for at iagttage hinandens undervisning og dermed skabe et mere nuanceret billede af klasse- og elevdynamikker. På den anden side var der en underliggende frustration over de strukturelle og relationelle udfordringer, som praksis kan medføre.

"Altså der kan være mange, det kan være på mange punkter, hvor man ligesom har de samme værdier. Det kan det være lidt negativt, jo netop det der med, at der kan være en kollega som måske taler til børnene på en anden måde end man selv ville gøre".

En væsentlig udfordring, der blev diskuteret, var manglen på tid. Lærerne udtrykte en oplevelse af, at co-teaching ofte blev nedprioriteret til fordel for andre opgaver, hvilket efterlod dem uden tid til hverken planlægning, udførelse eller evaluering.

"Men hvis man havde rigtig tid til det, så ville man jo også kunne lave en hel masse både faglige og pædagogiske diskussioner om det. Altså så ville man jo egentlig være i stand til at kunne udvikle på coaching selv".

Jeg beder dem derefter at reflektere over, om det at praktisere eller udvikle Co-teaching kan have indflydelse på lærernes egen indlæring som er i spil, hvorefter deltagerne hurtigt bliver optagede af logistikken bag Co-teaching, og hvordan det er struktureret på de enkelte skoler. Der var også en skarp kritik af, hvordan deltageren oplever co-teaching som en politisk strategi snarere end en pædagogisk tilgang.

"Jeg tror, det handler meget om, at man lukker specialtilbuddene og pakker det ind som en ekstra ressource, men i virkeligheden er det en spareøvelse."

Jeg vælger derfor at spørge mere direkte ind til, hvorfor det er, at man laver Co-teaching. Deltagerne kommer nu ind på elevernes indlæring, og det at optimere deres læringsniveau.

"Klart for at give dem større mulighed for at optimere altså deres indlæring."

"Læringsniveau."

Afsluttende i samtalen spørger jeg deltagerne, hvad de ville gøre for at styrke Co-teaching, hvis de var ledere. Hertil svarer de, at det er vigtigt at man drøfter emnet ofte på møder, og jævnligt tager stilling til, om det man gør, er det rigtige. Ligeledes er deltagerne optagede af, at ledelsen skal holde fast i Co-teaching og ikke starte nye tiltag op, og dermed skubbe Co-teaching i baggrunden, så de ansatte oplever, at det de laver er relevant og meningsfuldt. At ledelsen prioriterer det, og sørger for, at det rent logistisk kan lade sig gøre.

Jeg har oplevet, at det er blevet taget så alvorligt af ledelsen, at de rent faktisk har skemalagt, så det kunne lade sig gøre. Vi har tit sagt til ledelsen, hvad vi gerne ville, og så har de lovet, at det skal nok lade sig gøre. Og når vi så har fået skemaerne, så kan det overhovedet ikke lade sig gøre. Det har kunnet lade os gøre i år, fordi de har prioriteret det i skemaet.”

Under samtalerne blev jeg gentagne gange mindet om, hvordan mestringsbegrebet og generelt hvordan lærerens egen læring, for underviserne, ikke virker relevant. Jeg spurgte mig selv: Hvordan kan vi skabe et rum, hvor lærerne ikke kun taler om co-teaching som et middel for et mål, men i stedet som en praksis underviserne kan identificere sig med? Denne refleksion førte mig tilbage til Finn Thorbjørn Hansens teori om *Undringskompasset* som en måde at orientere sig imod det meningsfulde og værdifulde i komplekse situationer.

Jeg tilbyder derfor underviserne at foretage en fænomenologisk undringssamtale med mig, hvor vi undersøger co-teaching eller et beslægtet tema, for at kunne komme nærmere ind på, hvad der kunne kvalificere co-teaching som en praksis. Vi bliver her enige om at undersøge begrebet *læring* som et fokuspunkt for den planlagte undringssamtale.

Teoretisk forståelse. Del 1

Nu hvor min undren er blevet beskrevet, og jeg har udlagt min ide for, hvordan jeg vil undersøge denne undren, så vil jeg nu i denne del af min afhandling redegøre for, hvad litteraturen allerede har sagt om fænomenet og min undring. Dette vil starte med en redegørelse for den videnskabelige og underliggende filosofiske forståelse Sunesen har for co-teaching og mestring. Derefter vil udforske, hvordan alternative teorier kan bidrage til en mere holistisk forståelse for læring og mestring. I del 2

af den teoretiske forståelse vil jeg vil indgå i en dybere undersøgelse af Hansens fænomenologiske ståsted, for at udforske hvordan den undringsbaseret samtale kan være en holistisk tilgang til læring.

Co-teaching

Ifølge Sunesen er co-teaching en måde, hvorpå to eller flere professionelle kan organisere deres samarbejde om undervisningen. Dette indebærer, at de professionelle samarbejder om at forberede, udføre og evaluere undervisningen sammen (Sunesen, 2021, s.23). Praktisk set er der ikke en konkret metode, hvorpå man bedst bedriver co-teaching. En af fordelene ved metoden er, at undervisningen har en forhøjet fleksibilitet, når to undervisere er til stede. Der er dog forslag til, hvordan et co-teaching forløb kan se ud.

Ethvert co-teachings forløb starter med en fælles forberedelse. Forberedelsen kan være alt fra udskydelse af efteruddannelse og inddragelse af skolens leder til møde, til sms'er og korte møder på få minutter (Sunesen, 2021, s.100). Organiseringen og planlægningen af forberedelsen skal tilpasses hver skoles behov. F.eks. kan én skole klare sig med spontane og korte møder, hvor en anden har brug for længere strukturerede møder. Dette betyder selvfølgelig ikke at indholdet eller kvaliteten af forberedelsen må gå på kompromis. Forskning viser, at co-teaching ikke har nogen effekt på elevernes læringsudbytte, hvis den ikke forberedes og evalueres i fællesskab (Sunesen, 2012, s.99).

Efter forberedelsen kommer udførelsen af undervisningen. Ligesom forberedelsen, så er der ikke en bestemt tilgang til udførelsen af undervisningen. Co-teaching teamet må derfor selv bestemme hvilken strategi, der passer bedst ind i situationen. Eksempler på dette kan være stationsundervisning, hvor eleverne cirkulerer imellem mindre workshops, eller parallelundervisning hvor klassen opdeles, så de får det samme faglige indhold, men formidlet på forskellige måder (Sunesen, 2021, s.31-33).

Til sidst kommer evalueringen, der ifølge Sunesen *"ikke skal betragtes som undervisningsforløbets endestation, men derimod skal anskues og medtænkes aktivt i processer og arbejdsgange med henblik på at kvalificere disse på en dynamisk måde"* (Sunesen, 2021, s.119). Sagt på en anden måde skal evalueringen ikke blot være en vurdering af tidligere undervisning, men inkorporeres i forberedelsen og udførelsen, så udviklingen konstant er baseret på tidligere erfaringer. Praktisk set deler Sunesen evalueringen op i to former: summativ evaluering og formativ evaluering (Sunesen, 2021,

s.2020). Forsimplet kunne man beskrive de to evalueringsformer som den henholdsvis kvantitative og kvalitative evaluering. Hvilken evaluering der er mest relevant, er op til hver enkelt skole at bedømme.

Co-Teaching og Mestring

Anderledes fra typisk to-lærer ordninger, så er co-teaching en undervisningsmodel, hvor fokuset er på partnerskabet imellem underviserne. Ifølge Sunesen, så er der tale om et potentiale i, at undervisere går i et tæt fællesskab i organiseringen af en klasse, og dermed skaber et miljø, hvor man kan opnå højere pædagogisk innovation og praksisudvikling (Sunesen, 2021, s.24). Co-teaching kan derfor siges ikke kun at tage højde for elevernes, men også undervisernes læringsniveau.

Dette er ikke blot arbitrære mål, som man ønsker, bliver opnået ved anvendelsen co-teaching, men er centrale pointer i Sunesens teori. I stedet for at fokusere på hvilken faglig og pædagogisk viden, som underviseren skal være i besiddelse af for at maksimere elevernes udbytte af undervisningen, så fokuserer Sunesen på, hvilken type underviser og i hvilket undervisningsmiljø man lærer bedst. Pointen er her, at eleverne har det største udbytte af undervisningen, når underviserne selv er i en læringsproces. Her forbinder Sunesen begrebet "mestring" til hans teori om at bedrive co-teaching. Mestring i co-teaching beskriver ikke blot, at man har opnået et givet niveau for faglig kompetence, men er en del af ens professionelle identitet. Co-teaching er dermed ikke kun en praktisk tilgang til fælles organisering af undervisning, men også en kilde til transformation af undervisernes syn på undervisning, som ikke bare arbejde, men "dyrkelse af sit fag" (Sunesen, 2021, s.40).

Sunesen forbinder her mestring til begrebet "self-efficacy".

"Self-efficacy definerer jeg som: de overbevisninger, den enkelte har om sine egne evner og muligheder set i forhold til den opgave eller udfordring, som vedkommende står over for i en bestemt situation eller livsperiode" (Sunesen, 2021, s.12)

Mestring som Self-efficacy er overbevisningen om, at man har evnerne og mulighederne for at kunne løse den opgave man er stillet over for. Denne overbevisning er bygget på troen til at man er stand til at planlægge og udføre handlinger, som er nødvendige for at opgaven eller udfordringen kan håndteres, og de opstillede mål kan nås (Sunesen, 2012, s.46).

Yderligere tilføjer Sunesen begrebet "vikarierende mestring". Med dette menes der, den mestringsoplevelse der opstår ved at se andre lykkes med det, som man selv har svært ved. Den primære kilde til at mennesker udvikler troen på os selv og vores handlemuligheder, er gennem erfaring (Sunesen, 2012, s.47). Vi bliver trygge ved at håndtere svære situationer, når vi har erfaret at vores evner og kompetencer er i stand til at håndtere bestemte udfordringer.

Disse mestererfaringer kommer dog ikke udelukkende fra ens egen indsats, men udvikles også gennem de erfaringer, der opstår, når vi oplever andre, lykkes med de udfordringer som vi selv står med (Sunesen, 2012, s.47). Dette er ikke blot en passiv indlæring gennem observation, men også den erfaring der kommer ved, at en mere kompetent person, indenfor et givet område, forklarer eller viser, hvordan en opgave kan løses. Kommunikationen er her et centralt værktøj for mestring, da samtaler og nye perspektiver kan hjælpe med ikke bare at løse en opgave, men også at kunne blive sat ind i en ny opgaveløsningskultur (Sunesen, 2012, s.47-48).

Hertil bruger Sunesen også begrebet "collective teacher efficacy" eller "mestringsfælleskabet" til at beskrive den mestringsoplevelse, der opstår på et organisatorisk plan.

"I denne bog anvendes begrebet collective efficacy i tråd med beskrivelsen af self-efficacy ovenfor og forstås som: fællesskabets overbevisning og tro på dets kollektive kapacitet til at gøre en positiv forskel for en elevgruppe" (Sunesen, 2012, s.13).

Dette betyder ikke blot troen på, at organisationen kan håndtere og løse problemer, men også at ens egen indsats har en afgørende betydning for organisationens succes. Sunesen kendetegner mestringsfælleskabet ud fra fire faktorer (Sunesen, 2012, s. 51).

- Høje forventninger til sig selv, hinanden og eleverne
- Frihed til at forfølge idéer
- Gensidig forpligtelse til fællesskabets vision
- Adaptive eksperter og elastiske strukturer

Dette vil sige, at et mestringsfælleskab kendetegnes ved, at underviserne tror på, at hinanden og eleverne faktisk godt kan, og forventer derfor at de lykkes med deres udfordringer. Underviserne har her friheden til at være kreative og lade sig inspirere af hinanden for at kunne udtænke nye planer

og nye designs for undervisningen. Underviserne har ikke bare en fælles koordineret undervisning på det pædagogiske og det didaktiske niveau, men de koordinerer sig også efter en fælles vision for hvilken skole, de gerne vil skabe, og bruger denne vision til at guide dem i praksis. Underviserne skal dog ikke kun kunne forestille sig den differentierede og kreative undervisning, men skal også være i stand til at udføre den, hvilket kræver kompetencer i at kunne justere og tilpasse sig selv og sin undervisning. Af samme grund skal skolens struktur også være fleksibel nok til, at underviserne kan forfølge deres kreativitet og idéer uden større omlægning fra skolens side.

Er self-efficacy tilstrækkeligt?

Som vi kan se, hviler Sunesens teori om Co-teaching og mestring på et fundament af begreberne self- og collective-efficacy, inspireret af Psykologen Albert Banduras. For Bandura er begrebet efficacy en kapacitet for at organisere og effektivt udføre kognitive, sociale, følelsesmæssige og behavioristiske underliggende evner, for at tjene et hvis formål (Bandura, 1997, s.36-37). Self-efficacy eller perceived self-efficacy¹ er vurdering af ens egne kompetencer og evner i en given kontekst. Begrebet er centralt i hans forståelse af læring og mestring, i det at self-efficacy er afgørende for vores motivation, og vedholdenhed, og dermed påvirker, hvorvidt individer vælger at engagere sig i udfordrende opgaver, hvordan de håndterer modgang (Bandura, 1977, s.193-194).

“Perceived self-efficacy is not a measure of the skill one has but a belief about what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses” (Bandura, 1997, s. 37)

Eksempelvis peger Bandura på, at self-efficacy er påvirket af fire hovedkilder: personlige præstationer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og følelsesmæssige tilstande (Bandura, 1997, s.79). Disse kilder fremhæver, hvordan self-efficacy primært fokuserer på konkrete adfærdsændringer og præstationer.

Mens dette rammeværk er yderst anvendeligt i co-teaching-kontekster, hvor lærere samarbejder for at styrke hinandens kompetencer og mestre udfordringer, er der begrænsninger i Banduras teori, når det kommer til at forstå de dybere, mere holistiske forandringer i individets selvopfattelse. Bandura behandler self-efficacy som en kontekstspecifik tro, men udforsker ikke, hvordan denne tro potentielt kan integreres i eller ændre individets overordnede selvstruktur og identitet.

"A common misconception is that global scales requiring people to judge their general capabilities measure an efficacy disposition or trait. Such a presumption is highly disputable. Vague items obscure what, in fact, is being measured. In coming up with a global judgment, respondents must not only weigh and average self-referent information but also delimit the scope of activities and conjure up levels of challenges" (Bandura, 1997, s.40).

