Danish University Colleges

At innovere med hjertet. Undervisning i undringsdrevet innovation og entreprenørskab i professionsuddannelser.
- afrapportering fra et aktionsforskningsprojekt på VIA University College 2013-2015

Hansen, Finn Thorbjørn; Herholdt-Lomholdt, Sine Maria; Rothuizen, Jan Jakob Egbert

Publication date:
2017

Document Version
Andet version

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.
'At innovere med hjertet': Undervisning i undringsdrevet innovation og entreprenørskab i professionsuddannelser


Udarbejdet og redigeret af: Finn Thorbjørn Hansen,
Sine Maria Herholdt-Lomholdt og Jan Jaap Rothuizen

Med delrapporter af:
Sisse Charlotte Norre
Jane Lanng
Isabell Friis Madsen
Jette Kjær
Henriette Klitnæs
Kim Kløverhus Jørgensen
Hanne Laursen

VIA/Aalborg Universitet

Januar 2017
<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapitel</th>
<th>Titel</th>
<th>Side</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.0</td>
<td>Aktionsprojektets forskningsspørgsmål og struktur</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1</td>
<td>Forskningsopgaven blev undervejs præciseret til følgende mål:</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2</td>
<td>Tilrettelæggelse af FOU projektet</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.1</td>
<td>Anvendelsen af en særlig sokratiske og fænomenologisk-orienteret aktionsforskning</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.2</td>
<td>Projektet kan også læses som en form for handlingsvidenskab</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3</td>
<td>Aktionsforskningsfaser og forskningsroller</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.1</td>
<td>De fire handlingsfaser</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.2</td>
<td>Projektet som en Torbert-bevægelse</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3.3</td>
<td>De tre roller der varetages af den udefra kommende forsker</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4</td>
<td>Projektforløbet</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4.1</td>
<td>Undersøgelsens første fase: Indføring og første eksperimenter. 2013</td>
<td>20</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1.4.2. Undersøgelsens anden fase: Eksperimenter og begyndende undersøgelse. Foråret 2014............. 21


1.5. Praktikalier................................................................................................................................................ 24

Litteratur for kapitel 1 ..................................................................................................................................... 26

Kapitel 2: De mange blikke i innovations- og entreprenørsksabsforskning.............................................. 30

2.1. Hvad forstås aktuelt ved begreber som innovation og entreprenørskab?............................................. 31

2.1.1 Innovation .......................................................................................................................................... 31

2.1.2 Entreprenørskab:................................................................................................................................ 33

2.2 Hvor kommer det nye fra? ........................................................................................................................ 35

2.3 Hvordan kan man uddanne(s) til en innovativ og entreprenant professionsudøver?.............................. 38

2.4 Hvad mangler nu i forståelsen af innovation og entreprenørskab?.......................................................... 39

2.4 Afrunding og udsyn.................................................................................................................................... 42

Litteratur kapitel 2........................................................................................................................................... 44

Kapitel 3: Fra Problemorientering til undren.............................................................................................. 47

3.1 Undringsfilosofi og undringsbegrebets etymologi og begrebshistorie..................................................... 48

3.2 Oversigt over væsentlige værker om undring......................................................................................... 51

3.3 Undringsbegrebets etymologi.................................................................................................................... 53

3.3.1 Den græske version ............................................................................................................................. 53

3.3.2. Den tysk-engelske version:............................................................................................................... 54

3.3.3 Den danske version: ........................................................................................................................... 56

3.4 Undringens fænomenologi – eller ‘undrings-stigen’ .................................................................................. 57
3.5 At være problemorienteret ....................................................................................................................... 62
3.6 At være mysterium-orienteret .................................................................................................................. 64
3.7 Hvad kendtegner en undrings-oplevelse og et undringsfællesskab? ...................................................... 67
3.8 De fire momenter i undringserfaringen: ................................................................................................. 69
3.9 Undren som en kilde til menneskelig blomstring ................................................................................. 71
3.10 Fra ontisk til ontologisk undren – vores tilgang ...................................................................................... 72
   3.10.1. Et pragmatisk syn på undring ......................................................................................................... 73
   3.10.2. Et kognitivt og moralfilosofisk syn på undren ................................................................................... 74
3.10.3. En eksistentielt og ontologisk syn på undren ...................................................................................... 75
Litteratur kap. 3 ............................................................................................................................................... 77
Kapitel 4: Fremlæggelse af vores syn på menings- og undrings-dreven innovation ......................... 81
4.1 Introduktion ............................................................................................................................................... 81
4.2 Hvad er en æstetisk erfaring – når indtryk og forundring kommer før undren og udtryk .............. 82
4.3 Et eksempel på en æstetisk forundring ................................................................................................. 84
4.4 Skønhedserfaringer er også transcendens-erfaringer ......................................................................... 85
4.5 Fra produkt- og bruger-dreven innovation til design- og meningsdreven innovation: Verganti .......... 87
4.6 Innovationsforskning på hermeneutisk grund .......................................................................................... 89
4.7 Fra menings-dreven til undrings-dreven innovation: Vores tilgang ....................................................... 91
4.8 Om ‘håndens epistemologi’ og ‘psykologisk ikke-viden’ i aktuel innovationsforskning ....................... 97
   4.8.1 Kreativitetsens socio-materialitet og ‘håndens epistemologi’ ............................................................ 97
   4.8.2 Psykologisk ikke-viden og art-driven innovation ............................................................................... 100
4.8.3 Om forskellen på emergens og transcendens – en opsummering ................................................... 102

4.9 Undrings-dreven innovation i en mere udfoldet version ........................................................................ 102

   4.9.1 Et eksempel på framing og re-framing ............................................................................................ 104

   4.9.2 En model for designprocessen .......................................................................................................... 104

Litteratur kap. 4 ............................................................................................................................................. 114

Kapitel 5: Tre systematikker der hver på sin måde indfanger væsentlige aspekter af undrings- og
innovationsværkstedet ................................................................................................................................. 119

5.1 De fire stemmer ....................................................................................................................................... 119

5.2 Kundskabs- og undringsværkstedets fem momenter ............................................................................. 122

5.3 Undringsfisken ......................................................................................................................................... 124

5.4 Øvelser ..................................................................................................................................................... 129

   5.4.1 En øvelse i at se det underfulde i egen praksis ................................................................................ 129

   5.4.2 En øvelse i ‘at se på ny’ .................................................................................................................... 131

   5.4.3 En øvelse i at lade sig berøre ............................................................................................................ 131

   5.4.4 En øvelse i at fortælle og lytte ........................................................................................................ 132

   5.4.5 En øvelse i at filosofere ..................................................................................................................... 132

   5.4.6 Øvelser i at ane noget nyt – at tegne skitser .................................................................................... 133

   5.4.7 Øvelser i improvisation og at være i nuet – musisk-æstetiske øvelser ............................................ 133

Litteratur kap. 5: ............................................................................................................................................ 135

Kapitel 6: Guldet i muldet: delrapporterne ................................................................................................. 137

6.1. At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb ..................................................................... 137

6.2. Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb ................................. 137
6.3. At være underviser – en rolle med mange facetter ................................................................. 138

6.4. Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning ................................. 138

6.5. Hvad kræver en undringsdrevet innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere ......................................................................................................... 138

Kapitel 7: Nye veje at gå, når man vil i dialog med det eksistentielle og etiske i innovationsprocesser og i professionsforskningen ................................................................. 140

7.1 Forskningens indholdsmæssige bidrag. Opsamling, perspektiver og nye forskningsspørgsmål ....... 141

7.2 Praksis- og professionsnær aktionsforskning fra et fænomenologisk perspektiv – muligheder og nye spørgsmål .................................................................................................................. 143

7.3 Forskningens praktiske og pædagogiske betydning ..................................................................... 148

7.4 Overblik over conferenceindlæg og publikationer med afsæt i undersøgelsen .............................. 149

Litteratur kap. 7 .................................................................................................................................. 151

Delrapport 1: At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb ............................................. 152

Intro til rapportens fokus og relevans ............................................................................................. 152

Rum 1: Når undringsprocesser åbner for nye måder at tænke og tale på ......................................... 152

   På vej mod det innovative eller entreprenante? ........................................................................... 156

Rum 2: Undringsdialoger i sygeplejeuddannelsens praktikforløb ...................................................... 157

Rum 3: Øjeblikkets musik .................................................................................................................. 159

   Sådan gjorde vi - optakten: ........................................................................................................... 160

   En studerendes fortælling ............................................................................................................. 160

   En musisk ordløs undring ....................................................................................................... 161

   Det kreative brud eller - hvorfor vender I jer ikke bare væk fra hinanden? ............................... 162
Vanskeligheder og udfordringer i processen

Rum 4: Når noget tegner sig – om tegning og skitsebøger som en vej ind i undren og innovation?

At vikle sig ind og ud af tegne- og undringsprocesser

I tegningen og skitsernes vold: At finde sin længsel og sagens stemme

Den gode samling i børneperspektiv

Skitsebogen – en rugkeks for innovation?

Afrunding

Litteratur delrapport 1

Delrapport 2: Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb.

Indledning

Tre tværprofessionelle forløb

Tre Temaer

Afrunding og udsyn - Når tværprofessionelt samarbejde åbner for innovation

Litteratur delrapport 2

Delrapport 3: At være underviser – en rolle med mange facetter

Rapportens fokus

Metodiske overvejelser

Hvad er i grunden undervisning?

At sætte, holde og åbne rummet

At lege med

En særlig åbnende stemning

vi
At lytte nærværende ..................................................................................................................................... 192
Mod innovative processer .................................................................................................................................. 194
Afrundende bemærkninger .................................................................................................................................. 196
Litteratur delrapport 3.................................................................................................................................... 197

Delrapport 4: Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning......................... 199

Introduktion ................................................................................................................................................... 199
De 4 stemmer i videregående uddannelser ................................................................................................. 200
En undersøgelse af studerendes erfaringer med at arbejde med undringsfællesskaber ......................... 202
  Det særlige ved undringsfællesskaberne ..................................................................................................... 202
  Det udfordrende ved undringsfællesskaberne .......................................................................................... 206
  De studerendes innovationsforståelse ...................................................................................................... 208

Afrunding og udsyn ....................................................................................................................................... 211
Litteratur delrapport 4................................................................................................................................... 213

Delrapport 5: Hvad kræver en undringsdreven innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere? ................................................................. 214

Kan vi blive lidt længere? .............................................................................................................................. 214
Rapportens indhold ....................................................................................................................................... 214
En undringsparat uddannelsespolitik? ........................................................................................................... 215
  Hvordan understøtter uddannelsesinstitutionen undringsdreven innovation? ........................................ 218
  Kan organisationen blive undringsparat? .................................................................................................. 219
At gøre praksis forundringsparat .................................................................................................................. 220
En afrunding og et blik frem .......................................................................................................................... 222
Indledende ord


I dag har projektet affødt flere artikler skrevet af pilotgruppens medlemmer (se delrapporterne), nogle forskningsmæssige bidrag hvad angår litteratur-review og state of the art (kapitel 2), analyse af undringsbegrebet og undringsfænomenet (kapitel 3), udvikling af et nyt begreb om 'undrings-dreven innovation'(kapitel 4), en ny pædagogisk model for undrings-dreven innovation og entreprenørsksabs-undervisning (kapitel 5), flere forsknings-orienterede konference proceedings i Danmark såvel som udland (se afsnit 7.4) samt ført til, at en af pilotgruppens medlemmer, lektor Sine Herholdt-Lomboldt fra sygeplejeuddannelsen i VIA University College i Randers, i dag er phd.-studerende ved Center for Dialog og Organisation, Institut for Kommunikation, ved Aalborg Universitet. Afhandlingen bærer i dag arbejdstitlen: Skønne øjeblikke i sygeplejen – en kilde til innovation. En fænomenologisk undersøgelse af æstetiske øjeblikkes betydning i sygeplejen og disse øjeblikkes mulige forbindelse til sygeplejefaglig innovation.

Som man vil kunne læse, har denne undersøgelse peget på, at der knytter sig nogle eksistentielle og dannelsesmæssige dimensioner til innovation og entreprenørsksabsundervisning, som er afgørende at medtænke netop i menneske-, velfærds- og relationsprofessioner og professionsuddannelser. Man vil også kunne læse, at innovation og entreprenørsksabsundervisning grundlæggende kan forstås og udvikles ud fra et fænomenologisk og undringsfilosofisk perspektiv. Det er nyt inden for innovations- og entreprenørsksabs-forskningen.

I rapporten vil der blive præsenteret argumenter for, at den særlige etisk-eksistentielle og praktiske dømmekraft, som en professionsudøver må lære at handle og tænke ud fra i de levende og nære møder og samtaler og samvær med det andet eller andre mennesker, fordrer en særlig evne eller parathed og mod hos professionsudøveren til at 'stå i det åbne og ukendte'.

Gennem såkaldte 'undringsværksteder' og 'wonder labs' som 'aktioner-i-feltet' har dette aktionsforskningsprojekt specifikt undersøgt, hvorledes man kan forstå forholdet mellem at forundres og undre sig på filosofisk vis og så skærpelsen og kvalificering af denne etisk-eksistentielle dannelse og dømmekraft.

Undersøgelsens resultat, som denne afrapportering præsenterer, giver indblik i, hvorledes denne undrings-dreven dialog- og refleksionsform kan skabe nogle nye og anderledes innovations- og entreprenørsksabs-forståelser samt også et anderledes og mere eksistentiel-fænomenologisk syn på
forholdet mellem teori og praksis. Rapporten giver også indblik i, hvad man kan forstå ved 'forskningsbaseret undervisning' og 'undervisningsbaseret forskning' blandt undervisere såvel som studerende på de to professionssuddannelser, hvori undersøgelsen fandt sted: pædagoguddannelsen og sygeplejeuddannelse på VIA University College i henholdsvis Aarhus og Randers.


Lisbeth: Altså, det, der har gjort indtryk på mig, det er det der med, at jeg skal have så meget fat i mig selv. Det har gjort indtryk, og jeg synes, at det er det, der er det sværreste, fordi vi er så vant til at tale igennem teorierne og anden viden. Men lige pludselig, så skal jeg finde ud af, altså, hvem er jeg selv, hvad mener jeg selv, hvorfor, osv. Det gør størst indtryk.

Finn: Hvorfor egentlig? For det er vel også noget, man gør normalt, er det ikke det [i en professionssuddannelse]?

Lisbeth: Jo-jo, for man forholder sig jo til teorierne, 'Hvad tænker jeg egentlig om det?', osv. – men...., ja...det er interessant. Hvorfor er det så lige? [hun bliver stille et stykke tid] Jeg tror, det er fordi, vi [i dette projekt] går den anden vej. Vi kigger ikke på teorierne og så forholder vi os. Det er mere det med, at man forholder sig 'til sig selv'. Når jeg nu her undrede mig, ja, hvorfor var det så? Altså, vi går igennem os selv...gangen, der hen er anderledes.

Finn: Og hvorfor opleves det som vanskeligt?

Lisbeth: [lang tænkepause] ...jamen, ja. Det er fordi, at jeg er nødt til at forholde mig, at jeg er nødt til at tage stilling - reel stilling - og altså ikke bare igennem teorien. For det er nemt nok. Så forholder man sig til teorien, og der har jeg noget at holde op imod. Men det har jeg ikke nu [i denne undringstilgang], der skal jeg blot undres over, hvorfor gjorde det her indtryk. Ja, hvorfor gjorde det egentlig det – og så er det mig selv, jeg skal have fat i. Jeg har ikke noget at læne mig op af.

Finn: Så hvad er det reelt, der sker, når du gør det – altså forholder dig til sagen igennem dig selv? Hvor lytter du hen, eller til hvad lytter du?

Lisbeth: Jeg forsøger at finde min egen stemme i det. Altså, min egen følelse, min egen værdi, og dybest set jo også min egen etik. Det er både det, der har overrasket mig, og som jeg synes er svært, men det er også det, der gør det interesserant. Altså spændende – virkelig!
Lisbeth Revsbæk Lund uddyber ved at sige, at hun ikke betragter denne undringstilgang som terapi eller anden form for psykologiserende tilgange, men som noget eksistentielt. Dermed mener hun en måde at reflektere og ikke mindst være på, der har fat i noget, der handler om noget almenmenneskeligt. Noget der knytter sig til etiske og værdimæssige forhold, som vi erfarer og komme i berøring med igennem vores menneskeliv, og igennem hvordan man selv forholder sig til disse store livsspørgsmål og livsvilkår.

Da Sine Herholdt-Lomholdt bliver spurgt, hvad der særlig har gjort indtryk på hende i mødet med den undrings-drevne dialog- og refleksionsform, svarede hun:

I undringsoplevelsen er det som om, at det, som før var selvfølgeligt, ikke er selvfølgeligt længere. Og det gør blikket lige pludselig usikkert, for hvis det her ikke længere er selvfølgeligt, hvad er der så? Altså, hvad er der så derude? Eller hvad kan jeg så tro på? … Jeg kan [hun griner] enormt godt lide at komme ’der ud’ … for jeg oplever det lidt som at stå på kanten, eller faktisk være hoppet ud over kanten, fordi jeg troede, at det her [hun kigger ned og peger på gulvet] var jorden [hun ler], og så opdage at det er der ikke, men der er herude også ’øer’, noget andet, som jeg ikke havde set før. Jeg tror, at det er det her med, at der er noget selvfølgeligt, der forsvinder, og samtidigt – og det er mærkeligt – så er det, som om at man kender det…

Hun fortæller videre, at i bevægelsen ud i det åbne, væk fra det selvfølgelige og det velkendte og de antagelser, man har stillet verden på, dér stødte hun også ind i en erfaring og erkendelse af, at der er antagelser og værdier, som er bedre end andre. At det hele ikke bliver ’lige gyldigt’ ude i det åbne, men at man kommer til værdierne på en ny måde, at man ligesom finder sig selv igen i forhold til de værdier, der faktisk betyder noget for én. Men ikke blot at man kommer i et eget forhold til værdierne, der betyder noget for én selv, men oplevelsen af, at værdier også kan være betydningsfuldt i sig selv bliver væsentlig i undringsprocessen, erfarer hun. ”At der faktisk er værdier, der har værdi”, som hun udtrykte det. Værider som på en eller anden måde nærmest synes at transcendere det personlige og kulturelle. Og dét, synes hun, er en forunderlig erfaring. Her rammer hun en etisk og eksistentiel grunderfaring, der i denne rapport også bliver beskrevet som en grund- eller transcendens-erfaring, der ikke vil kunne blive forstået inden for det udbredte ’Meaning-Making-Paradigm’ men ud fra et ’Meaning-Receiving-Paradigm’ (se kap. 2 og 4).

En væsentlig forståelsesramme, som indledningsvist i aktionsforskningsprojektet blev benyttet til at tale om disse eksistentielle, etiske og dannelsesmæssige forhold mellem teori og praksis, blev ’4-stemme-modellen’, som en professionsudøver altid også vil orientere sig efter: Fagets stemme, Systemets stemme, Personens Stemme og Sagens stemme (se afsnit 5.1.) Det er særligt, når underviserne på professionsuddannelserne vil træne de studerende i at opnå et gehør for Sagens stemme og ikke blot for, hvad systemerne siger, at de skal, eller hvad fagets videnskab guider dem
til eller hvad de selv personligt føler eller synes – at denne undersøgelse viser relevansen af den undringsfilosofiske og fænomenologiske tilgang til professionsuddannelse og undervisning. Det er således først, når professionsudøveren tør stå i det åbne, at denne er i stand i at høre, hvad den unikke situation eller relation kalder vedkommende til. Først da kan Sagens stemme høres, og det er her, at evnen til at forundres og undres over det selvfølgelige i hverdagspraksissen eller over faglige antagelser og vidensformer, bliver vigtig at tilegne sig. Et sådant hør synes essentielt for at etisk-eksentienti dømmekraft kan opstå. Det er det, denne undersøgelse drejer sig om.

Baggrunden for forskningsprojektet i undringsdrevet innovation og entreprenørskabs-undervisning i professionsuddannelser.


Igennem hele perioden har der været diskussion om, hvordan forskningstilknytning og senere forsknings- og udviklingsbasering konkret skulle udmøntes i uddannelserne. I Danmarks Evalueringssamvirke instituts rapport om professionshøjskolers og erhvervsakademiers ’videnopgave’ vises en klar forventning til medarbejderne, om at kunne indsamle, formidle og omsætte viden frembragt af andre. Det forventes ligeledes, at medarbejderne er med til at skabe ny viden gennem udviklingsaktiviteter og forskningsprojekter. (Danmarks Evalueringssamvirke, 2013)

Professionsuddannelserne har en ambition om at ruste de studerende til udvikling af professionerne gennem en undersøgende/forskende tilgang.


Set ud fra det eksistentiell-filosofiske og fænomenologiske perspektiv, som nævneværende projekt navigatorer indenfor, indebærer det, at studerende og underviserne primært vil forholde sig på ydersiden af professionspraksis. De vil have- og få såkaldte ’yderside-erfaringer’ med deres
profession og dem selv som aktører og medmennesker i disse professioner. I dette projekt tager vi ambitionen om videns- og professionsbasering alvorlig, og vi vil afprøve og vise at det også kan tænkes og gøres anderledes.


Den problematiserende og problemløsende tilgang lægger op til uddannelser, hvor de studerende både får generelle problemidentificerende og problemløsende kompetencer og specifikke kompetencer på et bestemt professionsfelt. De studerende bliver her i stand til at gennemføre bestemte målsatte aktiviteter. En undringsbaseret tilgang, som vi har anlagt, lægger i højere grad op til, at de studerende udvikler deres dømmekraft dvs. deres evne til at bevæge sig kompetent i kontingente situationer.


Oversigt over indholdet i denne afrapportering:

Rapporten er delt op i to dele: en teoretisk-medisk rapportering i kapitel 1-7 og en praksis-eksperimenterende rapportering i form af fem delrapporter.
Kapitel 1-4 rummer teoretiske studier og teoriudviklinger omkring innovation, entreprenørsabsundervisning, undren samt menings- og undrings-dreven innovation.

Kapitel 5-7 rummer metodske overvejelser og modeludvikling for, hvorledes man kan praktiserer en sådan undrings-dreven tilgang til innovation og entreprenørsabs-undervisning.

I kapitel 1 ”Et forskningsprojekt om undren og entreprenørsabsundervisning søsættes” beskrives først kort det overordnede formål med aktionsforskningsprojektet, som det blev formulert ved projektets start. Dernæst følger de forskningsopgaver, som blev formuleret og udført i forlængelse af disse overordnede spørgsmål. Senere følger en beskrivelse af aktionsforskningsprojektets særlige tilgang og design samt praktikalia (hvem deltog, roller, styringsgruppessammensætning, etc.). Projektets handlings- og tidsforløb præsenteres også.

I kapitel 2 ”De mange blikke i innovations- og entreprenørsabsforskning” præsenteres en kortfattet forskningsoversigt af litteratur om innovation og entreprenørsab. Det vises, at den eksistentiel-fænomenologiske tilgang, som vi i dette projekt arbejder med og udvikler, ikke er repræsenteret indenfor innovations- og entreprenørsabsforskningen.

I kapitel 3: ”Fra Problemorientering til undren” præciseres undringsfænomenet og den eksistentielt-fænomenologiske tilgang og disses relevans i professionsuddannelserne.

I Kapitel 4: ”Fra bruger-dreven innovation til menings- og undrings-dreven innovation” beskrives teoretisk det nye landskab som en ’undrings-dreven innovation’ tegner op.

I Kapitel 5: ”Tre praktiske guides i arbejdet med undringsbaseret innovation” præsenterer vi tre sæt begreber og systematikker, der kan anvendes, når man arbejder med undringsbaseret innovation. De tre guides kan betragtes som didaktiske hjælpemidler.

I Kapitel 6 ”Guldet i mulden – erfaringer fra arbejdet med undrings-dreven innovation i undervisning og vejledning” præsenterer vi de fem delrapporter, der er udarbejdet af pilotgruppen efter deres involvering i praktisk arbejde med undringsbaseret innovation. Delrapportene er baseret på et systematisk arbejde med dataindsamling og –bearbejdning med afsæt i 8 konkrete undervisningseksperimenter.

I kapitel 7 ”Nye veje at gå, når man vil i dialog med det eksistentielle og etiske i professionsforskningen” beskrives hvordan forskningsprojektet har bidraget til nye forskningsspørgsmål og perspektiver på forskningsmetodologi, innovationsforståelse, faglig dygtiggørelse af studerende i professionsuddannelse samt tilgange til forskningsbaseret undervisning.
De fem efterfølgende delrapporter knytter sig til konkrete erfaringer med praksis-eksperimenterende tilgange i undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning.

Delrapport 1: At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb

Delrapport 2: Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb

Delrapport 3: At være underviser – en rolle med mange facetter

Delrapport 4: Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning

Delrapport 5: Hvad kræver en undringsdrevet innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere.

Ved projektets afslutning...

I dag er projektet afsluttet. Otte eksperimenter i undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning blev, af de involverede ‘piloter’ afprøvet på Pædagog- og Sygeplejeadannelsen på VIA University College i henholdsvis Aarhus og Randers.

Et resultat af forskningsprojektet er en kvalificering af pilotgruppens medlemmer, hvad angår en oplæring i en fænomenologisk-orienterede forskende refleksionsprocesser. Én af piloterne, Sine Herholdt-Lomholdt, der også er medforfatter på denne rapports første teoretiske del, blev, som tidligere nævnt, ved projektets afslutning ph.d.-studerende ved Aalborg Universitet, hvor hun i dag fortsætter hendes undersøgelser af de mere værensmæssige og æstetiske dimensioner af innovationsprocesser inden for sygeplejen med professor Finn Thorbjørn Hansen som hovedvejleder.

Sine og Finn har i tiden under og efter projektet formidlet forskningsresultaterne fra dette projekt ved forskellige forskningsmæssige sammenhænge og konferencer i ind- og udland. Andre i pilotgruppen (særligt Isabell Friis Madsen og Sisse Charlotte Norre) har også bidraget efter forskningsprojektet med forsknings-papers og conference proceedings (se oversigten i afsnit 7.4).

afslutning, blev valget at samle teksterne og omskrive disse, så de kunne finde plads i nærværende afrapportering.


_Uden jer var projektet aldrig kommet i hus...


Tak også til studerende og praktikere der har deltaget i de forløb som er afholdt i projektets regi! Herunder en særlig tak til klinisk vejleder Nynne Toftgaard, som beredvilligt stillede op til et af vore eksperimenter, hvor seminærer med sygeplejerskestuderende i børneafdelingen i Randers blev formet som små 'Undringsværksteder'.

Tak for interessen for og finansiering af projektet til VIA University College, hvor vi især skal nævne forskningscheferne Andreas Rasch Christensen og Lars Peter Beck Kjeldsen samt styregruppen bestående af Torsten Johan Thorstensen; Anette Rosenkilde Jensen og Pia Moldt.

Tak også til Jan Jaap Rothuizen, der var leder af Forsknings og Udviklingsprojekter tilknyttet pædagoguddannelsen og som aktuelt koordinerer forskningsprogrammet "Etik og dannelse i professionspraksis". Tak fordi du fandt så stor interesse for projektets grundideer og forskningstilgang, at du valgte at gå ind i den sidste fase af projektets mere skrivende og analyserende del.


_Finn Thorbjørn Hansen_, Professor, ph.d., Center for Dialog og Organisation Aalborg Universitet

_Sine Herholdt-Lomholdt_, lektor på sygeplejeuddannelsen VIA University College og ph.d.-studerende på CDO, AAU.

Litteratur


Kapitel 1: Et forskningsprojekt om undren og entreprenørskabs-
undervisning søsættes

Finn Thorbjørn Hansen, Sine Herholdt-Lomholdt og Jan Jaap Rothuizen

I dette kapitel redegøres der for:

1. De oprindelige forskningsspørgsmål samt en operationalisering af forskningsspørgsmål i
   form af en beskrivelse af projektets opgaver.
2. En videnskabsteoretisk placering af projektet som en form for sokratisk og fænomenologisk
   orienteret aktionsforskning der kan placeres indenfor den bredere kategori
   "handlingsvidenskab".
3. Aktionsforskningsfaserne beskrevet ifølge forskellige modeller samt forskerpositioner.
4. Det kronologiske forløb med de forskellige konkrete aktiviteter.
5. Praktisk organisatoriske forhold omkring projektet.

1.0 Aktionsprojektets forskningsspørgsmål og struktur

Forskningsprojektets formål var, at undersøge om og i så fald hvorledes en undringsdreven
innovationstænkning og entreprenørskabsundervisning vis kan:

1. Fremme de pedagog- og sygeplejestuderendes person-faglige identitet og motivation for,
   dybere forståelse af og 'forskende' tilgang til de teorier og begreber deres kernefaglighed
   rummer. Altså en forankring i sig selv og i professionen.
2. Inspirere de studerende til at gå ud på kanten af egen faglighed ved at støtte deres åbenhed
   og undren. Altså inspirere de studerende til at tænke åbent, nyt og på tværs af de vanlige
   grænser.
3. Fremme det entreprenørielle aspekt, som ligger i professionernes kernefaglighed, og som
   implicerer, at professionsudøveren kan handle på en etisk og eksistentielt set rigtig og
   værdig måde, på grundlag af en intuitiv og taktfuld dømmekraft (phronesis).
4. Fremme en mere legende improvisationsevne som mulig forudsætning for at kunne og turde
   ’stå i det åbne’ og dermed måske også for den studerendes evne til at høre ’kaldet’ i
   situationen/relationen, som den phronesiske dømmekraft er forbundet med.
5. Fremme de værensformer eller egenskaber, som f.eks. ifølge forfatterne af bogen
   Entrepenørskabsundervisning (Tortzen Bager et al., 2010), fremmer innovativ tænkning,
   nemlig: ”autencitet, nærvær, personligt engagement og faglig involvering”.

10

1.1 Forskningsopgaven blev undervejs præciseret til følgende mål:

- Præsenter, præciser og positioner den innovationstilgang, der benyttes (se kap. 2 og 4 i nærværende afrapporteringsrapport)
- Præsenter, præciser og positioner den undringsbaserede tilgang, der benyttes (se kapitel 3)
- Vis teoretisk hvad den undrings-baserede innovationstilgang tilfører innovationsforskningen og hvordan den kan give et nyt perspektiv på innovations- og entreprenørskabsundervisning i professionsuddannelser. (kapitel 4 og 5)
- Udvikl didaktiske overvejelser og eventuelt model(ler) for undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. (se kap. 5)
- Vis empirisk hvorledes denne tilgang er blevet afprøvet i forskellige undervisnings- og vejledningssammenhænge på de to professionsuddannelser – i pædagogik og sygepleje – som dette projekt har taget udgangspunkt i (se kap. 6 og pilotgruppens delrapporter)
- Redegør for hvordan man kan gennemføre forskningsbaseret undervisning i et fænomenologisk undringsperspektiv på et University College og reflekter overordnet over den forskningsmetodik, der blev anvendt, dens begrænsninger og nye forskningsspørgsmål, der kom af at anvende en 'sokratiske og fænomenologisk-orienterede aktionsforskningstilgang'. (kap. 1 og 7)

1.2 Tilrettelæggelse af FOU projektet

Projektet er tilrettelagt som en levende vekselvirkning mellem tre forskellige forskningstyper: forskning forstået som aktionsforskning, som fænomenologi og som handlingsvidenskab.

1.2.1 Anvendelsen af en særlig sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskning

Et overordnet forskningsmetodologisk spørgsmål, som fra starten har været styrende for dette forskningsprojekt har været, hvorledes man ud fra en aktionsforsknings- og handlingsvidenskabelig tilgang kan tilnærme sig fænomener af etisk, eksistentiel og værensmæssig karakter i professionspraksisser og professionsuddannelser.
Det har været hensigtsmæssigt at begynde med at klargøre og præsentere, præcisere og positionere det *undrings-begreb* som anvendes og – fænomenologisk set - udleves i projekts aktioner og undersøgelser (se kap. 3).

I denne analyse over undringsbegrebet og undrings-fænomenet fremgår det, at undringsbegrebet kan have mange former og undrings-fænomenet mange forskellige fænomenologiske varianter (jf. den udviklede model ’Undringsstigen’, i kap. 3).

Man kan f.eks. undre sig på en nysgerrig, problemløsnings-orienteret, undersøgende eller kritik-reflekterende måde, hvilket er den gængse måde at forstå det at undre sig i en uddannelsesmæssig og professionel kontekst. Men i analysen præciseres og begrundes det hvorfor, det specifikt er *den filosofiske undren* og *kunstneriske forundringer*, som er de to grund-undrings-former, der vil blive tænkt med og forsøgt praktiseret i undersøgelse af, hvorledes en ’undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning’ kan se ud og praktiseres.


Kort fortalt (se kapitel 3 og 4) har første antagelse været, at det er i kraft af æstetisk og sagnet-stemte forundring (også kaldet ’*den lyriske impuls’* og eksistential og filosofisk undren (også kaldet ’*den sokratiske impuls’*), at man som professionalsudøver, som studerende og som underviser i professionsuddannelser kan bringes i en levende forbindelse og i dialog med etiske, eksistentielle og værensmæssige grunderfaringer.

Den anden antagelse, der har været undersøgt empirisk, er, om ikke man netop ved at få en øget forundrings- og undrings-evne i professionalsudøvelsen, i undervisning og i vejledning af denne profession, vil kunne få øget professionalsudøverens og-underviserens etisk-eksistentielle opmærksomhed og dømme- og handlekraft (den *phronesiske dimension* i professionen og professionsuddannelsen).  

---

1 Når det aristoteliske begreb om *phronesis* (praktisk visdom og dømkekraft) her benyttes, er det ud fra en reception af *phronesis*-begrebet, der hviler i Gadamers og Heideggers eksistentielle forståelse af *phronesis*-begrebet (for en udredning af dette se, Hansen, 2013). Denne *phronesis*-forståelse adskiller sig fra den pragmatiske, praksis-epistemologiske og konstruktivistiske lærings- og praksis-forståelse af *phronesis*-begrebet, som man ofte ser anvendt inden for praksis- og professionsforskning (se fx Heimann Hansen, 2008; Saugstad, 2008).
Forskningsmetodologisk har vi derfor været optaget af at benytte en tilgang i aktionsforskningsprojektet, der er på linje med den eksistentiel-fænomenologiske og filosofisk-hermeneutiske tænkning. Da aktionsforskning primært forstås og praktiseres ud fra enten en kritisk-emancipatorisk tilgang eller en pragmatisk og systemisk eller socialkonstruktivistisk tilgang (McNiff & Whitehead, 2002; Nielsen & Nielsen, 2010; Duus et al., 2012), har det derfor også været en del af dette projekts opgave at skabe et forskningsdesign af en anden type.


Hos Gadamer finder man en særlig vægtning af de kunstnerisk-legende og sokratiske-dialogiske erfaringsformer, som erfaringer, der gør os tilstrækkelig åbne, undrende og modtagelige for en særlig 'sandhedserfaring'. Denne sandhedserfaring må ikke forveksles med de sandhedsbegreber, der operereres med inden for hverken natur- eller socialvidenskaben.


I stedet for – i hvad Gadamer beskriver som åndvidenskab (Geisteswissenschaft) der forbinder sig med bl.a. den fænomenologiske og hermeneutiske side af den humanistiske forskning – må man tage ved lære af filosofien og kunsten. I de grunderfaringer, som den filosofiserende (sokratiske-undrende) og kunstneriske (æstetisk-skabende) tilgang åbner op for, samt ved at lytte til historiens...