Eksempelvis skriver Bandura i forholdet mellem self-efficacy og selvtillid, at dog selvtillid har en effekt på self-efficacy, så er der ingen korrelation mellem høj selvtillid og self-efficacy, da selvtillid ikke kan forudsige præstation (Bandura, 1997, s.11). Dette er særligt relevant i co-teaching, hvor lærere ikke blot skal mestre færdigheder, men ofte også revurdere deres professionelle roller og relationer til hinanden og eleverne.

Sunesens begreb om "mestring" kan tolkes som en udvidelse af Banduras teori, der peger på, at co-teaching ikke kun handler om tekniske færdigheder, men også om en proces, hvor lærere transformerer deres opfattelse af sig selv som professionelle. Denne proces indebærer en holistisk ændring i selvforståelsen, der går ud over de specifikke opgaver og færdigheder, som Banduras self-efficacy primært fokuserer på. For eksempel kræver succesfuld co-teaching ofte, at lærere udfordrer deres tidligere antagelser om autonomi i undervisningen og udvikler en dybere forståelse af samarbejdets værdier. Her kan en forankring i Banduras teori om self-efficacy bidrage til at belyse, hvordan troen på egne evner udvikles gennem erfaringer, men teorien har mangler, når det gælder de bredere, identitetsrelaterede transformationer, som co-teaching og læring kan indebære.

Jeg vil derfor mene, at imens Banduras self-efficacy-teori er en væsentlig teoretisk ressource i forståelsen af Sunesens "mestring," mangler den at adressere de dybere, holistiske ændringer i selvforståelse, der er essentielle i co-teaching-konteksten. En udvidelse af Banduras teori, der inddrager dimensioner af selvstruktur og identitet, kunne således berige både den teoretiske forståelse og den praktiske implementering af co-teaching som en metode til professionel udvikling.

Illeris læringsteori

For at opnå en bredere forståelse af læring og dens komplekse forhold til identitet og mestring, vil jeg her tage brug af Knud Illeris læringsteori. Illeris definerer læring sådan: *"enhver proces, der hos*

levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.” (Illeris, 2013, s.58).

Han uddyber dog, hvordan læring finder sted gennem en sammenkobling af en tilegnelsesproces og samspilsproces. Samspilsprocessen ,er samspillet mellem individet og dets omgivelser, der foregår i alle vores vågne timer, og som vi kan være mere eller mindre bevidste om. Bevidsthed eller målrettedhed bliver her et vigtigt element for læring. Den anden proces er den psykologiske processering og tilegnelse, der foregår i individet af de indtryk og den indflydelse, som der opstår i samspillet. Tilegnelse har typisk karakter af en forbindelse mellem indflydelse og påvirkninger og resultaterne af relevant tidligere læring (Illeris, 2007, s.22). Ifølge Illeris er læring dybt forbundet med individets interaktion med sine omgivelser og sine erfaringer, som ofte giver grundlag for nye interaktioner.

Illeris uddyber yderligere læringsbegrebet ved at beskrive tre dimensioner af læring: indhold, drivkraft og miljø (Illeris, 2007, s.25). indholdsdimensionen handler om, hvad vi lærer. Det vil sige den viden², de færdigheder og den forståelse, vi tilegner os. Drivkraftsdimensionen fokuserer på de energikilder, der driver læringsprocessen, såsom motivation, nysgerrighed eller behov. Endelig beskriver miljødimensionen, hvordan det sociale og kulturelle miljø påvirker og sætter rammerne for læring. Illeris

I sin teori går Illeris også dybere ind i indholdsdimensionen og opdeler denne i fire læringstyper (Illeris, 2007, s.34).

- **Kumulativ læring** er gentagelsesorienteret og fokuserer på udviklingen af afgrænset viden, der kan anvendes i situationer, der minder om den oprindelige læringssituation. Det er en simpel form for læring, som f.eks. at lære at huske en række tal eller et nyt ord
- **Assimilativ læring** udvider perspektivet, idet det handler om at anvende ny viden i situationer, der relaterer til allerede etablerede skemaer. Eksempler på dette kan være at lære at løse en ny type matematikopgave eller at forstå et nyt begreb inden for et felt, vi allerede kender.
- **Akkomodativ læring** indebærer derimod en dybere forståelse, hvor ny viden kan anvendes fleksibelt på tværs af mange kontekster. Det kan f.eks. være at lære et nyt sprog eller at forstå en ny videnskabelig teori, der udfordrer vores eksisterende opfattelser af verden.

- **Transformativ læring** er den mest omfattende og indebærer en ændring i individets selvforståelse og verdensopfattelse, hvilket gør det muligt at anvende viden frit og kreativt i alle relevante kontekster. Denne type læring er ofte knyttet til kriser eller oplevelser, der overgår hvad vi er i stand til, og tvinger os til at gennemtænke vores nuværende personlige basis. Transformativ læring kan derfor siges at være eksistentiel i sin natur (Illeris, 2007, s.45).

Ifølge Illeris er ingen læringstype bedre end andre, alle typer af læring er vigtige og nødvendige for at kunne fungere og udvikle sig i verden. Den mest hensigtsmæssige type af læring afhænger af situationen og de læringsmål, der er relevante for individet (Illeris, 2007, s.48).

Begrænsninger i self-efficacy

Man kan sige at Banduras self-efficacy begreb kan dække både drivkraft og den miljømæssige dimension af Illeris lærings teori, idet vores overbevisninger om at vi kan lykkes, bliver drivkraften der i forbindelse med miljøet skaber vores self-efficacy. Vi kan dog også sige, at self-efficacy mangler dybden til at gøre rede for de indholdsmæssige læringstyper.

Self-efficacy kan delvist tage højde for den kumulative og assimilative læring, idet de fokuserer på individets evne til at anvende tidligere erfaringer i nye, men beslægtede kontekster. Banduras teori begynder at vise sine begrænsninger i den akkomodative læring, da det indebærer fleksibel anvendelse af forståelsesorienteret viden på tværs af et bredt spektrum af kontekster. Transformativ læring repræsenterer dog den største udfordring for Banduras teori. Denne type læring indebærer dybe ændringer i individets selvforståelse og verdensbillede, hvor personlighedsintegreret viden muliggør kreative associationer i alle subjektivt relevante kontekster (Illeris, 2007, s.49).

Banduras teori om self-efficacy er selvfølgelig ikke en konkret teori om læring, og en kombination af de to teorier kunne være med til at forklare samspillet mellem de tre dimensioner i læringstyper af lavere kompleksitet. Self-efficacy er dog stærkt kontekstbetinget og fokuserer primært på præstationer i afgrænsede opgaver, såsom matematisk præstation (Bandura, 1997, s.37). Dette er utilstrækkeligt til at forklare det helhedsorienterede perspektiv på læring, som begrebet mestring indebærer, da det kræver fleksibilitet (akkomodativ læring) og personlig transformation (transformativ læring).

Transformativ læring og co-teaching

Nu hvor jeg har beskrevet, hvordan self-efficacy-begrebet ikke tilstrækkeligt kan forklare den identitetsmæssige udvikling, der forekommer i mere komplekse læringstyper som transformativ læring, vil jeg nærmere forholde mig til, hvilken betydning dette har for co-teaching.

Ifølge Knud Illeris er den identitet, vi knytter til vores arbejde, af central betydning for voksne mennesker. Arbejdsidentiteten er ofte tæt forbundet med kerneidentiteten, hvilket betyder, at læring i arbejdsmæssige kontekster som eks. co-teaching potentielt kan føre til dybe og meningsfulde transformationer (Illeris, 2013, s.117-119). Dette kræver, at læringsmiljøet understøtter drivkraften for læring, som hos voksne er mere menings- og personlighedsorienteret. Illeris skriver, at læring i voksenalderen ofte er drevet af personlige valg og et ønske om at engagere sig i noget, der føles vigtigt og meningsfuldt for én selv eller for andre.

"There may often be important elements of learning, both formal education and less formal processes of development and change, characterized by being something absolutely chosen by the persons themselves, because it is something they want to do, something they consider important for themselves or for other people." (Illeris, 2007, s. 210)

Denne forståelse har betydelige implikationer for co-teaching. Hvis co-teaching reduceres til blot at være en opgaveorienteret praksis med fokus på at "producere og levere varen" inden for faste rammer og målinger, risikerer den at føre til regressiv læring. Ifølge Illeris kan regressiv læring forstås som en defensiv proces, hvor læring begrænses til overfladiske tilpasninger, der ikke fremmer personlig udvikling, og som endda kan føre til en forringelse af individets engagement og selvforståelse (Illeris, 2013, s.137-138).

Man kan derfor postulere, at co-teaching i sin nuværende form ofte kan føre til regressiv læring, hvis der ikke sættes fokus på de menings- og identitetsmæssige aspekter af læringen. Hvis lærerne blot forventes at tilpasse sig uklart definerede rammer og mål, uden at der tages højde for deres behov for medbestemmelse, relevans og mening i arbejdet, vil det sociale og faglige engagement lide under dette. For at co-teaching skal understøtte progressiv læring, er det afgørende, at læringsmiljøet tager højde for deltagernes engagement. Ifølge Illeris betyder dette, at lærere skal finde arbejdet relevant og vigtigt, at de skal have mulighed for medbestemmelse, og at læringsmiljøet skal være understøttende og engagerende (Illeris, 2013, s.169).

Illeris' teori understreger, at co-teaching har potentiale til at blive en praksis, der fremmer transformativ læring og identitetsudvikling, men kun hvis den tilrettelægges, så den understøtter lærernes meningsdannelse og personlige vækst. Dette kræver, at man flytter fokus væk fra små præstationsmål som self-efficacy kan redegøre for, og i stedet skaber rammer for refleksion og engagement, som kan føre til en mere holistisk læringsoplevelse.

Five-Stage Skill-Acquisition modellen

Hvis ikke begrebet *self-efficacy* er tilstrækkeligt til at beskrive den komplekse udvikling af mestring, hvordan kan vi så bedre forstå denne proces? For at adressere dette spørgsmål vil jeg introducere Hubert L. og Stuart E. Dreyfus' *Five-Stage Skill-Acquisition Model*. Denne model tilbyder en systematisk ramme for at forstå, hvordan mennesker udvikler færdigheder gennem en gradvis, erfaringsbaseret progression.

Dreyfus-brødrene fremhæver en vigtig sondring mellem to typer viden: *praktisk viden (knowing how)* og *teoretisk viden (knowing that)*. Denne distinktion illustreres tydeligt i deres overvejelser over, hvordan vi balancerer på en cykel.

"How would you explain the difference between the feeling of falling over and the perfectly normal sense of being slightly off balance when turning? And do you really know, until it happens, just what you would do in response to a certain unbalanced feeling? No, you don't. You can ride a bicycle because you possess something called 'know-how,' which you acquired from practice and sometimes painful experience" (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 16).

Vi kan se her hvordan *know-how* ikke kan reduceres til en række teoretiske regler. Det handler om erfaring og kropslig læring, der udvikles gennem gentagen praksis, snarere end blot gennem kognitive instruktioner. Mennesker springer ikke pludseligt fra at være afhængige af regler (*knowing that*) til at opnå intuitiv og erfaring-baseret *know-how*.

Ifølge Dreyfus, går mennesker typisk gennem mindst fem forskellige stadier, hvor deres opfattelse af opgaven og beslutningsprocessen ændrer sig kvalitativt i takt med deres stigende færdighedsniveau (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 19).

1. Novice. På dette stadie lærer individet de grundlæggende regler og procedurer gennem instruktion. Instruktøren bryder opgaven ned i kontekstfri elementer, som eleven kan genkende uden at have de nødvendige færdigheder.

2. Advanced Beginner. Med erfaring begynder individet at genkende mere komplekse og kontekstafhængige aspekter af situationer. Instruktøren introducerer eksempler, som hjælper eleven med at identificere nye mønstre og forstå nuancer.

3. Competence. Når erfaringen øges, bliver individet overvældet af den store mængde information, der skal behandles. For at navigere dette komplekse miljø lærer individet at udvikle planer eller vælge perspektiver, der reducerer kompleksiteten.

4. Proficiency. På dette stadie bliver handlingen mere intuitiv. Individer genkender automatisk, hvad der skal gøres, uden bevidst at skulle overveje forskellige alternativer. Handlinger udføres hurtigt og med mindre stress.

5. Expertise. Eksperten opererer med en dyb forståelse af komplekse situationer og reagerer intuitivt og præcist uden at reflektere over regler eller procedurer. Ekspertens handlinger er resultatet af omfattende erfaring med forskellige situationer, hvilket gør det muligt at reagere med det samme på hver enkelt kontekst.

Dreyfus-brødrene refererer til disse faser som "stadier," fordi hver enkelt person, når de konfronterer en ny opgave inden for et givent færdighedsområde, normalt starter i det første stadier og gradvist bevæger sig gennem stadierne som øvet begynder, kompetent, dygtig og til sidst som ekspert. De bemærker, at de mest talentfulde individer på et bestemt stadie vil præstere bedre end de mest talentfulde på et tidligere stadie (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 21).

Den kulturelle mester

Efter at have gennemgået Dreyfus-brødrenes *Five-Stage Skill-Acquisition Model* bliver det klart, at modellen ikke kun tilbyder en forståelse af færdighedsudvikling, men også åbner for en dybere sammenhæng med Knud Illeris' fire læringstyper.

Umiddelbart kan man se, hvordan progressionen gennem Dreyfus' stadier af færdighedserhvervelse, fra novice til ekspert, spejler den bevægelse fra kumulativ til transformativ læring, som Illeris beskriver. En vigtig forskel mellem Dreyfus' og Illeris' modeller ligger dog i deres normative og deskriptive karakter. Hvor Illeris' læringstyper ikke vurderes bedre eller dårligere, er Dreyfus' stadier hierarkiske, idet hvert niveau repræsenterer en højere grad af dygtighed og forståelse. Ifølge Dreyfus giver de højere niveauer ikke kun adgang til mere komplicerede systemer for behandling af erfaring, men også til en mere fundamental forståelse.

"The higher understanding makes possible the social virtuoso's successful responses to the most difficult social situations" (Dreyfus, 2004, s. 272).

Denne højere forståelse muliggør det, som Dreyfus kalder "den sociale virtuos" – en person, der mestrer de mest komplekse sociale situationer (Dreyfus, 2004, s. 272). Men Dreyfus går endnu længere. Han argumenterer for, at ved at konfrontere dødsangsten og se både sin egen identitet og sin kulturs grundlæggende spørgsmål som radikalt foranderlige, kan en fuldt autentisk tilværelse (*da-sein*) og dermed opnå en endnu mere fundamentalt oprindelig forståelse (Dreyfus, 2004, s. 271). Vi kan derfor tilføje et sjette niveau i færdighedsudvikling.

6. Cultural Master. Den kulturelle mester er en innovator, der er så radikal, at han eller hun transformerer sin generations forståelse af de centrale kulturelle spørgsmål og skaber en ny, autentisk fælles forståelse som et nyt "vi." Den kulturelle mester forholder sig til sociale normer på en måde, der ikke ser dem som faste regler, men snarere som retningslinjer, der kan udfordres og ændres. Ved at give afkald på en normal forståelse af normer reagerer den kulturelle mester på konkrete situationer på en måde, der stadig forstås af samtidens mennesker som en effektiv løsning på fælles problemer. (Dreyfus, 2004, s. 272).

Maskintænkning versus Holistisk intuition

Bandura og Dreyfus præsenterer to kontrasterende tilgange til forståelsen af menneskelig læring og ekspertise. Bandura lægger vægt på troen på selv-efficacy, som en afgørende faktor for, hvordan individer engagerer sig i opgaver. Ifølge Bandura udvikles selv-efficacy gennem kognitive mekanismer og informationskilder som mestringserfaringer, verbal overtalelse og observation af andres succes. Disse mekanismer skaber et fundament for hvordan mennesker engagerer sig i komplekse opgaver.

Dreyfus tilføjer et andet perspektiv ved at påpege, at dyb forståelse og ekspertise ikke kan reduceres til simple regler eller modeller, som kan analyseres formelt gennem matematiske eller mekanistiske systemer (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s.11). Dreyfus argumenterer, at menneskets kognition og læring ikke blot kan opdeles i komponenter, der tilsammen skaber en helhed, sådan som en maskine fungerer. En maskines funktioner er baseret på opdeling og kombination af separate dele, mens menneskelig forståelse og handling ofte er holistisk og situeret i en verden af mening og praksis snarere end i et univers af isolerede fakta (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s.62).

“There are many holistic systems around us: light bulbs, lenses, screws, and levers would be examples. One learns in school that screws and levers are simple machines, even though they have no parts, which shows that this important distinction is lost by our lack of vocabulary, so that we end up calling all physical systems machines” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s.62).

Denne opdeling af univers og verden er central i Dreyfus teori. Et univers kan bestå af relaterede fakta, men en verden er en organiseret helhed af objekter, formål, færdigheder og praksisser, som giver mening til menneskelige aktiviteter. Dette er afgørende for forståelsen af menneskets intuitive og erfaringsbaserede evner. For eksempel lærer mennesker at handle i verden ikke ved at tilegne sig fakta eller regler, men gennem imitation, træning og erfaring. Denne læringsproces muliggør en intuitiv genkendelse af situationer og passende handlinger, som ikke kan ekspliciteres i regler uden at føre til regression (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 81).

“The knowledge you have about cultural practices that allows you to identify specific situations and behave appropriately in them has been acquired gradually through imitation, trial and error, and training. No one has ever been able to explicitly state in terms of facts and rules what you have learned, as doing so would result in regression.” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 81-82).

Dreyfus fremhæver, at ekspertise ikke består i en ophobning af fakta og regler, men snarere i udviklingen af intuitive og spontane evner til at navigere i komplekse situationer. En erfaren lærer, for eksempel, trækker på fælles forståelser og erfaringer for at guide studerende, ikke ved at gentage de regler, de engang selv lærte, men ved at tilbyde relevante eksempler og råd baseret på situationsfornemmelse (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 157).

Ifølge Dreyfus, modstår mennesker en fuldstændig rationalisering af deres handlinger, som det er blevet forsøgt i militæret gennem århundreder. Selv under ekstreme forsøg på disciplinering udviser

mennesker en unik evne til at fortolke og tilpasse sig, hvilket ikke kan forklares ud fra logiske systemer eller maskiner (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 63). Denne intuition og evne til at forstå helheder peger på, at menneskets hjerne og sind bedst kan forstås som et holistisk system, hvor funktionerne ikke kan reduceres til en simpel sum af dele.

“Neither mystics nor mechanists, we hold that all available evidence is consistent with the view that on the functional level the mind/brain underlying expertise is a holistic system.” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 63)

Sammenstillingen mellem Bandura og Dreyfus afslører således en grundlæggende forskel i tilgangen til læring og ekspertise. Hvor Bandura fokuserer på struktureret læring og kognitive mekanismer, understreger Dreyfus den erfaringsbaserede, intuitive og meningsfulde måde, hvorpå mennesker interagerer meningsfuldt med deres verden.

Teoretisk forståelse. Del 2

Jeg har nu redegjort for den konkrete videnskabelige forståelse af hvad co-teaching er og hvordan dens implicitte filosofiske tilgang til co-teachernes egen læring er utilstrækkelig, hvis man vil forklare lærings mere holistiske aspekter. Jeg vil derfor nu undersøge Hansens fænomenologiske ståsted og hans forståelse af begrebet undring. Her vil jeg først redegøre for hvad fænomenologi er, og hvilken viden vi tilstræber, når vi laver fænomenologiske undersøgelser. Herefter vil jeg gå i dybden med begrebet undring for at kunne kvalificere det som en unik tilgang til forståelse og udvikling.

Fænomenologi

“fænomenologi betyder videnskaben eller læren om fænomener” (Hansen & Thorsted, 2022, s.10)

Som beskrevet ovenover, så er fænomenologien interesseret i at undersøge de fænomener, som opstår for os i livet, som de opstår for os i livet. Dette vil sige at man her er optaget af konkrete livsfænomener såsom det at lege og lære, eller oplevelsen af håb og sorg (Hansen & Thorsted, 2022, s.10). På trods af, at fænomenologen går meget subjektivt til værks, så er det ikke den subjektives perspektiv, som fænomenologen er interesseret i, men blot deres udgangspunkt. Ligesom der blev beskrevet i afsnittet behandling af erfaringsmateriale, så er man i fænomenologien interesseret i,

hvad et fænomens essens er. I fænomenologien søger vi dog ikke den objektive eller endegyldige sandhed, som i naturvidenskaben, hvor kun den sikre objektive viden fra kontrollerede eksperimenter, kvalitative metoder og statistik findes gyldigt. Man leder derfor i stedet for efter en vis mening- og væremsdimension i fænomenet, som bliver overset i naturvidenskabens "udefra-blik", men går igennem vores væren i verden og gennem en undren over, hvad og hvordan det er at være sanseligt tilstedeværende i fænomenet (Hansen & Thorsted, 2022, s.11).

Væren kan dog ikke beskrives som hverken den subjektive oplevelse eller vores kognitive viden om noget, men der er her tale om en transobjektiv og transsubjektiv måde at være til, hvor vi møder eller er forbundet til fænomenet. Nemlig kan vi ikke bare beskrive væren som at være en psykologisk tilstand, men bør forholde os til fænomenet eller stemningen omkring fænomenet, som at være en slags væsener i sig selv, som vi kan komme i dialog eller resonans med (Hansen & Thorsted, 2022, s.11-12). At komme ind i et lyttende og forundrende forhold til verden kræver dog tid, ro og en anden puls og nærvær, end den vi er vant til i vores problemløsningsorienterede hverdag.

Når vi vil prøve at forstå livsfænomener såsom lykke eller sorg, så er det uklart, hvilket bevis eller konkret faktuel evidens der meningsfulgt ville kunne sige noget, om fænomenet der ligger bag begrebet. Hvad er f.eks. den naturvidenskabelige evidens for mod, eller forklaring på forskellen mellem venner og familie.

Livsfænomener kan ikke lade sig indfange via en videnskabelig evidensbaseret tænkning, men tilnærmes indirekte via en kunstnerisk og undrende tilgang, hvor fænomenet kan tale for sig selv (Hansen, 2008, s.241).

Ifølge Thorsted og Hansen er fænomenologi altså en videnskabelig måde at beskrive, hvad det vil sige at komme i eksistentiel resonans med det væsentlige i livet. Dette kan beskrives som en måde at forstå verden på, ikke bare fra et det videnskabelige udefra-blik, men fra indersiden af vores egne levede erfaringer, væren og undren over, hvad og hvordan det er at være sanseligt til stede i et fænomen (Hansen & Thorsted, 2022, s.34). Yderligere skriver Hansen og Thorsted, at den eksistentiel-fænomenologiske tænkning styrker vores resonansevne, og dermed vores evne til at lytte og komme i kontakt med det i livet. Der er derfor tale om en vis dannelsesrejse, når man bedriver fænomenologi, der både gør dig klogere på livet, samtidig med at den er med til at fremme en sanselig åbenhed og forundrings-attitude (Hansen & Thorsted, 2022, s.13).

At komme i dialog med fænomenet

I metodeafsnittet beskrev jeg hvordan projektets metodiske tilgang til at besvare projektets problemformulering og projektets tilgang til at bedrive en fænomenologisk undersøgelse. Hvis man vil vide, hvordan man kommer i en dialog med fænomenet i en værens og menings-dimension, så dækker metode afsnittet kun den praktiske forklaring. Jeg vil derfor her prøve at redegøre for Hansens teoretiske forklaring.

Vi bliver vi nogle gange rørt på en måde der efterlader os tavse og i stilhed, ligesom når ting kommer bag på os, vi bliver overraskede eller at vi kan mærke, at her er noget, der virkelig har betydning. Ifølge Hansen, så er stilheden i disse øjeblikke et tegn på, at vi erfarer eller lære noget på et andet plan (Hansen, 2008, s.15-16. I vores hverdag har vi travlt med at konstruere, problematisere og producere i håb at kontrollere og bemestre vores liv for at skabe mening og værdier i den og gøre den meningsfuld. Vi giver derfor sjældent os selv tid til at stå forbavsede og reflekterende over de indtryk vi bliver mødt med, og lyttende overfor hvad verden fortæller os). *"først når denne tavshed og lytten indfinder sig, kan vi blive nærværende over for det, vi dybest set anser for at være værdifuldt"* (Hansen, 2008, s.16)

At komme i dialog med fænomenet i en værens og menings-dimension handler derfor ikke bare om at rette sine sanser med fænomenet, men at rette sanserne imod sig selv, og gøre os modtagelige overfor det øjeblik, hvor tavsheden opstår. Ifølge Hansen kræver det om at have et "poetisk øre" når man skal udtrykke den menneskelige erfaring (Hansen, 2018, s.16).

Det poetiske øre kræver en form for åbenhed og modtagelighed, overfor en vis stemning som opstår, når man mødes om et digt eller et kunstværk. I stedet for at analysere eller forsøge at forstå videnskabeligt, så lader man indtrykkene tale til én på deres egne præmisser.

"Man diskuterer ikke nøgternt og analyserende eller strategisk, hvis man er ramt af et digt. Man bliver stille og berørt og måske lidt tænksum." (Hansen, 2018, s.17).

Ifølge Hansen trækker samtaleformen på den samme ressource og kraft, som den vi møder, når vi kommer i resonans med kunstens erfaring. Når vi læser højt fra den litterære kunst, der tager udgangspunkt i de levede erfaringer, så taler vi og lytter til hinanden på en måde og fra et sted, der

adskiller sig fra samtaler om evidensbaseret løsninger eller rationelle strategier. Kunst rammer os, kan man derfor sige, på en dybere værens-dimension.

Hansen bruger her begrebet "at man stemmes" som en metafor hentet fra musikverdenen, hvor et eks. når man stemmer en ustemt guitar for at opnå den rette klang (Hansen, 2018, s.18). På samme måde kan mennesker i en samtale "stemte" i den forstand, at de kommer i en tilstand, hvor de er mere modtagelige og åbne for at lade sig berøre af samtalens dybere mening og de spørgsmål, der opstår.

Det poetiske øre er altså nødvendigt for at kunne høre og blive stemt i en samtale. Det indebærer at lytte på en måde, hvor man ikke kun hører det faktuelle indhold, men også den eksistentielle, det følelsesmæssige, det almenmenneskelige og det fælles i det, der siges. Denne form for lytten kræver en villighed til at lade sig påvirke og til at tillade, at samtalen kan ændre ens perspektiv og åbne nye måder at forstå verden på.

På en tilsvarende, men alligevel anderledes måde, kan vi kan vi blive ramt af fænomenet, når vi filosoferer. Det afgørende for kvaliteten af den filosofiske samtale er dog, at vi ikke blot udveksler svar på spørgsmål eller behandler samtalen som et middel for et mål, men at der undervejs i samtalen opstår en fælles undren (Hansen, 2018, s.18-19).

Undring

Ifølge Hansen opstår undringen ofte som en form for eksistentiel uro eller en forstyrrelse i ens almindelige forståelse af verden. Det kan være en oplevelse, hvor man konfronteres med noget, der rykker ved ens grundlæggende antagelser og forståelser. Undring opstår, når man står over for det ukendte og ubegribelige eller en følelse af uret eller noget uetisk, som man ikke kan forstå gennem sine eksisterende rammer og opfattelser. Hansen understreger, at det er denne konfrontation med det ukendte, der åbner døren til dybere refleksion og filosofisk søgen, for hvis ikke man hurtig tildækker den eksistentielle uro med svar eller løsninger, så er der også et signal om at stoppe op og lytte til verden, livet og sig selv på en ny måde. Det vil sige, at der bag den eksistentielle uro også findes en døråbning til deres forløsning (Hansen, 2018, s.21).

Hansen mener derfor, at der er tale om der findes øjeblikke og såkaldte "værensåbninger", hvor livet pludselig og uventet lyser op, og bliver til ny foran os (Hansen, 2018, s.22). Disse værensåbninger er skrøbelige og flygtige, og vi kan være meget sårbare i mødet med dem, da de går meget tæt ind på vores liv og røster os på et eksistentielt plan. De rør os fordi, vi i disse øjeblikke kan mærke, at vi er kommet ude af takt med livet på en ubestemt måde.

Det er derfor heller ikke nogen overraskelse, at vi i mødet med disse værensåbninger er hurtige til at overse dem, eller dække dem til, ved at tolke det som et samfundsmæssigt, professionelt eller fagligt problem, som vi rationelt kan forklares og løses (Hansen, 2018, s.22).

En central pointe i Hansens teori er altså, at undring og dialogen med fænomenet ikke lader sig beherske i den forstand, at man ikke kan tvinge sig selv til en undring. Når fænomenet så at sige taler til dig, er det altså uafhængigt af din egen vilje eller gøren.