---

levede erfaringer og fortællinger (på fænomenologisk-hermeneutisk vis), vil man kunne gøre sig hørbar eller modtagelig for 'sagens stemme'. Som Gadamer skriver:

Alt dette [erfaringen af filosofien, kunsten og historien, FTH] er erfaringsformer, hvor der meddeles en sandhed, som ikke kan verificeres ved hjælp af videnskabens metodiske midler. (…) Ved siden af den filosofiske erfaring er kunstefringen, således en indtrængende formaning til den videnskabelige bevidsthed om at erkende sine grænser. (Gadamer, 2004, s. 1 + 2)

I nærværende 'sokratiske og fænomenologisk-orienterede aktionsforskningsprojekt' har vi således forsøgt at lade os lede af denne særlige tiltro til filosofiens og kunstens erfaringsformer som retningsgive og steder, hvorved og hvorigennem vi må søge fænomenologisk-hermeneutiske indsigter (eller 'inderside-erfaringer') omkring etiske, eksistentielle og værensmæssige forhold.


Som sagt vil denne filosofisk-hermeneutiske og eksistentiel-fænomenologiske tilgang og 'forskning på indersiden af erfaringen' blive nærmere beskrevet og uddybet i kapitel 2 og 3. Her er det nok at sige, at aktionsforskningsprojektets centrale metodiske greb var, at lade sig lede af en sådan fænomenologisk og lyrisk impuls og af en hermeneutisk og sokratiske impuls, og at disse to grundimpulser særlig kom i spil og var ledende i de såkaldte 'undringsværksteder' og 'wonder labs', der udgjorde aktionerne i dette aktionsforskningsprojekt. Aktionerne (beskrevet i delrapporterne) relaterede sig særlig til uddannelsesstiltag med fokus på innovation og entreprenørlskab i professionsuddannelserne i sygepleje og pædagogik på VIA University College, i Randers og Aarhus.

1.2.2. Projektet kan også læses som en form for handlingsvidenskab

Siden Wilhelm Dilthey i 1883 skelnete mellem to ligeværdige men forskellige typer videnskab, naturvidenskab og "Geisteswissenschaft", som oftest oversættes bogstaveligt til åndvidenskab, men måske bedre kan oversættes til kulturvidenskab, har der været debat om forholdet mellem disse

Åndsviendingen er kendtegnet af, at den beskæftiger sig med menneskers historiske frembringelser, og at viendingabsmanden eller -kvinden følgelig selv deltager i disse frembringelser, også når han eller hun udforsker dem. Mens naturviendingerne forklarer med afsæt i et udefrakommende blik, må humanviendingerne forstå, og især: forstå anderledes.


Nu er der ingen grund til at gå tilbage til en måde at bedrive viending på som er passer, så vi kan ikke bare gribe tilbage til den åndsviendedekable pædagogik, sådan som den blev praktiseret frem til 1970-erne. På den anden side, så har Dithheys indsigt, at natur og det kulturelt frembragte ikke er samme slag ”objekter” fortsat gyldighed.

I humanviendingerne er vi rundet af det vi undersøger; vi er inde i det, og kan nok opføre os som om vi har at göre med objekter udenfor os selv - men også denne som-om opførsel er i sidste instans blindt for sine egne forudsætninger, og dermed et udtryk for nihilisme. Med Dithhey kan man sige, at vi er på et område, hvor vi beskæftiger os med produkter af menneskers handlinger, og at vi gør det, for at komme til en bedre forståelse af det skete og af os selv, med henblik på, at vi selv får et bedre handlingsgrundlag. Implicit i denne forståelse af menneskelige handlinger ligger en overbevisning om, at det at handle, dv.s. at bringe noget nyt og originalt ind i verden, er det der udmærker mennesker, og at det er noget der er værdifuld og derfor fortjener at blive fremmet.

En viendingekable tilgang der orienterer sig efter handlingsbegrebet vil derfor aldrig blive foreskrivende i den forstand, at den vil fritage praktikeren fra ansvaret for selv at foretage
(handlings)valg, for derved ville den ugyldiggøre sit eget udgangspunkt og telos. En ”Hermeneutiek der Erziehungswirklichkeit” har som mål at gøre praksis mere gennemskuelig for sig selv. Den norske pædagogiske filosof Lars Løvlie udtrykker det sådan: ”Den pedagogiske tenkning er derimot tvunget til at gjøre sin praksis gjennomskigt for seg selv, det vil sige, for deltagerne i denne praksis –her betyr 'pedagogisk' det samme som refleksjonsrettet” (Løvlie, 2015, s. 6). Der efterlyses således en videnskab om praksis og for praksis. En videnskab om praksis får sine problemstillinger fra praksis: her er der noget der skurer, her er der noget man falder over, og som man derfor vil opnå en større forståelse af.

Gadamer kalder det for en ”Anstoss” (Gadamer 1999 s.272). Ordet Anstoss er umuligt at oversætte direkte; vi kender anstødeligt og anstødssten, vi kender til noget man snubler over, men det tyske ord bærer også betydningen ’kick-off’, dvs. når bolden gives og spillet (atter) begynder. Det er således både et moment af at ’standse op’ og et moment af, at noget nyt begynder. ”Anstoss er således også knyttet til ’at omstøde.’ I forhold til vores projekt var anstødsstenen dominansen af objektiverende tilgange i bestreblerne på at vidensbasere professio

Der efterlyses en videnskab, der udvikler sine undersøgelsesfremsgangsforløbet over tre år, og kan i sin helhed beskrives som et ’forskende’ samarbejde mellem den universitære forsker og aktørerne i feltet (Reason & Bradbury, 2001). Aktørerne i feltet, de deltagende undervisere fra pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen, omtales her som pilotgruppen.

I dette afsnit beskriver vi først forløbet i fire handlingsfaser, derefter beskrives det ved hjælp af
Torberts beskrivelse af, hvordan man kan gå fra en ”first persons research/practice” til en ”third persons reserach/practice”. Sluttelig redegøres der for de tre roller den udefra kommende forsker har varetaget.

1.3.1. De fire handlingsfaser

_I projektmodningsfasen_ startede Finn Thorbjørn Hansen (FTH) som udefra kommende aktionsforsker med at stikke en finger i jorden for at opnå en forståelse for den kultur som pilotgruppen mødte op med. Denne ’jordprøve’ og indsamling af erfaringer og indtryk fra feltet skete via observationer, feltnotater fra stedet og indledende interviews med piloterne Disse blev udført ud fra delvist almindelige kvalitative tilgang, dog kun delvist idet der også blev anvendt såkaldt ’sokratiske forskningsinterview’(se Hansen, 2015a).


Sideløbende med disse aktioner i feltet foretog FTH _teoretiske studier_ over væsentlige undrings- og innovationsteoretikere, som kunne ’matche’ eller tale sig ind i forhold til de erfaringer og interesser, der var på spil i denne konkrete praksis. Senere er disse studier suppleret af lektor Sine Maria Herholdt-Lomholdt (SMHL), der overtog skrivningen af det teoretiske overblik over nyere innovationsforskningslitteratur (se kapitel 2).

_I projekttets tredje_ fase skulle pilotgruppens medlemmer selv eksperimentere med forskellige ’undringseksperimenter’ (Wonder Labs) i forskellige faglige og undervisningsmæssige

sammenhænge, for at se om det kunne fremme en innovativ og kreativ tænkning samt udvikling af
dømmekraft, blandt både underviserne og de studerende på professionsuddannelserne. Det forløb
over ca. et år.

Endelig har *den afsluttende del* af dette forskningsprojekt bestået af en dialogisk samskabelse og
samskrivning omkring de gjorte erfaringer i projektet. Herom vil man kunne læse mere i kapitel 6
samt i delrapporterne der følger hovedrapporten.

1.3.2. Projektet som en Torbert-bevægelse

Forløbet kan også beskrives som en ’Torbert-bevægelse’ i pilotgruppen (Torbert, 2001), igangsat af
den udefrakommende outsider-forsker (FTH). FTH fik deltagerne i pilotgruppen til at gå igennem
henholdsvis en ’First-person Research/Practice’, en ’Second-person Research/Practice’ og en
’Third-person Research/Practice’, som i denne sammenhæng blev udført på en fænomenologisk-
hermeneutisk og sokratisk grund. Først ladede FTH – igennem nævnte kundskabs- og
undringsværksteder – så at sige hver aktør i aktionsfeltet med en fænomenologisk ’indersider-
forundring’, således at hvert pilotmedlem begyndte at se med mere fænomenologiske og forundrede
øjne på deres egen livsverden og professionspraksis. Dette er *1-persons-insider-perspektivet.*

Dernæst lod FTH dem på forskellige måder indgå i fænomenologisk-hermeneutiske dialoger to-og-
to eller i sokratiske dialoggrupper omkring de fortællinger og levede erfaringer, de hver havde gjort
sig. I dette nye dialogiske ansigt til ansigt med et fænomenologisk ’fællesskab’ og sokratiske
undringsfællesskaber, voksede der indsigter og erkendelser frem, som de formodentlig ellers ikke ville være kommet frem til hver
for sig. Dette inter-subjektive *2-person-’vi’-perspektiv* kvalificerede hver enkelt pilotmedlems
individuelle essayskrivning, som forløb igennem de fem momenter i kundskabs- og
undringsværkstedet (se kap. 4), sideløbende med de mange dialog- og refleksions-øvelser.

Dernæst fik FTH pilotgruppens medlemmer til at arbejde sammen, med det formål at designe
undringseksperimenter (Wonder Labs), først i forskellige uddannelses- og
vejledningssammenhænge og senere i 3-persons-perspektivet (se nedenfor) også ved at
eksperimenter med undringsdrevne innovationsforløb, der rakte *ud over* den interne undervisning
og vejledning på VIA og ud til VIAs interessenter (se deres forskellige erfaringer og ’findings’ i
kapitel 6 samt i pilotgruppens delrapporter.).

Endelig blev dette aktionsforskningsprojekt afsluttet med skabelsen af rum for et *3-persons-
forsknings-perspektiv*, hvor de personlige og fælles indsigter blev reflekteret i forhold til den faglige
viden og videnskabelige diskurs på området.

I kundskabs- og undringsværkstedet – og især i det tredje moment (se kap. 5) blev deltagerne i
pilotgruppen også fortrolige med det forskende ’tredje-persons-perspektiv’ på egen
professionspraksis. Dette fik betydning for de senere refleksioner i pilotgruppen vedrørende hvad
der kan forstås ved en 'forskende tilgang' på en professionsuddannelse, og hvorledes man kan kvalificere og praktisere 'undervisningsbaseret forskning og forskningsbaseret undervisning' på en professionshøjskole ud fra en fænomenologisk og undrings-orienteret tilgang. (Se beskrivelse af undringsværkstedet, kapitel 5 og refleksioner over den 'forskende tilgang-', kapitel 7).


1.3.3. De tre roller der varetages af den udefra kommende forsker


dernæst fungerede FTH som ‘sokratisk jordemoder’ for pilotgruppens medlemmer via kritisk og undrende og sokratiske former for interview (Hansen, 2015a) og sokratiske feedback og feedforward-processer, der kørte sideløbende med kundskabs- og undringsværk-stederne. Det vil sige, at FTH dels gik ind og spurgte sokratisk til de tavse og underliggende antagelser som pilotmedlemmerne havde i deres faglige selvforståelse såvel som i de konkrete essays, som de skrev i kundskabs- og undringsværkstedet. Heri lå feedback-bevægelsen: At pege tilbage på disse forudsætninger og antagelser. Den sokratiske feedforward handlede om – sammen med pilotgruppen i en fælles undren og dialog – at se efter nye fremtidige muligheder, nye ideer samt inspirationer, åbninger, anelser eller lysninger for feltet for ’det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men er eller kaldes til at blive’ (jf. 4-stemme-modellen i kapitel 5). I sådanne situationer var FTH trådt ind i
en 2-persons-forskningspraksis.


1.4 Projektforløbet

Projektet påbegyndtes med indledende møder mellem forskningsledelserne i VIA sundhed samt VIA pædagogik og samfund, de involverede uddannelsesledere i styregruppen, FTH og SMHL. Disse møder fandt sted i sommeren og efteråret 2012. I denne periode blev projektets aktionsgruppe af undervisere også rekrutteret.

Første møde i aktionsgruppen fandt sted i december 2012. Derefter kan forløbet skitseres i 3 på hinanden følgende faser:

1.4.1. Undersøgelsens første fase: Indføring og første eksperimenter. 2013

I den første projektfase var det hensigten:

1) at aktionsgruppen af lektorer på egen krop prøvede at deltage i et kundskabs- og undringsværksted og med afsæt i denne proces skrev et person-fagligt essay fra en situation i deres professionelle arbejdsliv, som havde berørt dem.

2) at aktionsgruppen formulerede egne bud på måder- og steder hvor en fænomenologisk- sokratisks og undringsorienteret tilgang til undervisning og vejledning kunne foregå i egen underviserpraksis. Fra disse forslag indsnævredes til formulering af 4 monofaglige og 1 tværafagligt undervisningsexperiment. Disse første eksperimenter er skitseret i nedenstående figur:
### Undervisnings eksperiment

#### Uddannelsesmæssig forankring

<table>
<thead>
<tr>
<th>Undervisnings eksperiment</th>
<th>Uddannelsesmæssig forankring</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Socialpædagogisk udvikling gennem et undrings- og kundskabsværksted.</td>
<td>Pædagoguddannelsen (efter- og videreuddannelsesafdelingen)</td>
</tr>
<tr>
<td>Udringsbaserede dialoggrupper på 6. semester. Essayskrivning som eksamsensform.</td>
<td>Pædagoguddannelsen</td>
</tr>
<tr>
<td>Udringsorienteret tilgang til seminarer i børneafdelingen på Regionshospital Randers, modul 6 og 12.</td>
<td>Sygeplejerskeuddannelsen</td>
</tr>
<tr>
<td>Udringsorienteret tilgang til seminarer i primær sektor på modul 6</td>
<td>Sygeplejerskeuddannelsen</td>
</tr>
<tr>
<td>Udringsorienteret tilgang til ”Oplukning af disharmonier” i tværfaglige innovationsuger i Campus Randers</td>
<td>Pædagoguddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen og uddannelsen til Psykomotorisk terapeut.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3) at aktionsgruppen afprøvede de formulerede undervisningseksperimenter minimum 2 gange.

4) at aktionsgruppen i fællesskab med FTH formulerede state of the art relateret til forskning indenfor innovations- og entreprenørsksabsundervisning i- og udenfor Danmark.

5) at aktionsgruppen i fællesskab med FTH både teoretisk og med afsæt i de første undervisningseksperimenter begyndte at ane – og formulere mulige sammenhænge mellem undren, innovation og entreprenørskab i undervisningen.

Indtryk fra de første undervisningseksperimenter og den begyndende formulering af mulige sammenhænge mellem filosofisk undren og innovation/entreprenørskab i undervisning blev delt med styregruppen for projektet ved afslutningen af året.

I perioden afholdtes 9 heldagsmøder mellem aktionsgruppe og FTH. FTH deltog desuden som observatør ved udvalgte eksperimenter.

**1.4.2. Undersøgelsens anden fase: Eksperimenter og begyndende undersøgelse. Foråret 2014.**

I undersøgelsens anden fase var hensigten:

1) At øge kendskab til og indsigt i innovations- og entreprenørsksabsforskningen i aktionsgruppen gennem en studiekreds.
2) at aktionsgruppen formulerede og afprøvede undervisningseksperimenter der koblede en undrings-orienteret tilgang med innovation- og/eller entreprenørskabsundervisning. I alt 8 undervisningseksperimenter blev formuleret og afprøvet. Eksperimenterne fremgår af nedenstående model.

3) at aktionsgruppen i fællesskab med FTH formulerede perspektiver og metodiske tilgange til den videre undersøgelse samt indhentede relevant empirisk materiale i forbindelse med eksperimenterne. De valgte perspektiver og tilgange fremgår af nedenstående model.

4) at aktionsgruppen med afsæt i egne undervisningseksperimenter skrev endnu et person-faglig essay med afsæt i ’et innovativt eller entreprenant øjeblik’.

I denne periode afholdtes 4 heldagsmøder mellem aktionsgruppe og FTH.

<table>
<thead>
<tr>
<th>De otte undervisningseksperimenter</th>
<th>Undersøgelsesperspektiv og empirisk materiale</th>
<th>Forankring</th>
<th>Kommentarer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>En undringsdrevet tilgang i seminarer på sygeplejerskens modul 6 i primær sektor.</td>
<td>Undersøges ud fra et studerende- og et underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med studerende. Skriftlige refleksioner fra undervisere.</td>
<td>Sygeplejerskeuddannelsen i Randers</td>
<td>ca. 40 studerende deltog i eksperimentet, der siden blev udvidet til også at gælde modul 8 i psykiatrien.</td>
</tr>
<tr>
<td>Udringsdrevet tilgang til indkald under 6. semesters praktik</td>
<td>Undersøges ud fra et studerende- og underviserperspektiv. Videoobservation og</td>
<td>Pædagoguddannelsen JYDSK i Århus</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undre mellem dialoger på holdet.</strong></td>
<td><strong>Undersøges ud fra studerende- og underviserperspektiv.</strong></td>
<td><strong>Undersøges ud fra studerende- og underviserperspektiv.</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undrenende musikalske eksperimenter med meritstuderende.</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og et underviserperspektiv. Skriftlige og mundtlige refleksioner fra deltagende studerende over eget arbejde med undren, æstetiske udtryk og 'langsomhedens pædagogik'.”</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og et underviserperspektiv. Skriftlige og mundtlige refleksioner fra deltagende studerende over eget arbejde med undren, æstetiske udtryk og 'langsomhedens pædagogik'.”</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undrenende musikalske eksperimenter på studiedage. Fokus var non-verbale og musikalske kommunikationsøvelser.</strong></td>
<td>** Undersøges fra et studerende- og et underviserperspektiv. Skriftlige og mundtlige refleksioner fra deltagende studerende over eget arbejde med undren, æstetiske udtryk og 'langsomhedens pædagogik'.”**</td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og et underviserperspektiv. Skriftlige og mundtlige refleksioner fra deltagende studerende over eget arbejde med undren, æstetiske udtryk og 'langsomhedens pædagogik'.”</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undrenende tilgang til indkald under 6. semesters praktik.</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med deltagende studerende. Skriftlige refleksioner fra underviser.</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med deltagende studerende. Skriftlige refleksioner fra underviser.</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undringsdrevet tilgang til brug af skitsebøger og i tegneprocesser – æstetisk tilgang til lærereprocesser i pædagoguddannelsen.</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med deltagende studerende. Skriftlig refleksion fra underviser.</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende- og underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med deltagende studerende. Skriftlig refleksion fra underviser.</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Innovation med hjertet. Et undringsdrevet innovationsforløb for studerende og færdiguddannede.</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende-, underviser og tværprofessionelt perspektiv gennem videooptagelser af Vækstværket Campus Randers (Studentervæksthuset)</strong></td>
<td><strong>Undersøges fra et studerende-, underviser og tværprofessionelt perspektiv gennem videooptagelser af Vækstværket Campus Randers (Studentervæksthuset)</strong></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
pædagoger og sygeplejersker. | processer, skriftlige refleksioner fra undervisere samt fokusgruppeinterviews med deltagerne. | sygeplejerske- og pædagogstuderen de samt færdiguddannede sygeplejersker og pædagoger.


I undersøgelsens tredje fase, var det hensigten:

- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH på fænomenologisk vis analyserede indtryk, erfaringer og egne essays med henblik på at beskrive forbindelser mellem undren, innovation og entreprenørskab i undervisningen samt at få øje på det særlige fænomenologiske guld i egne innovationserfaringer.
- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH formulerede analysestrategier for det indhente empiriske materiale (se modellen ovenfor) og i mindre grupperinger foretog fænomenologiske inspirerede analyser af materialet.
- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH i antologiform skrev de væsentligste analyser og erfaringer frem (se delrapporterne knyttet til nærværende afrapportering)
- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH udviklede en didaktisk model for undringsdreven innovation- og entreprenørskabsundervisning på professionsbacheloruddannelser (se kap 4-5)

I denne afsluttende periode afholdtes 3 heldagsmøder mellem aktionsgruppe og FTH.

1.5. Praktikaler

Forskningsprojektet var organiseret med professor Finn Thorbjørn Hansen som forsknings- og projektleder samt Sine Maria Herholdt-Lomholdt som VIA´s interne og daglige projektkoordinator. Sammen med uddannelseslederne for de tre deltagende uddannelsesenheder udgjorde forskningsleder samt projektkoordinator en styregruppe. Styregruppens opgave var at sikre undersøgelsens fremdrift og fortsatte forankring i VIA University Colleges grunduddannelser.
Forskningen var empirisk forankret i tre forskellige uddannelsesenheder i VIA University College; Pædagoguddannelsen i Campus Randers, pædagoguddannelsen JYDSK i Århus samt sygeplejerskeuddannelsen i Campus Randers.

Pilotgruppen af undervisere bestod af følgende undervisere:
Fra pædagoguddannelsen i Randers: Lektor Jette Kjær, Lektor Trine Stausgaard, lektor Lisbeth Revslund, lektor Jane Lønng
Fra sygeplejerskeuddannelsen i Randers: lektor Isabell Friis Madsen, lektor Sisse Charlotte Norre, lektor Sine Maria Herholdt-Lomholdt.

I de sidste år af projektperioden tilknyttedes ph.d., lektor ved pædagogik og samfund i VIA University College, Jan Jaap Rothuizen, fordi han med et udefra kommende blik og samtidig indersideforståelse af projektets fænomenologiske ståsted, kunne bidrage til en styrkelse af formidlingen af projektets indhold og resultater både internt og eksternt.

Projektet var finansieret af VIA University College, af hhv. VIA pædagogik og samfund, VIA sundhed samt projekt 'Entreprenørskab i VIA’s uddannelser'.
Litteratur for kapitel 1


Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
Kapitel 2: De mange blikke i innovations- og entreprenørskabsforskning

Sine Maria Herholdt-Lomholdt


Det påtrængende spørgsmål bliver i den forbindelse, hvordan vi indenfor relations-professionerne meningsfuldt overtager eller alternativt redefinerer de forståelser og praksisser, der knytter sig til innovation og entreprenørskab. Som grundlag for at føre denne diskussion, vil jeg i det kommende udpege nogle af de mest gængse og aktuelt anvendte forståelser af begreberne innovation og entreprenørskab indenfor professibacheloruddannelserne i Danmark. Jeg vil ligeledes pege på
den linje, der går mellem de danske bevægelser indenfor området til internationale bevægelser på samme område.

2.1. Hvad forstås aktuelt ved begreber som innovation og entreprenørskab?

2.1.1 Innovation


En sådan bred tilgang til værdiforøgelsen i forbindelse med innovation, øger innovationsbegrebet relevans i den offentlige sektor hvor sigtet ikke primært er at tjene penge men at løse en samfundsopgave bedst muligt (men også gerne billigst). Den brede forståelse af værdi kan ifølge professor Lene Tanggaard (Tanggaard, Johannesen, & Skov, 2015) forstås i relation til begrebet ’pædagogisk entreprenørskab’ som forskelligt fra ’økonomisk entreprenørskab’. Pædagogisk entreprenørskab henviser netop til en bred forståelse af værdi og vækst

”der handler om, at studerende udvikler en særlig indstilling og handling, som i langt højere grad er knyttet til almen livskompetence som det at kunne gribe muligheder i hverdagslivet. (Tanggaard et al., 2015 s. 5, min fremhævning)


Hvad der til gengæld ser ud til at være overvejende enighed om i litteraturen, er en forståelse af innovation, som en idé der har tilført værdi (Darsø, 2011; Kirketerp & Knoop, 2012; Tanggaard, 2009), uagtet hvad der så videre kan forstås ved ’værdi’. En idé der blot er på tegnebrættet er altså endnu ikke at forstå som innovation – uanset hvor god den er! Innovation bliver det først, når idéen er omsat til virkelighed og har tilført flere end idémageren en værdiforøgelse. Innovation omfatter således forstået en proces bestående af både 1) en ny idé 2) handling og 3) at andre tilegner sig det nye.

I forbindelse med udvidelsen af værdibegrebet fra ren økonomi til en bredere forståelse ses en
fremvækst af social innovation. Social innovation kan beskrives som en særlig form for innovation, der har et socialt- eller samfundsmæssigt sigte. Social innovation adskiller sig basalt set fra profitskabende innovation ved at have primært sigte på påtrængende sociale behov i samfundet såsom adgangen til uddannelse, jobs og sundhedsydelser, på at ændre forhold for de dårligst stillede (Darsø, 2011) eller på at forandre ulighedsskabende magtrelationer i samfundsstrukturen (Delica, 2011). Social innovation er normativt funderet og har et eksplicit værdiforankret sigte, hvorfor denne tilgang ofte ses anvendt indenfor socialt orienterede professioner som f.eks. i pædagoguddannelsen. I den forbindelse er det væsentligt at pege på, at social innovation også kan handle om udviklingen af nye måder at interagere på mellem mennesker, som fremmer nye og andre former for ”samvær, interaktion, samarbejde og samskabelse mellem mennesker” (Darsø, 2011 s. 28-29).

Udover spørgsmålet om forståelsen af begrebet ’værdi’, er det også værd at gøre ophold ved begrebet ’nyt’. Innovation knyttes jævnfør ovenstående begrebsafklaringer ikke kun til værdiforøgelse men også til noget, som er nyt. Spørgsmålet er naturligvis, hvornår noget egentlig er nyt nok til at kaldes innovation?


Et spørgsmål som rejser sig i forbindelse med talen om inkrementel innovation er, om der overhovedet er forskel på inkrementel innovation, og det vi på professjonshøjskolerne og indenfor professionernes praksis hidtil har omtalt og praktiseret som udviklingsarbejde?

Hos uddannelses- og forskningsministeriet (Forskningsministeriet, 2014) afklares begreberne som følger:

**Udvikling** er systematisk arbejde baseret på viden opnået gennem forskning og praktisk erfaring, med det formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser. (Forskningsministeriet, 2014, min fremhævning).

OECD’s Oslo-manual definerer **innovation** som implementeringen af et nyt eller væsentligt forbedret produkt (vare eller tjenesteydelse), en ny eller væsentlig forbedret proces, en væsentlig ny organisatorisk metode eller en væsentlig ny markedsføringsmetode. **Innovationer** er resultatet af
bevidste planer og aktiviteter rettet mod en forbedring af virksomhedens produkter, processer, salg og
markedsføring eller organisering (Forskningsministeriet, 2014, min fremhævning)

Begrebsafklaringerne i disse citater peger på, at innovation i højere grad end udviklingsarbejde
kobles til salg og markedsføring – medens både udviklings- og innovationsarbejde har til hensigt at
forbedre og forny produkter og processer. Der synes altså at være en tæt sammenhæng og ikke helt
klar grænse, mellem det vi tidligere har kaldt udviklingsarbejde og i dag hellere benævner innovation. Trods en del begrebsforvirring, kan det samlet siges, at innovationsbegrebet i dag
primært forstås som nye ideer, der omsat til handling har tilføjet værdi – enten økonomisk eller i en
bredere social-, human- eller samfundsnyttig forstand. Det nye kan både henføres til radikale brud
med det eksisterende men kan også forstås som forbedringer og udvikling indenfor den eksisterende
tænkning og praksis.

2.1.2 Entreprenørskab:

Historisk set er forståelsen af entreprenørskabsbegrebet knyttet til opstart af en ny virksomhed
(Bager, Blenker, Rasmussen, & Thrane, 2010) og kædes ofte sammen med begreber som
iværksætteri og foretagsomhed (Darsø, 2011). Begreber der igen knyttes til ”evnen til at iværksætte
forandrende handlinger, som har værdi for andre” (Kirketerp & Knoop, 2012 s. 10).

I udgangspunktet har entreprenørskab handlet om opstart af ny virksomhed f.eks. på baggrund af en
innovativ idé, som har vist sig værdifuld. En del nyere forskning indenfor entreprenørskabsfeltet
antager dog en noget bredere forståelse af entreprenørskab end de former for foretagsomhed, der
udmunder i etablering af virksomheder. Et systematisk litteratur review fra 2010 af 108
forskningsartikler (Mwasalwiba, 2010) peger på et skifte i forståelsen af entreprenørskab fra et
ensidigt fokus på virksomhedsopstart til forståelse af entreprenørskab som en særlig form for
attitude, et mindset eller særlig tilgang til verden.

En sådan bevægelse bekræftes af den amerikanske professor og entreprenørskabsforsker Heidi
Neck, der i en artikel fra 2011(Neck & Greene, 2011) udpeger fire grundlæggende forskellige men
samtidig eksisterende paradigmger i entreprenørskabsforståelsen. Disse er som følger:

1. Entreprenørskab forstået som personer med særlige entreprenante kendtegn eller ”gener”, der
viser sig ved deres evner udi opstart af virksomheder. Grundantagelsen indenfor denne forståelse
er, at entreprenør er en særlig medfødt egenskab, altså noget man ér. Ikke-entreprenører kan
indenfor denne tilgang lære noget om entreprenørskab ved at studere entreprenørens særegne
egenskaber og handlinger.

2. Entreprenørskab som en lineær og relativt forudsigelig proces mod et på forhånd tilrettelagt mål.
Entreprenørskab er her at forstå som en særlig form for planlægningsaktivitet f.eks. udarbejdelse af
forretningsplaner og økonomiske beregninger, som kan føre til opstart af egen virksomhed. Neck
udpeger denne forståelse som den mest populære indenfor entreprenørskabsundervisningen på de videregående uddannelser, der knytter sig til økonomi og business-schools. Denne forståelse ligger på linje med den tilgang, som den indiske entreprenørsksbaforsker S. Sarasvathys (Sarasvathy, 2001) har benævnt ’causation’. En tilgang til entreprenørskab, som Sarasvathy gennem sin forskning i øvrigt grundlæggende kritiserer.


---

4 Se f.eks. ”Metacognitive Model of the entrepreneurial mindset” (Haynie, Shepherd, Mosakowski, & Earley, 2010) og ”Cognitive processes of Opportunity Recognition: The Role of structural alignment” (Grégorie, Barr, & Shepherd, 2009).
Jf. ovenstående citat er en effectuation-logik i entreprenørskabsundervisning en særlig eksperimenterende, søgende og afprøvende måde at være i verden på, båret af de tilgange, metoder og ressourcer, som den enkelte umiddelbart har ved hånden. Effectuation logikken ses i Danmark f.eks. udmøntet i Kirketerps SKUB-metode (Kirketerp, 2012) samt i ME2-modellen hos det tidligere Center for entreprenørskab ved Aarhus Universitetet (Bager et al., 2010), der netop fokuserer på bevægelsen gennem de forhåndenværende midler og ressourcer, uden at der eksisterer på forhånd tilrettelagte mål.


2.2 Hvor kommer det nye fra?

I de foregående afsnit sås det, at innovation og entreprenørskab altid handler om noget nyt. Det næste spørgsmål må derfor være hvorledes de for tiden dominerende tilgange til innovation og entreprenørskab indenfor relations- professibleshooluddannelserne, forholder sig til ’det nye’. I dette afsnit vil vi gå tættere på, hvorfra ’det nye’ egentlig kommer. Bager (Bager et al., 2010) omtaler tre forskellige tilgange til eksistensen af nye muligheder (en slags mulighedsontologi); det drejer sig om nye muligheder, som

1) noget der findes ude i verden og som gennem analyse og iagtagelse kan opdages – f.eks. et ”market-gap”,

"Unlike causal reasoning, that comes to life through careful planning and subsequent execution, effectual reasoning lives and breathes execution. Plans are made and unmade and revised and recast through action and interaction with others on daily basis”. (Sarasvathy, n.d.)
2) muligheder som noget der kan samskabes socialt og endeligt

3) muligheder, som noget der kan forløses gennem leg og kreative udtryk.


Lene Tanggaard beskriver det således:

"Forskellige domæner inden for forskellige regimer kan rumme varierende kriterier for, hvad der tæller som ”god” innovation – det industrielle regime kan rumme et krav om markedsmæssig tilpasning, det kunstneriske et ideal om provokation, det videnskabelige et ideal om forøgelse af kompleksitet og det pædagogiske et ideal om at reducere kompleksitet (Tanggaard, 2009 s. 30).

Indenfor sådanne social-konstruktivistiske tilgange er det alene den konkrete sociale sammenhæng, der kan afgøre om noget er ’nyt’ og hvorvidt det egentlig er ’godt nyt’ og altså tilfører en værdi. Et andet forhold, som også ofte nævnes i forbindelse med det nyers opkomst, er tilstedeværelsen af en slags snublesten. Bager mfl. beskriver opdagelsen af disharmonier og anomalier som et anstød til skabelsen af nye muligheder og idéer (Bager et al. 2010). Det er jf. Bager, når noget i vores hverdagspraksis skurrer, at vi opdager behovet for noget nyt og det er i mødet mellem et foretagsomt individ og tilstedeværelsen af en sådan mulighed, at entreprenørskab kan opstå (Bager et al., 2010). Dermed er samskabelse her både at forstå som en social proces og som en særlig form for omverdensforhold, hvor individet handler – fremfor at overse – de snublesten, som hverdagen

Det synes samtidig væsentligt at pege på en pointe hos Tanggaard. For hende er opkomsten af det nye også et udtryk for hårdt arbejde og koncentreret fordybelse (Tanggaard, 2009), hvor den enkelte går i dialog med sit materiale og lader materialet yde modstand og formgive arbejdsprocessen. For Tanggaard opstår det nye således ikke alene i dialogen mellem mennesker – men også i dialogen med og i den modstand som et materiale kan yde. Tanggaard peger videre på, at basisviden, eventuel håndværksmæssig kunne og en vis form for routine er en forudsætning, for at udvide kreativitet og innovation. At skabe brud kræver ifølge Tanggaard omfattende indsigt i de forhold, der brydes med.

Lotte Darsø (Darsø, 2011) tilfører en interessant betragtning til spørgsmålet om, hvordan det nye egentlig fremkommer, idet hun beskriver ’det nye’ som om en form for ’ikke-viden’. Ikke-viden beskrives hos Darsø med ord som usikker, komplekt og mangetydig, af den simple grund, at ikke-viden endnu ikke er blevet til egentlig viden. Ikke-viden består jf. Darsø af olevelsesviden, forklaret som det at være i berøring med noget, at have været til stede og have ”set med egne øjne, hørt med egne ører ” (Darsø, 2011 s. 88) samt videnskonceptualisering, hvor man f.eks. gennem kreative og kunstneriske udtryk søger at give levende og varme erfaringer et udtryk og en forståelse.

Dvs. en form for kreativ fremstilling af noget som er tavst og kun på vej – af noget som Darsø kalder ”vage tankebilleder”(Darsø, 2011 s. 96). I en sådan ordformning kan man, jf. Darsø, begynde at forstå ”det man ikke ved, man ved”(Darsø, 2011 s. 89). Darsø er i Danmark med til at åbne for en mere æstetisk tilgang til innovation.


En anden markant forskel er, at de levende erfaringer vi har søgt at tage afsæt i, i højere grad har været erfarede meningsfuldheder og harmonier (dvs. gyldne, underfulde øjeblikke) end det har været erfaringer af problemer og disharmonier. På denne måde har vi gennem undersøgelsen søgt at
overskride de for tiden herskende socialkonstruktivistiske ’mulighedsontologier’ i innovations- og entreprenørskabsforskningen. En uddybning heraf kan ses i afrapporteringens kommende kapitler samt i paperet ”The becoming of an entrepreneurial opportunity – reflections on different ’opportunity-ontologies’” (Herholdt-Lomholdt, 2015), skrevet og præsenteret af projektets interne koordinator SMHL.

2.3 Hvordan kan man uddanne(s) til en innovativ og entreprenant professionsudøver?


I det andet paradigme, hvor fokus er på kausal tænkning, vil undervisningen primært handle om at udarbejde forretningsplaner på baggrund af en case eller et opdagedet markedsgap. Også denne tilgang ses anvendt på professionshøjskolerne, dog ikke så ofte indenfor relations-professionerne. I det tredje paradigme, hvor fokus er på menneskets mindset, arbejdes både med cases og med simuleret virkelighed. Der arbejdes her med den enkelte studerendes eller gruppe af studerendes udforskings- og beslutningsprocesser – for at fremme ”entreprenøriel tænkning”, f.eks. ved hjælp af selv-refleksionsøvelser, mentoring, øvelser i netværksdannelse og fokus på succesoplevelser (Kirketerp, 2011). En sådan tilgang ses i høj grad anvendt i undervisningen på professionshøjskolerne indenfor relations-professionerne.


Den danske innovations- og entreprenørskabsforskning, som vi i dette kapitel har valgt at pege særligt ud, benytter sig primært af de undervisningsmetoder, der knytter sig til 3. og 4. paradigme.
Således beskriver f.eks. Lene Tanggaard (Tanggaard, 2009; Tanggaard et al., 2015), at man lærer kreativitet ved at deltage i en social praksis og ved selv at **gøre** noget i denne sociale praksis. Bager med flere (Bager et al., 2010) pointerer gentagende gange, at entreprenørskab kun læres gennem autentiske situationer, hvor man som studerende tilbydes reelle anledninger til at overveje, hvem man selv er, hvilke kompetencer man har og kan bidrage med, og hvem i netværket man kan trække på. Man skal som studerende, med andre ord, tilbydes anledninger til en personlig og faglig forankring i en virkelig opgave – med sigte på at den studerendes tilgang til verden efterfølgende er forandret. Entreprenørskab er – som Bager pointerer, "... altså ikke noget, vi bare "leger"!" (Bager et al., 2010 s. 19) – heller ikke i en undervisningssammenhæng. Dette bakkes yderligere op af Darsø (Darsø, 2011), som peger på forskellen i at undervise **om** og **i** innovation. At undervise i innovation er ifølge Darsø at tilbyde en mulighed for selv at prøve det.

I den danske innovationsforskning vægtlægges særligt tre forhold i undervisning i innovation og entreprenørskab:

1) Dels vægtlægges et afsæt i de studerendes hverdagspraksis (se Bager et al., 2010) og de erfaringer og snublesten, man som studerende og i gruppen af studerende finder relevant at trække på og sætte af fra.


3) Endelig vægtlægges tværfaglighed – eller det som Tanggaard (Tanggaard, 2009) og også Charlotte Wegener (Wegener, 2013) kalder ’grænsekrydsning’ – at have en betydning, for studerendes mulighed for at finde en egen måde at deltage i innovations- og entreprenørskabsprocesser på.

Vores bidrag til undervisningsprocesser, der kan fremme innovation og entreprenørskab blandt professionsbachelorstudierende tydeliggøres i kapitel 4-6 samt i de efterfølgende delrapporter.

2.4 Hvad mangler nu i forståelsen af innovation og entreprenørskab?

Trods mange gode intentioner og undervisning i fremfor **om** innovation og entreprenørskab er det vores erfaring at kun en minoritet af færdiguddannede indenfor relations-professionerne etablerer selvstændig virksomhed. Langt de fleste vil- også i fremtiden - søge job indenfor den offentlige
sektor. I stedet for gennem uddannelsen alene at fokusere på innovation og entreprenørskab som virksomhedsdannelse, synes det relevant også at fokusere på, hvorledes de studerende rustes til en stadigt mere innovativ tilgang til løsningen af professionens kerneopgaver – også indenfor traditionelle ansættelser i den offentlige sektor (se også Digman et al., 2012).

På den ene side italesættes innovation og entreprenørskab i forskning og praksis som noget fuldstændig nyt, der kan løfte os fri af forgangne tiders måder at tænke om- og løse opgaver på. På den anden side er der dybest set ikke noget nyt i, at professionsudøvere skal nytænke og redefiner praksisser og de forståelser og antagelser, som de nuværende praksisser hviler på. Før innovations- og entreprenørskabs-begrebet vandt frem, kaldte vi det blot udvikling, forandring eller fornyelse. Det nye er måske den intensitet og hastighed, som professionerne nu forventes at forny sig selv i. Er det tilfældet, må innovation og entreprenørskab ikke kun blive for de få, som etablerer en virksomhed eller et banebrydende produkt – men en tilgang som i bredere forstand kan berige professionernes kernefaglighed og de studerende almendannelse ved at:

... fokusere på den entreprenørielle proces, som ligger i professionernes kernefaglighed. Dvs. den udvisning af intuitiv og taktfuld bedømmelse (phronesis) af, hvad der vil være det rigtige svar eller handling i netop dette med netop dette menneske – og den åbenhed for sagen og improvisationsevne, som er forudsætningen for at blive en god professionsudøver. (fra projektbeskrivelsen: Projekt undringsdrevet entreprenørsksubsundervisning).


Fokus i denne undersøgelse har således været at udvikle og forskningsmæssigt fundere en tilgang til innovation, der adskiller sig fra de former for innovation, der primært er mål- eller middelstyrede (discovery – og creation theory), ved i højere grad at sigte på en kvalificering af den enkeltes dømmekraft og åbenhed for en ’kalden’ i professionalsøjeblikket. Som vi skal gøre rede for igennem modeludviklingen, kalder vi en sådan form for innovation for ’etisk og eksistentiel dømmekraftsinnovation’.

Det betyder så også, at begreber som innovation og entreprenørskab i denne sammenhæng, ikke i særlig høj grad knyttes til etablering af virksomheder – men til nye løsninger der bibringer værdi i den brede forstand, som ’menneskelig, kulturel og etisk-eksistentiel værdi for de mennesker, som professionen henvender sig til.

Vi har i denne proces anset det for både nødvendigt og givende at bryde med det meget


I mode 3-forskningen, som Scharmer blandt andet har været med til at åbne for, ses en tilgang til innovation, der bygger på en form for transcendenserfaring, i denne sammenhæng forstået som en fornemmelse for, at noget som endnu ikke ér, kalder på en handling, en reaktion og et (an)svar (Hansen, 2014). Og det er mening forstået som en sådan ’kalden’ fra en endnu ikke helt fremtonet ny meningshorisont, som også innovationsforskerne Verganti og Öberg (Verganti & Öberg, 2013) opfordrer os til at tænke nyt fra.

Som vi skal se mere udfoldet i kapitel 4, opfordrer Verganti og Öberg til, med afsæt hos Ricoeur, at tilgå en sådan meningshorisont fra en kritisk-hermeneutisk position. Vi søger at uddybe forståelsen af en sådan ’meningsfyldt kalden’ som afsæt for innovation og entreprenørskab, ved at tage afsæt i Gadamers dialog-filosofiske hermeneutik samt i den eksistentielle fænomenologi, som Max van Manen (Van Manen, 1990, 2014) blandt andre er repræsentant for.

Et sådant eksistentielt og ’selvtranscenderende’ blik på innovation, hvor det nye ikke er noget vi mennesker skaber og konstruerer sammen, men i stedet er noget vi erfærer og kaldes til i vores praksis, er endnu et gryende forskningsfelt – og vi har ikke fundet det undersøgt eller praktiseret på andre professionshøjskoler i Danmark. Man kan sige, at vi på denne måde har søgt at bevæge os væk fra et ”meaning-making” paradigme – og hen mod et ”meaning-receiving” paradigme (Hansen, 2014) – og har undersøgt, hvad man indenfor et sådant anderledes paradigme kan forstå ved innovation og entreprenørskab.

Når vi har fundet dette skift både relevant og nødvendigt, handler det grundlæggende om
spørgsmålet om, hvornår noget egentlig kan siges at have værdi. Indenfor en socialkonstruktivistisk tilgang forstås værdier som noget, vi skaber sammen i en bestemt pragmatisk og sociokulturel kontext. Om noget har værdi afgøres dermed af den sociale kontext, som den nye idé er opstået i og skal tages i anvendelse af. En sådan tilgang har styrker og relevans – men også svagheder, såfremt den står alene. For hvordan opdager vi, hvis de værdier, der er blevet herskende indenfor et konkret fællesskab/en konkret social sammenhæng, i virkeligheden er svage eller måske endda ’syge’?

For Ricoeur var det et anliggende (Ricoeur 2002 s. 169), at værdier der er herskende indenfor et fællesskab kan blive syge, så fremt der ikke findes en form for praktisk visdom indenfor fællesskabet. Denne praktiske visdom skulle, ifølge Ricoeur, sætte fællesskabet i stand til at sætte sig udover – og forholde sig til værdiers egentlige værdi. Hvordan er det muligt, kan man spørge, at vurdere de socialt konstruerede værdier, hvis man selv er en del af det fællesskab der konstruerer værdierne? Ricoeur var i den forbindelse fortaler for kritikkens og utopiens rolle og det er den gren af hermeneutikken, som Verganti og Öberg tænker ud fra i deres tilgang til meningsdreven innovation.

I de kommende kapitler vil vi udfolde, hvorledes et afsæt i den filosofiske hermeneutik og – æstetik samt i eksistentiel fænomenologi hos blandt andet Gadamer, Dorthe Jørgensen og Max van Manen, kan tilføre yderligere perspektiver på innovation drevet af mening og af undren i filosofisk forstand. Indenfor en sådan optik anses mening, værdi og ’det gode’ ikke blot at være menneskelig samskabet konstruktion – men også noget livet, eksistentielt forstået, kan lære og vise os, det vil sige som noget vi kan erfare og modtage.

2.4 Afrunding og udsyn

I dette kapitel har jeg ønsket at redegøre for et udvalg af de mest gængse forståelser af innovation og entreprenørskaab nationalt og internationalt - samt den undervisning, som knytter sig hertil på professionshøjskolerne i Danmark. Redegørelsen har haft til hensigt at pege på nogle af de grundlæggende antagelser, som de nævnte tilgange bygger på – særligt det socialkonstruktivistiske paradigme og det deraf følgende fokus på samskabelse i innovationsprocesser. Med et sigte på relations-professionernes bæredygtighed, peger jeg afslutningsvist på muligheden for at tilgå innovation og entreprenørskaab fra en grundlæggende anden position, hvor ’kaldet’ og ’modtagelse af mening’ opfattes som essentielle i innovationsprocesser. En position hvor den undrings-drevne tilgang kan åbne op for et ’gehør for kaldet’ og for den omtalte etisk-eksistentielle meningsfuldhed eller det ’underfulde-i-praksis’. En sådan tilgang til innovation og entreprenørskaab uddybes i rapportens kommende kapitler, ligesom resten af rapporten samt de efterfølgende delrapporter, har til hensigt at udfolde de praktiske og pædagogiske konsekvenser af en sådan undringsdreven tilgang.
til innovation- og entreprenørskabsundervisning i relations-professioner og dertilhørende relations-
professionsuddannelser.
Litteratur kapitel 2


45


Kapitel 3: Fra Problemorientering til undren

Finn Thorbjørn Hansen

I det følgende præsenteres og præciseres det undringsbegreb og den undrings-forståelse, der ligger bag aktionsforskningsprojektet "Udrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning i professionsuddannelser".

Der indledes med en første refleksion over undringsfænomenet og et forsknings-review over væsentlig litteratur, der beskæftiger sig med undringens filosofi og fænomenologi. Dernæst en mindre etymologisk undersøgelse af begrebet.

Dette følges op med en kort fænomenologisk beskrivelse af lignende begreber som fx det at være nysgerrig, forbavset, undersøgende, forbløffet, etc.. Denne beskrivelse kan i første omgang indkredse, det særlige ved projektets undringsbegreb og –tilgang: den filosofisk undren og den kunstneriske forundring.

Resultatet af denne første indkredsning af undringsbegrebet er ’undringsstigen’, en model, som også er udviklet som en pædagogisk model til brug i professionsundervisningen.

Derefter følger en filosoferende refleksion over undringsfænomenet. Dette er valgt netop i ånden af, at hvis man vil forstå, hvad ikke blot undrings-begrebet rummer men også, hvad undrings-fænomenet er, og hvordan det viser sig – så må man også selv komme i en filosofisk-undrende tankebevægelse.

I denne eksistentiel-fænomenologisk og filosofisk hermeneutisk refleksion præciseres den kunstneriske forundring og den filosofiske undren yderligere. Her præciseres også forskellen på en ontisk og en ontologisk forståelse af undren, ligesom vi forklarer, hvorfor vi i dette aktionsforskningsprojekt taler for en bevægelse ’fra problemorientering til undren’. Denne bevægelse vil også blive anskueliggjort ud fra 4-stemme-modellen i kap. 5.

3.1 Undringsfilosofi og undringsbegrebets etymologi og begrebshistorie

Når vi almindeligvis bruger ordet 'undren' og formuleringer sætninger som: 'Jeg undrer mig over, at…’, "Det er da underligt, at…”, så er det sjældent undren forstået i dens oprindelige græske betydning af grundlæggende filosofisk undren (på græsk *thaumazein*). Det er heller ikke den form for sanselig-stemt forundring, som kunstneren eller digteren er fyldt af i deres æstetiske åbenhed over for fænomener, ting og hændelser midt i livet.

Vi kan på det helt hverdagslige plan undre os faktuelt over, hvor kaffen mon bliver af, eller vi kan undre os mere fagligt og videnskabeligt og systematisk over, hvorfor og hvordan noget hændte som det gjorde, og da søger og spørger vi efter forklaringer. Vi vil da bag om det skete, bag om fænomenet for at finde disse bagvedliggende forklaringer og årsager og kausaliteter - enten man er kemiker, ingeniør, psykolog eller fx sociolog.


Den canadiske fænomenolog, Max Van Manen (1990, 2002, 2014), for hvem den grundlæggende filosofiske undren er altafgørende i hans fænomenologiske undersøgelser, har en fin fænomenologisk beskrivelse af denne form for undren:

True wonderment does not ask a thousand questions. I truly wonder when the question I ask is returned to me somehow, or when it lingers [dvæle/lunte] and envelopes [indsvøbe] itself with a stillness, the stillness of wonder. (Van Manen, 2006, p. 40-41)
Mange af de store filosoffer i det 20. Århundrede har vendt tilbage til denne grundlæggende form for undren, fordi vi i moderne tid synes at have glemt den eller helt har mistet evnen til at høre eller være i den.

Den store østrigske sprogfilosof Ludwig Wittgenstein fx ser videnskaben og det videnskabelige verdensbillede som en hovedårsag til, at vi ikke længere formår at undre os på den oprindelige filosofisk åbnende måde. Han siger:

> For at undre sig må mennesket – og måske hele folkeslag – vågne op. Videnskaben er et middel til atter at få det til at slumre ind.

(Wittgenstein, 1991 [1929-30], s. 19)

Tilsvarende anklager den tyske eksistensfilosof Martin Heidegger filosofien for at have mistet evnen til at filosofere. Filosofien er i moderne tid blevet gjort til en tjenestepige for videnskaben, en begrebs-oprydder, der udelukkende bliver på det epistemologiske og 'ontiske' niveau. Ved 'ontisk' mener Heidegger her, den måde at være-i-verden-på, hvor man først og fremmest er styret og ledet af den kognitive bevidsthed og den pragmatiske, foretagsomme og instrumentelt-bemestrende og konstruerende tilgang til og omgang med verden og andre mennesker.


Det er dette under, dette at, noget er, ikke hvordan og hvorfor (forklaringsmæssigt), men blot at, det er – som for Heidegger er det egentlige mysterium og forandrings- og undrings-vækkende. Undren af denne dybe karakter, sker i bruddet eller 'brændingen' mellem det ontologiske og Evige og mellem det ontologiske og Timelige.

I undringen oplever man en transcendens-erfaring, hvor noget 'taler til én, eller hvor man må stå stille og lytte, fordi man er stødt ind i en erfaring, som man fornemmer, er aldeles vigtig at dvæle ved. Man ved ikke hvorfor, man aner blot intuitivt eller sanseligt, at hér er der noget på spil, noget vigtigt, som man må holde sig åben over for.
Når man tænker igennem og med denne undren, så, og kun da, filosoferer man i genuin forstand, ifølge Heidegger. Da haster man ikke mod klare og entydige og begrebsdefinerede og forklarende svar. Da giver man sig hen til, hvor tænkningen og samtalen i sig selv vil føre én eller os hen, da forsøger man først og fremmest at være nærværende i og _leve_ de spørgsmål, som man står i. Og jo mere man gør det, desto dybere bliver undringen, hvilket er forunderligt og, som flere der har prøvet det, også ofte (men ikke altid) oplever dybt livsbekræftende og meningsfuldt – også selvom man ikke kan forklare, hvorfor det erfages sådan. Heidegger siger:

> To say philosophy originates in wonder means philosophy is wondrous in its essence and becomes more wondrous the more it becomes what it really is. (Heidegger – citeret i Rubenstein, 2011, s. 1)

Den pragmatisk-anlagte og problemløsnings-orienterede fagperson, der primært tænker ud fra en videnskabelig og metodisk-teknisk bevidsthed, vil have en tendens til at se stort på, om man nu kalder denne åbenhed og evne til at tænke ‘ud af boksen’ for nysgerrighed eller undren. For ham eller hende vil det gå ud på ét, blot det virker, og man får løst nogle problemer eller skabt nogle tiltag, der kan skabe ny værdi til en organisation eller profession. Her vil en sondring mellem forklarings-søgende undren og en ’under’-søgende undren sandsynligvis opleves som ’langhåret’ og ubrugeligt og alt for abstrakt.

Men i så fald, hvis vedkommende tænker sådan, da er han eller hun – for nu at blive i metaforikken – selv blevet for ’korthåret’ i tænkningen. I hvert fald hvis han eller hun vil forsøge at forstå og se relevansen af, hvad den _menings- og undrings-drevne innovation_ og entreprenørskabsundervisning er, eller kan være, og hvorfor radikal innovation kan ske gennem filosofisk undren.


Den tyske digter og filosof Johann Wolfgang Von Goethe har fint fanget dette i hans syn på forundringens væsen:

> Det højeste et menneske kan nå er Forundringen - og når Urfænomenerne sætter ham i forundring, så være han tilfreds, et højere kan det ikke yde ham. Og videre skal han ikke søge bagved. Her er grænse; men menneskene har i reglen ikke nok i synet af Urfænomenet. De tror, det fører videre, og de ligner børnene, som, når de ser et spejl, straks vender det om, for at se, hvad der er på den anden side. (Goethe, citeret fra Lilhav, 1999, s. 136)
3.2 Oversigt over væsentlige værker om undring

Der er i dag skrevet en omfattende mængde af faglitteratur omkring undringsbegrebet og om undringens fænomenologi. Jeg skal kort beskrive udvalgte hovedværker, som har været og er toneangivende samt nogle aktuelle forskningsbøger, der peger på relevansen af undrings-basererede tilgange inden for mange forskellige professioner og uddannelser:


I *Human Existence and Philosophical Experience* (Koenig, 1985) giver forfatteren en grundig beskrivelse og analyse af forskellige dimensioner og aspekter af den filosofiske undren som akt og erfaring. Der anlægges en særlig ‘psykologisk-filosofisk tilgang’ i bogens første del (‘hvilket betydning kan det at forundres og undre sig få for et menneskets opvækst, dannelse og modningsproces?’) og i anden del fokuseres der på de fænomen og tilstande, der kan fremme en

En glimrende fænomenologisk analyse af undringsfænomenet finder man i Philo H. Hove’s forskningsartikel ”The Face of Wonder” (Hove, 1996). Han fokuserer særlig på eksistentiel undren, og på hvilke praksisser og opmærksomheder man må have som pædagog eller filosofisk praktiker for at kunne fremkalde en særlig sensitivitet over for, hvorledes undring kan opstå i andre og også fx blandt studerende.


Også mere psykologiske og spirituelle tilgange til undring kan man finde i Robert C. Fuller, Wonder from Emotion to Spirituality (Fuller, 2006), i Philip Fisher, Wonder, the Rainbow and the Aesthetics of Rare Experiences (1998) samt i eksistenspsykologen Kirk Schneider, Rediscovery of Awe: Splendor, Mystery, and the Fluid Center of Life (Schneider, 2004).


og aktionsforsknings-baseret vis. Senest nu også undren i forhold til innovation i offentlige organisationer (Hansen, 2017).

På det organisationsteoretiske niveau kan man også finde nye tiltag til at tænke undring ind som et nøglebegreb i organisationsudvikling. De fremmeste på dette område er i dag den norske og engelske organisationsteoretiker Arne Carlsen and Lloyd Sandelands. Det har bl.a. skrevet forskningsartiklen ”First Passion: Wonder in Organizational Inquiry” (Carlsen & Sandelands, 2014).


### 3.3 Undringsbegrebets etymologi

#### 3.3.1 Den græske version

Det er hos Sokrates i Platons dialog Theaetetus, at Sokrates bruger det græske ord for undren: *thaumazein*. Det er den tilstand, som hans samtalepartner er kommet i, og som Sokrates roser ham for at være i, fordi ægte filosofi, siger han, starter altid i og med en undren.

Men at komme til en undren og til faktisk at undre sig på en filosofiserende måde er ikke let. Det vidste Sokrates, og hans særlige filosofiske samtale- og jordemoderkunst skulle hjælpe hans samtalepartnere (og ham selv) til at fødes ud i disse ægte undringsfællesskaber.  

Ordet *thaumazein* må ikke forveksles med ordet det græske ord *aporia*, der betød vejløshed, at være udvejsløs, en erkendelsesmæssig (epistemologisk) forvirring, uro eller orienteringsløshed. Sokrates kunne og ville som oftest bringe hans samtalepartner i en *aporia* gennem hans mange irriterende, kritiske og ironiske spørgsmål. Men dette var kun det første skridt eller første sokratisk trick i Sokrates samtale- og jordemoderkunst. Senere, når samtalepartnere nu stod mindre skråsikker i sine meninger og bedrevedenhed efter *aporia*-fasen, ville Sokrates skifte taktik og begynde at mødes med hans samtalepartner i en ægte fælles undren i forhold til den sag og det spørgsmål, der optog...
dem. Når de således blev grebet af den filosofiske undren (*thaumazein*), var det noget andet end *aporia*.


### 3.3.2. Den tysk-engelske version:

Det tyske ord for undren er Wunder og forundring er Erstaunen. Det engelske ord for undren er wonder eller wonderment, og forundring er marvelling. Der synes således at være en tæt sproglig slægtskab mellem Wunder og Wonder, men det er der, som man kan høre, også mellem wonder and wound (et sår). Som Parson skriver:
Wonder, from the Old English wundor, might be cognate with the German Wunde or wound. It would thus suggest a breach in the membrane of awareness, a sudden opening in a man’s system of established meanings, a blow as if one were struck or stunned. To be wonderstruck is to be wounded by the sword of the strange event, to be stabbed awake by the striking. (Parsons 1969, s. 85)

I undringen bliver vi således sårbare, eller undringen skaber en slags rids, et sår eller sprække i vores membran af meninger, vidensaflejringer og grundantagelser. I undringen gør vi os sårbare og åbne for det uvisse og underfulde. Eller som nogle hollandske organisationsteoretikere, der særlig trækker på den franske filosof Deleuze siger:

Deleuze also makes this connection when he suggests that the wound is ‘the living trace’ of the wonder, or what he calls ‘the event’ (Deleuze 1990: 149). To wonder is to experience wounds in the sense of remaining open and vulnerable to the virtual. When a wonder happens and immediately disappears, we can still wonder through our ‘wounds’ – through our sense of the virtual. Wonders wound us; they cut through the fabric of our sense of reality leaving a trace of undecidability, opening up our actualised world. What we thought was established as normality, more precisely, as part of our normal knowledge of the world, is shattered and broken. The singularity of a wonder leaves a wound in us. (Kaulingfreks, Spoelstra and Bos, 2011, s. 318-319).

Når de har taler om, at undringen er det ’sår’ eller rift, der skabes i vores membran af aktualitet (af det faktiske, af det vi kender og kan se og konstatere empirisk omkring os), for at gøre os seende i forhold til ’det virtuelle’, så må virtuel ikke her forstås som den digitaliserede verden vi normalt beskriver som det virtuelle.

Deleuze bruger begrebet ’det virtuelle’ på en ganske anden og fænomenologisk og vitalistisk måde, idet det virtuelle er det endnu-ikke-aktualiserede fænomen, som bliver til, som ses brydende frem i ’begivenheden’ (the event). Såret – selve undringen, der følger underet (the event) – bliver således det levende varmespor af noget underfuldt, der kort var der, og som så bliver usynligt igen, så snart undringen ebber ud eller stårker til igen – i nye sikre antagelser, selvfølgeligheder, meninger og ’ståsteder’.


Jeg giver dette eksempel på en fortolkning af ordene og wonder and wound, undren og såret, og forholdet mellem det virtuelle og aktuelle, fordi det kan vise, hvordan ordene og begreberne i sig kan indeholde betydninger og forståelser, som vi ved første øjekast ikke ser.
3.3.3 Den danske version:


3.3.3.1 Bus-eksemplet:


3.4 Undringens fænomenologi – eller ‘undrings-stigen’

Der er det ejendommelige ved fænomenet undren, at jo mere man dvæler ved det, desto mere underlig og forunderlig bliver det. Det opdager man, hvis man spørger til forskellen til andre danske begreber, der ligner men ikke helt er det samme som den grundlæggende filosofiske undren.

Man kan således indlede med at spørge til, hvori undringsfænomenet i dens filosofiske og kunstneriske form adskiller sig fra fænomener og reaktioner som det at være nysgerrig, interesseret, undersøgende, kritisk reflekterende, eksperimenterende, tvivlende, overrasket, forbavset, forbløffet og bjergtaget.

Overordnet set kan man med en vis ret opstille følgende ‘undringsstige’ eller ‘taksonomi’6 for forskellige undrings-former, hvor nysgerrighed udgør den laveste form og den filosofiske undren og kunstneriske forundring de højeste former. Lad os tage stigen trin-for-trin startende nederst med nysgerrighed:

6 Det kan man, hvis man, som jeg gør her, følger Heidegger i hans beskrivelse af forskellen på det ontiske (det forhåndenværende), hvor nysgerrighedsfænomenet hører til, og ’det ontologiske’(værensdimensionen), hvor den grundlæggende undren (thaumazein) hører til (Heidegger, 2007 [1927]). Men ordet ’taksonomi’ må her ikke tages for bogstaveligt, da der jo ikke i en sådan værens- og eksistensfilosofisk tilgang bliver opereret med nogle videnskabelig-logiske eller psykologisk-empiriske klassifikationer og principper. Her skal figuren blot anskueliggøre, at der fænomenologisk set kan tales om en dybdedimension i undringsfænomenet og undringsprocesser. Derfor foretrækker jeg at kalde det ’undringsstigen’.
1. **Nysgerrig:** Når vi er nys-gerrige, er vi, som det ligger i ordet: gerrige efter det nye. Vi er da i en slags ubestemt lyst-forfølжение, rastløs, lyststyret og lettere urolig og springende. Vi bliver nysgerrige på noget, der lige fanger vores opmærksomhed. "Hov, det får jeg lyst til at se nærmere på!" "Hov, hvad var det, lad os gå derhen." "Okay?! Det har jeg ikke tænkt over, det lyder spændende, fortæl mere.

2. **Interesseret:** Hvis det, der sanseligt eller intellektuelt har pirret vores umiddelbare nysgerrighed, så viser sig at være noget, som vi allerede kender eller **har** oplevet før, forsvinder vores nysgerrighed med det samme. Så siger vi måske ærgerligt: "Øv, det har jeg set." Men rammer vi noget, vi ikke allerede har, men gerne vil have mere viden, nye oplevelser eller erfaringer om, så går vi fra at være nysgerrige til at blive **interesseret.** "Det her er jo interessant!", tænker vi og retter vores koncentration desto mere mod det nye. Når vi er interesserede i noget, og finder noget interessant, er det ofte når vi erfarer noget nyt, som vi ikke har viden om, men som knytter an til en viden, som vi allerede har. Vi erfarer som en viden, at her er der noget, som vi ikke har viden om, og vi bliver derfor interesseret i at tilegne os mere viden.
3. **Undersøgende**: Ønsker vi at tilegne os ny viden på en mere grundig måde, når vi med andre ord er blevet alvorligt (og ofte fagligt) interesserede, vil vi begynde at anlægge en **systematisk undersøgende** tilgang.

4. **Kritisk reflektende**: Dette kan så på et højere analytisk plan føre til også en **kritisk refleksion** over de antagelser, som man hid tid har taget for givet i den systematiske og vidensindsamlende og vidensproducerende undersøgelse.

5.-6. **Tvivlende og eksperimenterende**: Den kritiske refleksion kan føre til **tvivl** om tidligere tænkning og teorier, og man begynder måske at igangsætte alternative også **kreative eksperimenter** for at bane vejen til nogle nye ståsteder, eller nye processer, der kan føre én hen til steder, man mener er mere attraktive eller værdifulde.

7.-10: **overrasket, forbavset, forbløffet, bjergtaget**: Undervejs i denne bevægelse fra nysgerrighed over interesse til undersøgelse og kritisk og kreativ refleksioner vil man måske også have oplevet at blive **overrasket, forbavset** eller måske endda øjeblikke af **forbløffelse** og det at blive **bjergtaget**. Der er tale om graduering mellem fænomenerne overraskelse, forbavsel, forbløffelse og bjergtaget.

I overraskelsen er vi i en situation, som kommer hurtigt og ikke som vi havde forventet på et mere kognitivt plan ("Jeg er overrasket over, at hun ikke kom i dag?").

I forbavelsen er vi også rendt lidt over ende i forhold til det, vi havde forventet men nu på et mere følelsesmæssigt og værdimæssigt plan ("Hvorfor sorene reagerede hun på den måde? Det er jeg virkelig forbavset over.").

I forbløffelsen er det som om vores grundlagsforståelse er blevet ramt, og vores kæber ubevidst kommer til at hænge lidt. Ordet ’forbløffe’ kommer i øvrigt af ordet ’at bluffe’, så når man i gamle dage talte om forbløffelse, som når man oplevede sig bluffet, taget ved næsen på et grundlæggende plan. ("Jeg er simpelthen forbløffet…Jeg ved ikke, hvad jeg skal sige??")


11-12. **Filosofisk undren og kunstnerisk forundring**: At være bjergtaget lægger sig tæt op af at være forundret. Men i forundringen og især i den kunstneriske forundring er der en anden dialog og et møde med det, der har bragt os i forundring. Noget taler til os, men vi rammes ikke af den skønne
udsigt eller balletpræstationen som noget *uden for* os selv, som vi nyder og tager ind over os. I *forundringen* er der netop en gådefuld eller ejendommelig fortrolighed med det, vi oplever, som alligevel er mere end os selv. Vi står i forundringen i en værensænkelig (ontologisk) relation, der også kan opleves som ’at høre hjemme’ samtidig med, at der er noget i dette øjeblik, som vil os noget, som kalder på os. I den *filosofiske undren* træder vi ud af den passivt modtagende rolle som vi er i, når vi forundres, og får vi via tanken givet et slags personligt svar på denne kalden. I kunsten giver man også aktivt et personligt svar på denne kalden, men da i æstetiske former og udtryk.

Som Heidegger (og Løgstrup) har gjort rede for, er der en intim forbindelse og dialog mellem det æstetiske og filosofiske, og således også i den kunstneriske forundring og filosofiske undren. Nogle gange leder den filosofiske undren til en dybere form for kunstnerisk forundring, andre gange leder den kunstneriske forundring til en dybere filosofisk undren.

Pointen er nu, at hvis man vil arbejde med undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning, og når denne undring specifikt forstås ud fra en filosofisk og kunstnerisk undring, må man til at finindstille sit begrebsapparat og tilgang i forhold til undringsfænomenet.

For som vi så, er den fakta- og problemløsnings- og forklaringsorienteret undren ikke det samme som den filosofiske og kunstneriske undren. Og det samme kan vi nu altså også sige omkring tilstødende fænomener som det at være nysgerrig, overrasket, forbavset, etc..

Heidegger har om nogen i *Væren og Tid* (Heidegger, 2007 [1927], s. 199-202) givet en grundlæggende kritik af nysgerrigheds-fænomenet, idet han beskriver nysgerrighed, som en form for værensømmer, som er intet med den filosofiske undren (*thaumazein*) at gøre.

Samme kritik, om end gradvis mere nuanceret, kan man have over for de andre fænomener og værensformer : at være interesseret, systematisk undersøgende, kritisk, tvivlende og kreativ reflekterende. Alle disse tilgange og atittuder er primært vidensorienterede og forskellige måde at komme til en epistemologisk forståelse eller metodisk og bemestrende omgang med det værende. Men kan man – som Heidegger gør overbevisende rede for i hans forfatterskab – ikke have et epistemologisk-forklarende og metodisk-teknisk og problemløsningsorienteret tilgang til være (’det ontologiske’).

Der er, som jeg også indledningsmæssigt ved kapitlet start fremhævede, således grundlæggende forskel på, om man står i et *ontisk* og *videns-* eller i et *ontologisk* og *værensorienteret* forhold til ens profession og det liv, som man lever og er en del af.
Med fænomenet den kunstneriske og filosofiske undren forholder det sig ifølge Heidegger grundlæggende anderledes. Når vi står i en sådan undren er vi blevet bragt over i en "ikke-forståelse", hvad jeg i Modellen for De Fire Stemmer (se kapitel 5) kalder ’feltet for det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men er eller kaldes til at blive’.

I den filosofiske undren er man i højere grad knytter sig til en tankemæssig væren-ved-fænomenet (det underfulde), hvorimod den kunstneriske forundring er vi tilstede ved og i fænomenet på en sanselig-stemt måde.

Det giver således mening, at man i kundskabs- og undringsværkstedet (se kapitel 4) siger, at i det første rum (det fænomenologiske mørkekammer) afsluttes processen med en fænomenologisk forundring, som knytter sig til en mere sanselig-stemt og æstetisk-fortællende form. I det andet rum (det filosofiske lønkammer) derimod afsluttes processen med en personlig filosofisk undren.

På et dybere niveau kunne man sige, at i den kunstneriske forundring er man under indtryk af en kalden af mere ontologisk eller transcendent karakter (noget der transcenderer det empirisk målbare og analytisk begribelige). Her kalder noget på et sanseligt-intuitivt plan, og man gribes af dette, og forundringen er da den stemning og stemthed, som kunstneren trækker på, for bedre at kunne give stemme til denne kalden eller det Du (jf. Buber, Levinas og Marcel), som taler til én.

I den kunstneriske forundring er man med andre ord i en tæt dialog og i et møde med det underfulde, og man forsøger på selvforglemmende og æstetisk vis at træde til side for, at fænomenet selv kan komme til orde.