"Man kan som nævnt ikke ville undren. Den er sin egen herre og kommer og går, som den vil. Og når den kommer, opleves det for den undringsramte altid som uventet; som noget der kommer bag på én; som noget, der pludseligt griber én." (Hansen, 2018, s.79-80).

Hansen udpeger det paradoksale i at udvikle en metode til at bedrive undring, og refererer til det som en *beyond-method method*, fordi undring i sin essens er spontan, uforudsigelig og ofte uplanlagt. At forsøge at sætte undringen ind i en metodisk ramme kan derfor virke som en modsætning til dens natur (Hansen, 2008, s.111-112). En metode typisk indebærer planlægning, struktur og kontrol, som undringen i sin natur ikke er. Undringens spontane karakter kan altså derfor ikke let indfanges i en metodisk ramme uden at risikere at miste noget af dens essens.

Thaumazein og nysgerrighed

Som Hansen skriver; *"er det jo ikke kun kunstnere og filosoffer, der undrer sig. Det gør videnskabsmænd og de problemløsende og kreative entreprenører og innovatorer vel også?"* (Hansen, 2018, s.45).

Undring som Hansen bruger begrebet, adskiller sig derfor markant fra begrebet nysgerrighed. Nysgerrighed, som Hansen ser det, er ofte tæt knyttet til en trang til at forstå, forklare og finde svar på spørgsmål gennem rationelle og videnskabelige metoder. I stedet for forundring og undren, så er det

moderne menneske drevet til et ønske om at bemestre, kontrollere og afdække det ukendte og bringe det ind i lyset af viden, hvilket er en grundlæggende del af det forklarings-søgende moderne samfund (Hansen, 2018, s.39-40).

Hansen forbinder her sin forståelse af begrebet undren med det græske ord *thaumazein*, som en central del af sin filosofi. Thaumazein, et græsk ord, der traditionelt oversættes som "undren" eller "forundring," refererer til den dybe følelse af forbløffelse og undring, som kan opstå i mødet med noget, der overskrider vores almindelige forståelse af verden, men må ikke forveksles med det græske ord *aporia*, der refererer til en slags erkendelsesmæssig forvirring, uro eller orienteringsløshed (Hansen, 2018, s.43).

Hansen ser *thaumazein* som en grundlæggende eksistentiel oplevelse, der adskiller sig fra den mere almindelige nysgerrighed. Hvor nysgerrighed ofte er rettet mod at finde viden og forklaringer på specifikke spørgsmål, er *thaumazein* en dybere undren, der opstår, når vi møder verden med et kærligt blik (Hansen, 2018, s.46). Når man bliver grebet af denne undren, er det ikke nødvendigvis svar man søger, men som snarere handler det om at stå åben for det mysterium, som livet og verden udgør.

"Måske viser verden sig – dette egeblad, denne livsstemning, dette menneske, dette fænomen – sig først for os i dens egen unikhed, som den er i og af sig selv, når vi ikke har noget for med den – når vi blot holder af den, ja, elsker den, som den er?" (Hansen, 2018, s.46)

I modsætning til nysgerrighed står *thaumazein* i kontrast til den forklarings-søgende tilgang, som Hansen mener præger det moderne samfund. Hvor det forklarings-søgende samfund søger at afdække og reducere verden til noget, der kan forstås, måles og kontrolleres, peger det forståelses-søgende *thaumazein* på nødvendigheden af at bevare en åbenhed over for det, som ikke umiddelbart kan forklares.

Der ligger altså i nysgerrighed et lyst, et begær og en have-mentalitet, som forholder sig til fænomenet som noget vi gerne vil vide mere *om*, ligesom man i en videnskabelig tilgang vil søge bag-*om* fænomenet. Begrebet nysgerrighed bærer derfor konnotationer af en vis grådighed, rastløshed og forkastelse, da man altid er efter den nye viden, der kan tilfredsstille nysgerrigheden (Hansen, 2018, s.52).

Hansen adskiller derfor undring fra nysgerrighed, som en måde at undgå at blive fanget i en alt for snæver, rationel forståelse af verden, som kan føre til en form for eksistentiel fattigdom, hvor vi mister kontakten til det værensmæssige, og forholder os til livet som turister, hvor verden er noget, der skal opleves, så vi kan sige, at vi nu også har prøvet det (Hansen, 2018, s.52).

Den filosofiske praxis

Når vi filosofisk undre er det noget andet, end når vi videnskabeligt er nysgerrige. Hvis jeg vil stille spørgsmålet "hvad er co-teaching?", så er der en forskel fra en psykologiske eller samfundsvidenskabelig forklaring, hvor vi forholder os til eks. elevernes udbytte eller undervisernes kompetencer, og så den fænomenologiske undersøgelse, som forholder sig til den levede erfaring og det almenmenneskelige.

I den filosofiske undren løfter man oplevelsen af noget ud af forklaringssøgende ramme, for bedre at kunne åbne sig op for undersøgelse af verden, mennesket og det mellem menneskelige. Her bliver en oplevelse ikke kategoriseret, reduceret eller generaliseret om til en mere almen oplevelse, men man vil derimod behandle hver oplevelse som et uløseligt mysterium, og man vil i den filosofiske akt hver gang starte på nyt (Hansen, 2018, s.55).

"I den filosofiske undren... ser vi på verden som et grundlæggende mysterium og som noget underfuldt, som et liv fyldt med under (wonderfull – full of wonder). Det er denne undren og spørgen uden klar viden og klare svar, som kendetegner den dybe filosoferen" (Hansen, 2018, s.56).

Vi er altså i den filosofiske undren ikke interesseret i at undersøge fænomenet ud fra tidligere akkumuleret viden eller evidens, for hver oplevelse behandles som en ny sag, og der er i undringsmomentet så at sige ikke en sag bag sagen. Ligesom tidligere beskrevet, er man i den videnskabelige nysgerrighed interesseret i viden *om* noget, men når vi filosofisk undre, så undres vi *af* noget. For den fænomenologiske og eksistentialistiske filosof er man interesseret i fænomenet i og for sig selv, og som det opstår for os, før de gør sig til kende for det bevidste, reflekterende og villende (Hansen, 2018, s.58).

Med inspiration fra den tyske hermeneutiker Hans-Georg Gadamer skelner Hansen her imellem at være i en praksis og praxis filosofi (Hansen, 2018, s.62). Praxis er her begrebet for de aktiviteter og

handlinger, hvor vi er til stede med en formålsorienteret og instrumentel tilgang. Dette kan f.eks. være, når vi børster tænder, motionere, eller generelt ser noget som et middel for et mål. Praxis, på den anden side, er når vi gør ting og er i verden på en deltagende og personligt engageret måde, fordi det vi gør i sig selv, betragtes som værdifuldt. Dette kan f.eks. være, når vi hører musik, leger, eller når vi generelt ikke ser nogen grund til at forklare, hvorfor vi gør, som vi gør.

Den organisatoriske relevans

Jeg nævnte tidligere i fænomenologi-afsnittet, at den eksistentiel-fænomenologiske tænkning styrker vores resonanse, og at der er tale om en vis dannelsesrejse, når man bedriver fænomenologi. For at bygge videre på denne pointe, vil jeg forholde mig til spørgsmålet: hvorfor bør organisationer have fokus på undrings og værens-drevet dannelse?

David Cooperrider og Suresh Srivasta undersøger i artiklen *appreciative inquiry in organizational inquiry*, hvordan vi i det pragmatiske og sekulariserede samfund har tabt vores evne for at undre, og at kunne se mysterierne og det underfulde i sociale og menneskerelaterede situationer (Cooperrider & Srivasta, 1987, s.131). Dette har ikke kun den betydning for forståelse som et ideal i sig selv, men også en større betydning for vores evne til at tænke ud af boksen.

“The chief characteristic of the modern mind has been the banishment of mystery from the world, and along with it an ethical affirmation of life that has served history as a leading source of values, hope, and normative bonding among people. In historical terms, we have steadily forgotten how to dream.” (Cooperrider & Srivasta, 1987, s.131)

Ifølge Cooperrider og Srivasta, så har vi i udviklingen af organisationer et for stort fokus på det problemløsende aspekt af organisering, og vi bør derfor i stedet have fokus på det visionære og metafysiske, der kan opløfte den levede erfaring af det underfulde og vidunderfulde, hvilket kan lede os til nye spørgsmål og fra nye spørgsmål til ny innovation i teori og praksis (Cooperrider & Srivasta, 1987, s.131)

Men undring har ikke kun en relevans for det organisatoriske på makroplan, men finder også sin relevans i organisationen på mikroplan, især i den forbindelse med uddannelseslivet. Ifølge Hansen, har der indenfor nyere pædagogisk forskning været fokus på autenticitet som et begreb, og

bestræbelse på at skabe større sammenhæng mellem lærerens personlige livsværdier og professionsværdier (Hansen, 2008, s.224).

Hansen ser autenticitet som et centralt dannelsesideal, der handler om at leve et liv i overensstemmelse med ens dybeste værdier, følelser og eksistentielle forståelse. Autenticitet ikke bare en overfladisk form for selvudtryk eller individualisme, men en eksistentiel holdning, der kræver, at man kontinuerligt undersøger og forholder sig til, hvad ens livsværdier er, hvorfor man har dem og hvad integriteten mellem de tænkte og levede idealer (Hansen, 2008, s.230). For Hansen er autenticitet også et etisk begreb for den eksistentielistisk filosof, da man som skal lærer at træde til side for noget, der er større end en selv. At være autentisk indebærer en forpligtelse over for sig selv og andre til at handle i overensstemmelse med det, man oplever som sandt og rigtigt (Hansen, 2008, s.232-233).

Visdom og phronesis

For Hansen er filosofi en etisk praksis, fordi han mener, at filosofi ikke blot handler om abstrakt tænkning eller teoretiske diskussioner, men i høj grad om at udvikle en form for praktisk, etisk dømmekraft og en dybere forståelse af, hvordan vi lever vores liv i forhold til os selv og andre. For Hansen er filosofi først og fremmest en måde at leve på, snarere end en akademisk disciplin adskilt fra det praktiske liv.

“one must make a distinction between philosophy ‘as a way of living’ and philosophy ‘as a theoretical, academic and abstract discipline” (Hansen, 2022, b, s.6.).

Hansen peger her tilbage på Sokrates som en form for tidlig rollemodel for filosofi som en etisk selvomsorg. Vi bør som filosoffer prøve at leve efter den antikke forståelse af filosofi som philo-sophia, som betyder kærlighed eller søgeren af visdom (Hansen, 2022, b, s.7). For filosofen *har* ikke visdom, på samme måde som man kan *have* viden, men visdom er derimod noget vi finder, når vi er i kontakt med verden.

“Visdom (sophia) og den vise er derimod rettet mod en særlig viden eller vished om sandheden bag om principperne selv (altså et niveau højere end videnskaben!) og mod de ypperste og mest ”ærværdige genstande” i tilværelsen” (Hansen, 2008, s.294).

Men visdom er ikke det samme som undring, eller kontakt til fænomenet i en værens-dimension, men er derimod noget der efterlader et indtryk eller en vis røst, som kan mærkes i mennesket, selv efter den har forladt vores bevidsthed. Der er derfor også tale om en anden form for visdom end blot visdom som forståelse, nemlig den praktiske visdom eller phronesis.

Hansen trækker på Aristoteles' forståelse af phronesis som en form for etisk dømmekraft, der balancerer mellem fornuft, følelser og erfaring for at træffe gode beslutninger i konkrete og ofte komplekse situationer (Hansen, 2008, s.278-279).

Phronesis handler om at forstå, hvad der er den rigtige handling i en specifik kontekst. I modsætning til universelle regler eller abstrakte moralske principper, som kan være fjerne fra den konkrete situation, involverer phronesis evnen til at forstå de særlige omstændigheder, man står overfor. Når man står over for et etisk dilemma eller en kompleks beslutning, kræver det både en overvejelse af de moralske aspekter og en dybere fornemmelse af, hvad der "føles rigtigt" i situationen.

Phronesis har derfor en etiske dimension som en balance mellem rationelle overvejelser og intuitiv forståelse. På den måde bliver phronesis en praktisk intuitiv og sanselig viden om, hvad der er godt at gøre på dette rette sted og tidspunkt på baggrund af en forståelse af det gode (Hansen, 2008, s.294-295).

"Phronesis har med det kultur- og menneskeskabte at gøre, med polis og den etik, der måtte ligge indlejret i den konkrete sensus communis. Visdom og dyd (arete) har derimod ikke med polis at gøre, men med kosmos og "det guddommelige"" (Hansen, 2008, s.296)

Hvor visdom kan beskrives som en indsigt i "det guddommelige", væren, og det der er større end os selv, så er phronesis det der forbinder visdommen til at være i overensstemmelse med det levede liv.

Kontakt til virkeligheden

Jeg har nu undersøgt hvordan forståelsen af co-teaching som både teori og praksis danner baggrunden for at undersøge lærernes oplevelser og erfaringer gennem en dialogisk og fænomenologisk tilgang.

I det følgende afsnit vil jeg præsentere de praktiske skridt i den empiriske undersøgelse, herunder udvælgelse af deltagere, gennemførelse af interviews og undringssamtaler samt en fortolkning af samtalen. Målet er at etablere en konkret forbindelse mellem de teoretiske analyser og underviserens perspektiver på læring som vi kommer frem til i interviewet. Afsnittet søger således at vise, hvordan kontakten til praksis ikke blot underbygger den teoretiske forståelse, men også åbner for nye perspektiver på co-teaching som en levende og dynamisk pædagogisk metode.

Undringskompasset

Som sagt vil jeg anvende Hansens metode *Undringskompasset* som en tilgang til fænomenologisk undrings- og dialog-praksis.: Undringskompasset inviterer deltagerne ind i en gennem tre runder, som bevæger sig mellem forskellige dimensioner af viden, væren og undren. Hansen beskriver denne bevægelse sådan:

" 1) en bevægelse der går fra en kognitiv til en begyndende fænomenologisk refleksion (videns-dimensionen); 2) en bevægelse der går fra en begyndende fænomenologisk refleksion til en eksistentiel og dialektisk tænkning (værens-dimensionen); 3) en bevægelse der går fra en eksistentiel og dialektisk tænkning til en kærlig, forundret og tavst lyttende modtagelse af det, som fænomenet som et under siger og kalder os til (mysterium-dimensionen)." (Hansen, 2022, a, s.78)

Bevægelsen gennem de tre dimensioner betyder at deltagerne træder ud af deres sædvanlige, kognitive mønstre og møder verden med et mere åbent og sanseligt nærvær. Her vil deltagerne gennem den eksistentielle og dialektiske tænkning reflekterer over deres egne værdier og verdensbillede, for at komme i en kærlig og lyttende forhold til fænomenet åbner deltagerne op for livets mysterier. Denne bevægelse bidrager ikke blot til intellektuel indsigt, men skaber en følelsesmæssig og eksistentiel transformation, hvor deltagerne opdager nye måder at være i verden på.