At være i en grundlæggende undren vil da kort og godt sige, at man giver et personligt svar på en kalden (Marcel, 1973). Et sådant personligt svar kan også være en handling, og hvis denne har ’dådens karakter’, at ord og gerning går sammen i en højere sags tjeneste, så vil der være større sandsynlighed for, at der er tale om en dybere form for undren, fordi der tænkes fra og igennem et eget levet liv i dialog med noget væsentligt.
Endelig, kan man også, som vi skal se uddybet i næste afsnit, finde en forunderlig forbindelse mellem undren og kærlighed (hvad vi dybest set har kørt) og dertil en forbindelse mellem undren og en øget praktisk og etisk-eksistentiel dømmekraft (*phronesis*).

Den tidligere nævnte analogi mellem sår og undren, at i undringen kommer der en rift den membran af tidligere aflejrede meninger og sikkerheder, kan igen bringes i spil. For i den filosofiske undren og kunstneriske forundring skralles de givne ’meningsskorper’ af os, og derved står vi i et mere åbent og direkte og nærværende forhold til det liv, der kalder på vores opmærksomhed, omsorg og handling. Det vil betyde, at vores ’filosofiske musikalitet’ for det etiske og eksistentielle (eller ’mellemmenneskelige’) i den konkrete situation og relation kan blive styrket. Og det kan endvidere betyde, at en undringsdreven innovationsproces blandt professionelle muligvis også vil kunne fremme den professionelles etiske og eksistentielle dømmekraft (*phronesis*).

Hvis det er tilfældet, hvilken måder kan vi da arbejde med undrings-dreven innovation? Hvilke former for innovationer kan det føre til? Vil innovationerne da være rettet mod og handle om, hvad der kan og hvordan man konkret gøre livet mere etisk og eksistentielt nærværende? På hvilke måder vil da en sådan undrings-dreven innovation- og entreprenørsabsundervisning kunne få af betydning for en professionsuddannelse og for professionsudvikling i praksis? Og særlig når det gælder menneskelige relationer og forhold på det velfærdsprofessionelle område, og her specifikt i forhold til sygepleje- og pædagoguddannelsen, som dette forskningsprojekt har sit empiriske udgangspunkt i?

3.5 At være problemorienteret

At se på noget som et problem, der kan findes et svar eller en løsning på, hvis blot vi tilegner os den rette viden og benytter de rigtige metoder, er en fremgangsmåde, som de studerende på en professionshøjskole såvel som på en anvendelsesorienteret universitetsuddannelse trænes i at göre. Ordet metode kommer af det græske *meta-hodos*, der betyder vejen-hvorefter, eller vejen der kan følges. Begrebet er modsætningen af det begreb *aporia*, som betyder ’vejloshed’.

Man kan også tale om den *professionelle tilgang*: at man som studerende lærer en bestemt faglig og videnskabelig viden gennem teorier og metoder, og dernæst lærer at anvende disse teorier og metoder på praksis og i praksis. Kan man udøve handlinger baseret på videnskabelige teorier og analyser og på evidentbaseret (empirisk) viden og metoder, er man vel per definition ’professionel’. Sådan tænker man i almindelighed.
Videnskabelig viden og systematiske procedurer og metoder bliver ud fra det syn forstået som værktøjer, som vi som kommende professionelle sygeplejerskere, socialrådgivere, ingeniører, jurister, kommunikationsmedarbejdere, lærere eller pædagoger lærer at bruge til at forklare og forstå de forhold, som vi indgår i, så vi dernæst bedre kan håndtere de forhold, de menneskelige relationer, problemstillinger og den kultur og verden, som vi ønsker at forandre og gøre til det bedre.

Oftest i en hektisk problemløsningsorienteret, professionel sammenhæng vil det i normal tale sige, at man får ”tingene til at fungere” og gerne på en stadig mere effektiv måde ud fra stadig mere præcise og klare målsætninger og nogle lige så klart beskrevne kompetencer og færdigheder.

En sådan professionel og problem-baseret læringsform (tag f.eks. den klassiske form for ’Problembaseret Læring’ (PBL) og projektlæringsstilgang, som særligt udøves på Aalborg og Roskilde Universitet), vil ofte være beskrevet og forstået ud fra en pragmatisk og konstruktivistisk tilgang eller ud fra mere samfundskritiske og kritisk-emancipatoriske tilgange (Kolmos et al., 2006). Her vil en vejleder finde det naturligt og som et første led i vejledningsprocessen at spørge, hvad det er, som den studerende undre sig over? ”Hvad ser du som problemet? Hvad underer du dig over? Hvad er det, du godt kunne tænke at undersøge eller kritisk reflektere over?”

Når man opfordres til at undre sig på denne måde, lærer man at undre sig på en problem-søgende, problem-definerende og problemløsende måde. Noget er ikke, som det skal være, eller som man ønsker eller forestiller sig at det skal være, og derfor må vi finde veje til at ændre på det.

Man kan f.eks. undre sig over, hvad det er, der gør, at nogle klienter i en socialrådgivnings-sammenhæng reagerer så aggressivt på visse tiltag, eller man kan som kommunikationskonsulent undre sig over, hvorfor og hvordan en bestemt sprogbrug og diskurs har ’sat sig’ i medarbejdernes måde at tale og være på i en virksomhed og på en måde, som ledelsen f.eks. finder ineffektiv eller på anden måde problematisk, og derfor gerne vil have ændret.

At undre sig på denne måde – som vi også gør i vores hverdag, når vi, som eksempelvar tidligere, undrer os over, hvor bussen bliver af, eller hvorfor en person mon reagerede på den måde, som han eller hun gjorde – er som sagt at undre sig på en fakta- eller forklaringssøgende måde.

Vi spørger da overlasket eller forbavset, fordi vi forventede at se bussen, eller forventede at personen ville have reageret på en anden måde. Det kan så lede til (jf. ’undringsstigen’), at vi spørger på en interesseret og viden-søgende og systematisk undersøgende måde, fordi vi vil afdække, udrede, forklare og finde ud af, hvilke årsager, begrundelser og kausale sammenhænge, der ligger bag en bestemt begivenhed, udsagn eller handling.

63
Sådan er vores professionelle faglighed og spørgeform kort sagt indrettet og som oftest drevet ud fra en sådan fakta- og forklarings- og årsagssøgende undren.

3.6 At være mysterium-orienteret

Men at undre sig på en filosofisk og kunstnerisk måde er, som vi nu har set, er noget ganske andet. Vi så i fornævnte ’bus-eksempel’ at kunstnerens og filosoffens opmærksomhed og spørgeretning er anderledes.

Her spørges der til det almenmenneskelige og ontologiske niveau, til fænomenets essens eller væren, til dets ’at-hed’ og ’hvad-hed’, til det forunderlige at noget findes, og til at man dernæst undre sig over, hvad det mon er. Og jo mere man grunder over det, desto mere synes fænomenet at træde frem som et grundlæggende mysterium, altså som noget der ikke sådan lader sig forklare, besvare eller ’løse’.

Og det mest ejendommelige er måske ikke engang dets ’at-hed’ men dets ’givet-hed’ (Marion, 2002). Altså, at man i mødet med fænomenet ikke kun erfarer at det eksisterer, men også at dette fænomen giver noget til én og måske – sådan oplever mange kunstnere og designere det (se Hansen, 2014, s. 375-377) vil noget med én.

Kunstneren og filosoffen erfarer, at forbliver vi i denne forundring og undren, lever vi i disse spørgsmål, uden at jagte nogle svar, men ved blot at blive stående dér, så bringes vi ind i et nyt lyttende og modtagende forhold til verden, og også i en begyndende dialog med verden.

Digteren Paul la Cour har vel sanset dette, når han skriver: ”Glem ikke, at også det Gådefulde har sin Klarhed. Mysteriet lyser.”(La Cour, 1950, s. 104) Når vi med andre ord står i undringen, er det som om, at vi dér får adgang til en ’seen-ind-i-tingene’ (Van Manen, 2007), som vi ellers ikke får mulighed for.

Spørger man på en kunstnerisk og filosofisk undrende måde, er man som sagt ikke årsags-søgende men man er snarere ’under’-søgende, i den specifikke betydning, at man søger og ønsker at se det underfulde, ’underet’, det mirakuløse, i den konkrete og ordinære hverdag.

Det er nok Heidegger (1992, 2012a&b) og Marcel (1950), der mest overbevisende har redegjort for, at i den filosofiske og kunstneriske undren, undrer man sig ikke over det usædvanlige eller ekstraordinære, der adskiller sig fra det sædvanlige og ordinære i hverdagen. Man undrer sig snarere i kraft af pludseligt at blive slået af en undren over det forunderlige ved hverdagen og det ekstraordinære og usædvanlige i det sædvanlige og ordinære.

Forestil dig endvidere, at den dag stående over for kvisten med de mange lysegrønne blade og fine krogede forgreninger, kommer du til at tænke på blodvenerne i hånden, eller måske på det kort over et floddelta, som du engang fascineret studerede, fordi du dengang fandt det sjovt at tænke på den lange og krogede vej, som en kildes vand må løbe for så at forenes med andre kilder og vandstrømme og for til sidst at nå ud til jordens yderste og sidste fibre, i deltaområdet, før det slipper jordens tag og møder det store hav.

Måske er det sådanne tanker, som denne lille kvist vækker i dig. Måske ikke. For en sådan oplevelse af noget forunderligt ved noget ellers ganske ordinært, behøver ikke at være forårsaget af erindringer og et særligt fantasifuld gemty eller evne til at dagdrømme. Sådan ville en psykolog måske forsøge at forklare en sådan forundringsbegivenhed og kalde det en følelse eller tilstand.

Men forundringsbegivenheden og det at være i en undren er langt mere end en følelse og kan ikke reduceres til noget, der kun foregår i vores bevidsthed, psyke eller på et før- eller ubevidst niveau.

På en eller anden forunderlig måde har forundringen og undringen tilsyneladende fat i livet og er i dialog med livet – det konkrete fænomen, det andet menneske, eller den ting vi ser på eller hører på eller holder i hånden, og ikke mindst livet forstået som den værelsemæssige helhed som tingen, verden og én selv udgør i dette unikke øjeblik. Og det på en måde, der overskrider eller transcenderer, hvad vi med vores rationelle, forklarende, intentionelle og bemestrende bevidsthed kan forstå og især forklare.


Men som sagt, ser man med det forklarende og generelle blik, eller med det problemløsende og funktionelle blik, hvor kvisten bliver en brugsgenstand, et projekt for én eller et problem, som man vil løse, vil man ikke formå at ’se’ den konkrete unikke og helt singulære kvist.

At have blik for det unikke og singulære ved ting, blomster, dyr og ikke mindst mennesker og de livsfænomenener, som vi erfarer som særligt meningsgivende, er at have kunstnerens og filosoffens forundrede og undrende blik. Da åbnes verden som på ny, og måske er den også ny, idet du ser på den på denne måde? Måske ser vi da livet i dens bestandige tilblivelsesproces eller ’kommen-til-verden’? Sådan vil Heidegger taler om undren som en ’lysning’ og Hannah Arendt tale om en natalitets-begivenhed, altså som en begivenhed, hvor verden og vi selv bliver som nye eller som nyfødte. Den franske fænomenolog Jean-Luc Marion har en smuk beskrivelse af, når vi virkelig ’ser’ fænomenet i sig selv i kraft af vores nye åbenhed og i kraft af, at fænomenet (’urfænomenet’ som vi så indledningsvist at Goethe kaldte det) viser sig selv i og ud fra sig selv:

…it offers to it what phenomenology considers the phenomenon par excellence – that which shows itself from itself. [...] Thus, showing itself in and from itself alone, it shows us first of all what it means – to show oneself, to appear in full authority, in full glory, as the first morning of a world. (Marion - citeret fra Tin (2010, s. 860)

Marion kalder et sådant øjeblik og fænomen for et ’Saturated phenomenon’ – som kan oversættes til overstrømmende eller overvældende fænomen, fordi det er fyldt med så en umådelig stor meningsfuldhed, der slet ikke kan rummes af vores bevidsthed og den forståelseshorisont, som vi ser igennem. Disse øjeblikke og fænomener er da de underfulde fænomener.

Da fremstår verden, denne stol, denne kvist, dette forhold, dette menneske foran mig, ikke som et ’problem’, som vi kan og skal finde en løsning på eller tillægge en funktion, men som et mysterium, som noget i grunden dybt gådefuld og hemmelighedsfuldt – ja, som noget bemærkelsesværdigt forunderligt og underfuldt.
I sådanne undringsøjeblikke – hvilket også er mærkværdigt – er det også som om, at vi står i et mere kærligt, glædesfuldt og taknemmeligt forhold til og dialog med verden. Som blev der her givet os, som en uventet gave, en adgang eller åbning til det, vi dybest set har kørt og lever på og måske også af.

I sådanne øjeblikke er det, at et indfald kan komme til én, og er man digter som William Wordsworth (1770-1850), vil man f.eks. skrive:

> While with an eye made quiet by the power of harmony, and the deep power of joy, We see into the life of things.

Eller som hans kollega T.S. Eliot (1880-1965) skriver:

> We shall not cease from exploration And the end of all our exploring Will be to arrive where we started And know the place for the first time.

3.7 Hvad kendetegner en undrings-oplevelse og et undringsfællesskab?


Alligevel ser vi jo, at Sokrates igen og igen formår at bringe hans samtalepartnere i undren, og at
digtere og kunstnere igennem deres poesi og kunstværker får mennesker til at forundres. Så hvad er
det, at filosoffen eller kunstneren 'gør' siden de får det til – af og til?

Det første man kan sige er, at det ikke kan gøres via en trin-for-trin-metode. Enhver der ved lidt om
f.eks. jazzmusik vil vide, at nok skal den dygtige jazzmusiker kunne nogle teknikker og sit
håndværk til perfektion, og i dette håndværk vil der være en hel del 'værktøjer' og metoder, som
jazzmusikeren kan benytte sig af. Men 'the jazz' opstår netop, når musikeren slipper teknikken og
den viden og de greb, som han eller hun kender og 'ved' hvordan virker. Det er i improvisationens
øjeblik, når jazzmusikeren transcenderer de kompetencer, metoder og forståelseshorisont han eller
hun før har spillet inden for – at det unikke, det originale, peak’et, sker. I de ojeblikke spiller de ud fra,
hvad musikken så at sige kalder dem til at gøre. Og disse ojeblikke er aldrig gentagelige, de
kommer altid igen på helt nye og uforudsigelige måder.

kunsten og legen som eksemplariske 'sandhedserfaringer', hvor de involverede gribes af 'Sagen
selv' eller fænomenet selv. Han overfører denne grebetheodens filosofi til samtalekunsten og
henviser til Sokrates, fordi også han formåede at lade sig gribe af samtalen – og især af spørgsmålet,
det ægte spørgsmål, hvor man står i det åbne, eller bevæger sig ud i det åbne. Og Gadamer fører
denne grebetheod og åbenhed ud i sidste led – til sprogligheden selv, til forståelse som værensform
og begivenhed. Dybere fænomenologisk-hermeneutisk forståelse 'sker' eller hænder med os, den
kommer til os – som en uventet gave, som når noget giver mening. Den kommer ikke, når vi
systematisk og metodisk vil begribe den ved intentionelt at gribe ud efter den. Denne dybere
ontologiske/værensmæssige forståelse kommer kun, når vi selv er selvforglemmende grebet og
optaget (taget op) af fænomenet i sig selv. Først da er det muligt at høre, som jeg sagde tidligere,
'fænomenets Du'.

Man må nærme sig spørgsmålet om, hvorledes man kan fremkalde eller skabe plads for, at
undrings-baserede dialoger og undringsfællesskaber måske vil kunne hænde gennem fortrolighed
med og besindelse på den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang, og gennem erfaring med det
improvisatoriske.

Hvordan da inviterer undren, eller gøre sig modtagelig for undren i praksis?

Praksis er ofte noget andet og langt mindre 'ren' for greb og metoder. For i den konkrete kontekst
og situation, med disse konkrete mennesker og disse begrænsede rammer for at arbejde med
undrings-baseret dialog, med undrings-drevne innovationsprocesser eller med under-visning –
sætter de givne vilkår også i stor grad scenen for, hvad der er muligt at gøre.
I det følgende beskrives to forsøg på, hvordan man inden for henholdsvis organisations- og sundhedsudvikling har beskrevet ’kendetegnene’ for undringsprocessen og dens ’faser’. Dernæst positioneres disse i forhold til ’kundskabs- og undringsværksteder’, som vi har benyttet i dette aktionsforskningsprojekt (den yderligere beskrivelse af kundskabs- og undringsværkstedet finder man i kapitel 5).

3.8 De fire momenter i undringserfaringen:

Carlsen & Sandelands (2014) er optaget af, hvordan undring kan komme i spil og til udfoldelse i en undersøgelse (”How does wonder enter inquiry”) inden for en organisatorisk kontekst. De taler om fire momenter i undringserfaringen, som må findes i undersøgelsen, for at man kan sige, at det er undringsbaseret undersøgelse: 1) Arousal (opstemthed), 2) Expansion (udvidelse), 3) Immersion (nedsynkning) og 4) Explanation (forklaring).

*Arousal-*momentet beskriver de som en kombination af bjergtagethed og overraskelse (*awe and surprise*) over en hændelse, der opleves som mærkelig og gådefuld eller forvirrende (*strange and puzzling*). Oplevelse er sanselig og af en æstetisk natur, som stemmer sindet, og får personen til at stoppe op og ’se’ på den vante verden med et nyt blik.

Arousal moments may range from looking beneath seashore stones, to listening to the chorus of birds and smelling the low tide (Carson, 1965/1998), or to religious epiphanies (James, 1902/2002). Such moments gain intensity by the magnitude of their transcendence—from small puzzles to mysteries of an unseen order (James, 1902/2002). (Carlsen & Sandelands, 2014, s. 7)

En barriere for *Arousal* kunne være, hvis man kun ser undren som ekstraordinære mirakler og ikke har sans for at se det forunderlige i det hverdagslige. Risikoen ved *Arousal* er at man bliver lammet og stående i ren forbløffelse, beundring eller frygt og angst (da det undringsvækkende også ifølge Carlsen & Sandelands kan være af negativ karakter, såsom undren over gruvækkende hændelser og meningsløshed).

*Expansion-*momentet beskriver Carlsen og Sandelands som en tanke- og horisontudvidende og spørgende bevægelse ud i det åbne i forsøget på at finde nye forståelser. En forestillingsudviklende og intellektuel søgen, der bevæger sig i stadig udvidede cirkler mellem sansning og erkendelse.

Expansion often occurs in tandem with the arousal moment. Tsoukas (2011) describes the ideas that move him as those that make him think differently, as he is “taken by an other or otherness to a place I’ve never seen before” (p. 199). (ibid., s. 8)
Barriere for Expansion kunne være, når man blot drives frem af en blind og overfladisk nysgerrighed, der forhindrer personen i at fordybe sig (dwelling and re-searching). Risikoen ved Expansion er, at man afbryder denne udadgående søgen ved at finde for hurtige og umodne svar og konklusioner.

**Immersion**-momentet opstår netop, når der indfinder sig en ro til fordybelse og til at nedsænke sig i det emne eller den oplevelse, som man blev ramt af og måtte vide mere om. Dette kræver en empatisk indlevelsesevne ("emphatic immersion") og en stor forestillingsevne til også at kunne se verden ud fra stedets ånd eller den Andens ståsted.

There is a considerable literature where scientists describe the work they do as beautiful and at its most productive in terms of merging, becoming one, with their field of inquiry (Bohm, 2004; Girod et al., 2003). Heshusius (1994) has depicted such immersion as entering a participatory mode of consciousness in which objectivity and distance disappear. People feel passionately about inquiries in which they are with their field—whether plants, ant colonies, atoms, or the life worlds of other persons—not inquiring about it. (ibid., s. 9)

Barriere for **Immersion** er manglende åbenhed og empati i forhold til den Anden eller det fænomen, som der undersøges. Risikoen er overdreven refleksivitet omkring 'det relationelle' og at miste sig selv, blive opslugt, i forsøget på at blive en del af det Andet eller den Anden.


A fourth manifestation of wonder arrives in the feeling of coming to know, in the flash of an insight or forming of an explanation (Fisher, 1998). Several thinkers have alluded to this feeling without necessarily labeling it wonder (see Johnson, 2007). Dewey (1980) talked of the harmony of a unifying new whole. Peirce (1931–1958, CP) saw in every idea drawn from ambiguous input a feeling of greater intensity (what he called abduction). (Ibid., s. 10)

Barriere for **Explanation** kunne være, at man ikke får fat i den kropslig og følelsesmæssige emergens og udfoldelse af ideer og visioner, og når dermed heller ikke frem til disse intuitive helheder eller synteser. Risikoen er, at man ender i endelige Forklaringer og dogmer og ikke ved nye frø for ny undren ("seeds of more wonder").

3.9 Undren som en kilde til menneskelig blomstring

Jan Petersen afslutter hans phd.-afhandling BALANCED WONDER: A Philosophical Inquiry into the Role of Wonder in Human Flourishing med følgende citat af den amerikanske filosof Alfred North Whitehead:

> Philosophy begins in wonder. And, at the end, when philosophic thought has done its best, the wonder remains. There have been added, however, some grasp of the immensity of things, some purification of emotion by understanding. (Whitehead, 1934, p. 96)

Det er denne forfinelse, som den filosofiske undren kan skabe, ikke kun af tanken men også af den menneskelige følelse, som optager Jan Petersen i hans undersøgelse. På hvilken måde kan den filosofiske undren også være med til at fremme menneskelig dannelse og oplevelse af lykke eller human flourishing? Petersen skriver selv indledningsvist:

> Wonder is a sudden experience that intensifies the cognitive focus and awareness of ignorance about a given object. It is typically an unsettling yet delightful experience that makes one aware that there might be more to the perceived object that meets the eye. (Petersen, 2015, s. 5)


Jan Petersen sætter fokus på den forøgede forestillingsevne (at kunne tænke og forestille sig ting, der ligger uden for den vante forståelse), som den filosofiske undren kan give folk, og han undersøger, hvordan undring influerer på vores perception (opfatteevne), kan udvide vores moralske sensitivitet (at have bedre blik for den Andens unikhed og situation) samt kan fremkalde, hvad Petersen kalder for undrinens ‘efterglød’. Det er oplevelsen af en fornyet åbenhed, ærbødhed og taknemmelighed, fordi noget synes i undringen at blive givet til én af større meningsfylde og betydning, end man helt kan begribe og forstå.
Han indleder med nogle eksempler på, hvad han forstår ved undringsfaser. Samlet set er de karakteriseret ved følgende forståelse af undren:

...wonder is an experience, which starts with an intense moment of surprise and dislocation but swiftly leads in to a strong desire to know more and indeed to act. (Petersen, 2015, s. 18)

Dette undringssyn på betydningen af at undringsændres af et møde med noget usædvanligt eller overraskende enten uden for (det giver han mange eksempler på) eller midt i vores hverdag, bekreftes af, når han med henvisning til Scruton (1974) siger, at “…to wonder appropriately she has to wonder at what is extraordinary, vivid and significant…”(ibid., s. 221)

Men undringen må, mener han, også finde en balance – som også fremgår af titlen på hans afhandling. Denne balance beskriver han på følgende måde:

Wonderment needs to be balanced because as much as one might like to think of wonder as something joyful and positive there are potentially negative effects to wonder. Wonder as it were may let us astray because through wonderment we may become convinced that we have uncovered the truth about the fundamental structure of the world (which is a big and potentially doubtful claim) or that a given object of wonder was literally there while it in fact was nothing but a product of our imagination. (Petersen, 2015, s. 222)

Undersøgelsen leder til en figur, hvor man ser undring i midten og omkring undring otte mindre cirkler, hvori der henholdsvis står: Perceptionsudvidelse, Forøgelse af den moralske sensitivitet, Undrings-efterglød, Åbenhed, Ydmyghed, Fantasifuld attitude, Ærbødighed og Taknemmelighed.

Tilsammen, argumenterer han – bl.a. ved brug af forskellige moralfilosoffers syn på det lykkelige eller flourishing life – vil man derfor kunne sige, at undring kan fremme en menneskelig blomstring og moralsk udvikling.

3.10 Fra ontisk til ontologisk undren – vores tilgang

Skulle jeg nu afslutningsvist positionere den undringsforståelse, som vi i projektet Undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning har tænkt ud fra og forsøgt anvendt i vores undringseksperimenter og undringsværksteder på VIA University College, så vil jeg sige følgende:

3.10.1. Et pragmatisk syn på undring

I Carlsen og Sandelands finder man dog overvældende mange henvisninger til mange forskellige og også modsatrettede filosoffer, og hvordan de har udtalt sig om undren eller noget, der kunne ligne undren. F.eks. skriver de, som vi ser i ovenstående citat, at Mark Johnson godt nok ikke har skrevet eksplicit om undren, men han mener det. Og lignende siger de om pragmatikerne John Dewey og Charles Pierce, som mere taler om nysgerrighed og videnskabelig åbenhed og kreativitet i tilknytning til bedre at ’cope’ med givne problemstillinger, end de taler om filosofisk undren.


Så derfor efterlades man med et noget uklart billede af, hvad det i grunden er for en ontologi og filosofi, der ligger under Carlsen og Sandelands undringsbegreb og undringspraksis. Om end man foranledes til at tro, at dette begreb og denne praksis i sidste instans må forstås ud fra en pragmatisk og socialkonstruktionistisk – og dermed i Heideggers og Patockas forstand - ontisk forståelse.

Deres fire undringsmønstre: Arousal (opstemthed), 2) Expansion (udvidelse), 3) Immersion (nedsynkning) og 4) Explanation (forklaring) er også for os genkendelige i de undringer og -praksisser, som vi har stødt på og været i. Men igen er det lidt uklart, hvad det så reelt er for et type undren, der så antændes, udvides og som man dernæst fordyber og afklare sig i forhold til.

forklaringen se ud, hvis man ikke undrede sig på envidenskabelig måde, men på enfilosoferende og
kunstnerisk måde? Det svar får vi ikke hos Carlsen og Sandelands.

Det er fx sigende, at det i beskrivelsen af det fjerde moment, Explanation, henviser til Pierce og
siger, at undringsfænomenet må forstås som noget, der opstår ikke i deduktion eller induktion men i
abduktion. Men når man arbejder med eksistentiel fænomenologi og filosofisk hermeneutik, så vil
man hverken knytte an til deduktion, induktion eller abduktion, som oftest er de tre metodiske
tilgange, som videnskaben benytter sig af og forstår deres metodiske tilgange i lyset af. I
fænomenologien taler man i stedet for om den fænomenologiske reduktion (Van Manen, 2014, kap.
8 og 12). I nyere moderne fænomenologi (Marion, 2002, 2008; Tin, 2010) taler ovenikøbet om tre
grundlæggende forskellige fænomenologiske reduktioner afhængig af, om man trækker på en
Husserliansk, en Heideggersk eller en Levinask fænomenologi.

3.10.2Et kognitivt og moralfilosofisk syn på undren

Går vi til Jan Petersens undringsbegreb og beskrivelse af undringserfaringer, finder vi der – måske
fordi afhandlingen er skrevet inden for rammen af ’medical humanities’ – en særlig vægtning af en
cognitiv og rationel og moralfilosofisk bestemmelse af både human flourishing og af
undringsbegrebet.

Han har fat i nogle få mere fænomenologiske beskrivelse og tilnærmelser til undringserfaringen
gennem fx Hove (1996) og henviser ganske kort til Heidegger i indledningen af afhandlingen – men
udsagnet om, at undren forstås som en ’epistemic emotion’ er meget sigende for Petersens tilgang.

Emotioner er, ud fra denne tilgang, noget, vi kan og bør forsøge at begåve epistemologisk, og
undren kan bestemmes som en emotion og mental tilstand i det enkelte menneske. Derved får vi
også et oplæg til en mere kognitiv og filosofisk-psykologisk og moralfilosofiske (dydsetiske)
beskrivelser af undringsfænomenet, som tydeligvis bærer nogle interessante fruster med sig (hans
påpegning af, at undring kan ses som vigtig for den menneskelige modning og blomstring). Men vi
bliver også her på et ontisk niveau og i en ontisk forståelse af undringsfænomenet.

At tænke undren som en ontologiske begivenhed, der sker med det enkelte menneske i mødet med
verden/fænomenet eller i relationen og mødet mellem mennesker, og at se denne begivenhed som
en svar på en værenskalden eller etisk fordring og Du, der kalder én til nærvær og etisk handling –
er netop dog på hver deres unikke måder hvad henholdsvis Heidegger, Patocka, Marcel, Arendt,
Buber, Løgstrup, Levinas og Marion gør. Dette ontologiske undringsbegreb bliver ikke udfoldet
eller diskuteret i afhandlingen.
Vi kan også genkende vores undringserfaringer i Petersens otte kendtegn: Perceptionsudvidelse, Forøgelse af den moralske sensitivitet, Udrings-etaterglød, Åbenhed, Ydmyghed, Fantasifuld attitude, Ærbodighed og Taknemmelighed. Men igen må vi spørge: Ser vi noget forskelligt, retter vores etiske opmærksomhed, udrings-glød, åbenhed, ydmyghed, fantasifulde attitude, ærbodighed og taknemmelighed sig mod noget forskelligt end det, som Jan Petersens udringsbegreb og udringsforståelse er optaget af?

Når han netop ikke tænker og spørger ud fra en ontologisk og eksistentiel-fænomenologisk tilgang, vil disse otte kendtegn så ikke også være stemt eller tunet in på noget andet, end hvad hans kognitive, epistemologiske og emotions-orienterede tolkning af disse otte kendtegn vil tillade?

Måske er et tegn på accentforskydningen i vores og hans fokus på udringsserfaringen, at han i højere grad end vi gør, vægtlægger det ekstraordinære, det overraskende og mærkværdige som antændeformer af den filosofiske undren. Godt nok bliver der et par steder talt om, at der også kan være hverdagsagtige oplevelser, der kan fører til undren. Han henviser fx til sin lille datter, da hun først gang så gestaltbilledet, hvor hun det ene øjeblik ser anden og i det næste øjeblik haren.

Men det er ikke den slags udringsvækkelse (Wittgenstein) eller at-heds-mysterier (Heidegger), altså, blot det at noget er, er i sig selv det mystiske og forunderlige – det er ikke dén form for ontologisk og eksistentiel undren, som Petersen hæfter sig ved.

Det er derimod ambitionen i vores forskningsprojekt, at vi tænker udringsbegrebet og udringsfænomenet ud fra den filosofisk-hermeneutiske og eksistentiel-fænomenologiske horisont.

3.10.3. En eksistentielt og ontologisk syn på undren

Det er tilsyneladende langsommeligt og besværligt at vække disse at-heds-udringserfaringer med afsæt i den fænomenologiske og hermeneutiske forståelseshorisont. Det er ikke noget, der pludselig, som en stor usædvanlig komet på himlen, straks vækker undren. At-heds- og givetheds-erfaringer (transcendens-erfaringer eller 'Saturated Phenomenon', jf. Marion) er af en ontologiske og måske også spirituel karakter.

Selvom Heidegger og Marion taler på hver deres måde om ’urfænomener’, er de enige om, at de så at sige ikke er larmende og synlige, men nærmest generte. De er unddragende og usynlige, når vi er i vores foretagsomme gøren og villen, eller når vi er drevet af en nysgerrig, undersøgende og kritisk videnskabelige og metodisk bevidsthed.
I kapitel fem beskriver vi vores fremgangsmåde, hvor vi ved hjælp af forskellige fænomenologiske, hermeneutiske, socratisk-dialektiske, eksistentielle og phronesiske rum prøver at bane os vej gennem de stærknede meninger og aflejrede ’videns-skaller’ for at komme ud i det åbne.

Derved søger vi på at gøre os så åbne og ’sårbare’ (fået tilstrækkelige rifter i membranen, jf. Deleuze-metaforen fra indledningen af dette kapitel) som muligt til, at undringen og den fælles undring muligvis vil kunne indfinde sig. For vi kan jo, som jeg skrev i kapitlets indledning, anlægge en didaktisk vej til undren. Vores hidtidige erfaringer med undringsværkstedet er, at undringen kun indfinder sig (føler sig velkommen), hvis vi ankommer og er til stede på en lyttende, ydmyg men også legende, improvisatorisk og selvhengivende måde. I de situationer kan en dialogisk relation med fænomenet i sig selv opstå, eller, som jeg vælger at kalde det, dialog med fænomenets Du ske. Dette ’Du’, i Bubers eller Marcelsk forstand, kan have svært ved at blive hørt, hvis vi kun fokuser på den levede erfaring og de berørheder, vi har dør.

Den eksistentiel-fænomenologiske og filosofisk-hermeneutiske bevægelse gennem de fem rum skal pejle os ind mod dette forunderlige Du i den levede erfaring. Når vi fornemmer det, så bringes vi, fortæller vores erfaringer os, i en grundlæggende filosofisk undren. I kapitel 5 beskriver vi kundskabs- og undringsværkstedets momenter og rum. Og i Kapitel 6 (samt i afrapporteringens delrapporter) nogle af de konkrete erfaringer, der blev gjort på VIA University College med disse kundskabs- og undringsværksteder.


http://www.academia.edu/23183224/First_passion_Wonder_in_organizational_inquiry


Kapitel 4: Fremlæggelse af vores syn på menings- og undrings-dreven innovation

Finn Thorbjørn Hansen og Sine Maria Herholdt-Lomholdt

4.1 Introduktion

Hvor vi i kapitel 2 har beskrevet og diskuteret forskellige tilgange til innovation og entreprenørskab, og i kapitel 3 hvad undring er som fænomen og tænkeform, vil vi i dette kapitel fremlægge vores syn på, hvad undringsdrevne innovation og entreprenørskab kan bestå i.

Vi vil i første omgang ’slå tonen an’ ved at stille ind på den forundring, der oftest går forud for den mere filosofiske undren, og som knytter sig til en æstetisk transcends-erfaring. Med idéhistorikeren Dorthe Jørgensen (Jørgensen, 2014) nuancerer vi, hvad det kan være for anelsesfulde og indfaldsprægede fornemmelser og erfaringer, som den undringsdrevne innovator og entreprenør må have sans for, hvis han eller hun vil arbejde med radikal innovation på et eksistentielt, etisk og meningssivende plan.


Denne undringsdrevne innovationstænkning, der specifikt retter sig imod radikal og eksistentiel innovation inden for velfærdsprofessorer og –uddannelser, vil dernæst blive diskuteret og profileret i forhold til dagsaktuelle danske innovationstilgange, som vi ser dem hos Lotte Darsø og Lene Tanggaard.

______________________________

Vi relaterer også den undringsdrevne innovations- og entreprenørtilgang til den megen omtalte ’design-drevne innovation’, som f.eks. den danske innovationsorganisation MindLab trækker på, her eksemplificeret af Liedtka og Ogilvies (Liedtka & Ogilvie, 2011) model for designreven innovation.

Dette vil lægge den teoretiske grund for den praktisk-pædagogiske innovationsmodel, som vi præsenterer i afrapporteringens kapitel 5.

4.2 Hvad er en æstetisk erfaring – når indtryk og forundring kommer før undren og udtryk

Vi så i kapitel 3, at en undren og det at undre sig over noget kan opstå på forskellig vis. På en lidt voldsom og direkte synlig måde, som når en komet pludselig bevæger sig hen over himlen og vi standser op i overraskelse, beundring eller ærefrygt. Eller hvis noget hænder, som kommer bag på én og man spekulerer over, hvad årsagen mon kan være til det. Når vi i Kapitel 3 fik udpeget nærmest usynlige og yderst flygtige erfaringer, som på en ejendommelig måde ’siger os noget’ eller bærer en værdifuldhed i sig, så har disse erfaringer at gøre med en ontologisk (værensmæssig og transcendent) dimension i tilværelsen. Det er en dimension, som eksistens- og livsfilosoffer, eksistentielle fænomenologer og filosofiske hermeneutikere kredser om og forsøger at give stemme til.