De Tre Runder i Undringskompasset:

Videns-dimensionen. Denne første runde inviterer deltagerne til at møde deres umiddelbare erfaringer og sansninger. Fokus er på at fremkalde en kropslig og sanselig berørthed ved et specifikt fænomen eller en oplevelse. Man går i denne runde fra en viden-orienteret forståelse, til en væren-orienteret forståelse af fænomenet (Hansen, 2022, a, s.79).

Værens-dimensionen. I den anden runde bevæger man sig fra den konkrete erfaring mod en eksistentiel og hermeneutisk undersøgelse. Dette er en proces, hvor værdier, filosofiske antagelser og mening bliver undersøgt og sat i dialog med de store fortællinger og visdomstraditioner, menneskeheden har formet. Man går fra at reflektere over deltagerens *tænkte filosofi* til at udforske deltagerens *levede filosofi* (Hansen, 2022, a, s.80).

Mysterium-dimensionen. Den tredje og sidste runde bringer deltagerne i kontakt med en dyb undren og en åbenhed over for livets gådefuldhed. Her handler det om at give plads til fænomenets stemme og lade dets kald forme en stilfærdig respons. Her drejer det sig om, hvordan man retter sig mod et "*handlings-modtagende niveau*", hvor man bliver ledt til og modtager indsigter der synes at være i større resonans med fænomenerne i egen hverdag end når man aktivt og selvaktualiserende vil prøve noget af med fænomenerne (Hansen, 2022, a, s.82).

For hver runde i Undringskompasset bliver deltagerne ledt gennem en rejse mellem fire verdenshjørner, vest, nord, øst og syd (Hansen, 2022, a, s.78).

Vest: I Vest møder deltagerne den umiddelbare og sanselige erfaring. Dette er "jordens sted," hvor vi står i direkte kontakt med livsverdenen og lader os berøre af det, vi oplever. Her skabes et sanseligt-stemt indtryk, der gør et dybt indtryk på os. Det handler om at dvæle ved det konkrete og lade erfaringen tale uden straks at tolke eller analysere den.

Nord: Nord repræsenterer "åndens sted," hvor vi løfter blikket og reflekterer over de værdier, meninger og filosofiske grundantagelser, der ligger skjult i vores oplevelser. Her træder vi ind i en dialog med menneskehedens store fortællinger og eksistentielle temaer, som kunsten, filosofien og visdomstraditionerne har formet gennem historien. I nord afslører vi, hvordan vores før-refleksive holdninger og værdier har været implicit til stede i fortællingen fra Vest.

Øst: I Øst skifter fokus til "ildens sted," hvor det enkelte menneskes eksistentielle forhold til sig selv og verden udfoldes. Dette er stedet for transformation, hvor vi kritisk undersøger og reflekterer over de værdier og grundantagelser, vi mødte i Nord. Øst repræsenterer en dialog med selvet, hvor vi udfordrer vores perspektiver og skaber plads til en ny forståelse af vores eksistens. Her formes selvet i lyset af erfaringerne fra Vest og meningsfortolkningerne fra Nord.

Syd: Rejsen slutter i Syd, "vandets sted," hvorfra kilden strømmer. Her opstår en dyb forundring og åbenhed over for fænomenet selv. Det, der begyndte som en lydløs berørthed i Vest, bliver nu til en levende kalden, som vi lytter til med et nyt, forundret øre. Syd markerer det sted, hvor fænomenets gådefulde natur åbenbares for os, og hvor vi lader os gribe af livets mysterium.

Efter at have gennemført Undringskompasset vil deltagerne ideelt set have gennemgået en udvikling, hvor refleksion og dialog har kommet i kontakt med livets gådefulde og underfulde aspekter, hvilket styrker deres evne til at forundres og resonere med verden.

Mit design

Min tilgang til at anvende Undringskompasset er ikke at indføre en stringent metode med faste rammer og tvinge den ned over samtalen. Som tidligere nævnt kan metoder for undring beskrives som *beyond-method method*, da undring i sin natur er spontan, uforudsigelig og ofte uplanlagt. Ifølge Hansen er dette ikke en undtagelse i undringskompasset.

"Følgende praktisk-pædagogiske forslag til en fremgangsmåde må ikke forstås som en model, som man værktøjsmæssigt og stramt metodisk kan følge. Bedre er det derfor at kalde den en fænomenologisk undrings- og skrivepraksis." (Hansen, 2022, a, s.77)

Jeg anvender Undringskompasset på en fleksibel måde, hvor jeg sjældent afbryder samtalen for at tydeliggøre overgangen mellem de forskellige momenter. Denne tilgang gør samtalen mere flydende og deltagerne mere åbne, hvilket har løst nogle af de udfordringer, jeg tidligere har oplevet med undringssamtaler i tidligere projekter. Ulempen er dog, at samtalen lettere kan afvige fra metoden, og nogle momenter kan fremstå mindre klart.

Dette betyder også, at vi ikke binder os til bestemte begreber, værdier eller historier, bortset fra læring, som vi på forhånd har aftalt som samtalens fokus. Min vurdering var, at underviserne med en begrænset tid ville have svært ved at finde tilstrækkelig dybde i flere elementer, og jeg prioriterede derfor mængden af elementer som deltagerne kan trække på. Dette kan dog resultere i, at deltagerne bliver mere usikre på, om de har fat i en central pointe, fordi samtalen kan føles mere retningløs.

Manglen på tid er ofte en udfordring for undervisere, og dette projekt er ingen undtagelse. Af den grund valgte jeg at udelade den tredje runde i Undringskompasset. Denne runde indebærer en kreativ og kunstnerisk proces, hvor deltagerne opfordres til at "leve" deres filosofi (Hansen, 2022, a, s. 82). Selvom dette kunne have ført til en dybere udvikling og mestring, vurderede jeg, at de første to runder, som spænder over flere timer, allerede var krævende nok for deltagerne.

Jeg undlod også at inkludere yderligere elementer, såsom at deltagerne skulle skrive deres historier ned, for at spare tid. Dette ville tillade deltagerne at kunne forholde sig mere bestemt og reflekteret i deres sprog, og dermed fordybe sig mere i deres levede erfaring.

Endelig måtte jeg også i anden runde reducere de store fortællinger, kunsten og visdomstraditionerne til beskrivelser fremfor oplevelser. For deltagere, der ikke allerede er bekendt med disse værker, kan dette begrænse deres evne til at engagere sig dybt i momentet. Manglende tid gjorde det nødvendigt at prioritere, men det understreger også udfordringen i at balancere dybde med praksis.

Første runde af samtalen

I dette afsnit vil jeg analysere en fænomenologiske undringssamtale sammen med undviserne, der reflekterer over fænomenet læring. Samtalen kredser om konkrete episoder i klasserummet, hvor undviserne observerer elevers handlinger og udtryk, der indikerer læring, men også hvor de sætter spørgsmålstejn ved, hvordan man kan forstå begrebet læring. Der diskuteres forskellige tilgange: den konkrete, målbare læring (staveevne, regne-færdigheder) versus en mere holistisk, dannelsesmæssig tilgang, der fokuserer på elevernes personlige udvikling, sociale kompetencer og evne til refleksion. Analysens struktur vil derfor fokusere på perspektivet af undviserne og deres refleksioner. For at kunne demonstrere, hvordan indholdet af samtalen er påvirket af anvendelsen af Undringskompasset som metode, vil analysen også forholde sig til mine egne tanker og handlinger som facilitator af den fænomenologiske undringssamtale. Analysen vil derfor følge opdelingen af Undringskompassets første 8 momenter, så det er klart hvordan metoden har ledt samtalen i en vis retning.

Vest i de levede erfaringer

I overensstemmelse med Undringskompasset begynder interviewet med, at jeg beder deltagerne komme med en beskrivelse af en erfaret og personlig oplevelse, der har gjort stort indtryk på dem. Jeg opfordrer her deltagerne til at fortælle deres oplevelser og ikke forklare deres oplevelser, da vi på dette niveau endnu ikke vil forbinde historierne til en klar pointe. Jeg vil her kort resumere deltagerens historie, for bedre at kunne skabe en kontekst for analysen af den yderligere samtale. De fuldt transskriberede historier kan findes i bilag 1.

Deltager (1): Deltager (1) beskriver sin oplevelse med en tosproget dreng, som Deltager (1) oprindeligt havde vurderet til at have et begrænset ordforråd og forståelse af undervisningen. Drengen overrasker dog Deltager (1) ved at demonstrere en dybdegående forståelse af dagens program, vejrforhold, dato osv., hvilket giver både drengen og Deltager (1) en positiv oplevelse. Denne oplevelse får Deltager (1) til at reflektere over vigtigheden af ikke at være forudindtaget i forhold til elevernes potentiale.

Deltager (2): Deltager (2) deler sin oplevelse med "ugens ordsprog". Deltager (2) beskriver, hvordan en elev valgte at bruge ordsproget "at have lange fingre" i en hverdagsinteraktion, efter at ordsproget havde været en del af Deltager (2)'s undervisning. Deltager (2) fremhæver glæden ved at se eleverne tage brug af den undervisning de bliver givet. *"så bliver man glad, fordi så har de jo altså, det er jo målet med det hele, ikke også? Det er at de kan bruge det."*

Deltager (3): Deltager (3) fortæller om en øvelse kaldet "den gode stol", hvor eleverne roser hinanden og bruger positive ord. Efterfølgende skal eleverne vælge ét positivt ord fra tavlen og reflektere over, hvordan de kan bruge det i deres dagligdag. En pige vælger ordet "positiv", fordi hun indser, at hun godt kan være negativ over for dem, der ikke er hendes nærmeste venner. En anden pige vælger "ærlig", fordi hun erkender, at hun ikke altid er helt ærlig, og ønsker at blive bedre til det. Hun nævner også, at hun gerne vil være "sødere", da hun godt kan være "ond" ved andre. En dreng vælger "ansvarlighed", fordi han ønsker at blive dygtigere og mere ansvarlig i alt, hvad han gør. Deltager (3) fremhæver, at eleverne i denne øvelse viser en evne til at reflektere over deres egne handlinger og stræbe efter at forbedre sig. Deltager (3) ser det som et tegn på, at eleverne faktisk begynder at kunne se de positive budskaber, der bliver drøftet i undervisningen gennem romaner, noveller osv.

Nord i de umiddelbare meninger

De tre deltageres historie tager alle udgangspunkt i deres oplevelse med elever, der har overrasket underviseren med en forbløffende forståelse for deres undervisning. Historierne er dog ikke fri for fortolkninger og forud dannede meninger. F.eks. beskriver både deltager (2) og (3) betydningen af læring i deres historie ud fra et funktionelt aspekt. Deltager (2) mener at målet med undervisningen er, at de kan "bruge det", og deltager (3) pointerer at eleverne i hendes historie har fulgt med i undervisningen, og nu anvender det i deres eget liv.

"det er jo læring på en anden måde, men det der med at de har lyttet til, hvad er det, der er vigtigt, og man sætter sig i andre sted og siger, jamen det var virkelig flot, Simon, fordi i dag der tog du hensyn til Trine" (Deltager (3), Bilag 2, udsnit 1).

Som vi bevæger os mere nord i Undringskompasset, spørger jeg ind til, hvordan underviserne ved, at der i deres historier er sket noget læring, da undervisernes historier i stor grad alle omhandler deres oplevelse med at en anden person lærer noget. Underviserne er forståeligt nok farvet af deres professionelle baggrund, og beskriver læring i form af de færdigheder, som er nødvendige for at kunne fungere i folkeskolen.

"hvis du spørger mig, om der sker en læring, så kommer jeg nok automatisk til at hænge det op på noget teori, altså en teoretisk baggrund. Altså hvor man ligesom, jeg ved, at det betyder noget for en elev i folkeskolen, og at man er en del af fællesskabet, man forstår, hvad det er, der foregår i klassen, at man kan bidrage og så videre." (Bilag 2, Udsnit 2)

Dette svar er selvfølgelig ikke forkert givet mit spørgsmål, men hvis vi vil filosofere videre og komme i en undringstilstand, kan vi ikke tilfredsstilles os med at analysere læring ud fra de evidens baserede teorier. Som deltager (3) selv nævner, så ved hun hvad det betyder for eleverne, så der er her ikke mere at undre sig om. Vi skal derfor nu i samtalen bryde ud af de gængse videns baserede forklaringer, og komme i et mere personligt forhold til historierne. Vi bevæger os derfor videre til øst i undringskompasset

Øst i værdierne

Som beskrevet i metodeafsnittet, så er det i dette moment af undringskompasset, hvor man forholder sig nysgerrigt og kritisk spørgende til de værdier, ideer og grundantagelser, der begynder at dukke op i samtalen. Deltager (2) beskriver at læring har noget med at eleverne selvstændigt bruger, det de er blevet undervist i, i situationer hvor underviseren ikke en del af situationen (Bilag 2, udsnit 3). Jeg spørger derfor, hvad eleverne bruger det de er blevet undervist i til.

"Jamen, ikke andet end jeg tænker, at de bruger det til at finde ud af, hvad ordsprog er. At det er egentlig i bund og grund noget skørt noget, fordi man siger jo, man får jo ikke altså, det er jo ikke fordi du har lange fingre, men det er nogle ord man putter på en handling eller en talemåde." (Bilag 2, udsnit 3).

Deltager (2) er her meget hurtig til at svare på mit spørgsmål, men i det at hun begynder at sætte ord på sine tanker, bliver svaret mere og mere uklart. Først siger hun, at eleverne blot bruger det til at finde ud af "hvad ordsprog er", men i det at hun uddyber sit svar, virker det til, at hun bliver i tvivl.

Deltager (1) kommentere her, at der i deltager (2)'s historie er tale om et større dannelsesaspekt idet, at eleven ikke blot udenadslæres undervisningsmaterialet, men at de faktisk kan se en større mening og sammenhæng i det de arbejder med.