Filosofferne er dem, der så at sige kan hjælpe os tilbage til ’begrebernens Fødeegn’(jf. Kierkegaard), når skaden så at sige er sket, når begreberne er frosset fast og er stærknet i nogle bestemte betydninger. For at optø disse igen og dermed at bevæge os fra en Det- til en Du-relation med fænomenet (jf. kap. 3) – kan vi via den sokratiske og kritisk-dialektiske og undrende samtale- og jordemoderkunst bevæge os ’opstrøms’ tilbage til ordenes og begreberne kilde.
Kunstnerne anstreger sig på sin vis også for at komme fri at vanetænkning og vanehandlinger, men de **shiner** først, når de improviserer og leger og eksperimenterer, og er i en levende sanselig og æstetisk dialog med det materiale, de farver og former, eller indtryk og inspirationer, som de søger kunstneriske udtryk for.

Kunstnerne er dermed langt mere fremadskrende end filosoffen. De bevæger sig ikke baglæns for at finde tilbage til kilden. De rammer intuitivt kilden, for nemmer den bedre end nogen anden, som havde de en bøjet ’ønskekivist’ i deres hjerte, der peger kilden ud for dem. Og under og ud fra indtryk af denne kilde skaber de så. Nye verdener vælder frem, nye gestaltninger, som verden ikke har set før, bliver til, selv et nyt sprog kan vokse frem af digterens skriv eller af musikerens komposition. Når de er i berøring med og mærker kontakten til kilden, er de i en forundring og ikke i en undren.


Vi tror, at filosoffen og kunstneren kan lære os noget, også selv om vi ikke selv – som sygeplejersker, pædagoger eller undervisere i disse fag og professioner – er professionelle kunstnere eller fagfilosoffer. Vi tænker, at der i alle mennesker er en lille digter og en lille filosof, og at det er disse to kræfter i mennesket, det æstetiske og det filosofiske, som vi håber at vække og appellere til, når vi vil facilitere undrings-dreven innovationsprocesser og entreprenørskabs-undervisning.

I kapitel 3 samlede vi os primært om den filosofiske undren. I dette kapitel vil vi derimod tage udgangspunkt i den sanselig-stemte forundring og udpege, hvad det er for en ’fornemmelse for det underfulde’, som vi af den vej ønsker at skabe i vores undringsværksteder og innovationsprocesser og undervisning.

Uden denne fornemmelse vil vi ikke opfatte de flygtige åbninger til værensdimensionen, som igen og igen viser sig midt vores hverdags- og arbejdsliv. Formålet med undrings-dreven innovationsprocesser er at give deltagerne en musikalitet eller sans for, at kunne ledes af disse ’værenskildere’ midt i hverdagen og professionen eller uddannelsen. Og formålet er så, at skabe og innovere i kraft af disse kilder. I den forstand er undrings-dreven innovation ikke **problem**-orienteret men, som vi så i kapitel 3, **mysterium**- eller ’under’-orienteret.
4.3 Et eksempel på en æstetisk forundring

For nogle år siden besøgte en af kapitlets forfattere\textsuperscript{9} Glasmuseet i Ebeltoft. På det tidspunkt var der en glimrende udstilling af den verdensberømte glaskunstner Bertil Vallien. Mange af værkerne bevægede sig om samme form, en båd i dunkle og/eller gyldne farver hvori der, nedlagt i glasset, lå et udtryksløst ansigt eller et helt menneske samt forskellige brugsgenstande, som et menneske i tidligere tider kunne have haft glæde af i sit liv. Sådan så det ud for det umiddelbare øje. Men udstillingen – og hvert enkelt værk – viste hen til noget mere. Der var på en mærkelig måde mere i hvert enkelt værk end blot imponerende arbejde med glas, farver og former. Og det var vel dybest set ’det mere’, som gjorde hvert enkelt værk til kunst frem for bare godt håndværk.


Disse tanker er blot et udpluk af de tanker, som besøget på glasmuseet og mødet med Bertil Valliens værker den dag vakte i Sine. De skal her være nævnt for forsøgsvis at pege på, hvad en æstetisk forundringserfaring egentlig kan være og hvordan sådanne erfaringer kan lignes med erfaringer, som vi konstant gør os i professionsuddannelserne – i mødet med patienten, barnet, borgeren eller hvem vi nu arbejder med. I dette møde og i en sådan dialog med værket, fænomenet

\textsuperscript{9} Sine Maria Herholdt-Lomholdt

84
eller dét i praksis, der taler til os, er der en afgørende dimension, der har med den i kapitel 3 omtalte forundring og undren at gøre.  

4.4 Skønhedserfaringer er også transcendens-erfaringer

Skal vi følge Danmarks vel nok førende forsker i filosofisk æstetik – Dorthe Jørgensen (Jørgensen, 2004a, 2004b, 2006, 2014), så betragter hun en æstetisk erfaring som kendetegnet ved to forhold: For det første at man som betragter oplever en konkret formal skønhed (i dette eksempel glassets form og farver og det håndelag, som tydeligvis ligger bag), og for det andet at man samtidig aner en mere åndelig betydning.


Betydningen af ’den æstetiske erfaring’ knyttet til udvikling af sygeplejerskeprofession og sygeplejerskens evne til at høre ’kaldet i situationen’ og dermed også til deres praktiske og etisk-eksistentielle dømmekraft, er et forskningsspørgsmål og emne, som SMHL uddyber i sit nuværende ph.d.-projekt ”Skønne øjeblikke i sygeplejen – en kilde til innovation?”.
En sådan ’skønhedstiltale’ kan man også opleve som professionsudøver. Noget i en situation taler til én, man kaldes ligesom på, og igennem denne tiltale og kalden vokser nye tanker og handlinger frem. Når den enkelte sygeplejerske, pædagog eller lærer i helt konkrete situationer erfarer en særlig meningsfuldhed eller skønhed, når ’stjernenstunderne’ i klassen, i børnehaven eller med patienten viser sig og ansporer til både glæde og eftertanke, så er der mulighed for at erfare situationers merbetydning. I sådanne situationer erfarer vi en særlig meningsfuldhed og støder ind i nogle af vore egne og professionens grundværdier.

Eksempler på sådanne skønne situationer eller øjeblikke vil man finde flere i afrapporteringens delrapporter. Det afgørende her er, at disse øjeblikke er kendetegnet ved at være oplevet som ’underfulde’, dybt meningsgivende på et eksistentielt, etisk og mellemmenneskeligt plan og som øjeblikke, der lige som ’lyser’ af et ejendommeligt nærvær og en dialogisk åbenhed.

Sådanne situationer har vi i mange år næsten overset i professionsuddannelserne. Vi uddanner i høj grad til problem-identifikation og problemløsning (se f.eks. Forskningsministeriet, 2008), men har stort set ikke blik for værdien (også læringsmæssigt) af den slags skønne og samtidig overskridende erfaringer. I nærværende rapport er det nu vores hensigt at pege på sådanne centrale erfaringer i professionen og i livet, som en kilde til forundring, undren og innovation.

Det særlige ved æstetiske erfaringer er nemlig, skal vi følge Dorthe Jørgensen, at de ikke efterlader betragteren uberørt. Betragteren forvandles i mødet med værkets mer-betydning fordi værket sætter alting, også betragterens eksistens, i et nyt og anderledes perspektiv. På samme måde kan man som professionsudøver, blive bragt i situationer som forvandler og flytter på et eksistentielt plan og dernæst også rummer mulighed for at ’flytte’ professionen.

Overordnet søger vi altså i vores innovationstænkning og -tilgang at betragte livet som lignende et kunstværk, der indeholder og fremviser merbetydning og som kan have en sådan forvandlende kraft. Følger vi en sådan tankegang, kan det få ret afgørende betydning og konsekvenser for forståelsen af innovation. Hvis vore tanker, handlinger – ja hele eksistens, vitterligt kan forvandles i mødet med en form for merbetydning, en tiltale, et kald, så kan det vise hen til grundlæggende andre veje i arbejdet med innovation og entreprenørskab, end de tilgange, som i rapportens kap. 2 omtaltes som Modus 1 og Modus 2 tilgange og som for tiden tages mest i anvendelse på professionshøjskolerne. MEN – det kræver så, at vi udvikler tilgange i undervisningen, som formår at tage vare på sådanne særlige øjeblikke og ’ud-destillere’ øjeblikkens betydning og ’tiltale’. Det kræver også, at vi forstå, hvad det vil sige at handle innovativt på baggrund af sådanne øjeblikke.

At søge sådanne nye veje i forståelsen af innovation og entreprenørskab er vi ikke ene om. Prominente innovationsforskere som den italienske Roberto Verganti (Verganti, 2008; Verganti &
Den italienske innovationsforsker Roberto Verganti blev i 2009 med bogen Design-driven Innovation (Verganti, 2009) internationalt kendt inden for innovations- og designforskningen. I bogen lægger Verganti grundridset til en ny form for innovationstænkning og –praksis, der arbejder med en bevægelse fra produkt- og bruger-dreven innovation til design- og meningsdreven innovation. Verganti er optaget af, hvordan man kan skabe nytænkning ikke blot på den mindre skala inden for et allerede givent paradigme (hvad man også omtaler som ’inkrementel innovation’), men på den store skala, hvor der opstår en Paradigmatisk ny måde at tænke, handle og være på (omtalt som ’radikal innovation’).


Et andet eksempel er bilindustrien. Her ser man store tunge industrirobotter, der døgnet rundt producerer biler på række. Vil man forbedre og skabe innovation inden for det område, er det typisk på det tekniske område. Oftest vil man spørge, hvordan man kan innovere så robotten bliver

Disse eksempler bruger Verganti nu til at efterlyse innovationstilgange, der går fra at være primært teknisk-produkt-forbedrende eller brugerdefineret, til at søge overraskende og for brugerne uventede og umiddelbart uænkelige ideer. Hvordan lærer vi som innovatorer og entreprenører at innovere på et sådant dybereliggende og meningsgivende plan?

En af vejene dertil er ifølge Verganti, at innovatoren eller entreprenøren må lære sin egen ’personal culture’ at kende. Med det mener han ikke, at innovatoren kun skal se nærmere på egne private interesser, lyster og præferencer. ’Personal culture’ vedrører innovatorens vision om det gode liv og syn på mennesker, skønhed, værdighed og hvad et godt, bæredygtigt og retfærdigt samfund er. Altså hvad der dybest set giver mening, som han eller hun finder værdi-og meningsfuldt, og hvad man som menneske længes efter og holder af. Verganti skriver:

> It reflects his own vision about why people do things, about how values, norms, beliefs, and aspirations could evolve, and also about how they should evolve. (Verganti, 2009 s. viii)

Disse ‘outlandish ideas’, er som blomstrende træer, der har dybe rødder i den kulturelle muld og gældende virkeligheds-opfattelse, men som alligevel formår at sprænge sig fri for at folde sin krone ud i et nyt Paradigme. Ifølge Verganti og hans svenske kollega Åsa Öberg (Verganti & Öberg, 2013) bliver det muligt at sprænge sig fri gennem en kritisk distance. For at kunne se de givne og selvfølgelig grundtaligelser i en kultur, må man kritisk bore sig ned til de usynlige men bærende lag i ‘the common sense’, altså det vi hidtil har taget for givet i en organisation.

Verganti og Öberg ser således en distanceret (‘outlandish’) og kritisk refleksion som centrat for udvikling af radikal- og meningsdreven innovation.

4.6 Innovationsforskning på hermeneutisk grund

I førømtalte artikel (Verganti & Öberg, 2013) dvælter de to innovationsforskere ved spørgsmålet, om en sådan radikal og meningsdreven innovation også kræver en grundlæggende ny teoretisk rammeforståelse, end den man hidtil har beskrevet og forstået produkt- og bruger-dreven innovation igennem.

Hidtil har innovationsforskningen været teoretisk beskrevet ud fra enten 1) en teknologisk og naturvidenskabelig, 2) en socialkonstruktivistisk og socio-kulturel og sociologisk tilgang eller 3) en kreativitetspsykologisk tilgang. Disse tilgange og dimensioner i innovationsprocessen er fortsat vigtige og relevante at arbejde med, hævder de. For mening gestalter sig og konstrueres igennem teknologiske gennembrud, sociokulturelle og socio-materielle forhold, psykologiske relationer, artefakts, sprogligheder og livsmønstre samt gennem kreative ‘mindsets’.

A major implication of considering innovation as a process of interpretation and envisioning is that it allows capturing the socio-cultural dimensions of innovations of meaning. (Verganti & Öberg, 2013 s. 89)

Men, når vi specifikt vil samle os om kilden til meningsdimensionen og dermed til en dybere forståelse for, hvad meningsfuldhed i grunden er, anfører Verganti og Öberg, at der må noget mere til. Det enkelte menneskes erfaring af mening og meningsfuldhed kan ikke fuldstændigt fanges ind via hverken et naturvidenskabeligt eller socialkonstruktivistisk, sociologisk eller psykologisk perspektiv. Der er også en eksistentielt og filosofisk dimension, som den enkelte såvel som et fællesskab af mennesker kan og gerne vil være i dialog med. De skriver:

*Individual give meaning to things, not only through social interactions, but also through reflection about the purpose of life. […] Therefore, innovation of meaning does not only build on sociological dimensions but also on philosophical ones, as in the meaning of life. To explore the philosophical dimension we leverage on the theory of hermeneutics.* (Verganti & Öberg, 2013 s. 90)
Det er således gennem den filosofiske hermeneutik, at de søger inspiration til at forstå, hvad der egentlig er på færde, når vi fortolker, tyder, diskuterer og forholder os til mening og det meningsfulde i vore liv. Meningsfænomenet er, som de også skriver, noget forunderligt og uhåndgribeligt. Mening er derfor svært at forklare eller komme bagom. "The nature of meaning is peculiar: It involves symbolic, emotional and in intangible factors." (Verganti & Öberg, 2013 s. 87)


Det får betydning, når man ser nærmere på, hvad Verganti og Öberg forstår ved 'kritisk distance' og 'kritisk refleksion', og i forhold til hvad det er man skal fokusere på, når man vil "designe nye scenarier af mening". Ifølge Verganti og Öberg kan det foregå gennem kritiske refleksioner, diskusjoner, debatter og klare argumenter i dialoger mellem ledelse, medarbejdere, interessenter og 'the outlandish interpreters’.

It implies to develop arguments rather than finding optimal solutions. Innovation of meaning is in other words a process of generative interpretations through debates. (Verganti & Öberg, 2013 s. 89).

Mening knytter sig til en sfære, der ifølge Vergantis og Öbergs udlægning, har med "...shifting sphere of knowledge, opinions, news and proposals"(Verganti & Öberg, 2013 s. 92), og de eksterne interessenter og 'outlandish interpreters’ ses som "...an important source of new arguments.”

Når der således skal findes ny mening for- og fortolkning af et produkt, må denne mening blive til gennem kritiske diskussioner mellem ledelse, medarbejdere og eksterne netværk. Disse kritiske diskussioner rummer udveksling af viden, holdninger, nye informationer og forslag begrundet i det gode argument.

Men om det er den vej, som Verganti nødvendigvis vil, eller behøver at gå via den kritiske hermeneutik, er dog for os at se et åbent spørgsmål. Dels er der, som vi skal vise neden for, nogle åbenlyse mangler ved en sådan udelukkende kritiske hermeneutik tilgang, dels har Verganti på det seneste (Verganti, 2017) anlagt en kurs og en retorik, der blæder op på denne kritisk-argumentative tilgang, idet han nu taler for, at man skal rette sig imod det, som mennesker forelsker sig i og dybest set holder mest af og oplever som meningsgivende i deres søgen efter livsmening:

… instead of getting close to users to solve existing problems, it requires to step back and gifting people with unsolicited proposals. Because if we think at customers as users, and if we focus on the negativities of use, we will definitely solve problems, but we will never make them fall in love. We
need to think at them as people, and gift them with new positive opportunities for their **search for meaning in life**.\(^{11}\)

**4.7 Fra menings-dreven til undrings-dreven innovation: Vores tilgang**

Hvis man inden for innovationsforskningen ønsker at komme i en dialog og kontemplation over, hvad man grundlæggende set erfarer som meningsfuldt, over det man dybest set har kært (elsker) og længes efter, så vil vi foreslå, at man supplerer Ricoeurgs kritiske hermeneutik med Gadamers sokratisk-undrende hermeneutik.


På Habermas og Ricoeurgs kritik svarede Gadamer tilbage, at hans tænkning faktisk er mere kritisk og mere grundlæggende end deres. For Habermas og Ricoeurgs kritikbegreb hviler på en række antagelser (Kritisk Teoris og Ricoeurgs forestillinger om det ’frigørende blik’, objektiverende distance gennem en forklaringsorienteret tilgang, meningskonstruktion og meget andet), som Gadamer på sokratisk og fænomenologisk vis også vil forholde sig grundlæggende spørgende over for.

Når Ricoeur vil skabe den nødvendige hermeneutiske distance over for fænomenet i det nære og konkrete gennem et forklarende og objektiverende blik, vil Gadamer i stedet skabe den nødvendige


Verganti og Öberg (Verganti & Öberg, 2013) er meget inspireret af den svenske designforsker Marcus Jahnke, der trækker på Habermas og især Ricoeours tidligere kritik af Gadamer (Jahnke, 2013). Via dem argumenterer Jahnke for, at Gadamers filosofiske hermeneutik ikke er ligeså anvendelig for designforskning som Ricoeours kritiske hermeneutik, fordi Gadamer, som Jahnke skriver, er rettet mod fortiden (tradition og historien) og ikke imod fremtiden. For at have denne retning må man kunne forholde sig mere systematisk kritisk på en samfundsrelateret, forklaringsorienteret og vidensbaseret måde, mener Jahnke med henvisning til Habermas og Ricoeur. Derfor vil ”…a more future-oriented design practice that contributes to the on-going creation of new meaning in culture” (Jahnke, 2013, s. 94) ikke finde så stor inspiration i Gadamers tænkning, hævder Jahnke.

Et andet problem med Gadamers tænkning, som Jahnke ser det, er, at den heller ikke giver et så godt blik (som Ricoeur) for, hvad der er på færde i de formgivende og kunstnerisk-skabende øjeblikke i designprocessen. Som Jahnke skriver:

The second gap I investigate is how Gadamer’s focus on interpretation of existing works fails to give a rich understanding of how works emerge in the first place. In design, the emerging work and design practice behind it are of greater interest. (Jahnke, 2013, s. 94)


12 Det bør bemærkes, at Jahnke knytter an til en forståelse af kritik og hermeneutik, som gjorde sig gældende for Habermas og Ricoeur i 1960-erne. I Habermas’ og Ricoeours senere forfatterskab finder man andre kritik-forståelser, der synes at være i større overensstemmelse eller af en anden art, end den kritik, som Jahnke knytter an til.
Her er der i øvrigt slående ligheder mellem Gadamers syn på æstetik og Dorthe Jørgensen, i hvert fald når det gælder tanken om, at der i den æstetiske erfaring kan findes en forståelse af filosofisk og ontologisk karakter. Det vil kort sagt sige den 'transcendens-erfaring’, som Sine på det ovenfor beskrevne kunstbesøg oplevede som en forunderlig ’mer-betydning’.13

En kort opsummering 14 af hvad Vergantis og Öbergs Ricoueur-orienterede tænkning får dem til at konkludere i forhold til den menings-drevne innovations kendetegn, kan findes i en figur, som de selv har udarbejdet (Verganti & Öberg, 2013 s. 91):

13 Finn Thorbjørn Hansen har i Hansen (Hansen, 2013) givet en uddybende beskrivelse af hvorledes Gadamers tænkning kan åbne for det æstetiske og ’det emergerende’ øjeblik, og hvorfor Gadamers tænkning således også i Jahnkes forståelse er ’fremtidsvendt’.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Innovation</th>
<th>Networks</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nature of radical innovation of meanings</td>
<td>Role of networks in the dominant theories</td>
</tr>
<tr>
<td>Dominant theories of innovation</td>
<td>New theory of innovation</td>
</tr>
<tr>
<td>Hermeneutics</td>
<td>Role of networks in the hermeneutics perspective</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Meanings are context dependent</strong></td>
<td><strong>Solvers</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Problem solving (ideas and solutions)</td>
<td><strong>Interpreters of the context</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>The parts and whole</td>
<td>Designing scenarios of meaning</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Meanings can not be optimized</strong></td>
<td><strong>Bring new knowledge</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Optimizing and Reducing Uncertainty</td>
<td><strong>Bring new arguments in the discourse</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>The iterative Hermeneutic circle</td>
<td>Debating</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Radical innovation implies questioning</strong></td>
<td><strong>Experts</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Develop new capabilities</td>
<td><strong>Critics</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Taking a critical stance</td>
<td>Building critical capabilities</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Radical innovation implies proposing</strong></td>
<td><strong>User-Driven</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Answering a need</td>
<td><strong>Interpreters-Driven</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Creating a new interpretation</td>
<td>Envisioning new meaning</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Her ser vi tydeligt den Ricoeur-inspirerede tilgang, hvor vægten lægges på den videnssøgende epistemologiske tilgang og en kritisk refleksion, hvor debatten og det gode argument bliver styrende for samtalen og tænkningen. Det er en kritisk-analytisk, objektiverende, forklaringsøgende og argumenterende diskurs, der her opsøges.


I sidstnævnte ’stemte tilgang’ vil deltagerne ikke være interpreters forstået som ’outlandish kritikere’ i Vergantis og Öbergs forstand, men snarere være som elskere (passionerede mennesker og fagfolk) med et blik for det ’outlandish’ i det helt nære og hverdagsagtige! Der må således skelnes mellem den kritiske undersøgelse som søger det usædvanlige og anderledes i det usædvanlige og anderledes. Og så den eksistentielle undren, der søger det usædvanlige og anderledes i det sædvanlige og selvfølgelige.

Skematisk kan disse forskelle sættes sådan her op for at markere, hvorledes Vergantis mensningsdrevne og kritisk-reflekterende innovationstilgang adskiller sig fra den undringsdrevne og eksistentielle innovationstilgang, som vi slår til lyd for.

95
<table>
<thead>
<tr>
<th>Innovation / Envisioning</th>
<th></th>
<th></th>
<th>Networks / Interpreting</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nature of radical innovation of meanings</td>
<td>Hermeneutics</td>
<td>New theory of innovation</td>
<td>Wonder-based innovation</td>
<td>Role of networks in the hermeneutics perspective by Ricoeur</td>
</tr>
<tr>
<td>Measurings are context dependent</td>
<td>The parts and whole</td>
<td>Designing scenarios of meaning</td>
<td>Creating a ‘Dark Room’ for meaningfulness</td>
<td>Role of networks in the hermeneutics perspective by Gadamer</td>
</tr>
<tr>
<td>Meaningfulness come before meaning</td>
<td>The ontic parts and ontological whole</td>
<td>The hermeneutic circle</td>
<td>Involving in a Socratic Community of Wonder</td>
<td>\</td>
</tr>
<tr>
<td>Meanings can not be optimized</td>
<td>The iterative Hermeneutic circle</td>
<td>Debating</td>
<td>Bringing new knowledge</td>
<td>Bringer new wonderments in dialogue</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Meaningfulness is more a question of receptivity and ‘meaning-receiving’ than construction and ‘meaning-making’ | The hermeneutic circle between ‘the inner word’ and ‘outer word’ | Building critical capabilities | Building existential and phenomenological ‘sensitivities’ | Lovers’ (philosophy, ‘toposophia’)
| Radical innovation implies questioning | Taking a critical stance | Envisioning new meaning | Listening to the enigmatic, mystery wonders of everyday life | Driven by users |
| ... in an phenomenological and Socratic way | Involving in an existential stance | | | |
| Radical innovation implies proposing | Generating a new interpretation | Envisioning meaning | Listening to the enigmatic, mystery wonders of everyday life | Driven by interpreter s “outside of the usual networks” |
| But also a ‘letting go ad letting come’ attuned by a phenomenological and wondrous sensitivity | Listening to the call of wonder | | | Driven by ‘evocators’ captured by a longing and wonder |
Der er således åbenlyse forskelle mellem den design- og menings-drevne innovationstilgang, som Verganti og Öberg tænker ud fra, og så den undrings-drevne innovationstilgang, som dette forskningsprojekt har ladet sig inspirere af. Forskellen er, at hvor Verganti og Öberg taler om "Interpreters Lab", hvor det handler om at fremme kritiske diskussioner og refleksioner omkring design og innovation af nye meninger ("innovations of meaning"), så har vi via undringsværkstederne og de såkaldte Wonder Labs afsøgt eksistentielle refleksions og dialogiske undringsformer, for at komme i dialog med en dybere og ontologisk meningsfuldhed. Den afgørende forskel bliver således forskellen mellem et meaning-making-paradigm hos Verganti og Öberg og et meaning-receiving-paradigm hos os.\(^\footnote{Denne diskussion og analyse af forskelle og ligheder mellem den design- og menings-drevne innovationstænkning, som Verganti og Öberg anfører via Ricoeurs kritiske hermeneutik – og så den undrings-drevne innovation via Gadamers filosofiske hermeneutik og eksistentielle fænomenologer som Marion, har Finn Thorbjørn Hansen i anden forskningssammenhæng uddybet og videreudviklet på andet sted (se Hansen, 2017).}

4.8 Om ’håndens epistemologi’ og ’psykologisk ikke-viden’ i aktuel innovationsforskning

Tager vi en sådan æstetisk og filosofisk-undrende tilgang til innovationsprocesser, forstået ud fra Gadamer’s filosofisk hermeneutik og en mere erfaringsmetafysisk og eksistentiel-fænomenologisk tilgang, som henholdsvis Dorthe Jørgensen og K.E. Løgstrup repræsenterer, så vil det skabe andre ringe i innovationsvandet end dem, som aktuelt ses.

For at positionere, den undrings-drevne innovationstilgang i forhold til andre aktuelle innovations-tilgange, vil vi kort nævne to dagsaktuelle eksempler fra den danske innovationsforskning, som adskiller sig fra vores position (Darsø, 2011; Tanggaard, 2009; Tanggaard, Johanssen, & Skov, 2015, Brinkmann & Tanggaard, 2010; Tanggaard, 2014). Man kan anskueliggøre dette via tre nøglebegreber inden for almen innovationstænkning: kreativitet, emergens og ikke-viden.

4.8.1 Kreativitetens socio-materialitet og ’håndens epistemologi’

Lene Tanggaard lægger vægten på det socio-materielles betydning i kreative og innovative processer. Det handler, som hun siger sammen med Svend Brinkmann (Brinkmann & Tanggaard, 2010), om at tænke kreativitet og innovation ud fra en ’håndens epistemologi’.

De anlægger en pragmatisk og socialkonstruktivistisk tilgang, til hvorledes noget nyt og grænseoverskridende bliver til. De er ikke så optaget af ’det psykologiske mindset’, som f.eks. Lotte
Darsø er (Darsø, 2011), men hvorledes vi igennem professionsfællesskaber og en fordybelse og vedholdende træning i et bestemt håndværk kan få kontakt til nogle ellers oversette mikroskopiske praksisvidensformen af mere socio-kulturel og socio-materiel karakter.

Det er, når man vedholdende udlever et håndværk og en professionspraksis, at man kan få adgang til erfaringer og mikro-forskelle, der måske netop kan være spiren til radikal nytænkning.

Brinkmann og Tanggaard er særlig kritiske over den kreativitetstænkning, der sætter det 'unikke geni' i centrum og taler i stedet for en kreativitet, der sker gennem praksisfællesskaber, mesterlære og via en ”creativity of action – a creativity of the hand.”(Brinkmann & Tanggaard, 2010, s 257).


Mange undervisere bruger det nye kreativitetsfokus til at sætte fokus på æstetiske læreprocesser – men det handler således ikke om at bygge flere papmaché giraffer i aulaen, men om at eksisterende viden, praksisser og koncepter transformeres til nye og bedre kombinationer.(Tanggaard et al., 2015 s. 7)

Interessant i vores sammenhæng er, at forfatterne fremhæver en distinktion mellem ”det nysgerrige øje” og ”det gode øje”. Distinktionen er hentet fra Rogoff (2004), der siger, at hvor det nysgerrige øje er betegnelsen for det åbne og fordomsfrie og afsøgende blik, er ’det gode øje’ det blik, der allerede er bestemt af ’det gode selskab’, altså af en elite, der har forudbestemt hvad ’det gode’ er ud fra, hvad ’man’ opfatter som det korrekte. Ofte vil dette blik være hierarkiserende, fastlåsende og forudsigelig. Målet må være, siger Tanggaard et al., at vi fremmer ’det nysgerrige øje’, så, som de udtrykker det,

… vi kan se, hvad der faktisk måtte være at SE – frem for at lede efter bestemte svar, som bestemte typer spørgsmål afføder og derved opererer inden for et vedtaget kodeks om ’det gode’. (Tanggaard et al., 2015 s. 6)
Vi kan naturligvis ikke være uenige med Rogoff og Tanggaard i, at 'det nysgerrige øje’ må være bedre i en innovationssammenhæng end 'det gode øje’, når sidstnævnte beskrives som det fastlåste og autoritative blik.

Vi kan heller ikke være uenige med Brinkmann & Tanggaard (2010) i, at kreativitet og nytænkning også har nogle sociologiske, psykologiske og ikke mindst praksis-epistemologiske forudsætninger. Hvis man virkelig vil lære at spille f.eks. jazz på et højt og banebrydende niveau og dermed også overskride de gængse regler og forståelser for 'god jazzmusik’ og ’godt håndværk’, så må man naturligvis have øvet sig vedholdende i mange år og sat sig mikro-analytisk ind i hver en lille detalje, bevægelse og betoning. I den forstand er ’håndens epistemologi’ et godt begreb for disse kropslige og socio-materielle vidensformer.

Vi vil dog med vores tilgang til innovation nuancere diskussionen yderligere ved dels at skelne mellem 'det nysgerrige øje’ og 'det undrende øje’ – og dels mellem 'håndens epistemologi’ og 'åndens ontologi'16.

Vi har i kap. 3 talt om forskellen på at se og være i verden på en henholdsvis ontisk og ontologisk måde. Vi er i verden, og ser på og lytter grundlæggende til verden, den Anden og det Andet, på to vidt forskellige måder, alt efter om vi står i et ontisk nysgerrigt forhold til verden, eller om vi står i et ontologisk og undrende forhold. I den undrende tilgang står vi i en dialogisk værensrelation; i den nysgerrige tilgang står vi i en videns-søgende og videns-bemestrende relation.


Håndens epistemologi er knyttet til en pragmatisk og vidensorienteret tilgang til kreativ og innovativ praksis. I Tanggaards begreb om kreativitet knyttes begrebet yderligere til en socio-

materiel og kulturpsykologisk tilgang (Tanggaard, 2014). Når hun eller andre inden for denne position taler om 'det emergerende’ og om emergens som rummet for eller bevægelsen mellem det, som er, og det som er på vej til at blive ”in the space of what is and what is to come” (Tanggaard, 2014, s. 112), så er denne emergerende bevægelse udelukkende knyttet til en socio-kulturel og socio-materiel forståelsesramme.

'Åndens ontologi’ derimod, som Gadamer, Jørgensen og Løgstrup kredser om, og som vi er optaget af, handler om, hvad det er den virkelig radikalt innovative person lytter til også på et mere metafysisk, etisk, værensmæssigt og eksistentielt niveau. Åndens ontologi kredser dermed om en 'mer-betydning’ der ikke kan forklares men nok fornemmes. Der er en sådan 'åndelig’ dimension knyttet til det kreative øjeblik, som neopragmatismen og kulturpsykologien, som henholdsvis Brinkmann og Tanggaard refererer til, ikke har blik for, og som heller ikke Rogoff’s nysgerrige eller 'gode’ øje har sans for.


Vi kan ikke være uenige i de indsigter og påpegninger. Vi tænker dog, at de med denne neopragmatiske og kulturpsykologiske forståelseshorisont også kan komme til at overse nogle elementer i kreativiteten, som kunstneren bedre end håndværkeren har sans for.

4.8.2 Psykologisk ikke-viden og art-driven innovation

Vender vi os nu til en anden markant dansk innovations- og kreativitetsforsker, Lotte Darsø (Darsø, 2011), så ser vi der, hvordan hun specifikt trækker på kunsten og kunstnere som inspiration i

Når Darsø taler om ’emergens’ som et slags kropsligt, relationelt og mindfult nærvær (hendes forståelse af presencing), er emergens noget der hænder og bliver beskrevet inden for en socialpsykologisk forståelsesramme.


4.8.3 Om forskellen på emergens og transcendens – en opsummering

Skal vi foretage en opsummering for de to positioner, som Brinkmann & Tanggaard socio-materielle og Darsøs socialpsykologiske tilgang til kreativitet og innovation er fortalere for, så taler de begge om emergens som nøglebegreb for det kreative eller innovative øjeblik. Emergens, forstået som det 'muliges-kommen', må, som vi nu har set, forstås ud fra en ontisk verdensforståelse og altså en meaning-making og neopragmatisk, kultur- og socialpsykologisk position. Derfor mener vi, at det giver mening i en kreativitets- og innovations-diskurs, at skelne mellem emergens og transcendens. Transcendens har at gøre med skabende og tilblivende øjeblikke på et ontologisk niveau.

Transcendens-erfaringen knytter sig i prægnant grad til en ikke-viden, idet det netop ikke er en viden men en værensåbning og væren-i-verden, som kun kan tilnærmes ud fra en ontologisk, æstetisk-forundret og filosofisk-undrende tilgang.

'Åndens ontologi', som vi her lejlighedsvis har kaldt det som svar på Brinkmann & Tanggaards 'håndens epistemologi’, opererer altså grundlæggende med en anden type ikke-videns-forståelse, der bedre kan udtrykkes via transcendens-begrebet end det i dag meget benyttede emergens-begreb18.

4.9 Undrings-dreven innovation i en mere udfoldet version

Efter nu at have præsenteret, præciseret og positioneret, hvorledes en undrings-dreven innovationstilgang teoretisk set kunne se ud, vil vi afslutningsvist gøre os nogle forsøgsmæssige refleksioner over, hvordan en sådan innovationstilgang kunne tage sig ud metodisk set.

Det vil vi gøre med inspiration fra en velkendt design-dreven innovationstilgang (Liedtka & Ogilvie, 2011), som vi twister ud fra den ontologiske og undringsfænomenologiske forståelsesramme, som ligger bag teorien om undrings-dreven innovation.

Men inden vi tager fat i Liedtka & Ogilvies metode for design-dreven innovation, vil vi kort gøre et holdt ved forståelse af design-dreven innovation som sådan og ved design-attituden.

A design attitude views each project as an opportunity for intervention that includes a questioning of basic assumptions and a resolve to leave the world a better place than we found it.(Boland & Collopy, 2004 s. 9)


At anvende designmetoder i f.eks. ledelse i den offentlige sektor bygger på en underliggende antagelse om, at den måde designeren tilgår en designproces kan være værdifuld at overføre til den måde, hvorpå vi udvikler og innoverer i den offentlige sektor. Derfor giver det mening ikke bare at tale om design-metoder men om design-thinking, som en særlig måde at være til stede i verden på.