"Altså det er vel det, det dybest set også handler om. Altså at når det for eleverne begynder at give mening, det vi laver" (Bilag 2, udsnit 3).

Vi begynder her at finde nogle mere almene værdier og ideer i deltagernes forklaringer, men de er dog bundet til en mere teori og videns baseret tankegang. Eks. beskriver deltager (1) at dannelsesaspektet er noget, vi taler rigtig meget om i folkeskolen.

"Vi taler jo også rigtig meget om det der med, at man som altså hver elev, hvis vi ser på dem som det enkelte menneske, får en større forståelse for at være en del af, altså være til i verden" (Bilag 2, udsnit 3).

Som samtalen udvikler sig, begynder deltagerne dog at blive mere tavse og eftertænksomme inden de svarer. Værdierne og ideerne begynder også at blive mere klare, idet vi får lagt flere ord på dem, hvilket gør, at vi finder flere underliggende værdier og ideer, som eks. sammenhængen mellem at kunne udtrykke sig og dannelse, og at noget læring kan være vigtigere end noget andet læring.

"De skal have nogle redskaber til at kunne udtrykke sig, men det er for at blive så hele mennesker som muligt. Så hvornår sker der en læring? Altså skal vi sige, at de har lært det hele, hvis alle kan stave 100% i en diktat? Ja, måske. Men så kan man sige, er det vigtigt? Måske. Men for mig er det det underliggende" (Bilag 2, Udsnit 3)

I takt med at værdierne og ideerne, der før var skjult, findes frem i historierne begynder deltagerne at også at blive mere personligt investerede og bryder fri fra de mere konventionelle svar.

"Hvad er vigtig læring så?"

"Det er at kan tage stilling. Lære at tage stilling til, hvad der er vigtigt for dem i livet. Tage de rigtige valg"

(Bilag 2, udsnit 4).

Vi bevæger os derfor videre til syd i undringskompasset.

Syd i den almene forståelse

Deltagerne går i dette moment fra at fortolke værdierne, som de ser i deres historier, til at se disse værdier i et større perspektiv. Deltager (1) beskriver f.eks. hvordan hun oplever, at vores samfund har et behov for at børn udvikler færdigheder, der er nødvendige for vedligeholdelsen af vores samfund, på bekostning af dannelsen af det hele menneske

"Det flytter dig ikke noget. Du har fået en færdighed, og vi skal bruge de færdigheder fordi vores system er bygget op, som det er. Men det er ikke sikkert det gavner dannelsen af det hele menneske"

(Bilag 2, Udsnit 5).

Hertil beskriver hun, hvordan både hendes position som underviser, men også hun personligt bliver påvirket af dette.

"Og det er bare lidt ærgerligt, at vi som sidder, skal føle os presset som professionelle i at skal give dem de færdigheder, når man egentlig godt er klar over, at de børn, de kommer aldrig til at bruge de der færdigheder. Vi kæmper så stærkt med dem, og der er andet vi hellere vil give dem" (Bilag 2, Udsnit 5)

Underviserne udtrykker et ønske om at kunne prioritere det relationelle aspekt af læring og skabe mere meningsfulde læringsoplevelser, hvis ikke de var begrænset af tests og resultater (Bilag 2, Udsnit 6). Samtalen afspejler en generel frustration over det pres, der ligger på lærerne for at levere målbare resultater, og hvordan dette kan komme i konflikt med en mere holistisk tilgang til læring.

"Man kan i hvert fald sige, at man vil, hvis ikke der var så stort et pres, så tror jeg, da mange af os ville også vælge at gøre nogle andre ting med dem. Altså man vil nok også vælge at lave læring på en anden måde. Så kunne det godt være man tog dem ud af skolekonteksten og altså ud og gik en tur i skoven eller gik en tur ved vandet og ligesom lavede noget refleksion" (Bilag 2, Udsnit 6).

Jeg vælger herefter at holde en pause for undringssamtalen.

Opsamling af første runde

Deltager har reflekteret over, hvordan læring kan være et middel til at udnytte elevernes potentialer og danne dem til hele mennesker. De anerkender dog også de samfundsmæssige krav og strukturer, der ofte dikterer læringsindholdet, og hvordan dette pres kan føre til en mere bevidstløs og rigid tilgang til læring. De kommer derfor frem til, at dannelse handler om mere end blot at tilegne sig specifikke færdigheder, men også om at udvikle elevernes evne til at se sig selv i en større sammenhæng og mærke efter i sig selv. Deltagerne er også mere investeret og åbne i samtalen end da vi begyndte, og deres svar virker til at være drevet af noget mere alment end deres subjektive holdninger og teoretiske forståelse, f.eks. når deltager (3) understøtter sin pointe med et mere intuitive rationale (Bilag 2, Udsnit 6).

Anden runde af samtalen

Anden runde af den fænomenologiske undringssamtale kredser om læringens og dens sammenhæng med personlig udvikling og fællesskab. Deltagerne diskuterer forskellige tilgange til læring, inspireret af filmen "Captain Fantastic". Et centralt tema er balancen mellem individuel selvrealisering og deltagelse i et fællesskab, hvor både den personlige identitetsudvikling og den sociale læring fremhæves som essentielle elementer. Samtalen konkluderer med en refleksion over lærerens rolle

i at fremme både færdigheder og dannelse hos eleverne, og behovet for at være modig og tilpasse undervisningen til elevernes behov, frem for at følge en strengt struktureret plan.

Vest tilbage i det det levede

Inden begyndelsen af anden runde, vælger jeg at holde en kort pause, for at give deltagerne et pusterum. Formålet med pausen var at give deltagerne et moment, hvor deltagerne kunne tømme hovedet lidt for de mange historier, forklaringer og informationer, som deltagerne var blevet givet, men med en forhåbning om, at værdierne og det alment meningsfulde vi var kommet frem til og ville blive tilbage, og at deltagerne ville forblive stemt ind i samtalen.

Resultatet var dog ikke helt som jeg havde håbet. Pausen virkede til at have været for kort til, at deltagerne kunne skille sig af med andet end detaljerne i vores samtale, og pausen i sig selv havde klippet den røde tråd. Dette betød, at hvor jeg i dette moment beder deltagerne genfortælle deres historier ud fra de værdier og ideer vi kom frem til i tidligere historier, var deltagerne her forvirrede, og kunne kun kort resumere de tidligere historier, uden at tilføje nye elementer. For at sparke deres fantasi i gang vælger derfor at bevæge mig videre til nord i undringskompasset.

Nord i menneskehedens store livsfortællinger

I dette moment af undringskompasset er vi optaget af, hvordan menneskehedens store livsfortællinger kan bidrage til forståelsen vores egen levede filosofi. Jeg spørger derfor deltagerne, om der er noget kunst, filosofi, eller noget de måske har set på tv, der minder dem om vores samtale, eller de værdier vi tidligere snakkede om. Efter lidt stille overvejelse udvælger deltager (1) filmen *Captain Fantastic*, som et eksempel (Bilag 2, Udsnit 7).

I filmen *Captain Fantastic* følger man en familie, hvor forældrene har valgt at opgive det konventionelle uddannelsessystem for deres børn, og vælger i stedet et bohemeliv, hvor børnene efter

forældrenes mening er frigjort fra samfundets snæversynethed¹. Deltager (1), beskriver hertil en form for central ide i filmen, der inspirerede hende.

"det er det der med, at man ligesom vurderer, at man kan sådan faktisk tage sine børn helt ud af skolen for eksempel eller helt nærmest ud af samfundet. Og så laver vi ligesom vores eget lille mini-samfund. Og så er det ligesom der, læringen den sker, ved at vi ligesom går tur i skoven og vi spiller musik og vi danser lidt og så nogle gange så spiller vi et spil og sådan noget, og så ligesom på den måde udvikler vi os" (Bilag 2, Udsnit 7, linje 6).

Ifølge deltager (1), deler forældrene i filmen mange af bekymringerne deltagerne har, om at uddannelsessystemet ikke har nok fokus på den mere holistiske dannelse af mennesket, og hvordan vores metoder for læring måske er blevet for rigide. Hertil tilføjer hun, at et centralt tema i filmen er fællesskab og det at være en del af en større enhed.

"det tror jeg faktisk er en enormt vigtig pointe i læring. Det er jo, at man gør brug af sin læring i et fællesskab også. Altså kan man bruge læring til noget, hvis man er alene? Ja, det kan man nok godt. Men altså giver det ikke mere mening, når man kan gøre brug af sin læring sammen med andre eller i et fællesskab" (Bilag 2, Udsnit 7).

Øst i perspektiveringen

Nu hvor samtalegruppen har begyndt at omkredse sig om en mere fælles filosofisk ide, går jeg derfor videre til øst i Undringskompasset, hvor vi nu interesseret og undrende skal udfordre denne ide. Jeg spørger derfor ind til, hvor Deltager (1) ser temaet om fællesskab i hendes udvalgte film. Ifølge deltager (1) illustrerer filmen, hvordan meningen af det vi lærer, opstår i fællesskabet, og hvordan børnene i filmen faktisk hungre efter at bruge deres viden, og faktisk gerne vil gøre det, alle de andre børn gør (Bilag 2, Udsnit 7, linje 23). Deltager (1) konkluderer med, at der bør være en mellemvej mellem tilretning af fællesskabets behov, og dannelse af individet (Bilag 2, Udsnit 7).

"Jeg kommer til at tænke på det der med at det er sundt og måske springe lidt rammerne for hvad læring er. at vi måske kunne være bedre til at tænke ud af boksen, men jeg synes bare stadigvæk, at

¹ Jeg beskriver her kort filmen ud fra et personligt kendskab. Dette er for læserens kontekst, og er ikke et element af samtalen. Kun én af deltagerne mindes ikke at have set filmen, og af tidmæssige årsager indgik vi ikke i en meningsfuld beskrivelse.

det skal være et miks af noget af det der allerede foregår, men at man måske godt kunne sige, kunne vi brede det lidt ud?" (Bilag 2, Udsnit 7).

I takt med at vi i vores fortolkning af filmen opdager flere meninger og paralleller til værdierne, vi fandt tidligere, oplever jeg, at stemningen i samtalen ændres. Hvor deltagerne til at starte med var mere passive overfor hinanden og mere fokuseret på at udlægge deres egen mening, så bidrager hver deltager nu med forskellige perspektiver og erfaringer, som til sammen belyser emnet fra forskellige vinkler.

"Altså det er meget med identitet. Han føler at han ikke har fået, eller udviklet sig til at være den rette person i den her skov alene, fordi han kan ikke kommunikere og han kan ikke flirte, og han ved ikke, hvordan han skal snakke med piger. Han frier til den første pige, der viser interesse for ham og sådan noget altså."

"Men omvendt kan man så også sige, at hvis man så er i et fællesskab, så kan man jo også omvendt altså virkelig være på overarbejde, fordi man så bliver ekskluderet fra et fællesskab, hvis du ikke passer enormt meget ind." (Bilag 2, Udsnit 8)

Vi kommer frem til, at det at være en del af et fællesskab styrker sociale færdigheder, empati og forståelse for andre mennesker, men at et trygt læringsmiljø er afgørende for, at man tør udtrykke sig. Modighed bliver her et nøgleord til at forstå læring, da at kunne udtrykke sig i fællesskab både er nødvendigt, men kommer også med en stor risiko for udelukkelse af fællesskabet (Bilag 2, Udsnit 9).

"man kan sige, det er jo sådan en balancegang imellem at få dem til at opleve styrken i at være en del af et fællesskab, men på samme tid også finde styrken i sig selv." (Bilag 2, Udsnit 8)

Syd i det eksistentielle

Da min tid sammen med deltagerne begynder at løbe ud, beder jeg dem nu om at vende disse mange tanker og store ideer, som vi har dannet os undervejs i samtalen, ind mod deres eget liv. Vi træder dermed ind i syd, som det sidste moment af Undringskompasset og denne samtale.

Deltager (1) fortæller her, hvordan hun fornyeligt befandt sig i en situation på hendes nye arbejdsplads, hvor hun oplevede mod. I denne historie befinder deltager (1) sig i et møde sammen med nye

kollegaer og forældre til nye elever. På trods af at hun er ny på arbejdspladsen så oplever deltager (1), at ingen af hendes kollegaerne tager teten som mødeleder, så deltager (1) beslutter sig for at gøre det.

Ifølge deltager (1), oplevede hun her mod, idet hun på trods af de nye omstændigheder, vælger at stole på sig selv og hendes erfaring. Hun beskriver her mod som en beslutning, der bør tages, for at kunne få det bedste ud af situationen på trods af, at hun risikerer at bryde de sociale normer, hun endnu ikke kender til.

"der synes jeg også selv, at jeg udviser en form for mod ved at gå ind og sige, jamen så styrer jeg, jeg tager til den. Der er ikke nogen, der udpeger mig, men jeg gør bare selv. Jeg udpeger mig selv. Så det synes jeg også er en form for mod." (Bilag 2, Udsnit 10)

Deltager (2) fortæller hvordan den nuværende samtale får hende til at reflektere over sin egen dannelse og læring.

"Hvis jeg skal sige det, hvornår der sker læring? Sådan lidt mere abstrakt set. Det er mit svar, for det er ikke en konkret situation. Så vil det være, når jeg lytter åbenhjertigt, fordi hver gang man lytter sådan, og lytter og ikke danner mine egne meninger med det samme, men lytter i lidt længere tid, så man rent faktisk får tid til at reflektere over det, der bliver sagt. Og man prøver at tænke efter i de situationer man har været i, hvordan var den her oplevelse, så tager man det med sig" (Bilag 2, Udsnit 11).

For deltager (2) har samtalen fået hende til at tænke på, hvor meget det at lytte og kontemplere har for deltagerens læring. Hun beskriver her, hvordan hurtige svar og tidlige dannede meninger leder hende til at tage forkerte beslutninger, hvilket leder til magtesløshed og derefter ukonstruktive handlinger.

"hvis ikke jeg er åben over for at lytte ordentligt, så tager jeg en beslutning, som tit er forkert, og så bliver jeg lidt for magtesløs i det, og så handler jeg ikke konstruktivt." (Bilag 2, Udsnit 11).

Læring for Deltager (2) tager derfor en særlig dannelsesmæssig karakter, da læring som en proces ikke rigtig findes noget specifikt sted, men opleves ved at besøge fænomenet igen, og se hvordan du har ændret dig.

"hvornår har jeg lært noget, og hvornår ved jeg, jeg har lært noget. Det ved jeg så næste gang jeg besøger lidt det samme og kan mærke, ups, nu fylder det ikke i maven længere, så jeg har lært det hen ad vejen på en eller anden måde." (Bilag 2, Udsnit 11).

Deltager (3) fortæller hvordan vores samtale inspirerer hende til i fremtiden at have et større fokus på det hele menneske i hendes undervisning. Ifølge deltager (3) har samtalen fået hende til at tænke på hvordan læring faktisk er mange ting, og at undervisningen nogle gange må styres af hvad undervisningen i øjeblikket kalder på, selv hvis det ikke er planlagt. Hertil, at fællesskabet kan styrkes, hvis man imødekommer børnenes behov og man tør springe rammer

"Altså det at og jeg vil ønske, at man faktisk når nu har vi brugt ordet modig mange gange, at man faktisk nogle gange var lidt modig og måske var lidt rebelsk og sagde, det kan sgu godt være, vi skal øve navne, men nu går vi faktisk en tur ned langs med fjorden, fordi det er det der kalder på lige nu her i den sammenhæng her." (Bilag 2, Udsnit 12).

Til sidst inden samtaleens slutning nævner deltager (3), at man i de mindre klassetrin typisk har større rumlighed for de alternative tilgange til læring, og den mere frie læring gennem leg. Deltager (3) anerkender, at der måske er faste rammer og strukturer for undervisningen på de højere trin i folkeskolen, men undrer sig alligevel over hvordan det ville se ud, hvis man turde springe netop disse rammer.

"det er lidt mere legalt, når man er nede i børnehaveklassen, end når man kommer op i de op i de større klasser, ikke? det kunne være interessant, hvis man turde også nogle gange at springe den ramme der. Det er det, jeg kommer til at tænke. Det kunne være spændende." (Bilag 2, Udsnit 12)

Opsamling af anden runde

Som en fortsættelse af første samtalerunde og de 4 første momenter af undringskompasset, rettede vi nu vores fokus på det mere dialogiske og diskursive fænomenologiske undringssamtale. Vi diskuterede her bl.a. vigtigheden af tryghed og mod i læring, samt folkeskolens snævre rammer. Deltagerne deler personlige eksempler på mod i hverdagen, eks. ved at tage teten i et møde. Lytning og refleksion fremhæves også som afgørende for læring og personlig udvikling, og samtalen slutter af med en undren om det er muligt at bryde rammerne for læring i folkeskolen. Hvad der særligt kan

bemærkes som facilitator er, hvordan deltagerne i denne runde nærmest sporer sig ind på samme spor, og i stedet for at komme med hver deres holdning, bygger videre på hinandens holdninger. Deltagerne er i denne runde også mere reflekterende og lyttende. Yderligere kan man pointere, de afholder sig fra ekspertise og teoretisk viden og hviler mere i dem selv.

Hvilket syn på læring finder vi i samtalen?

Undervisernes fremhæver en nuanceret forståelse af læring, der går ud over traditionelle, instrumentelle tilgange. Centralt i fundene er idéen om, at læring bliver meningsfuld, når den forbindes med elevernes oplevelse af deres egen eksistens og plads i verden. Som en deltager bemærkede: *“Når det for eleverne begynder at give mening, det vi laver.”* Dette understreger, at læring ikke alene handler om at tilegne sig viden eller færdigheder, men også om at skabe eksistentielle forbindelser, der giver dybere forståelse for livet og ens rolle i det.

En anden væsentlig pointe er balancen mellem dannelse og praksis. Deltagerne pegede på, at læring bør integrere både praktiske færdigheder og dannelse for at fremme udviklingen af hele mennesker. *“Det skal være et miks af noget af det der allerede foregår, men kunne vi brede det lidt ud?”* Dette antyder, at læring ikke kun skal sigte mod at opfylde konkrete mål, men også mod at forme mennesker, der er i stand til at tænke kritisk og handle i overensstemmelse med egne værdier.

Refleksion spiller en central rolle i læringsprocessen, som flere deltagere fremhævede. *“Så vil det være, når jeg lytter åbenhjertigt... og ikke danner mine egne meninger med det samme, men lytter i lidt længere tid.”* Her peges der på vigtigheden af tid og eftertanke som fundament for dybere læring.

Læring opfattes også som stærkest, når den foregår i fællesskaber. Deltagerne understregede betydningen af at bruge læring i en social kontekst: *“Giver det ikke mere mening, når man kan gøre brug af sin læring sammen med andre eller i et fællesskab?”* Dette fremhæver læringens relationelle dimension, hvor fællesskabet fungerer som en arena for anvendelse og udveksling af erfaringer og forståelser.

En særlig dimension af læring er dens forbindelse til mod og evnen til at tage valg. Som en deltager formulerede det: *“Det er at kunne tage stilling. Lære at tage stilling til, hvad der er vigtigt for dem i*

livet.” Dette peger på læringens rolle i at opbygge personlig autonomi og styrke til at navigere i komplekse valg, så de er i overensstemmelse med vores værdier.

Desuden fremhævede flere deltagere værdien af at bringe læring uden for klasselokalet, f.eks. gennem refleksion i naturen. *”Så kunne det godt være, man tog dem ud af skolekonteksten... gik en tur i skoven eller ved vandet.”* Dette illustrerer, hvordan læring kan beriges af sanselige oplevelser og kropslig tilstedeværelse, hvilket skaber en dybere forbindelse til både emnet og den lærendes egen oplevelse af verden.

Afslutningsvis illustrerer fundene en holistisk tilgang til læring, hvor både sociale og individuelle dimensioner vægtes. Som en deltager bemærkede: *”Det er en balancegang imellem at få dem til at opleve styrken i at være en del af et fællesskab, men på samme tid også finde styrken i sig selv.”* Dette syn understøtter en læringsforståelse, der integrerer mening, refleksion, fællesskab og individuel styrke, og som går ud over snævre mål som testresultater og færdighedserhvervelse.

Baseret på samtalen kan vi sige, at læring her forstås som en eksistentiel, meningsfuld og relationel proces. Skulle man reducere samtalens syn på læring til klare pointer, kunne man beskrive det som sådan:

1. **Mening:** Læring skal skabe forståelse for ens plads i verden.
2. **Dannelse og praksis:** Læring skal balancere konkrete færdigheder med udviklingen af hele mennesker.
3. **Refleksion og tid:** Læring kræver tid og plads til refleksion.
4. **Fællesskaber:** Læring er stærkest, når det foregår i sociale kontekster.
5. **Autenticitet:** Læring handler også om at opbygge mod og evnen til at tage rigtige valg.
6. **Erfaring:** Læring kan beriges gennem oplevelser særligt uden for traditionelle rammer.

Sammenhæng mellem teori og samtalen

Samtalen fremhæver, at læring i sin essens handler om at skabe mening. Når læring bliver en proces, hvor eleverne får en dybere forståelse af deres plads i verden, sker der noget, der går ud over det

instrumentelle. Dette stemmer overens med Illeris' læringsteori, som fremhæver, at læring ikke kun handler om kognitive processer, men også om drivkraft og interaktion. Ifølge Illeris er læring en helhedsproces, der kombinerer det mentale, det emotionelle og det sociale. I denne forstand bliver læring ikke blot en overførsel af viden, men en måde at forbinde det lærte med individets eksistentielle forståelse.

En lignende pointe fremhæves af Hansen i hans beskrivelse af undringskompasset. Hansen fokuserer på, hvordan undring og refleksion skaber en dybere forbindelse til læringens mening, fordi den udfordrer og udvikler vores forståelse af verden og os selv. I samtalen beskrev deltagerne, hvordan læring blev meningsfuld, når den relaterede til elevernes egen oplevelse af at være til. *"Når det for eleverne begynder at give mening, det vi laver."* Dette perspektiv fordrer en anderledes tilgang til læring, hvor fokus flyttes fra målorienterede resultater til en mere åben og dialogisk forståelse af livets sammenhænge.

Et andet centralt fund fra samtalen er balancen mellem dannelse og praksis, hvor læring skal være et miks, hvor dannelsen, den eksistentielle og personlige udvikling, går hånd i hånd med praktiske færdigheder. En deltager beskrev det således. *"Det skal være et miks af noget af det der allerede foregår, men kunne vi brede det lidt ud?"* Denne kombination peger på Illeris' læringsdimensioner, hvor indhold og interaktion udgør fundamentet for læringens dybde og relevans. Samtidig kan dette relateres til Dreyfus' model for færdighedsopbygning, hvor læring gennem erfaring bevæger sig fra begynder til kulturel mester. Her handler det ikke kun om at erhverve færdigheder, men også om at opnå en intuitiv forståelse af helheden, en proces der kræver både praktisk erfaring og refleksion.

Refleksion er i sig selv en central dimension af læring. Samtalen fremhæver vigtigheden af tid og plads til fordybelse. *"Så vil det være, når jeg lytter åbenhjertigt... og ikke danner mine egne meninger med det samme, men lytter i lidt længere tid."* Dette perspektiv understøttes af Hansen, der argumenterer for, at refleksion og undring skaber rum for dybere læring. På samme måde indgår refleksion som en del af Illeris' drivkraftdimension, hvor læring kræver en indre motivation og åbenhed for at udfordre eksisterende forståelser. At give tid til refleksion er derfor ikke en luksus, men en nødvendighed, hvis læring skal blive meningsfuld og bæredygtig.

Læringens relationelle dimension er også fremtrædende i samtalen. Fællesskabet spiller en afgørende rolle, da læring ofte opleves stærkest, når den foregår i sociale kontekster. *"Giver det ikke mere*

mening, når man kan gøre brug af sin læring sammen med andre eller i et fællesskab?" Dette perspektiv stemmer overens med Illeris' interaktionsdimension, som fremhæver, at læring ikke kun sker i isolerede mentale processer, men i relationer og samspil med andre. Illeris lægger dog fokus her ofte på individets interaktion med omgivelserne, snarere end på fællesskabet som en transformerende kraft. Her kan inddragelse af Hansens teori være gavnligt, da han argumenterer for, at den eksistentielle ontologiske læring opstår, når mennesker engagerer sig i en ægte dialog præget af nærvær, åbenhed og ærefrygt for det, der undersøges. Samtalen bliver et sted, hvor de involverede kan dele og udfordre hinandens perspektiver, hvilket fremmer en dybere refleksion og erkendelse på samme måde, som når vi engagerer os i kunst. Det fælles perspektiv er ifølge Hansen afgørende, fordi det giver deltagerne mulighed for at koble deres egne erfaringer og forståelser til et større fællesskab. Ved at dele erfaringer og lytte til andre kan deltagerne opdage nye måder at forstå sig selv og verden på.

Samtalen understreger desuden læringens forbindelse til autenticitet og mod. At kunne tage stilling og træffe valg, der er meningsfulde, er en essentiel del af læringen: *"Det er at kunne tage stilling. Lære at tage stilling til, hvad der er vigtigt for dem i livet."* Dette kan forstås som en eksistentiel dimension af læring, der knytter sig til Hansen og Illeris' forståelser af læring som en proces, der rækker ud over det funktionelle og ind i det personlige. Modet til at handle autentisk og reflekteret bliver her en nøgle til at forbinde læringens teoretiske og praktiske aspekter.

Afslutningsvis viser samtalen, at læring kan beriges gennem oplevelser og erfaring, særligt når disse finder sted uden for traditionelle rammer. At inddrage naturen og aktiviteter skaber nye muligheder for læring, der både er kropsligt og eksistentielt forankret: *"Så kunne det godt være, man tog dem ud af skolekonteksten... gik en tur i skoven eller ved vandet."* Dette perspektiv er tæt forbundet til både Hansen og Dreyfus, der fremhæver betydningen af praksis og kontekst for dyb læring. Erfaringer uden for klasselokalet giver eleverne mulighed for at forbinde teori og praksis på meningsfulde måder.

Teorierne viser, at læring er en kompleks, flerdimensionel proces, hvor mening, refleksion, fællesskab og erfaring spiller afgørende roller. Fundene fra samtalen supplerer og udvider teoriernes forståelse ved at fokusere på, hvordan læring kan skabe dybere forbindelser til både individet, fællesskabet og verden.

Diskrepans mellem samtalen og Self-efficacy

Samtalen afslører et læringssyn, der i høj grad ligger vægt på eksistentielle og relationelle dimensioner, hvilket udfordrer mere mål- og færdighedsorienterede læringsteorier. En central pointe i samtalen er, at læring skal skabe mening. Deltagerne beskriver, hvordan læring først bliver betydningsfuld, når den relaterer til elevernes forståelse af deres plads i verden. *“Det er at kunne tage stilling. Lære at tage stilling til, hvad der er vigtigt for dem i livet.”* Dette eksistentielle perspektiv går ud over traditionelle læringsteorier som Bandura's self-efficacy, der fokuserer på individets tro på egne evner til at opnå specifikke resultater. Selv om Bandura tilbyder en stærk ramme for forståelsen af motivation, tager teorien ikke højde for, hvordan læring også kan forme undervisernes personlige og eksistentielle forståelse. Her tilbyder undringssamtalen en bredere forståelse af læring som en proces, der ikke kun skaber kompetencer, men også hjælper underviserne med at navigere i livets store spørgsmål, såvel som det forunderlige i hverdagen.

Undervisernes perspektiv på læring udfordrer også målstyringens fokus ved at vægte tid og refleksion som afgørende for læring. Flere deltagere understreger vigtigheden af at give plads til fordybelse og eftertanke, hvor man lytter til fænomenet frem for at forklare det. *“Så vil det være, når jeg lytter åbenhjertigt... og ikke danner mine egne meninger med det samme, men lytter i lidt længere tid.”* Dette perspektiv peger på behovet for at bevæge sig væk fra en effektiviseret forståelse af læring, hvor progression ofte prioriteres højere end refleksion. For eksempel kan Sunesens model for mestring tolkes som en lineær proces, hvor erfaring og progression fører underviserne fra begynder til mester. Samtalen med underviserne viser dog, at læring kræver rum for refleksion og tid til at lade nye forståelser modnes.

Desuden peger samtalen på læring som en proces, der kan beriges gennem erfaringer uden for traditionelle rammer. En deltager beskriver, hvordan læring i naturen kan skabe nye refleksioner: Dette aspekt er mindre eksplicit i læringsteorier som Illeris' dimensioner og Dreyfus' model, selv om begge anerkender erfaring som central for læring. Deltagerne tilføjer dermed en vigtig pointe om, hvordan oplevelser kan berige læring, især når de finder sted i uventede eller utraditionelle kontekster.