Denne særlige tænkning eller attitude er ifølge phd. Per Krull (Krull, 2013), og som citatet ovenfor antyder, blandt andet kendetegnet ved at sætte spørgsmålstegn ved de præmisser, vi tager for givet, eller den måde problemer viser sig på. At udfordre og re-tænke sådanne præmisser står, som vi også så i afsnittet vedr. Vergantis innovationstilgang, centralt i en design-drevet proces såvel som i en undringsdrevet tilgang.

I design-tænkning tales om framing som betingelsen for designerens udfordring og gentenkning af det, som tages for givet (Krull, 2013). Framing indebærer, at designeren selektivt kigger på en bestemt situation eller et bestemt problem med blik for den ramme eller de omgivelser og præmisser problemet opstår indenfor. Designerens opgave er så at bearbejde og måske redefinere selve rammen og på denne måde gå bagom situationen eller problemet. Dette vil, ifølge designtænkningen, give syn for langt flere og helt andre mulige og kreative løsninger på problemet.
4.9.1 Et eksempel på framing og re-framing

Et eksempel herpå, sås i et nyligt samarbejde mellem børne- og medicinsk afdeling på Kolding Sygehus og designskolen i Kolding. Hensigten med samarbejdet var at reducere forekomsten af fejlmedicinering i afdelingerne (Se Kolding, 2012). For at komme med nye og hidtil usete løsningsforslag på problemstillingen startede de studerende fra designskolen med at ’frame’ problemet.


Mulighedsrummene blev herefter præsenteret og diskuteret med personalet i afdelingerne, som dernæst deltog i udvælgelsen af de mulighedsrum, der skulle arbejdes videre med. Efter en sådan udvælgelse af mulighedsrum startede en kreativ idé- og konceptudviklingsfase indebærende idégenerering, konceptudvikling og afprøvning af prototyper. Dette foregik både hos designeren alene – og i fællesskab med personalet i afdelingerne.

Man kan med designforskningens ord kalde denne idé- og konceptudviklingsfasen for en ”re-framing” – altså gen-indramning af den oprindelige problemstilling, ved at udfordre og redefinere nogle af de præmisser som både eksplicit og implicit var givet omkring medicinering i afdelingerne. En sådan re-framing, altså gen-indramning, gøres ved brug af designerens - og evt. også andre interessenters - kreative forestillingsevne (Krull, 2013).

4.9.2 En model for designprocessen

Med dette eksempel i baghovedet, giver det mening at præsentere designprocessen som grundlæggende bestående af tre elementer: 1) Først en inspiration fra et problem og en indramning (framing) af problemet, 2) dernæst idégenerering (re-framing) ved brug af den kreative forestillingsevne og samtidig afprøvning af idéer og 3) til sidst implementering af de nye løsninger.
En sådan model for design-driven innovation ses hos Liedtka og Ogilvie (Liedtka & Ogilvie, 2011), hvor designprocessen inddeles i 4 faser med hver sit styrende spørgsmål. Det drejer sig om:

1. **What is?** Her udforskes problemet og den ramme hvori problemet eksisterer. Der er tale om en framing f.eks. gennem antropologisk orienterede metoder.
2. **What if?** Indebærer at forestille sig en anden fremtid. En re-framing.
3. **What wows?** Indebærer udvikling og testing af idéer og prototyper samt selektion og udvælgelse af den eller de idéer, som skal tages i brug på baggrund af, hvad der forbavser og gør særligt indtryk (’wows’)
4. **What works?** Hvad virker? Her bringes idéen til markedet og tages i brug.

Design-driven innovation udemærker sig således ved ikke at tage virkeligheden, som vi umiddelbart erfarer og ér i den for givet. Det betyder, at designeren ikke starter med at problemløse ud fra et allerede givet problem, men starter med at ’præmis-reflektere’ og lede efter forhold rundt om problemet, som er med til at konstituere problemet.

Hvad er da forskellen på design- og undrings-dreven innovation?

4.9.2.1 *What is?* Fra problemindkredsning til fornemmelser for det underfulde i hverdagen

I en undringsdreven tilgang til innovation er vi, ligesom designtilgangen skildret ovenfor, også optagede af at få blik for de tavse grundantagelser i vores praksis, for dermed at kunne komme forbi dem og ud i en form for mulighedsfelt. MEN – vores bevægelser er alligevel ret forskellige fra designtilgangene.

Lad os starte med designerens ”**What is?**” Skal vi følge Liedtka og Ogilvie (Liedtka & Ogilvie, 2011) starter en design-dreven innovationsproces med en udforskning af det nuværende, dvs. problemet og den kontekst problemet eksisterer i. For at gøre det, skal problemet ifølge Liedtka og Ogilvie være velafgrænset og klart beskrevet. En af de væsentligste antropologiske metoder i denne udforskning er ’customer journey mapping’ – dvs. en kortlægning af forbrugerens adfærd rundt om problemet, hvilket sås i eksemplet fra Kolding, som en kortlægning af børn og forældres ’journey’ omkring medicineringen.

Det betyder også, at vores begyndelsespunkt ikke er en form for ’problem-mapping’, men nærmere en søgen ind i noget forunderligt, som vi selv har levet, mærket og erfaret.

Det betyder endvidere, at vores begyndelsespunkt ikke fremstår eller kan formuleres med samme tydelighed som design-processens startpunkt, hvor man som udgangspunkt kender problemet, som skal løses. Vi starter mere dunkelt, med en anelse om, at noget vigtigt er hændt og kan hænde – uden dog at kunne give det sprog og definition.


Man kan sige, at hvor designerens ”What is?” søger et velafgrænset problem og den kontekst problemet indgår i – søger vores ”What is?” i højere grad efter det væsentlige i fænomenet, det vil sige den meningsfuldhed, som kalder på os i vores praksis. På baggrund af fortællingen og i åbnende og undrende dialoger fra fortællingen søger vi ud i det åbne (se også Hansen 2008), med sigte på at høre, hvad der kalder, og hvad vi tavst tager for givet i vores profession.

Herfra søger vi at komme ind i en egentlig undren (se kap. 3 om undren). Man kan sige, at vi stiller spørgsmålet What is? fra en anden retning end designeren. Antropologen i bruger-undersøgelsen og beskrivelsen af en hverdag spørger: What is ud fra en empirisk tilgang i betydningen ’hvad er tilfældet her – hvad er konstaterbart? Vi spørger derimod filosofisk og fænomenologisk: Hvad er det pågældende fænomen, fx hvad er i grunden livsmod? Eller hvad er i grunden forskellen på
livsmod og håb? Så hvor designeren spørger: “What is the problem?” spørger vi altså: ”What is the phenomena that speaks to us”?

Lad os give et kort eksempel herpå:

Mette, en 2. års. pædagogstuderende, deltog i et undringsdrevet innovationsforløb, mens hun var i praktik på en døgninstitution for handicappede børn. Hun fortalte os en rørende fortælling om en 10 år gammel og meget svært handicappet dreng på institutionen, som hun en morgen på en særlig måde fik øje på.

Mette oplevede denne morgen, at situationen kaldte på at tage drengen på skødet og sidde stille og tæt med ham i ret lang tid. Igennem denne fortælling kredsede Mette mange gange om institutionen som drengens hjem, og fortalte om hvor god en institution stedet var, hvor meget de gjorde for disse børn og hvor samvittighedsfuldt det pædagogiske arbejde blev udført.

Mette fortæller også, hvordan hun, med drengen på skødet, i øjeblikket erfarede at være tættere på et egentligt hjem – end hun ellers oplever, at de er på institutionen. Ikke fordi institutionens praksisser på nogen måde var problematiske, ikke fordi der var problemer ift. at være et hjem for børnene – men fordi hun, i erfaringen af at sidde med drengen på skødet, syntes at være i kontakt med ’noget mere’, noget som erfaredes meningsfuldt og vigtigt og som talte til hende, om hvad et hjem også er.


Med basis i Mettes eksempel kan man endvidere udræge, at det afsæt vi har i en undringsdreven innovations-tilgang, rejser en ganske anden type spørgsmål, end de mere problem- og kontekstafklarende spørgsmål, vi ser i en designdrevet innovationstilgang. Spørgsmål, som har en form for almen og meget grundlæggende spørgseretning, og som kommer endda meget tæt på relations-professionernes kerneydelser.

**4.9.2.2 What if? – fra designerens kreative forestillingsevne til kunstnerens og filosoffens modtagelse af meningsfuldhed.**

Hvis vi nu vender tilbage til designeren, vil deres næste spørgsmål være et ”what if ?” – og dermed en åbning af mulighedsrum og kreative løsningsforslag. Denne bevægelse tager afsæt i designerens
kreative forestillingsevne (ideation) og kreativ samskabelse (co-creation) med brugerne (Liedtka & Ogilvie, 2011). Væsentligt er det inden for denne tilgang, at man tager afsæt i muligheder fremfor begrænsninger. Et centralt spørgsmål synes at være 'Hvilke muligheder viser sig fra den tidligere kortlægning af kontekst eller mulighedsrum?' To værktøjer introduceres som væsentlige i denne proces; brainstorming og koncept-udvikling og sigtet er at gå fra indsigter udviklet i ”what is-fasen” til idéer og videre til koncept.

I en undringsdreven tilgang åbner vi for mulighedsrummet på en anden måde. Vi søger endnu ikke idéer og koncepter, der kan tjene som mulige løsninger på et problem. Med afsæt i en berørthed og en fortælling søger vi i stedet at kvalificere den opståede undren i åbnende dialoger med hinanden, med fortællingen og i mødet med menneskehedens store fortællinger om fænomenet, f.eks. fra kunsten, filosofien, litteraturen osv. (jf. kundskabs- og undringsværkstedet beskrevet i rapportens kapitel 5). Det undringsspørgsmål (for undringsspørgsmål se også kap. 3) som er rejst, løftes så at sige ind i mødet med andres tanker og erfaringer.


Det siger sig selv, at en sådan åbnende undringsamtale er umulig at afslutte. Der vil altid være mere at sige og tænke. Udfordringen for en undringsdreven innovationstilgang er, gennem hele processen at holde denne dør åben, alt imens det på et tidspunkt er nødvendigt f.eks. at bevæge sig videre fra tanker om ”et godt hjem” til handlinger, der rent faktisk fremmer gode hjem i døgninstitutioner. Denne balancegang minder tilsvarende om Jan Petersens begreb om 'Balanced Wonder’ (se kapitel 3).

Spørgsmålet bliver nu, hvorledes vi med afsæt i designtilgangens ”What wows” and ”What works” kan udpege en undringsorienteret vej fra tanke til handling i en egentlig projekt-del. I modellen skitseret i kapitel 5, bevæger vi os nu ind i ”undringsfiskens hale”.

4.9.2.3 What wows? – fra økonomi og forbrugerpræferencer til længsel og livsmening som styringsredskab

”What if-fasen” hos Liedtka og Ogilvie (Liedtka & Ogilvie, 2011) har ofte genereret rigtig mange ideer, der kan koges ind til lidt færre koncepter. Udgangen af ”what if” indebærer altså mange mulige løsninger og dermed mange mulige veje at gå. Den næste fase beskrevet af Liedtka og Ogilvie kaldes ”What wows?” - som kan oversættes til; Hvad begejstrer os? Hvad imponerer og forbavser – ja, nærmest lægger os ned? I denne fase er det hensigten at reducere antallet af koncepter til de få, som skal afprøves i ”what works”-fasen. De skriver som følger:

We are looking for those [concepts, Red.] that pack a potential “wow,” that hit the sweet spot where the chance of a significant upside in customer value meets attractive profit potential. This is the “wow” zone.(Liedtka & Ogilvie, 2011 s. 30)

I dette citat er det interessant at bemærke, ud fra hvilke kriterier idéer og koncepter vælges ud til videre afprøvning. Udvælgelsen er nemlig væsentlig, både når vi taler fra en designdreven og en undringsdreven tilgang, men kriterierne for udvælgelsen adskiller sig fra hinanden.

Som det ses i citatet vægtlægger Liedtka og Ogilvie primært to kriterier for udvælgelse; konceptet skal øge værdien for forbrugeren og konceptet skal have potentiale for at være profitskabende. Af denne vægtlægning bliver det naturligvis tydeligt, at denne designtilgang primært er afprøvet og søges anvendt inden for virksomheder der eksisterer på markedsvilkår.

Igennem vores udvikling af undringsdreven innovation, har vi arbejdet inden for en ganske anden ramme, nemlig i professionsuddannelser der sigter på relations arbejde. At tjene penge til institutionen er, tør vi godt sige, ikke et grundtema i hverken pædagogers eller sygeplejerskers arbejdliv. Til gengæld er det et sigte at øge værdien og meningsfuldheden i arbejdet for og med børnene, patienterne, de unge - eller hvem man nu arbejder med.

I undringsdrevne innovationsprocesser foretager vi, ligesom designtilgangene gør, en indsnævring af mulighedsfeltet – men kriterierne for indsnævringen adskiller sig. Hvor designeren på baggrund af sin kreative forestillingsevne i ”what if-fasen” og gennem forskellige kreative processer har skabt en lang række mulige fremtidige scenarier, har vi i undringsprocesserne lyttet os ind til en meningsfuldhed, der kaldte på os i vores praksis. Og hvor designeren i sin udvælgelse og afgrænsning af koncepter har et stort og vigtigt øre for forbrugerens ønsker og oplevede
værdiforøgelse i bred forstand, lytter vi i en undringsdreven tilgang efter det, vi sammen som medmennesker – aktionsforsker, facilitator, kollegaer og en selv – dybest set finder vigtigt, har kært og som vi længes efter at se ske.

Vi søger med andre ord ind i undrings- og længsels-fællesskaber i disse ”wonder-wows”. Vi har dermed, og som vi vil se i kap. 5, arbejdet med at afgrænse os til en undren og længsel, som kan relateres til en eksistentiel erfaring af meningsfuldhed, at verden vil mig noget og måske faktisk også vil noget med mig.

”The sweet spot”, som Liedtka og Ogilvie omtaler i citatet ovenfor søges i designtilgangen fundet gennem tankeeksperimenter med sigte på at vurdere, hvilke koncepter som kommer nærmest skæringsfladen mellem værdiforøgelse for forbrugeren og samtidig økonomisk gevinst. Det er i denne skæringsflade, at designeren skal påbegynde sin afprøvning. Det interessant her er tankeeksperimentet som vurderingsværktøj. Liedtka og Ogilvie beskriver denne ”assumption testing” på følgende måde:

Then it takes these new possibilities (which are really educated guesses about something we think is likely to be a good idea) and tests them by asking “Under what conditions would that hypothesis in fact be a good business?” Or—worded differently—“What would need to be true for my concept to be a good one?” The idea is to surface and test the assumptions underlying each hypothesis. The hypotheses that “pass” this first set of tests are good candidates for turning into real experiments to be conducted in the marketplace. (Liedtka & Ogilvie, 2011 s. 31)

Det der er værd at bemærke i dette citat er, at vurderingskriteriet for ”the sweet spot” bliver om idéen eller konceptets underliggende antagelser kan holde under de eksisterende forhold. Liedtka og Ogilvie bruger eksemplet, at vi som underliggende antagelse kan tænke, at kunder gladeligt betaler højere priser for varer, hvis indkøbsmuligheden til gengæld er lettilgængelig. Hvis dette er en bærende antagelse i en idé, er det i ”What wows”-fasen vigtigt at undersøge, om denne antagelse nu egentlig holder – enten gennem markeds- og forbrugeranalyser eller gennem de data, som vi på mere antropologisk vis hentede i ”What-is”-fasen. Vurderingskriteriet ligger dermed alene op ad forbrugerens præferencer.

Selvom undren og længsel så at sige er et søskende par, da begge er tunet ind på den mere eksistentielle og værensmæssige dimension i menneskelivet, er der også en forskel, som er værd at bemærke. Hvor undren primært er rettet mod det, som er og sker – nu – eller som har sket og stadig kalder på en undren, så er længsel fremad- og fremtidsrettet. Og i længslen er der også knyttet en virkeliggørelse og en ønske om at etableres og skabe noget, der endnu ikke er, men som man drages af. Sådan en længselserfaring er ofte svær at argumentere for via det almindelige fagprofessionelle, akademiske, natur- og erfaringsvidenskabelige sprog – og det er, som beskrevet tidligere ift. både Dorthe Jørgensen og Verganti heller ikke meningen, da vi netop i sådanne tilfælde foreslår at trække på fænomenologien og hermeneutikken\(^\text{19}\).


Afslutningsvist i ”what wows”-fasen peger Liedtka og Ogilvie hen på en ”rapid prototyping”. Med dette mener de en begyndende fremstilling af det eller de valgte koncepter, som derefter skal testes og kritisk efterprøves hos relevante personer – f.eks. forbrugerne. Der tales her om ”low fidelity” prototyper, som let og billigt kan omgøres i mødet med virkeligheden.

I en undringsdrevne tilgang til innovation ønsker vi også, at vores længsel skal møde verden – og også kritisk efterprøves (og måske forbedres) set ud fra en mere praktisk og pragmatisk tilgang i mødet med verden. Det foreslår vi, og som det vil blive nærmere beskrevet i kap. 5, gjort ved grundlæggende to samtidige bevægelser:

1) ved en bevægelse, hvor vi søger en form for ”genklang” ved at vække andres (f.eks. kolleger og medstuderende) eksistentielle længsel med spørgsmål som: Hvad betyder i grunden noget for dig? Hvor oplever du stor mensningsfuld i din hverdag og professpraksis? Hvad længes du efter i forhold til den arbejdssituation, du er i nu og i dit liv som sådan? og
2) ved at forbinde os meget konkret til den praksis, hvori denne længsel skal tjene som pejlepunkt.

\(^\text{19}\) For en filosofisk-undersøgende og fænomenologisk-beskrivende og let tilgængelig tilgang til fænomenet ’længsel’, se Pahuus (Pahuus, 2015).
Et sådant møde mellem længsel og praksis vil oftest rejse nye – og også meget konkrete spørgsmål, der stiller krav om informationssøgning (også ift. forbrugeren eller organisationens værdisæt eller interessenter).

I førnævnte tilfælde med Mette, så vi eksempelvis, at spørgsmålet i mødet med praksis også blev, hvad et godt hjem i grunden specifikt er for børn med autisme? Og Mette opdagede derigennem, at den ’hjemmets nærhed’, som hun sådan længtes efter, måske ikke var den samme form for nærhed, som man som autistisk barn satte pris på.

Liedtka og Ogilvie’s rapid prototyping har vi, pga. vores ikke så produkt-orienterede tilgang, kaldet ”prøvehandlinger” eller ”opmærksomhedspunkter”. Budskabet er i denne henseende det samme: At før vi begynder f.eks. at etablere helt nye ”hjemlige institutioner”, kan vi starte med at prøve os lidt frem i det små for derfra at vurdere, hvorvidt og hvordan disse handlinger og opmærksomhedspunkter i hverdagen bringer os og professionen nærmere den livsm mening eller livsstemthed, vi længtes efter.

I Mettes tilfælde startede hun f.eks. med at flytte rundt på møblerne i institutionens stue og indføre et fredagshygge-ritual med børnene.

4.9.2.4 What works or What lives: Når tanker bliver til virkelighed.

Liedtka og Ogilvies sidste fase af designprocessen indebærer udvikling af en egentlig prototype som skal testes i den virkelige verden ved at se, om nogen er villige til at betale for og anvende produktet.

Liedtka og Ogilvie foreslår i denne fase at reducere risici ved at invitere potentielle forbrugere med ind i skabelsen af produktet. De pointerer ligeledes, at en sådan virkeliggørelse af idéen skal betragtes som en væsentlig lærereproces, idet produktet måske ikke i første omgang får succes på markedet. De skriver:

As you proceed, keep in mind some of the principles of this learning-in-action stage: Work in fast feedback cycles. Minimize the cost of conducting your experiments. Fail early to succeed sooner.
(Liedtka & Ogilvie, 2011 s. 33)


112
I en undringsdreven innovationstilgang skal det nye produkt/proces eller praksis ikke kun være godt i et økonomisk- og forbruger perspektiv (det skal det også) – men det nye skal også synes godt, når vi sætter det i relation til den meningsfuldhed, som vi i praksis erfarede, modtog og anede som væsentlig.


Kapitel 5: Tre systematikker der hver på sin måde indfanger væsentlige aspekter af undrings- og innovationsværkstedet

*Sine Herholdt-Lomholdt og Finn Thorbjørn Hansen*

I projektet har vi introduceret to systematikker, der tidligere er blevet anvendt i forbindelse med afklaring og positionering af en undringsbaseret tilgang i professionsuddannelser. Systematikkerne angiver en række begreber og opmærksomhedspunkter, og tilbyder et sprog der kan anvendes, når man arbejder med en undringsbaseret tilgang. Man kan sammenligne systematikkerne med landskabskort, man kan studere mens man bevæger sig i landskabet. Landskabskortene gør det muligt at orientere sig, og dermed gør de ens beslutninger om, hvordan man skal fortsætte mere kvalificeret.

Disse landkort og undrings- og innovationsværksteder er pilotgruppen i løbet af aktionsforskningsprojektet blevet intensivt trænet i, og senere har de (se pilotgruppens delrapporter) selv videreudviklet på disse landkort og former for undrings- og innovationsværksteder i deres egen undervisning og vejledning på VIA University College.


Kapitlet afsluttes med en række øvelser vi har brugt og (videre)udviklet i forløbet; de kan måske inspirere andre der vil arbejde undringsbaseret.

5.1 De fire stemmer

I profession og uddannelse er der forskellige måder hvorpå man kan orientere sig, forskellige måder at sprogliggøre forskellige kompetencer, færdigheder, videnformer, dyder og dannelsesprocesser, som er på spil i en professionel praksis. De forskellige måder repræsenteres her af fire stemmer: Fagets, Systemets, Personens og Sagens stemme.

*Fagets stemme* handler om det faglige og videnskabelige sprog og de teori- og evidens-baserede tilgange og metoder vi lærer at bruge som ’professionelle i vores profession. Med Fagets stemme taler vi på baggrund af en tradition, generel viden og videnskabeligt og fagligt fællesskab, der gør os kyndige og ’seende’ i forhold til de forhold og kendsgerninger i verden, der kan iagttages ud fra


Når man primært arbejder ud fra Systemets stemme vil man typisk være pragmatisk, funktionel og problemløsningsorienteret. Man ønsker så godt og effektivt som muligt at fungere inden for de givne ramme og er i en vis forstand ydrestyret, idet man er drevet af, hvad ’Systemet’ anser for at være realitetssans og de rigtige/relevant/nyttige problemer og problemstillinger.

**Personens stemme** er knyttet til de unikke, personlige og idiosynkratiske forhold og til de interesser, præferencer og psykologiske behov, som den enkelte måtte have. Men Personens stemme er også knyttet til et mere eksisterentielt og spirituelt niveau, hvor man også søger at finde sig selv i en større sammenhæng, ikke kun arbejds- og samfundsmæssigt men også i livet og eksistensen som sådan.

Her spørger man: ’Hvem er jeg i grunden? Og hvad er den dybere mening med mit liv? Hvad er jeg kaldet til, hvad er det vigtige for mig og den verden, jeg er en del af og holder af?’

Personens stemme kan også høres som en indre stemme og søgende stemme, der leder efter de autentiske og særligt meningsfulde øjeblikke. I så fald søger personen at skabe en integritet og helhed mellem de faglige arbejdsværdier og de mere etiske, eksistentielle og egen oplevede livsværdier. Den personlige stemme har forbindelse til de mere uudsigelige men meningsgivende erfaringer i tilværelsen og hverdagslivet som sådan.

Den viden, vi har at gøre med her, ville man inden for aktionsforskningen kalde for ’oplevelsesviden’ (’experiential knowing’, Heron & Reason, 2008). Det er de erfaringer, som vi kun kan gøre i ansigt-til-ansigt-møder med verden, i denne konkrete situation, på dette sted, eller sammen med dette konkrete menneske. Det er en mere eksistentiel og kropslig, situativ og intuitiv erfaring, der ikke må forveksles med den praktiske, situative, kropslige og intuitive viden, som
håndværkeren arbejder ud fra. Håndværkeren vil nemlig primært stå i et funktionelt og ikke eksistentielt forhold til den verden, han arbejder med.

*Sagens stemme* kan have med to forskellige forhold at gøre. Enten lytter man efter Sagens stemme på en vidensøgende eller på en værensbaseret måde.


Kunstnerne vil således ofte opleve, at han eller hun står i en forunderlig relation og dialog med det materiale, som han eller hun arbejder med i den kunstneriske skabelsesproces. I de øjeblikke hører de Sagens stemme som en kalden, og må svare igennem de æstetiske udtryk, som de nu arbejder med.

På tilsvarende vis kan man tale om ’kaldet i situationen eller relationen’ i en relations-profession som f.eks. den pædagogiske eller sygeplejefaglige praksis. Hvad er det, der i øjeblikket kalder
pædagogen eller sygeplejersken til at gøre, som hun gør over for det konkrete barn eller patient? Her må nogle gange Systemets og Fagets og sågar Personens stemme træde lidt til side for, at Sagens stemme kan blive hørt. Som vi har set i de foregående kapitler: *At have gehør for Sagens stemme er at have etisk og eksistentiel dømmekraft*. Den attitude eller værens måde, som bedst synes at åbne os for dette felt for ikke-viden, er gennem den æstetiske forundring og filosofiske undren, der som sagt ikke må forveksles med Lotte Darsøs begreb om ikke-viden (jf. kap. 4).

5.2 Kundskabs- og undringsværkstedets fem momenter

Kundskabs- og undringsværksted er betegnelsen for den organisationsform hvori man arbejder sig hen imod og ind i et felt af 'berørt ikke-viden' eller feltet for 'det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men er eller kaldes til at blive’. Vi skelner mellem fem momenter, der kendetegner dette arbejde. De præsenteres her i en logisk rækkefølge, som man dog i praksis kan fravige.

1. Det fænomenologiske moment
Første moment består af det fænomenologiske moment også kaldet *'det fænomenologiske mørkekammer’*. Her lytter gruppens medlemmer til deres levede erfaringer og indtryk på en senseligt stemt og fænomenologisk måde. Gennem forskellige typer af fænomenologiske skrive-, dialog- og refleksionsøvelser (Hansen, 2014, 2015, Van Manen, 2014) lærer de at 'fremkalde' og åbne sig for 'fortællingen i fortællingen’. Det vil sige, de begynder at kunne høre fænomenets stemme, hvad livet i det konkrete øjeblik synes at sige eller kalde på – og når de begynder at komme i dialog med livserfaringens egen stemme, vil de typisk blive ladet med en senseligt stemt forundring.

2. Det hermeneutiske moment
Andet moment er det hermeneutiske moment også kaldet *'det filosofiske lønkammer’*. Her forholder gruppen sig filosofisk spørgende til de grundlæggende antagelser og værdier, som de synes at tage for givet i de fortællinger, de giver, og i de fortolkninger de har af de levede erfaringer. I dette moment spørger vi efter, hvad der mon kan være det almenmenneskelige i de konkrete levede erfaringer og personlige fortællinger. Og derfra begynder de som gruppe omkring hver enkelt fortælling at spørge filosofisk-refleksioner til de selvfølsomheder, menneskesyn, værdier og virkelighedspfælter, der er på spil der. Dette vil lede fortællerens ind i en indre filosoferende dialog med egne levede erfaringer, og resultatet vil oftest blive en klart udtrykt personlig og filosofisk undren.

3. Det sokratiske-dialektiske moment
Tredje moment er det sokratiske-dialektiske moment også kaldet *'Katedralen’*. Her medbringer gruppfisk og mindre, personlig fortælling fra praksis samt deres personlige filosofiske

4. Det eksistentielle moment

5. Det phronesiske moment
Femte moment er det phronesiske moment også kaldet ’Gerningsstedet’. Phronesis er Aristoteles begreb om ’praktisk visdom’ (se kap. 3), så her handler det om, at undersøge, hvilken praktisk visdom som denne eksistentielle og sokratiske dannelsesrejse gennem de fem momenter har ledt til. Nu vender deltagere tilbage til den professionspraksis og de udfordringer, de konkret står over for, og spørg fra kundskabs- og undringsværkstedets femte og sidste refleksions- og samtalerum – hvilke indsigter, erfaringer og undringer, som de har mødt undervejs, som kan befrugte og udfordre de givne og aktuelle forståelser af deres faglighed, professionspraksis, organisatoriske rammer, ledelse og værdisæt.

Sådanne phronesiske refleksioner – båret frem af en gennemgående filosofisk undren over egen hverdagserfaringer – vil som ofte skabe nye og overraskende ideer og en dæmrende forståelse for andre mulige (men ikke før tænkte) forståelseshorisonter. Og dermed også muligheden for et
perspektiv- og præmisskifte i måden at anskue et problem eller et fænomen i den pågældende praksis. Det afgørende i Aristoteles’ begreb om *phronesis* er jo at den praktiske visdom først kan ’høres’ eller mærkes, når og hvis man selv engagerer sig *i* livet, i den konkrete praksis. I den konkrete praksis og det levede liv finder man værensmåder og dispositioner, der gør, at vi også ureflektoreret i kognitiv forstand kan komme i dialog med og søge ’det gode’ i det konkrete øjeblik. Dåden er det øjeblik, hvor man handler på en mere selvforglemmende og intuitiv måde i kraft af at man høre, hvad situationen eller relationen kalder professionsudøveren til. En kalden, der med Løgstrup og Levinas må bestemmes som onto-etisk (se kapitel 3), altså som en etik, der går forud for vores erkendelsesmæssige og kulturskabte ’greb’ om verden. I dåden svarer den enkelte på en sådan etisk fordring eller kalden i øjeblikket.


5.3 Undringsfisken


Fisken er således en metafor, men selvom vi også bruger den som illustration og tydeliggørelse af undringsprocessen, så må det også stå klart, at metaforen og nedenstående ’modelfisk’ naturligvis aldrig kan blive til en skabelon, virkeligheden kan formes efter. Det er et midlertidigt ’gelænder’, som vi kan benytte os af, ind til nye erfaringer og forhold gør det nødvendigt at skabe andre
modeller, begreber og tænkninger, der kan holde os vågne over for og åbne for de altid flygtige og unddragende værenserfaringer (jf. kap. 3 og Heidegger, 2012).

Ser man på fisken, ser man krop og hale, der både hænger sammen og er synlige som to dele. Størrelsesforholdet mellem dem afspæjler forholdet mellem det, vi kalder pre-jekt og pro-jekt.

Pre-jektet er størst; her vrister vi os fri af ”common-sense” gennem det, vi har kaldt: berørte erfaringer, syn for det levende i praksis, undrende og åbnende dialoger, en eksistentiel forbundethed og til sidst en udkrystallisering af en længsel. Fisken mærker vandet. Forbindelsen mellem krop og hale er længslen, der vækkes i pre-jektet og som retter vores blikke mod verden, som projektet skal ’gøre godt’ i.

I pro-jektet vender vi os mod virkelighedens verden. Vi vender tilbage til praksis og den handle- og systemtvang, som praksis ofte indeholder. Den længsel, som undringen har aktualiseret møder med andre ord praksis, og finder vej til realiseringer. Fisken skyder fart.

Fiskens Mund

Fiskens mund er stor; når den åbnes strømmer vandet ind. Det første led i en undringsdreven innovationsproces er altid et møde med en situation i eget liv, eller som i dette projekt, en situation i professionspraksis, som har gjort et særligt indtryk, har berørt den studerende eller professionelle og som ikke rigtigt vil slippe sit tag. Den berørte erfaring behøver slet ikke vare problematisk. Som vi
talte om i kapitel 4 vil undrings-dreven innovation som oftest være initieret gennem mødet med noget underfuldt (flygtige umærkelige harmoniske og gyldne øjeblikke midt i vores liv og professionspraksis eller undervisning). Kendetegnende ved disse forundrings-øjeblikke er, at den på ejendommelig vis har sat sig i en og gjort et indtryk: Noget talte eller taler til os i situationen, selvom vi endnu ikke helt ved hvad vi tiltales af.

I begyndelsen af processen bruger vi også vores mund: vi begynder med en fortællerrunde hvor gruppens deltagere hver især inviterer den øvrige gruppe til at ’deltage’ i situationen. Det er vigtigt, at fortællingen er levende, fortælles i jeg-form, i nutid og forsøger at ramme den tone eller stemning, som situationen var kendegnet af. Vi er her i gang med det fænomenologiske moment (se afsnit 5.2).

_Fiskens øje_

Hvad ser vi, når vi får præsenteret en praksis? Hvad lytter vi efter, når vi hører en fortælling? Øjet er stort, fordi vi ikke må forfalde i et snæversyn, hvor vi straks begynder at identificere, forklare og løse problemer. I stedet for skal vi vikle os mere ind i fortællingen, og dermed ud af de på forhånd kendte forklarings- og forståelsesmodeller. Vi trænger igennem lag af forhåndsforståelser for at nå ind til den levende – og også meningsfulde - kerne i vores professions- eller undervisningspraksis. De forskellige lag, vi skal trænge igennem, kan illustreres af fiskens runde øje, med pupillen nederst:

**Fiskens blod**


**Fiskens hjerte**

Fiskens hjerte er et tegn på, at den undrende dialog rammer os eksistentielt. Den har resonans i vores mest intime verdensforhold (vores værensmaessige/ontologiske relation med verden) og ved vores eksistens som mennesker i verden (vores eksistentielle forholden sig til denne verden). Samtalene rører ved de værdier vi selv og vores professionspraksis berør på og oplever derfor, af de som giver sig hen til samtalene, som yderst meningsfulde og samtidigt krævende. Vi forbliver ikke ubærørt: vi kan forandres i mødet med fortællingen og andres tænkning – og derigennem kan også professionen forandres. Flere praktikvejledere har f.eks. fortalt os, hvordan denne form for
samtaler lever videre i dem og de studerende i praktikken i ugevis, og hvordan de igen og igen vender tilbage til hinanden med nye tanker, opstået i mødet med nye situationer i praksis.

At længes – et Anker

I vores model står længslen som et anker. Det er ved formuleringen af en længsel, vokset ud af fortælling og de åbnende og undrende dialoger, at den videre innovationsproces får sin forankring og sit omdrejningspunkt. Men hvad er så en længsel?

Igennem vores projektperiode og undervisningseksperimenter voksede dette begreb på fænomenologisk vis frem af sig selv. Vi så, at studerende og professionsudøvere gennem deres fortællinger og i dialogerne oplevede en form for kald. Ikke nødvendigvis et religiøst kald, men som en meningsfuldhed, der kaldte på dem, en meningsfuldhed som de pludselig erfarede et særligt ansvar for at tage vare på – men som de også ofte oplevede, stod i fare for at forsvinde i deres praksis. Længslen er i denne sammenhæng ikke en klart formuleret programerklæring, men knytter sig til noget emergerende, en fornemmelse for noget som kalder til handling, en uklar og dog stærk vision, som siden kan konkretiseres i praksis på mangfoldige måder. Som filosoffen Mogens Pahuus skriver, er en længsel altid anelsesfuld og henvist til forestillinger:

”… Der er for det første ikke kun tale om et ubehageligt tomrum i en, en mangeltilstand, men man længes og savner ud fra hele sig selv eller ud fra det inderste i sig selv. Hvor et bestemt behov eller begær kan opleves som et fremmedelement, noget i en, som man måske tager afstand fra eller skammer sig over, der er længslen og savnet forbundet med kernen i en selv. For det andet har den søgende og hingende bevægelse, som er knyttet til længslen og savnet, ikke en karakter af griben ud efter og en førem hen til sig selv, (…) der har længslen og savnets bevægelse den modsatte retning. Man vil ikke føre hen til sig selv, men tværtimod give sig selv hen til ” (Pahuus 2015 p.4-5).