Afslutningsvis viser samtalen, at læring er en kompleks og flerdimensionel proces, der ikke altid kan indfanges i mål- eller færdighedsorienterede modeller. Eksistentielle dimensioner som mening,

refleksion og autenticitet spiller en afgørende rolle i at gøre læring dybere og mere meningsfuld. Dette udfordrer læringsteorier til at udvide deres forståelse og omfavne både sociale, personlige og oplevelses aspekter af læring.

Sunesen og undring

Før jeg afrunder, er det relevant at vende tilbage til Sunesen og undersøge, hvordan hans teori om co-teaching forholder sig til forundring og dannelse. En væsentlig del af denne opgave har handlet om at argumentere for, at Banduras teori om self-efficacy alene ikke tilstrækkeligt kan forklare de dannelsesmæssige dimensioner af læring. Banduras teori er stærk, når det kommer til at forklare motivation og troen på egne evner, men den mangler en dybere forståelse af de eksistentielle og identitetsmæssige aspekter, som læring også indebærer. Det kan dog diskuteres, om det var korrekt at behandle Banduras teori som et filosofisk fundament for Sunesens co-teaching-model. Co-teaching indebærer trods alt både, at undervisere bør reflektere over deres praksis i fællesskab, og at metoden anvender løse rammer, der åbner for dialog og kreativitet. Her kunne forundring, som Hansen beskriver den, potentielt spille en større rolle i co-teaching-processen.

Ifølge Sunesen kan forundring fungere som et effektivt element i co-teaching, men med klare begrænsninger. Sunesen ser forundring som relevant i situationer, hvor co-teaching alene ikke fører til øget elevudbytte, og hvor et systemisk aktionslæringsforløb er nødvendigt. Forundringen skal dog forblive funktionel og problemløsningsorienteret (Sunesen, 2021, s.84).

“Det afgørende er, at forundring knytter an til noget, som er relevant for de professionelle, for deres målgrupper og for den organisation, som skolerne er en del af” (Sunesen, 2021, s.84).

Med andre ord skal forundringen være bundet til konkrete problematikker, som de professionelle allerede har forsøgt at løse uden succes. Dette perspektiv begrænser forundringen til en instrumentel rolle i co-teaching og placerer den som et værktøj snarere end en central del af den daglige praksis.

Denne begrænsning kan problematiseres i lyset af Dreyfus og Dreyfus' kritik af beregnende rationalitet. Ifølge Dreyfus fører en stigende afhængighed af beregnende rationalitet til en risiko for, at visdom og dømmekraft erstattes af de-kontekstualiserede fakta og data.

“Since wisdom and judgment prove too hard to defend, information, decontextualized facts, and contrived numerical certainties are substituted” (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s.195).

Sunesens tilgang til forundring afspejler denne tendens, hvor refleksion og undren begrænses til det funktionelle og problemløsende, hvilket kan hindre dybere dannelsesprocesser. Dette står i kontrast til Hansens forståelse af forundring som en eksistentiel og åben proces, der ikke nødvendigvis skal føre til konkrete løsninger, men i stedet skabe nye måder at forstå verden på.

Endvidere kan denne funktionelle brug af forundring ses som en del af en bredere samfundstendens, hvor rationalitet og effektivitet prioriteres over identitetsmæssig udvikling. Som Illeris beskriver:

“Ungdomsuddannelserne grundlæggende er præget af en modsætning mellem et fagligt defineret indhold og elevernes behov for relevante og inspirerende bidrag til deres identitetsprocesser” (Illeris, 2013, s.177).

Dette afspejles i Sunesens model, hvor forundringen primært anvendes som en løsningsorienteret strategi frem for et middel til dybere personlig udvikling og dannelse.

Sunesens løse rammer for co-teaching åbner op for en mulig integration af undring som en mere central komponent i metoden. Hvis forundring blev betragtet som en central proces snarere end en sidste udvej, kunne det styrke co-teaching-modellen ved at skabe rum for nye perspektiver og kreativitet. Her tilbyder Dreyfus’ kritik af beregnende rationalitet og Hansens undringsfilosofi værdifulde perspektiver. Undring kunne ikke blot anvendes til at løse problemer, men også til at udfordre eksisterende antagelser, skabe nye spørgsmål og åbne op for mere meningsfulde læringsprocesser.

Feedback

Efter en uges refleksion mødtes jeg med deltagerne igen for at indsamle deres feedback på samtalen fra ugen før. Jeg indledte med at spørge, om de havde tænkt over de historier og temaer, vi havde berørt. Én deltager nævnte hurtigt, at hun havde tænkt meget over, hvordan hun vurderede elevernes modenhed, og om hun nogle gange forventede for meget af dem. Hun reflekterede videre over sin rolle som underviser og over behovet for at justere sine forventninger og være opmærksom på, om alle elever var med.

"Jeg skal være god til at justere inden for det og mærke rigtig godt efter, om alle egentlig er med."

Hun tilføjede, at dette fokus var opstået på baggrund af vores samtale

"Efter vi har haft samtalen, er jeg gået mere i dybden med situationen, og det er jo sundt."

En anden deltager fremhævede værdien i at kunne reflektere generelt over læring. Hun bemærkede, at vores samtale skilte sig ud ved at gå dybere end de samtaler og møder, der ofte tager udgangspunkt i test og analyser.

"man kommer til at reflektere over læring generelt, og det der med at få Sådan en samtale, som vi havde sidste gang, som ligesom stikker dybere ned end de samtaler og de møder og de analyser og refleksioner vi ellers laver ud fra test og alt muligt."

Under feedbacken opstod der også en diskussion om, hvorvidt samtaleformen kunne integreres i undervisningen sammen med eleverne. Flere deltagere så potentialet for, at den kunne bruges til at tilrettelægge undervisningen og danne "det hele menneske." Én deltager nævnte, hvordan samtalen havde påvirket hende til at tænke mere over, hvad hendes elever reelt forstod, især de tosprogede elever.

"Det har i hvert fald betydet for mig, at jeg vil arbejde meget mere i dybden med og være mere ops på, at eleverne faktisk forstår, hvad der foregår."

En anden deltager påpegede, at en faciliteret samtale som denne kunne have hjulpet hende i et co-teaching-forløb med en udfordret klasse. Hun nævnte, at tidligere sparring mest havde fokuseret på praktiske løsninger og ydre styring, mens hun ville have værdsat den undrings-baserede dialog.

"Det er ikke så meget, hvad den der snak handlede om. Det er mere praktisk, hvor jeg godt kunne tænke mig en dialog, hvor man falder på plads i sig selv."

Deltagerne reflekterede også over, hvordan samtaleformen havde givet dem mod til at tænke ud over det sædvanlige i deres arbejde.

"Jeg bliver styrket i, at man faktisk godt kan se på eleverne på en meget mere nuanceret måde. Vi skal turde at tage nogle beslutninger, der går lidt ud over det sædvanlige."

De oplevede, at manglen på tid og ro ofte stod i vejen for at kunne fordybe sig og imødekomme elevernes behov.

“Vi har aldrig roen til at gå et spadestik dybere ned. Det bliver altid de ydre ting, der lægges vægt på.”

Endelig diskuterede vi selve samtaleformen. Deltagerne gav udtryk for, at den havde været udfordrende, fordi den krævede en vis selvreflektion

“Jeg er i hvert fald ikke trænet. Jeg skal lige tænke mig om, hvad er det egentlig, jeg synes om det her?”

En deltager nævnte, at inddragelsen af et konkret kunstværk gjorde samtalen lettere at navigere i, mens en anden fremhævede, at det var rart, at jeg som facilitator ledte dem tilbage til emnet, når de begyndte at afvige.

“Det var også rart, at man hele tiden blev skubbet ind på plads igen, så man ikke bare gik ud ad en tangent.”

Dette var en overraskelse. Jeg skrev i afsnittet om mit eget design af undringskompasset at specifikt ikke havde fokus på disse områder, hvilket nok hentyder til en fejl i mit design.

Afslutningsvis reflekterede deltagerne over, hvordan samtaleformen havde skabt tryghed, fordi de kendte hinanden godt, og hvordan det ville have været interessant at afholde samtalen i andre rammer, som fx en park eller på et museum.

Feedbacken fra deltagerne fremhæver, at samtaleformen ikke blot har skabt refleksion over deres praksis, men også givet dem mod til at udfordre vante mønstre og tænke ud over det sædvanlige. Samtidig påpegede de, at formen var uvant og krævede en personlig refleksion, men også at de faktisk savnede dette i deres daglige arbejde. Trods udfordringerne viste samtalen potentiale som en metode til at skabe dybere refleksion og dialog, både blandt lærere og i undervisningen med elever. Dette understreger værdien af at prioritere tid og rum til fordybelse i en ellers resultatorienteret skolekontekst. Deltagernes oplevelser peger på, at en faciliteret samtale kan fungere som et kraftfuldt redskab til at styrke samarbejde, reflekteret praksis og en mere nuanceret tilgang til læring og dannelse.

Konklusion

Med udgangspunkt i problemformuleringen om, hvorvidt en undringsfilosofisk og undringsdialogisk praksis kan kvalificere co-teaching, har denne undersøgelse vist, at undring som metode tilbyder en dybtgående og meningsfuld ramme for underviseres udvikling. Co-teaching er i praksis præget af en kompleksitet, der ofte skaber en kløft mellem teoretisk ideal og den konkrete implementering i folkeskolen. Projektet peger på, at en undringspraksis her kan være brobyggende ved at tilbyde en reflektiv og åben tilgang, hvor lærerne selv deltager aktivt i at redefinere deres forståelse og tilgange til co-teaching.

Jeg har også undersøgt begrebet mestring, og vil nu konkludere at det både er problematisk og i visse tilfælde kontraproduktivt. Mestring forudsætter ofte en radikal identitetsforandring, hvor underviseren ikke alene skal ændre sine kompetencer, men også sine dybtliggende forståelser af sig selv og sin rolle. Dette er urealistisk og kan skabe unødigt pres, der i værste fald underminerer den self-efficacy, der er nødvendig for at udvikle en effektiv praksis. Som dette projekt har demonstreret, er det tilstrækkeligt at arbejde med akkommodativ læring og ekspertiseopbygning for at fremme lærernes udvikling. Den tredje runde af undringskompasset, som søger at fremkalde en dyb eksistentiel transformation, blev udeladt, og det er nu blevet vist, at lærernes professionelle praksis kunne styrkes uden denne mere omfattende tilgang. Jeg hævder ikke, at den transformative læring hverken er værre eller uhjælpesom i en folkeskole kontekst. Jeg vil nærmere hævde, at praksis, hvor undervisernes egne perspektiver og erfaringer gennem undringsbaseret samtaler, har potentialet for at kvalificere co-teaching ved at have fokus på mere end blot de enkelte færdigheder, der ifølge Bandura, tilsammen kan forklare helheden af den professionelle co-teachers færdigheder. Siden evaluering er central del af co-teaching, virker det muligt, at mindre omfattende undrings-baseret samtaler kunne implementeres i undervisernes praksis, uden en større omlægning af undervisernes arbejdsopgaver og folkeskolens struktur. Hvis en mere grundlæggende transformation af undervisernes identitet er nødvendig, kunne en mere omfattende undringssamtale muligvis være gavnligt. Dette ville dog kræve en mængde tid og ressourcer, som undervisere i folkeskolen sjældent har adgang til.

Vi bør derfor undgå at reducere mestring til et buzzword, men i stedet anerkende, at mestring kræver tid og en dyb kommunikation med tilværelsen. Mestring er også grundlag for bestræbelse i sig selv, og bør og kan fundamentalt ikke betragtes som et middel for et mål, da dette indebærer at se fænomenet som at have sin egen stemme uafhængigt af ens egen vilje eller gøren.

Afslutningsvis viser projektet, at en mere realistisk forståelse af læringens muligheder og begrænsninger kan fremme udvikling i skolen. Hvis co-teaching skal implementeres med succes, kræver det, at vi bevæger os væk fra idealer om total mestring og i stedet prioriterer metoder, der understøtter lærernes eksisterende self-efficacy og fremmer deres akkommodative læring. Gennem denne tilgang kan vi skabe en bæredygtig praksis, der styrker både undervisernes og elevernes oplevelse af undervisningen.

Litteraturliste:

Bandura, Albert. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. 5th. prt., W.H. Freeman.

Cooperrider, D. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 1, pp: 129-169.

Dreyfus, Hubert L. (2004) "What Could Be More Intelligible Than Everyday Intelligibility? Reinterpreting Division I of Being and Time in the Light of Division II." *Bulletin of Science, Technology & Society*, vol. 24, no. 3, pp. 265–74.

Dreyfus, Hubert L. (2005) "Overcoming the Myth of the Mental: How Philosophers Can Profit from the Phenomenology of Everyday Expertise." *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, vol. 79, no. 2, pp. 47–65.

Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.

Hansen, F.T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær* [To Stand in the Openness: Bildung through Philosophical Wonder and Presence]. Scientific monography, peer reviewed.

Hansen, F.T. (2018) *At møde verden med undren – Dannelse, innovation og organisatorisk udvikling i et værensfilosofisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag, 1. Udgave.

Hansen, F.T. (2022). a. At skrive sig ud mod det gådefulde via undringens fire verdenshjørner. In: Herholdt-Lomholdt, S. (red.), *Fenomenologi. å leve, samtale og skrive ut mot det gåtefulle i tilværelsen*, s. 47-78 Bergen: Fagbokfo

Hansen, F.T. (2022 – in press). b. Wonder and Philosophy as Grounding Sources in Health Humanities. In: Paul Crawford and Paul Kadetz (Eds.), *Palgrave Encyclopedia of Health Humanities*. London: Palgrave.

Hansen & Thorsted (2022). *At tænke med hjertet: En grundbog i eksistentiel praksisfænomenologi* (Hans Reitzel).

Illeris, Knud. *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Second edition., Routledge, 2017, <https://doi.org/10.4324/9781315537382>.

Illeris, Knud. *Transformativ læring og identitet*. 1. udg., Samfundslitteratur, 2013.

Sunesen, M.SK. (2021) *Co-teaching og mestring – Professionelt samarbejde om inklusion og læring i skolen*, Dansk Psykologisk Forlag, 1. Udgave

Ziethen, M. & Paulsen, M. (2017). Anvendt filosofi som transaktionel filosofi. In: Anvendt filosofi er interaktionel filosofi. (red. Ziethen), s. 152-197. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.