Når længslen som et anker i processen er vokset ud af dialogerne, og derfra formuleret som en anelse og vision, er deltagerne klar til at gå ind i pro-jekt-fasen.

Fiskens Hale: projekt-fasen

Når man vender tilbage til praksis, kan det være svært at holde fast ved længslen. Det er vigtigt ikke at være alene. Det er vigtigt at andres længsel også vækkes. Kolleger, der ikke har været med på samme undringsrejse, kan ofte ikke se det samme 'lyss', som man selv har oplevet. Kan man bygge en undringsbro mellem de to meningshorisonter, som de undringsramte og ikke-undrings-ramte hver er optaget af, dvs. henholdsvis den nye horisont, der er på vej til at vise sig, og den gamle, som
har sat rammen for de ikke-undringsramte? Kan man arrangere kreative, legende, muntert-
provokerende 'ice-breaker'-øvelser og kollektive undringsfora, hvor man på 'mild vis’ sætter
tingene og hverdagens tanker og rutine i et skævt og nyt og forunderligt lys? Det blev vores
erfaring, som man vil kunne læse i delrapporterne, at det kan man – om end det er en udfordring.

Når undringsbroen fungerer, må den lidt diffuse og dybereliggende længsel og undren forvandles til
konkrete ideer, men også til visioner og metaforer for den nye mulige meningshorisont, hvorfor
organisationen nu skal innovere. Konkrete ideer kommer også frem i form af prøvehandlelinger, hvor
prøvestenen er, om ideen og handlingen nu også bringer os tættere på den meningsfuldhed, som vi
længtes efter.

_Fiskens haleslag og virkning_

Som afslutning på innovationsprocessen og som oplæg til det videre arbejde, foreslår vi en
evaluering der knytter sig til dømmekraftsbegrebet. Der er to helt centrale spørgsmål i denne
evaluering; Bringer prøvehandlelingerne os tættere på den mening, de værdier og den længsel som
drev os? Og – har deltagerne i den undringsdrevne innovationsproces erfaret en styrkelse af egen
dømmekraft?

_Bevægelser i vandet_

Den egentlige innovation ligger uden for fiskens hale, som de ringe i vandet eller dønninger, som
fiskens haleslag giver. Som nævnt i kap. 1 er der først tale om innovation, når det nye har fundet
fodfæste – dvs. er blevet indoptaget af markedet, eller som hos os, af andre praktikere og af disse
opleves som en værdiforøgelse (økonomisk, socialt, kulturelt, eksistentielt) i forhold til tidligere.
Innovation er altså først synlig og realiseret, når fiskens haleslag reelt kan ses i vandet.

5.4 Øvelser

Undervejs i forløbet har vi (pilotgruppen og aktionsforsker) brugt og (videre)udviklet en række
øvelser, der også vil kunne bruges i andre undringsdrevne forløb der lader sig inspirere af
undringsfisken.

5.4.1 En øvelse i at se det underfulde i egen praksis.

_Koncept og formål:_ Denne øvelse kan bruges i forbindelse med traditionel holdundervisning i
klassekøkken, som studiegruppeøvelse, som opsamling efter praktikperioder eller i
refleksionsgrupper under praktikforløb. Sigtet er at åbne blikket for det underfulde i egen praksis.

Forudsætning og/eller forberedelse: De studerende skal have været i en eller anden form for praktik forud eller under denne øvelse.

Skriveøvelse (10 min)

De studerende sættes i gang med en øvelse, hvor de skal beskrive en oplevelse fra praksis. Instruktionen er meget kort:

- Nedskriv en situation fra praksis, som har gjort indtryk på dig
- Skriv i nutid
- Vær levende og beskrivende i detaljen, så læseren får oplevelsen af selv at være til stede.

Gruppeøvelse (30 min)

Efterfølgende fordeles de studerende i grupper af 3 personer. Instruktionen lyder:

- Læs på skift jeres fortælling højt for hinanden
- Efter hver fortælling sidder I stille et minut og tænker hver især over, hvad i fortællingen der gør indtryk på jer
- Forfatteren fortæller hvad der for vedkommende var ”heat of the moment” – hvad var der på spil? De øvrige deltagere bidrager med, hvad de hver især har hæftet sig ved. Dialogen er sokratisk og undersøgende

Opsamling i gruppen (10 min)

De studerende samler op på dialogen ud fra følgende:

- Hvad er det vigtigste der er sagt i jeres drøftelse?
- Hvordan har dialogen gjort jer klogere på jeres profession og praksis?
- Hvilken betydning får jeres budskab for jeres praksis fremadrettet?

Præsentation på holdet.

De studerende præsenterer de vigtigste perspektiver på holdet. Dette kan være en afrunding – men det kan også være et afsæt for videre undersøgelse af praksis. Der kan stilles undringsspørgsmål til
videre undersøgelse, der kan inddrages store fortællinger eller teoretiske perspektiver – eller måske har det skabt en spirende interesse på at blive klogere og undersøge nærmere.

5.4.2 En øvelse i ’at se på ny’

_Kontekst og formål:_ Denne øvelse har vi brugt som en del af introduktionen til undrings- og innovationsprocesser. Sigtet er at få en fornemmelse for, hvor hurtigt vi rubricerer, vurderer og kategoriserer, og hvor svært det kan være at åbne blikket og ’se’ som for første gang. Sigtet er også at få en fornemmelse for, hvordan man kan se på verden med forskellige blikke og at øve sig i at være beskrivende fremfor vurderende.

_Tidsramme:_ 5-10 minutter

_Forudsætning/forberedelse:_ Underviser skal medbringe nogle laminerede billeder. Motivet kan variere.

De studerende grupperes i 2-mandsgrupper. Hver gruppe får et lamineret billede – og skal nu bruge 5 minutter på at beskrive billedet for hinanden uden at bedømme billedets kvalitet, budskab eller indhold. Billedet beskrives i stedet som form, farver, lys, særlige indtryk osv.

5.4.3 En øvelse i at lade sig berøre

_Kontekst og formål:_ Da det kan være en vanskelig opgave overhovedet at lade sig berøre, at blive ramt af indtrykket/sagen og lytte til den, har vi fundet det givende med øvelser, der særskilt har det som fokus. Øvelsen er brugt ved indgangen til et undringsdrevet innovationsforløb og kan også bruges som optakt til et praktikforløb.

_Tidsramme:_ fra 1-4 timer alt efter sammenhængen.

_Forudsætning/forberedelse:_ Ingen

En gruppe studerende introduceres til at gå en tur et særligt sted. Det kan være i skoven, i byen, i egen campus eller i eget praktiksted. Under gåturen skal den enkelte studerende mærke, om der er et sted som gør særligt indtryk. Dét sted, skal den studerende blive ved i minimum 10 minutter – f.eks. ved at sætte sig på en bænk i området. I de 10 minutter skal den studerende forsøge at blive ved dette indtryk uden at komme i et reflekteret forhold til det. Den studerende skal forsøge at lade indtrykket gøre indtryk.

Når de ti minutter er gået kan den studerende forlade stedet.
5.4.4 En øvelse i at fortælle og lytte

**Kontekst og formål:** Sigtet med denne øvelse er dels at øve sig i at fortælle situationer af betydning frem uden at analysere pointer frem på forhånd – og dels at øve sig i at lytte både efter det sagte og det som fornemmes at have en særlig betydning. Øvelsen kan bruges både i forbindelse med teoretisk undervisning og i forbindelse med praktikophold.

**Tidsramme:** Fra 15 min. Til en time. Tidsrammen kan varieres efter behov og ønske.

**Forudsætninger og forberedelse:** De studerende skal have praksiserfaringer at fortælle om.


5.4.5 En øvelse i at filosofere

**Kontekst og formål:** Denne øvelse kan særligt bruges som indledning til undervisning i fagets centrale begreber, men også mere bredt i forbindelse med teoretisk undervisning og praktikophold. Sigtet er at de studerende får en fornemmelse for, hvad det vil sige at filosofere og tænke – og at optø ellers fastfrosne faglige begreber.

**Tidsramme:** Øvelsen kan varieres tidmæssigt alt efter behov og ønske. Bør dog ikke tage under 15 min.

**Forudsætninger og forberedelse:** Ingen forberedelse – men gruppesamtalerne kræver tæt facilitering af en underviser, så samtalerne ikke glider ind i på forhånd vedtagne begrebsdefinitioner.

Inddel de studerende i 3-4 mandsgrupper. Bed de studerende tænke over en central værdi i deres fag og vælge één at gå videre med. Alternativt kan underviseren også komme med et begreb eller en værdi, som ønskes undersøgt. Start med at bede de studerende tænke over deres vanlige forståelser af værdien. Underviseren skal nu spørge som Sokrates, til de grundtanker og taget for givetheder som ligger i det sagt. Sigtet er at bringe alle deltagere i dialogen ud i det åbne og dermed ud i en usikkerhed på, hvad denne værdi egentlig indebærer. Bed derfra en studerende
fortælle om en situation, hvor de har erfaret at værdien kom til udtryk. Bed nu de studerende undersøge, hvad fortællingen kan fortælle om denne værdi. Udvid eventuelt øvelsen til at omfatte alle kundskabs-og undringsværkstedets elementer (se afsnit 5.2).

5.4.6 Øvelser i at ane noget nyt – at tegne skitser

*Kontekst og formål:* Formålet er at bruge skitsetegninger som en form for ikke-refleksivt laboratorie, hvor tanker, handlinger og nye praksisser kan tage form gennem hænderne og tegnehandlingen. Øvelsen kan benyttes i teoretisk undervisning, i forbindelse med praktikforløb og som noget der går på tværs af flere moduler eller semestre.

*Tidsramme:* Øvelsen kan forløbe over korte tidsrum af få lektioner eller over længere perioder som et helt praktikforløb og efterfølgende teoretisk undervisning. Det synes at være givende, at arbejde med brug af skitsebøger over længere perioder som en gennemgående arbejdsmetode.

*Forudsætning/forberedelse:* Der kræves som udgangspunkt ikke særlige kunstneriske færdigheder af de studerende, men underviseren skal have en fortrolighed med at arbejde med skitser. Den grundlæggende præmis er, at *vi kan* tegne. De nødvendige materialer såsom farver og papir skal medbringes.

Øvelserne herunder kan bruges hver for sig eller kombineres:


c) Giv de studerende et billede. Bed dem tegne det, som viser sig for dem i billedet, det som billedet peger på eller taler frem – men ikke nødvendigvis rummer med tydelighed.

d) Følg eventuelt tegnehandlinger op med kundskabs-og undringsværkstedsdialoger fra egen praksis.

5.4.7 Øvelser i improvisation og at være i nuet – musisk-æstetiske øvelser.

*Kontekst og formål:* Hensigten med disse øvelser er at støtte studerendes improvisationsevne ved at støtte deres lydhørhed for det der i nuet kalder på dem og kalder noget frem. Øvelserne kan bruges både i forbindelse med teoretisk undervisning og i forbindelse med praktikophold. Øvelserne
herunder kan bruges særskilt eller i kombination.

**Tidsramme:** Tidsrammen kan variere fra en time til forløb over dage og uger.

**Forudsætning/forberedelse:** Øvelsen kræver adgang til instrumenter – men det er ikke nødvendigt at de studerende er fortrolige med at spille. Vi har prøvet øvelsen med studerende som ingen instrumentelle forudsætninger havde – og det fungerede godt.

1. De studerende inddeles i 3-mandsgrupper. Tre roller fordeles; en skal lede musikken, en skal følge op på musikken (spille med) og en skal lytte og notere særlige indtryk. Øvelsen er først gennemført, når alle har prøvet alle tre roller. Øvelsen kan eventuelt følges op af undrende og åbnende dialoger.

2. Ovenstående øvelse kan udvides, så de grupperne skal øve sig i at spille noget særligt frem. De kan f.eks. spille ”empati” eller ”styrke” – eller de skal øve sig i at finde ind i en fælles rytme. Også denne udvidelse kan med fordel følges op af undrende og åbnende dialoger.

Litteratur kap. 5:


Kapitel 6: Guldet i muldet: delrapporterne

Jan Jaap Rothuizen

I dette kapitel omtaler vi kort 5 delrapporter, der er udarbejdet af de undervisere, der har deltaget i projektet. I hvert enkelt delrapport behandles, med afsæt i de erfaringer deltagere har gjort sig og i den systematiske erfaringsopsamling og –bearbejdning, der har fundet sted i projektet, en tematik som forfatterne har interesseret sig særligt for, og som belyser muligheder, begrensninger og udfordringer i arbejdet med en undringsbaseret tilgang til studerendes innovative evner og til deres faglige dygtiggørelse.

De 5 delrapporter giver tilsammen et billede af den mangfoldighed af undringsforløb og-tilgange, som projektet har affødt, hvordan de er gennemført, hvordan studerende og undervisere har oplevet det, hvad studerende og undervisere særligt hæfter sig ved, og hvilke overvejelserne især underviserne i deres rolle som aktionsforskere gør sig omkring værdien af og udfordringerne ved den undringsbaserede tilgang i en uddannelseskontekst. Delrapporterne er desuden vedlagt hovedrapporten.

6.1. At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb

I Delrapport 1 rapporteres der fra fire forskellige undervisningsrum, der tilsammen repræsenterer en bredde i undervisningsformer og læreprocesser, som er karakteristisk for professionsuddannelser. Rummem er praktik i hhv. pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen samt to undervisningsforløb i pædagoguddannelsen, hvori æstetiske udtryk gennem hhv. musik og tegning forbindes med erfaringer, fortællinger, refleksioner og faglig viden. I rapporterne beskrives og reflekteres der over de konkrete fremgangsmåder, hvorigennem underviserne i de forskellige settings har afprøvet og afsøgt muligheder og udfordringer med det undringsbaserede som afsæt. Der gives konkrete eksempler på forløb og hændelser samt på de studerendes oplevelse og vurdering af forløbene.

6.2. Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb

I Delrapport 2 ser vi, at som en del af projektet er der gennemført tre eksperimenterende forløb, hvori man har gennemført undringsdrevne processer i tværfaglige sammenhænge. Det i uddannelserne obligatoriske tværprofessionelle forløb fik i tre omgange, og med i alt ca. 120 studerende, et undringsfænomenologisk præg. Dernæst blev der i Studentervæksthus regi gennemført et forløb "Innovation med hjertet". Det tredje forløb blev gennemført som sokratiske
dialogmøder med folkeskolelærere og skolepædagoger fra en skole, der var på jagt efter innovative løsninger i forbindelse med inklusion i folkeskolen.

Forløbene beskrives i deres kontekst, der gøres rede for metodeovervejelser og for deltagererfaringer. Dernæst tematiseres tre fælles opmærksomhedspunkter, der kom frem under bearbejdning af forløbene:

- Langsommelighed: genvej eller omvej til tværprofessionel indsigt?
- Når man hører sagens stemme, får det betydning for samarbejdet
- Når der er samklang mellem personens og fagets stemme, spidser man øre.

6.3. At være underviser – en rolle med mange facetter

I Delrapport 3 reflekteres der over underviseres og vejlederes opgaver og ”værens-indstilling” i undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. Igennem analyse af filmklip fra undervisningsforløb samt 10 undervisere og praktikvejlederes egne refleksioner, argumenteres der for at underviserens væsentligste opgave er at sætte, holde og åbne undervisningsrummet. Dette gøres ved at lege med og sætte sig selv på spil igennem åbnende dialoger, ved at lytte nærværende både efter det, som siges men også efter det, som endnu kun er på vej til at blive sagt, og ved at have et særligt filosofisk øre og øje for de tavse antagelser og store spørgsmål, som ligger i det sagtde. Fokus i kapitlet ligger på de vanskeligheder underviseren oplever, når hun supplerer den problemløsende tilgang med en undringsbaseret, da det også implicerer et rolleskift.

6.4. Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning

I Delrapport 4 ser vi, at som et led i projektet, blev der afholdt en række fokusgruppeinterviews med pædagog- og sygeplejerskestuderende, der har arbejdet med undringsprocesser i forskellige sammenhænge i uddannelse. En bearbejdning af materialet førte frem til tematisering af to typer oplevelser, der kaldte på særlig opmærksomhed: de studerendes oplevelse af ”det særlige rum” og de studerendes oplevelse af, hvordan de blev udfordret. Dernæst tematiseres de studerendes innovationsforståelse.

6.5. Hvad kræver en undringsdrevet innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere

I Delrapport 5 spørges der: Hvordan passer en undringsbaseret tilgang sammen med de institutionelle rammer, såvel på uddannelsesstedet som i forbindelse med praktikken? Hvilke udfordringer er der, hvordan stødte man i projektet på dem? Hvordan har man håndteret dem, og
hvad tænker projektdeltagerne om dem i dag? For innovative tiltag, også dette aktionsforskningsprojekt og dets resultater og nye bud på undrings-drevne innovationspraksisser, skal også forankres såvel institutionelt, organisatorisk som kulturelt og fagligt. En sådan legitimerings- og forankringsproces tager tid, og man kan ikke på forhånd tage for givet, at sådanne innovative tiltag og nye innovationspraksisser lykkes uden for pilotkredsens egen kreds. Det betyder, at man sideløbende med det fortsætte arbejde med selve tiltagets internt i pilotgruppens arbejde, også må prøve at skabe plads til at sådanne tiltag kan få en chance, tilstrækkelig opmærksomhed, tid og plads i organisationen. Og det kræver, at man som pilotgruppe efter afsluttes aktionsforskningsprojekt også må arbejde strategisk, politisk, organisatorisk med ledelsen og fagligt med kollegaerne. I det konkrete projekt, der blev afprøvet og beskrevet i Delrapport 5, er den væsentlige værdi, som man vil argumentere med eller ud fra, at undringsperspektivet i uddannelse og faglig innovation viser sig konkret at bidrage til de studerendes dømmekraft, dvs. til at de bliver kompetente fagpersoner samt opnår den vigtige etisk-eksistentielle dannelse, der muliggør, at den studerende også på et person-fagligt plan udvikles.
Kapitel 7: Nye veje at gå, når man vil i dialog med det eksistentielle og etiske i innovationsprocesser og i professionsforskningen.

Finn Thorbjørn Hansen, Sine Herholdt-Lomholdt og Jan Jaap Rothuizen

Dette aktionsforskningsprojekt havde som udgangspunkt følgende række af forskningsopgaver:

1) Præsenter, præciser og positioner teoretisk den innovationstilgang, der benyttes. Arbejdet hermed er præsenteret i hovedrapportens kap. 2 og 4.

2) Præsenter, præciser og positioner teoretisk den undringsbaserede tilgang, der benyttes. Arbejdet hermed er præsenteret i hovedrapportens kapitel 3.


5) Vis empirisk hvorledes denne tilgang er blevet afprøvet i forskellige undervisnings- og vejledningssammenhænge på de to professionsuddannelser – i pædagogik og sygepleje – som dette projekt har taget udgangspunkt i. Det empiriske grundlag vises dels i hovedrapportens kap. 4 samt i de efterfølgende delrapporter.

6) Redegør for hvordan man kan gennemføre forskningsbaseret undervisning i et fænomenologisk undringsperspektiv på et University College og reflekter overordnet over den forskningsmetodik, der blev anvendt, dens begrænsninger og nye forskningsspørgsmål, der kom af at anvende en 'sokratiske og fænomenologisk-orienterede aktionsforskningsstilgang'. Redegørelse for og refleksion over undersøgelsens forskningsmetodologi fremgår af hovedrapportens kap. 1.

Som afrunding på hovedrapporten, ønsker vi at pege på undersøgelsens væsentligste forskningsmæssige bidrag samt udpege nye spørgsmål og perspektiver indenfor tre områder:
1) Det forskningsmæssige indhold: De mulige forbindelser mellem filosofisk undren, innovation og det innovative moment i entreprenørskab.

2) De forskningsmetodiske bevægelser: Mulighederne i at udføre praksisnær aktionsforskning fra et fænomenologisk perspektiv sammen med professionsudøvere – her undervisere på en professionshøjskole. Herunder en uddybning af hvad forskningsbaseret undervisning og uddannelse ud fra et fænomenologisk perspektiv på en professionshøjskole vil sige og kan betyde.

3) Forskningens betydning i professionshøjskolens pædagogiske praksis: Undersøgelsens konkrete betydning i de uddannelser hvori den var forankret.

Endelig vil vi afslutningsvist pege på de publikationer samt conference proceedings undersøgelsen har resulteret i.

7.1 Forskningens indholdsmæssige bidrag. Opsamling, perspektiver og nye forskningsspørgsmål.

Som uddybet i hovedrapportens kap. 2-4, har vi gennem projekt 'Undringsdreven innovation- og entreprenørskabsundervisning’ positioneret, beskrevet, afprøvet og forskningsmæssigt fulgt en filosofisk undringsdrevet tilgang til innovations- og entreprenørskabsprocesser i professionsbacheloruddannelser. Denne nyudviklede tilgang adskiller sig basalt fra de fortiden herskende innovations- og entreprenørskabsparadigmer, ved at tage sit afsæt i menneskers levede indtryk og fornemmelser for noget etisk- og eksistentielt værdifuldt i deres professionelle arbejdsliv. Fornemmelser der rejser sig nedefra, fra menneskers levede liv med hinanden. Fornemmelser, som både studerende og undervisere gennem projektperioden har været under indtryk af og ladet sig berøre af.

Sådanne ’fornemmelser’ vil som oftest blive forstået med afsæt i et konstruktivistisk paradigme, hvor det etisk- og eksistentielt værdifulde forstås som noget, vi i fællesskab konstruerer. Vi stiller os - med afsæt i den filosofiske hermeneutik hos Gadamer, i den eksistentielle fænomenologi hos van Manen samt den filosofiske æstetik hos Dorte Jørgensen – anderledes.

I stedet for i første omgang at tale om menneskers samskabende evner og muligheder, taler vi om transcendenserfaringer. Transcendenserfaringer forstået som en mærkværdig form for kalden, fra en endnu ikke helt tydelig meningshorisont. En kalden fra tingenes at-hed, givet-hed og hvad-hed (se kap. 3), fra mysterier og gyldne øjeblikke af forunderlig dybde, nærver og meningfuldhed i vores helt almindelige liv. Ofte så flygtige, umærkelige, delikate og skrøbelige i karakter, at vi i vores foretagsomhed ofte overser disse forandringsværdige øjeblikke.
Det er fra sådanne hverdags-mysterier, erfaret af sygepleje- og pædagogstudierende i deres praksisperioder, at undringsdreven innovation tager sit afsæt. Det betyder, at vi har bevæget os fra innovation med afsæt i det, FTH kalder et 'meaning-making' paradigme til et 'meaning-receiving' paradigme og bevægelsen fra problemorientering til undren.

Bruddet med common-sense og åbenheden for innovative muligheder, tænkes i denne forbindelse som noget, man kan bringes ind i gennem fænomenologisk lydhørhed overfor 'mysteriet’ og en samtidig Sokratiske spørgen til de antagelser, der altid vil lægge sig som et slør henover dette mysterie. I denne bevægelse mellem fænomenologisk lytten og Sokratiske spørgen spiller den kunstneriske forundren og den filosofiske undren en central rolle.

Indenfor innovationsforskningen er det en ny meningshorisont at tænke i forlængelse af, og vi er naturligvis kun lige begyndt. Her er et nyt forsknings- og udviklingsfelt, en ny stemme i innovationsforskningen, som må nuanceres og videreudvikles yderligere.

Igennem undersøgelsen har vi, udover den mere teoretiske sondering og positionering, særligt fokuseret på de praktisk-pædagogiske konsekvenser af en sådan tænkning. For hvad betyder det for undervisning i innovations- og entreprenørskabsprocesser, hvis vi ikke kun skal appellere til de studerendes foretagsomhed, virketrang og gruppebaserede samskabelsesprocesser? Hvordan kan innovations- og entreprenørskabsprocesser se ud, som også søger at styrke den studerendes lydhørhed og undren overfor 'undere og mysterier’ i egen praksis? Hvorledes kan en ’mysterie- eller under-søgende’ innovationsproces se ud? Og hvilke former for nye innovative tanker og handlinger vokser mon derfra?

Vi fik nogle svar på disse spørgsmål i denne undersøgelse. Der blev - som også de enkelte delrapporter fra pilotgruppens medlemmer viser og udledte erfaringer fra – i løbet af forskningsprojektet foretaget otte eksperimenter (wonder labs), hvor den undrings-drevne innovationstilgang blev forsøgt anvendt. Disse er skitseret i kap. 1, afsnit 1.3:

Resultatet af disse empiriske del-undersøgelser kan man som sagt se i kap. 4,5, 6 og dertil udfoldet i del-rapporterne.

Overordnet kan man dog sige, at disse eksperimenter, hvor den undrings-drevne innovation og entreprenørskabs-undervisning blev afprøvet på forskellig vis samt ved at lytte til de afsluttende interviews med pilotgruppen, bekæfter og giver bevis for at sige, at undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning (UEU) kan:
1. Inspirere de studerende til at gå ud på *kanten af egen faglighed* ved at støtte de studerendes åbenhed og undren. Altså UEU har vist at kunne inspirere de studerende til at tænke åbent, nyt og på tværs af de vanlige grænser. Dette vises tydeligt i delrapport 1 og 4, hvor studerendes erfaringer med brud i egen tænkning, på baggrund af undringsforløb, får stemme.


4. Og endelig at *de udviklede modeller for UEU kan styrke og vejlede underviserne* på VIA University College og tilknyttede vejledere og kliniske samarbejdspartnere, der ønsker at arbejde med undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. Dette udfoldes dels i kraft af den fælles udvikling af modellen ’Undringsfisken’ i kap. 5 samt i delrapport 3.

I Kapitel 1 var der yderligere et forskningsspørgsmål, som hed:

> Vil UEU kunne fremme de pedagog- og sygeplejestuderendes person-faglige identitet og motivation for og dybere forståelse af og ’forskende’ tilgang til de teorier og begreber deres kernefaglighed rummer. Altså en forankring i sig selv og i professionen?

Også dette synes del-rapporterne og evalueringerne at kunne bekræfte – om end der så må precisioneres, hvad der nærmere menes med en ’forskende tilgang’ på en bachelor-professionsuddannelse.

Nedenfor skal dette uddybes.

**7.2 Praksis- og professionsnær aktionsforskning fra et fænomenologisk perspektiv – muligheder og nye spørgsmål**

Dette forskningsprojekt har, som noget nyt i forskning i professionsuddannelser benyttet sig af en særlig ’sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskningstilgang’ (se kapitel 1). Dette blev
valgt, fordi man specifikt ønskede at arbejde med de dimensioner i professionspraksisser og i uddannelser, der så at sige må hentes frem in situ og in-action. Men det var ikke en hvilken som helst praksisnær læring og situativ viden, der blev søgt afdækket.


Dette niveau er forbundet med den fænomenologiske, eksisterentielle og ontologiske sfære. I dette forskningsprojekt har vi med udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik (Gadamer), eksisterentielle fænomenologi (Løgstrup, Marion) og filosofiske æstetik (Jørgensen) forstået disse etiske og eksisterentielle grund- og transcendens-erfaringer som fænomener og begivenheder, der har rod tilbage til denne fænomenologiske sfære. Derfor har vi søgt en anderledes tilgang til aktionsforskning, der både indeholder en sokratisk-kritisk og hermeneutik selvbesindelse på, hvad vi kan se og tænke med vores intentionelle bevidsthed og ’intuitioner’ samt en eksisterentielfænomenologisk berørthed og sensitivitet over for, det, der i situationen kalder på vores opmærksomhed.

Man kan overordnet se dette aktionsforskningsprojekt, som en ny måde at åbne for de etiske, eksisterentielle og værensmæssige dimensioner og erfaringer i innovationsprocesser og entreprenørskabsundervisning.

Med erfaringerne fra del-rapporterne og pilotgruppens evalueringer (samt deres efterfølgendes conference proceedings) har vi også set, at en sådan undrings- og fænomenologisk-orienteret tilgang kan fremme andet og mere end en nysgerrig og kritisk-undersøgende forskningstilgang til egen faglighed og professionsidentitet. Man blev også, viser erfaringerne, motiveret til at forholde
sig undrende og filosofisk spøgende til egne levede professionserfaringer og grundantagelser omkring egen faglighed.


Som en pædagogstuderende i projektet så fint har udtrykt det:

Normalt, slår man noget op på nettet eller slår op i en bog og finder sine svar på den måde og bruger det, man måske kender. Ja, her bliver man tvunget til at bruge sin intuition, i stedet for at man bliver tvunget til at tænke videre og videre i den samme bane (pædagogstuderende), (deltapport 2).

Eller som en af pilotmedlemmerne i projektet, lektor Jette Kjær fra VIA Pædagoguddannelse i Aarhus sagde i det afsluttende interview med Finn Thorbjørn Hansen, da hun bliver spurgt, hvad der særlig har gjort indtryk i arbejdet med den filosofiske undrings-tilgang:

Det, jeg ser, som noget andet ved filosofien, det er netop, at man er sådan mere spørgende til livets sådan helt grundlæggende forhold. Når jeg derimod beskæftiger mig med sociologien og samfundsvidenskaberne, så handler refleksionerne om at træde ud af sin praksis og bruge nogle teoretiske begreber til at belyse nogle sammenhænge med. Det er jo sådan, vi meget gør. Men nu, når jeg træder ud af min praksis og bruger filosofien, så bruger jeg egentlig filosofien til at finde spørgsmålene … i mit hjerte eller i min mave … og ikke oppe i hovedet.

Da Finn Thorbjørn Hansen spørger hende, om hun vil uddybe, hvad det vil sige at finde spørgsmål i hjertet frem for i hovedet, svarer hun, at det handler om det, der berører hende:

Jeg lader mig berøre noget mere, end jeg ellers har gjort. Jeg har nok som underviser mere tænkt med mit fag, først og fremmest, og min undervisningsdidaktik osv. Det har jeg heller ikke lagt til side, men jeg synes bare, at jeg har fået et yderligere lag lagt på med, at jeg nu også lader mig berøre af det på en god måde og kan f.eks. mærke [i situationen eller professionen], at det her ikke rigtig fungerer ikke rigtig, og så må jeg lige have fat i mig selv og finde ud af, hvad er det lige, det handler om…
Der er således også opstået et anderledes og mere eksistentielt og fænomenologisk syn blandt underviserne på forholdet mellem teori og praksis. Det kom også til udtryk hos en anden af pilotmedlemmerne, lektor Sisse Charlotte Norre på sygeplejeuddannelse på VIA University i Randers, der i det afsluttende interview udtalte:

Hvor jeg tidligere har haft, og fortsat har, en stor interesse i teorier, og hvad teoriernes kraft er, og at vi ofte skal have fat i mange forskellige teorier for at se den kompleksitet, der er i verden, og at teorier har nogle muligheder og begrænsninger – alt det om teorier og deres anvendelse har altid optaget mig. Men samtidig har jeg også været optaget af koblingen mellem teori og praksis, og at vi [på sygeplejeuddannelsen, FTH] ikke skal have akademia, for akademias skyld, men kunne bruge teorierne til noget. Og der har jeg virkelig fået ændret mit blik på en anden måde ved, at jeg nu ser, at der også er visdom i erfaringerne. Og at det ikke er en teori, som vi skal downloade over en praksis for at anskue praksis, men at vi rent faktisk kan prøve at forholde os mere åbent til de erfaringer, vi har.

Da Finn Thorbjørn Hansen spørger hende, hvad hun forstår ved visdom og en visdomsorienterede tilgang, svarer hun, at det er en anden måde at anvende teorier på, end man plejer. Så lytter man i højere grad til livet først, og så ser man bagefter hvilke teorier, der måske kan belyse det liv, der faktisk leves:


Sisse uddyber, at hun skelner mellem almindelig praktisk, intuitiv tavs viden og så den praktiske tavse visdom. Visdom har at gøre med en etisk og eksistentiel dimension, som den mere praktisk-funktionelle viden, om den nok er nok så tavs og intuitiv, ikke har blik eller sans for.

Overordnet set kan vi dertil sige, at vi har med dette forskningsprojekt videreudviklet på denne eksistentielle og fænomenologiske tilgang, idet vi i langt højere grad end i de i dag gengse kvalitative tilgange, der grunder sig på (husserliansk) fænomenologi, har opprioriteret og afprøvet en eksistentiel og ’praksis-fænomenologisk’ (Van Manen) og ’undringsfænomenologiske’(Hansen) forskningsattitude og forbundet denne til aktions- og professions- og uddannelsesforskning.
Også her står vi kun ved begyndelsen. For med en sådan ny forståelse af 'forsknings-baseret undervisning' og 'undervisnings-baseret forskning', der tager udgangspunktet i en sådan praksis- og undringsfænomenologisk tænkning, lægges der op til nye tiltag i måden generelt at designe undervisnings-, kursus- og uddannelsesforløb på en professorshøjskole. Ikke blot når det gælder innovations- og entreprenørskaabsundervisning, men også når det gælder den daglige undervisning og vejledningspraksis.

At anlægge et sådant perspektiv på professjonsuddannelser mere generelt, ville – gennem et afsæt i de studerendes fænomenologiske og æstetiske indtryk og deres Sokratisk spørgsmål til de antagelser der oppebæres i denne praksis – skabe muligheder for en tæt og mere levende sammenkædning af og vekselvirkning mellem den professjonal praksis, som de studerende skal ud og virke i - og de faglige tilgange og teorier, der viser sig nødvendige til at tilegne sig og tænke fra, gennem uddannelsen. Det virker oplagt for en professionsuddannelse at tage denne udfordring og mulighed på sig, som et videre forsknings- og udviklingsfelt.

Taget i betragtning at der i den forbindelse vil være en række politiske og organisatoriske udfordringer (se også delrapport 5), kan man efterlyse forskningsprojekter, der mere bredt giver viden om, hvordan viden-skabelse (og visdoms-skabelse, jf. tidligere differentiering mellem viden og visdom, se også Jørgensen, 2002) af hermeneutisk-fænomenologisk karakter bidrager til at indløse professorshøjskolenes opdrag. Her vil vi pege på to mulige forskningsprojekter:

Det andet projekt handler om en nærmere undersøgelse af betydningen af såvel den her udviklede undringsfenomenologiske tilgang og af andre handlingsvidenskabelige tilgange (se også 1.2.2.) for de studerendes uddannelse og professionsudøvelse. Mens det er en del af profesionshøjskolerernes selvforståelse, at professionernes uddannelser må være baseret på den nyeste og mest relevante viden, og at praksisnær forskning og udvikling skal omsættes i uddannelse (Danske Professionshøjskoler 2015), så støder man også på en noget snæver forståelse af den videnstype, der er relevant, eksempelvis i følgende udsagn: ”...således at de studerende på uddannelserne trænes og øves i at tilegne sig, dele, dokumentere og ikke mindst omsætte evidensbaseret viden i professionel praksis” (op. cit. s.2). En handlingsvidenskabelig tilgang er kendtegnet af, at den ikke har ambition om at anvise, hvordan der skal handles, men om at gøre praksis mere gennemskuelig for sig selv, hvorefter ansvaret for de konkrete handlingsvalg fortsat hviler på praktikerne. Praktikere, der deltager i handlingsvidenskabelige projekter, tilegner sig både ny viden om deres praksis, og de kan få styrket deres praktiske viden, dvs. deres egen dømmekraft. Mens der er meget opmærksomhed for spørgsmålet om betydningen af evidensbaseret viden i professionel praksis, er opmærksomheden for betydningen af handlingsvidenskabelig baseret viden i professionel praksis begrænset.


7.3 Forskningens praktiske og pædagogiske betydning

I praksis har undersøgelsen haft en række pædagogiske konsekvenser i de involverede uddannelser. Dels er undringsdialoger og undringsfællesskaber fortsat en del af den pædagogiske praksis på sygeplejerskeuddannelses nuværende modul 6 og 8, der er lagt en tillempet version af 148
kundskabsværkstedet ind i pædagoguddannelsens modul 3 (professionel dømmekraft, viden og etik) i et spor i Århus, ligesom elementer af undrings-og kundskabsværkstedet fortsat anvendes i dele af de studerendes tværfaglige innovationsforløb gennem uddannelsen. Flere undervisere end pilotgruppen har vist interesse for tilgangen og har, med støtte fra pilotgruppen, tilegnet sig indsigt og evne til at facilitere undringsprocesser koblet til de studerendes praktik-forløb.

For pilotgruppen har undersøgelsen haft den betydning, at flere har fået mod på at formidle forskningsarbejdet på internationale forskningskonferencer og i artikelform. En liste over præsentationer kan ses herunder i afsnit 7.4.

Endelig har 'Undringsfisken’ som pædagogisk model og de bagvedliggende teoretiske sonderinger og positioneringer, vakt interesse på afdeling for Small business & Retail management ved University of Applied Science Twente i Holland, der nu ønsker at bruge modellen på deres entreprenørskabs-linje. FTH og SMHL er aktuelt i færd med at udarbejde et introduktionsforløb med undervisere fra denne business school, med henblik på et muligt fremtidigt forskningssamarbejde.

7.4 Overblik over konferenceindlæg og publikationer med afsæt i undersøgelsen


149


Delrapport 1: At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb

Af Henriette Klitnæs, Hanne Laursen, Kim Kløverhus og Sine Maria Herholdt-Lomholdt

I denne rapport gives eksempler på undervisningsforsøg i undren og innovation i henholdsvis sygeplejerske- og pædagoguddannelsen. Disse undervisningsforsøg har eksplorativ karakter (Andersen, 1999), dvs. der er tale om søgende og undersøgende processer, hvor undervisere har afprøvet og afsøgt muligheder og udfordringer med det undringsbaserede som afsæt. Eksemplerne tager afsæt både i praktikperioder men også i undervisningsforløb på uddannelsen og viser, hvordan æstetiske dimensioner kan have relevans for skabelsen af innovative processer.

Intro til rapportens fokus og relevans

Rapporten fører ind i fire undervisningsrum. Hvor Rum 1 handler om undringsprocesser, der tager sit afsæt i pædagogstuderendes oplevelser i praktikken, handler rum 2 om tilsvarende men i sygeplejeuddannelsen. Rum 3 og 4 kobler de undringsbaserede processer med skabende æstetiske dimensioner (henholdsvis musik og tegning) og finder sted i pædagoguddannelsen.


Rum 1: Når undringsprocesser åbner for nye måder at tænke og tale på ...

5 studerende i deres sidste praktik på pædagoguddannelsen havde valgt at modtage et tilbud om at arbejde med undringsprocesser i et forløb, fordelt over fire gange i forbindelse med studiedage på pædagoguddannelsen.


Inden vi mødtes og undervejs i processen læste de studerende Kunnskapsverksted – refleksjon over praktisk kunnskap og erfaring (Erstad 2009). Første gang gav vi en kort introduktion til
fænomenologi, sokratisk dialog og Aristoteles tredeling af kundskabsformer; episteme, techne og phronesis. Endelig opridsede jeg rammen for vores forløb.

Rammen for arbejdet med undringsprocesserne:

1. De studerende fortæller mundtligt om en situation fra deres praktik, der har gjort indtryk.

2. De andre i gruppen spørger til fortællingen, og italesætter hvad der gør indtryk på dem, og hvad de undrer sig over, efter de har hørt fortællingen.

3. Efter inspiration fra gruppen arbejder de studerende selvstændigt med at skrive et essay. Formålet med essayet er at skrive sig hen imod en filosofisk undren.

4. Fortællingen læses højt for de andre i gruppen, og gruppen arbejder gennem fælles sokratisk dialog med filosofisk undren i forhold til deres essays.

5. De studerende arbejder igen selvstændigt med at skrive og omskrive deres essay og forbinde essayet med et æstetisk udtryk (sang, musik, maleri, film, fotograf eller digt) og et fagligt perspektiv eller begreb.

6. Den sidste gang deles det endelige essay med de andre i gruppen med særlig vægt på, at formidle forbindelsen mellem essayet, det æstetiske udtryk og den faglige refleksion og undren.

De studerende kommer til forløbet med en praksisfortælling, der har gjort indtryk, men overraskes af den berørthed, der viser sig. En berørthed, der indimellem får tårerne til at trille, stemmen til at knække eller fremmaner en klump i halsen, der må opløse sig inden tankerne, talen, refleksionerne og undringsspørgsmålene igen kan bevæge sig frit. Eksempelvis skriver en studerende:


Den studerendes berørthed rejser sig fra en fortælling fra praktikken på en døgninstitusjon med aflastningsopgaver, hvor en lille pige med nedsat funktionsevne på mange måder synes uønsket og til besvær. Det gør indtryk på alle i Kundskabs- og Udringsværkstedet og fortællingen fører de studerende til en dialog om, hvad det vil sige at være uønsket.
De studerende udtrykker også en oplevelse af, at de i dialogen bliver understøttet i "at tænke dybere” eller oplever "en anden måde at tænke pædagogik på”, hvor de ikke kun tænker eller taler med baggrund i teori (episteme), men kan tale og tænke med baggrund i levet erfaring, 'det, der taler til dem’ og deres intuitive fornemmelse af, hvad en situation ideelt set 'kalder på’ (phronesis). De får øje på og begejstres af, hvordan arbejdet med den phronesiske tilgang og det at stille undrende spørgsmål leder til indsigter, som de selv vurderer som væsentlige for deres faglighed. En opdagelse bliver, at flere værdier er fælles, og leder til refleksioner over professionsidentitet.

Også skriveprocessen er vigtig, fordi dybde og kompleksitet i fortællingen træder frem;

"Da jeg gik hjem herfra i går, tænkte jeg, at det kunne være sjovt at lave nogle streger i fortællingen, fordi der er nogle steder, hvor noget henleder til nogle andre ting, man kan brede ud. Man kan alligevel se det bredde sig ud. Selvom man egentlig føler, at man har gennemtæstet historien, så er der stadig ting, der kan bredes ud.” (Sofie)

En anden studerende fremhæver, at skriveprocessen hjælper hende til at nå en filosofisk dybde. Og en tredje har fået øje på, at dialektikken mellem dialog og skrivning sætter noget i gang

"[…] det der med, at det arbejder videre… Jeg tænker på det, du kom med… det stikord: Nøgenhed. Hold da op! Det kunne man godt have skrevet 3 sider om, ikke?! Hvad vil det egentlig sige, at være nøgen?!" (Bente)


Undervejs inddrages også æstetiske udtryk, fordi det giver mulighed for at udtrykke berørtheden, optagetheden eller ’det væsentlige’ på en anden måde. Det var imidlertid vanskeligt for nogle:


"Når du tager afsted
Så vend dig ikke om
Der’ ingen vej tilbage
hvorfra du kom
alle deres remser
dem kan du udenad
du kender deres mistro og had

[…]"  
Og bli’r du hentet ind
Og mærker du en hånd
Så bliv ikke bange
Du ved hvorfor den kom
Der er ikke megen varme
Lige her omkring
Jeg tror nok i finder vejen frem
Du er ikke alene
Der er en der følger dig
Og det’ helt på det rene

155
Han har det li’som dig”


På vej mod det innovative eller entreprenante?

Når jeg som underviser har arbejdet med undringsprocesser sammen med pædagogstuderende, er jeg ikke i tvivl om, at det styrker deres evne til at filosofere, reflektere og investere sig selv i deres faglige udvikling. De får en klarere fornemmelse for egne faglige værdier, og bliver også i stand til at udtrykke centrale værdier i det pædagogiske arbejde.

Men forandrer et sådant forløb noget? To studerende siger:

"Jeg oplever, at vi stiller endnu flere spørgsmål, jo længere vi kommer i processen” (Sofie)

"Jeg tror, at hvis der er noget, der begynder at ændre sig indeni én, så begynder man også at agere anderledes” (Mie)

De studerende fremhæver her, at arbejdet med undringsprocesser gør, at de begynder at stille flere spørgsmål til praksis, begynder at tænke anderledes og muligvis også vil handle anderledes.

Thrane & Bak (2011) argumenterer i artiklen ”Kan man ville noget man ikke kan forestille sig?” for, at entreprenørskabsundervisning ikke alene må tage udgangspunkt i kendte entreprenørskabs- eller innovationsmodeller. Ifølge Thrane og Bak må undervisning i entreprenørskab medtænke, at ville skabe et mulighedsrum for de studerendes udvikling af, hvad de kalder, ”mulige jeg’ er”. Mulige ’jeg’er’ er at forstå som forestillinger om, hvad personen kan blive. Når de studerende gennem undringsprocesserne får blik for egne værdier, hvad ’sagen’ kalder på eller undrer sig over egne og andres handlinger i praksis, så understøttes de studerende i deres dannelsesproces og konstruktion af mulige (faglige) jeg’er, erfarer vi. Jeg ser med andre ord personfaglige
identitetsudviklinger, der åbner for at virke aktivt og forandrende tilbage på praksis, så de studerende faktisk kan handle på andre måder, end de tidligere ville have gjort. Dermed åbnes også muligheder for at handle anderledes end man ’plejer at gøre’ i praksis.

Rum 2: Undringsdialoger i sygeplejeuddannelsens praktikforløb

At lege i en børneafdeling – en fortælling.
Vi sidder omkring et rundt hvidt bord i et mindre rum på børneafdelingen. ’Vi’ udgøres af tre studerende, deres kliniske vejleder og mig som underviser.
Der er legetøj på en hylde, farverige plakater på væggen og uden for vinduet anes en lille legeplads. Det er formiddag og vi mødes til undringsdialoger.
Overskriften for de næste timer er sat af den kliniske vejleder og hedder: ”Hvad vil det i grunden sige at tale med et barn på barnets niveau?” Spørgsmålet udtrykker noget vigtigt for en børnesygeplejerske – og samtidig noget som ingen af os helt har greb om.


Det spændende i Jannes fortælling, for os tilhørere, var, at det først var i de få minutter, hvor Janne var opslugt af legen fremfor af formålet, at hun sådan rigtigt erfarede, at være i samtale med drengen. Dér talte hun med barnet på barnets niveau – ja ikke bare talte, dér var hun til stede sammen med barnet.

Man kan sige, at vi gennem Jannes fortælling fik øje på en ny dimension af det at lege. Leg var nu ikke bare leg for noget andets skyld. Leg kunne måske også ses som en særlig form for samvær.

Efter nogen tid spørger jeg som underviser, om de studerende har kendskab til teori på uddannelsen, som kan bidrage i samtalen. En studerende siger, at hun gerne vil læse noget om leg, for det har hun vidst aldrig gjort. En anden studerende siger, at hun oplever at samtalen om leg har mindet hende om noget litteratur af den norske sygeplejeprofessor Kari Martinsen om at bruge sanserne i sygeplejen og om begrebet ”gensidighed”. Langsomt kommer de studerende i tanke om forskellige teorier og begreber, som endnu engang kan nuancere vores forståelse – men samtidig også må udfordres af vores nyvundne erfaring af forskellen på formålsrettet leg og så det ’at blive væk i en leg’. Efter disse ret så vidtløftige samtaler, forsøger vi i fællesskab at lande hos os selv og i sygeplejens praksis igen. Jeg spørger som underviser, hvad de studerende nu finder vigtigt at huske, når de i morgen skal ud og ’tale med børnene på børnenes niveau’ i børneafdelingen? ”At der er forskel på leg og at det kun er nogle lege, som foregår på børnenes niveau” siger en af de studerende, ”at prøve at turde give slip på mig selv” siger en anden. En tredje studerende er mere forbeholden og skeptisk og overvejer, om den slags ’nærværende leg’ egentlig er et anliggende for en sygeplejerske. Vi har jo en anden opgave, siger hun. Det fører til nye samtaler om, hvorvidt det overhovedet er vigtigt at møde børnene på børnenes niveau i en børneafdeling – og hele samlingens grundlæggende overskrift og antagelse, bliver på den måde sat i spil.

Vi drøfter videre, hvad det kræver af os som sygeplejersker hvis vi skal lege på den selvforglemmende måde vi nu har talt om? En studerende taler om MOD, som centralt for at lege med børnene. Jeg selv spekulerer selv på om det er muligt at lege på den selvforglemmende måde og samtidig fastholde sit faglige perspektiv. Kan man, spørger jeg mig selv, blive væk i legen og
Samtidig have blik for om barnet er fysiologisk dårligt? Kan begge blikke eller værensformer eksistere samtidigt?
På denne måde rejses nye spørgsmål til videre eftertanke, helt indtil vi forlader rummet.
Som afslutning på seminaret taler vi om, hvilke organisatoriske forhold i en børneafdeling, som kan understøtte det at møde, tale og lege med børnene på børnenes niveau. De studerende oplever det vanskelig at se sig ud af de eksisterende rammer og vilkår, men foreslår at sygeplejerskerne nok godt kunne komme i lære hos hospitalsklovnene og at ’skørhed’ og ’tosserier’ nok godt kunne modtages lidt mere positivt i personalegruppen og af ledelsen og måske endda anses som en kerneopgave og central kompetence for en børnesygeplejerske.

Som det ses af ovenstående, har vi bygget undringsdialogerne i praktikken op med afsæt i projektdelens ”åbnende dialoger” (se kapitel 4 og 5).
Tre forhold synes i særlig grad at træde frem fra disse samtaler:

- At de studerendes dømmekraft prøves og udvikles gennem samtalen, hvilket f.eks. ses i eksemplet hvor den form for leg, som vi i en børneafdeling vanligvis har betragtet som god, pludselig må ses i et mere nuanceret lys – og måske faktisk ikke altid ér så god.
- At de studerende aner nye betydninger og andre mulige praksisser end praktikstedet præsenterer dem for. Dette ses tydeligt i eksemplet, hvor der bliver sat spørgsmålstegn ved den gængse legepraksis i børneafdelingen – og til hele grundantagelsen om at sygeplejersker overhovedet skal ’tale med børnene på børnenes niveau’. At ane sådanne andre betydninger på baggrund af en oplevet praksis, forbinder vi med en ny form for eksistentiel og også etisk innovation.
- At samtalen får betydning for de studerendes sygepleje og væren efterfølgende, hører vi fra de kliniske vejledere og de studerende efterfølgende. Vi hører, hvordan samtalen lever videre og genoptages mellem studerende og vejleder mange gange i det videre praktikforløb og i relation til andre og lignende patientsituationer.

**Rum 3: Øjeblikkets musik**

Vi sidder på gulvet i musiklokalet. Stemningen er spændt og forventningsfyldt. Det spæde forårslys i maj falder i tynde blege stråler ind i rummet. Instrumenter, mikrofoner, congas og klangkasser kæmper om pladsen i det trange musiklokale side om side med studerende, der sidder indpakket i halvtungt overtøj med et fast greb om tasken og virker en smule uvante i disse omgivelser.
Holdet er på nogle og tyve pædagogstuderende i deres sidste studieår. De er på studiedage i forbindelse med praktikken, har ingen særlige musikalske forudsætninger, og er alle blevet bedt om at medbringe en skriftelig personlig undringshistorie fra praksis. Noget der har fyldt dem med nysgerrighed, undring eller uforklarlighed i praktikken. Dagen forinden har vi afholdt et undringsværksted i et traditionelt undervisningslokale, hvor vi arbejdede med de studerendes egne refleksioner og diskuterede med afsæt i teksten ”Langsommeligheden og det levende blik” (Hansen, 2012), hvilket nedenstående illustrerer:

Sådan gjorde vi - optakten:

De studerende bliver blevet bedt om at standse op og kigge tilbage på episoder, tanker og hændelser i deres praktik, som enten har fyldt dem med undren eller været et emne, der fylder meget i hverdagen. Holdet deles op i mindre praktik-studiegrupper på 3-4 personer for at fremme et inspirerende trygt miljø, og gruppen skiftes til at fremlægge mundtligt. Hver enkelt bliver bedt om at give deres fortælling en overskrift, for at fremhæve den væsentligste pointe og skabe en fortællervinkel. En enkelt i gruppen spørger ind med åbne undrende spørgsmål, mens resten er aktivt lyttende og tager noter til såvel det sagtede som den undrendes nonverbale kropssprog.

Fortælleren får efter sin undringshistorie mulighed for at lede efter ligheder med en af kulturens store fortællinger. I den fase kan resten af ’bevidnerne’ i gruppen komme med associationer, reflektere og trække linjer til andre af kulturens store fortællinger. Efter en pause, hvor fortælleren har tid og lejlighed til at mærke efter og evt. tage noter til de nye perspektiver, går stafetten videre og rollerne byttes rundt, hvorefter man tager en ny runde.

En studerendes fortælling

En af de studerende fortæller i sin undringshistorie, at hun som studerende er blevet opfordret til at tage del i vuggestuens pædagogiske debatter, hvilket hun gør på et møde. Det viser sig her, at den studerende udtrykker enighed med den pædagogiske leders ønske om et nyt pædagogisk tiltag i institutionen. Efterfølgende bliver den studerende trukket til side af en pædagog, der spørger hende, hvorfor hun havde rottet sig sammen med den pædagogiske leder? Det er en episode, som efterfølgende fylder meget i den studerende. Hun har valgt at kalde fortællingen ”rigtigt eller forkert?”. I fortællingen skriver hun:

"Jeg går ud af rummet med en mærkelig fornemmelse og forstår ikke helt, hvad jeg har gjort forkert eller rigtigt. Jeg skynder mig at finde min vejleder, så jeg kan dele denne oplevelse med hende. Hun er nysgerrig og spørger med det samme: ’Hvad skete der lige dør?’ "

160
Oplevelsen bliver talt igennem uden afbrydelse fra gruppen, men fortælleren får bagefter mulighed for tage gruppens kommentarer til sig og mærke hvilke nye indsigter og forståelser, der toner frem. Undringen danner klangbund for den efterfølgende ordløse undersøgelse, hvor den studerende lytter og fortolker fortællingen på æstetisk og musikalsk vis.

En musik ordløs undring

Scenen er skiftet, vi er nu i musiklokalet, hvor koncentration og opmærksomhed rettes ind mod udtryksmediet, som er de forskellige muzikinstrumenter i midten af lokalet. Nu vil vi tage en afstikker til et andet landskab. Vi vil undersøge, om vi kan finde innovative løsninger på de pædagogiske dilemmaer, som mange af fortællingerne indeholder, eller om vi måske bare kan fare vild sammen på en ny, spændende og innovativ måde – via musikalske undringseksperimenter.

Vi vil træde ind i et æstetisk-musik univers for at by-passe alle de mange ord, vi finder i det normale Undringsværksted, og de mange forklaringer, vurderinger og evalueringer, som traditionelt fylde meget i pædagogik og undervisning på professionsuddannelser. Vi ønsker at udfordre risikoen for den overeksponering og fokusering på selvbevidsthed og den kognitive og intellektuelle tilgang til verden, der iflg. kreativitetsforskere kan hæmme kreativitet. Som Tanggard & Stadil (2012, s. 104) skriver:

"Vi skal finde veje til i perioder at glemme os selv, overvinde angsten for at være skabende og lade kroppen og den langsomme tænkning arbejde for os."


Det er øjeblikkets eller improvisationens musik, der er på vej til at blive udfoldet. Vi starter ved at skiftes til at kommentere på hinandens musikalske udsagn, samskabelse gennem call og response, hvor de involverede på skift spiller og kommenterer.

Denne urgamle musikalske form åbner for deltagere (og genuin deltagelse), der ellers i starten helst blot vil kopiere og gentage musikalske udtryk. Og her åbner eller imødekommer denne musikalske samtaleform også for den mere innovative og søgende studerende, der netop ønsker at kaste sig ud
på dybt vand, for der måske at finde nye erkendelser. Vi oplever, at fortællingen fra før nu bliver uddybet i musikkens rytmer og klange, og der igennem formes nye forståelser. Rummet er fyldt med en intens atmosfære. Deltagerne holder vejret, som om vi alle fornemmer den spæde og skrøbelige tilstand, hvor noget nyt kan fødes, men samtidig også så let gå itu. Vi er sammen til stede i et let nervøst og forventningsfuld nu, hvor øjeblikket musik kan fremanes, eller forsvinde tilbage til ideernes kollektive urhav.

Det gør indtryk på de studerende at opleve dette. De studerende smiler, nogle fniser eller kommenterer vores søgende musikalske kommunikation, som bærer præg af forsigtige, spæde forsøg på at udforske og nå hinanden på en non-verbal måde. Usikkerheden er til at få øje eller øre på. Selv begynder vi også at smågrine og bruge ansigtsudtryk til at kommentere det, vi ikke umiddelbart har musiske evner til at kommunikere til hinanden.

Pludselig er der en i gruppen, der siger: ”Hvorfør vender I jer ikke bare væk fra hinanden, så I ikke kan se hinanden mens I spiller?”. Alle kigger forbavset rundt. Hvor kom det fra? Hvorfør havde ingen tænkt den tanke før? Og hvad sker der, når nogen med så enkelt et forslag kommer med en indlysende løsning på et velkendt problem? Alle i rummet åndede lettede op, grinded, stemningen var præget af en lys og let atmosfære og nogen sagde højt, ”Ja, selv følgelig”. Og fremadrettet vil det sikkert indgå som en fast del af denne sammenspilsform, både i undervisning og den pædagogiske praksis.

Det kreative brud eller - hvorfør vender I jer ikke bare væk fra hinanden?

Det at skifte scene eller som dygtige jazzmusikere, der i en improviseret jamsession pludselig skifter toneart eller laver et break, hvorefter tempoet ændres radikalt, er med til at åbne sindet for nysgerrighed, undren og kan, hvis de øvrige rammebetingelser er til stede, åbne for innovation.

For at kunne udfolde sig innovativt skabende på udebane, kræves det, at aktørerne, i dette tilfælde studerende uden forudsætninger med musikalske udtryk, føler sig trygge og er i en sammenhæng, hvor det er tilladt at fejle, eller – som vi måske hellere skal benævne det – være på vej. Jazzmusiker og professor i virksomhedsledelse, Frank J. Barrett omtaler det som ”ufuldkommenhedens æstetik” i bogen ”Yes to the Mess” (Barrett, 2014). En bog der netop handler om at tillade flere fejl og mangler og sammenligner virksomhedsledelse med jazzmusik. I en pædagogisk hverdag, hvor arbejdet med menneskelige relationer altid er i forandring, må man åbne sig for nye ideer og afvigelser fra køreplanen og udtrykket ”Yes to the Mess” kan oversættes som evnen til at tillade flere fejl og udvikle større tolerance for ambivalens.
Den verbale opfordring til at vende ryggen til hinanden, var netop et eksempel på en idé, der blev født i en ny kontekst – et kreativt brud. Den studerende var ikke vant til musiske-æstetiske udtryksformer og kunne måske derfor forestille sig en anden opstilling i rummet. Friheden ved ikke at være bundet af rutiner og konventioner blev en fordel for resten af forløbet i musiklokalet.

**Vanskeligheder og udfordringer i processen**


Hvorvidt den oprindelige undring er båret fra det traditionelle undervisningslokale med ind i musiklokalet er et spørgsmål. Det rent fysiske aspekt ved at bevæge sig fra et traditionelt undervisningslokale til et musikrum kan være en mental udfordring. Man må som deltager i processen ikke være rigid optaget af at løse præcise opgaver, men se det som en kreativ måde at ”massere” gruppens såvel som egne mentale forstilling og innovative kraft. Måske har de studerende fået nogle nye ideer til den daglige praksis, omend det ikke i første omgang kobler sig på undringen.

Et andet aspekt man skal forberede sig på er angsten for at blotte sig, som kan betyde at enkelte deltager vægrer sig ved at udfolde sig. Her er det vigtigt at skabe en grundlæggende tryghed og afslappet atmosfære, hvor humor og seriositet står i passende balance og forhindre forventningspres til deltagerene. Ved at gå forrest og som rollemodel vise, at man godt kan ”spille forkert” og hilse musikalske fejlskud velkommen, giver man de øvrige deltagere mulighed for at løse op og slappe af. Netop dette med at begå fejl og spille forkert er en helt central dimension i flere innovationstankegange (Kirketerp, 2012).

**Rum 4: Når noget tegner sig – om tegning og skitsebøger som en vej ind i undren og innovation?**

I det undervisningsforløb på pædagoguddannelsen, der nu skal omtales og undersøges, er undrings- og innovations-processen knyttet tæt sammen med at tegne i skitsebøger.

Den grundlæggende præmis er: Vi er alle tegnere! Det handler ikke om, hvorvidt man er god til at tegne eller ej, men at vejen til undring også kan findes i den ordløse tilgang – i det præ-refleksive –
som kan gøre os opmærksom på det, der befinder sig ”under tydeligheds grænse” (Baumgarten, 1992/1750, 11 §. 17). Det betyder, at vi ved at udtrykke os kreativt-eksperimenterende, og her gennem tegning, kan komme ned i det utydelige, anende og ulmende univers og dertil komme i kontakt med vores længsler, og hvad de så kalder på af handling og innovation.

At vikle sig ind og ud af tegne- og undringsprocesser

Undervisningsforløbet har omfattet et hold med 30 studerende på anden semester og har involveret både pædagogik, diverse tegneopgaver og film om tegning koblet til undringsprocesser (se kap. 5 for forslag til øvelser). Jeg fandt det dog svær som underviser at gabe over så mange studerende. Måske skyldtes det, at jeg ville for meget og havde for mange bolde i luften? Eller også var jeg måske på det tidspunkt for uøvet i at facilitere undringsprocesserne, når de skulle kobles til tegning? Eller også skyldes det, at disse processer er subtile og kræver ro, nærvær og at lytte opmærksomt – noget jeg fandt vanskeligt, da jeg følte, at så mange grupper ventede og havde brug for min deltagelse. Jeg valgte, på baggrund af de skitserede vanskeligheder, at følge en mindre gruppe, da de skulle i praktik på tredje semester. Det viste sig at være meget frugtbart. Med denne gruppe tages altså afsæt i tegningen og ikke i et skrevet essay eller fortælling. For at illustrere hvordan forløbet gik, har jeg valgt at stille skarpt på to studerende, Silas og Mie, der begge er i praktik i vuggestuer og som fulgte dette tegningsforløb.

I tegningen og skitsernes vold: At finde sin længsel og sagens stemme

Undringsseancerne med Silas og Mie består kort fortalt i, at de medbringer en eller flere tegninger ud fra følgende spørgsmål: Hvad er det gode børneliv (i vuggestuen)? Det førte til to forskellige undringer, der henholdsvis havde overskriften Det gode forældresamarbejde (Silas) og Den gode samling i børneperspektiv (Mie).

**Det gode forældresamarbejde**

Samtalen med Silas kredser især om hans abstrakte, fabulerende eller associerende tegning, som ikke forestiller noget genkendeligt men består af cirkler, former og tråde, der tilsammen udgør et slags mønster:


Henriette: Prøv at beskriv tegningen.
Silas: Jeg tænker, at barnet er her med personerne rundt om. Det er dem, der er tættest på dvs. dets omsorgspersoner som de store runde, og hvor der så også er masser af andre børn og personer rundt om barnet, som så er lidt mindre runde – jeg tænker, at man har connections til andre – nogle tilhørsforhold som er forskellige, fordi de er baserede på forskellige former for led … så fik jeg nogle associationer til nogle planeter.

Mie: Nå! Det er derfor, der er den der… (peger ned på tegningen)

Silas: Ja, en ring…

Henriette: Og hvorfor kom den og de andre ringe, tror du?

Silas: Ja, det har jeg så tænkt over bagefter, det kunne være noget med, at man bliver set på – ligesom vi skuer til himlen og observerer planeter og sådan – det gør vi også med børn. ... Det er fordi jeg føler, at omsorgspersoner er noget af det vigtige i et godt barneliv.

Samtalen udvider sig og kommer vidt omkring, men langsomt begynder noget at stå stærkere frem end andet. Jeg spidser ører, da han siger:

Omkring det med forældrekontakt – her gemmer der sig noget for mig. … Det synes jeg er svært. Det har optaget mig gennem to praktikker, kan jeg mærke nu …

Fra at tage udgangspunkt i tegningen om det gode børneliv viser sig gennem den åbnende samtale, som er knyttet til tegningens former og budskaber, en sprække, hvor sagens stemme åbenbares: Det gode forældresamarbejde. Han udtrykker på et tidspunkt, at det især er det at tegne fabulerende og associerende, der sætter hans tænkning på gled:

Nu jeg tænker over det, så er det mere spændende på den her måde; for det er fri fortolkning.

Hvorimod den anden tegning (den figurative) som mere ligner noget - er mere … hmm, den her er mere åben, og nu får den også flere ord på, her i vores samtale – det er det der med, at det ikke ligner noget ….

Det kan også handle om, at denne form for tegning mere ligger op til, at noget tegner sig undervejs og ikke er givet på forhånd, for som han beskriver det tidligere, tænker han først bagefter over, hvorfor han tegnede de ringe, der ligner planeter. Her bliver tegning en proces, hvor ”Nogen tegner, noget bliver tegnet, og noget tegner sig” (Højlund, 2011, 11).

Den gode samling i børneperspektiv

I Mies tegninger er hun optaget af, at der er en god ramme, og at barnet har en hånd at støtte sig til. Hun beskriver det gode børneliv i vendinger som: ”Der er nærvær”, at ”pædagogen ser barnet”, at
"barnet føler sig betydningsfuldt", og at "pædagogen ser barnets interesse og tager børneperspektivet". I vores samtale fornemmer jeg, at der er noget på spil for Mie, da hun siger: "… men jeg har en udfordring i, at jeg føler mig fastlåst i de daglige rutiner".

Vi kredser os mere ind på det her med rutiner, og hvad det gør ved hende. Langsomt toner et omdrejningspunkt omkring den obligatoriske samling i vuggestuen sig frem. I sine refleksioner og gennem den åbnende samtale tegner der sig et 'heat of the moment’: Hun bliver berørt over, at samlingen udstiller de børn, der ikke helt mestrer den form og struktur som kræves:


Ud fra tegningerne og den overordnede tematik "Det gode børneliv” viser sig en bevægelse fra begreber, der leder til refleksioner over samlingen, som en måde at skabe struktur på i vuggestuen. Mie stiller spørgsmål til sin egen måde at være i det på, og siger: "Det er ligesom at jeg skal være en bestemt vuggestuepædagog". Fra refleksioner over sine egne følelser bevæger hun sig videre til børnenes perspektiv, og bliver her klar over sin længsel og sagens stemme, som hun kan eksperimentere med i projektfasen.

Skitsebogen – en rugsekasse for innovation?

Det fremlagte undervisningsforløb peger på, at tegning i skitsebøger får de studerende til at sætte form og krop på noget, der viser sig at blive til undring undervejs i processen. Man kan sige, at tegningen bliver et anslag, som så rulles ud igennem den åbnende samtale og vores fokuserede opmærksomhed. Når den studerende går spadseretur med blyanten og her er åben overfor, hvad der tegner sig både under og efter tegneakten, bliver tegning en søgende legeproces, som åbner for nye rum og manglende svar (Højlund, 2011). Det ser ud til at tegningerne og dialogen omkring dem bevidstgør de studerende om sagens stemme og gør dem ruster dem og skærper deres lyst til projektfasen og innovationen i praksis. I en mail efter undervisningsforløbet skriver Silas, at de nu skal have et personalemøde om forældresamarbejde, og at han indtil da har

… fokus på at etablere relationer til forældrene og prøver at fange dem og at gøre mig selv “attraktiv” – dvs. at tage kontakt til dem i stedet for, at de søger andet personale i huset

Her synes Silas at være blevet opmærksom på sin egen tilgang og myndighed i forhold til at opsøge forældre. En personfaglig identitetsudvikling har fundet sted, da han handler på en anden måde, end
han ellers ville have gjort og desuden bidrager aktivt til at sætte forældresamarbejdet på
dagsordenen i institutionen. Fra Mie lyder det i en mail, at hun følte sig vældig motiveret for at
komme i gang og straks benyttede sin første vejledning ude i praktikken til at bringe samlingen på
banen:

… her snakkede jeg med min vejleder om samling som koncept, tradition, kultur og de pædagogiske
mål, der ligger bag. Dernæst valgte vi at inddrage stuens øvrige personale … og jeg introducerede
mine ideer til en ny måde at afholde samlingen. For at kunne evaluere på indføringen af "den nye
samling", opstillede vi nogle mål og succeskriterier for senere at kunne evaluere. Ligeledes videooptog
jeg alle samlinger i løbet af en uge, for også på den måde at have noget at analysere og evaluere på.
Jeg er meget tilfreds med det jeg har fået sat i gang, og som selvfølgelig stadig er en igangværende
proces.

Også her ser jeg som faglig vejleder en personfaglig identitetsudvikling, hvor Mie efter den
undrende samtale tydeligvis vender tilbage i praktikken og på mangfoldige måder, får innovation af
samlingen helt i front.

Afrunding

Som undervisningseksamplerne i kapitlet illustrerer, kan arbejdet med undringsdreven innovation i
professionsbacheloruddannelser gribes an på forskellige måder. Der er med andre ord ikke én
bestemt opskrift eller metode på den ’rigtige’ undervisning med disse subtile processer. Kapitlet
omhandler også undervisernes refleksioner og usikkerhed over, hvordan undervisningen
tilrettelegges bedst, og hvad der kommer ud af den. Det vi kan se er, at denne undervisningstilgang
med sit phronesiske afsæt både bliver afsæt for de studerendes personfaglige udviklingsproces og
lysten til at forandre praksis. Det er her den undringsdrevene innovation- og entreprenørskestilgang
viser sin styrke. Gennem den åbnende samtale kommer de studerende i kontakt med deres berørt
handlinger, og hvordan disse nogle gange kolliderer med den institutionelle praksis.

Det er her dømmekraften træder i kraft, og det er her vi mener, at kimen til det innovative kan
ligge. Det kan f.eks. være, når den studerende i rum 1: "Når undringsprocesser åbner for nye måde
at tænke og tale på” beskriver, hvordan hun oplever, at forandringer i tænkning afføder ændrede
handlinger. Det kan også være som i rum 2: "Undringsdialoger i sygeplejeuddannelsens
praktikforløb", hvor en studerende gennem den åbnende samtale får en ændret forståelse af både et
begreb og en praksis – legen. Men innovationsperspektivet kan også vise sig mere som en sansning
og stemning, som det kommer til udtryk i rum 3: "Øjeblikkets musik". Endelig kan
innovationsperspektivet udmønte sig umiddelbart og mere konkret lige i forlængelse af
undervisningsforløbet, som tilfældet er med Mie og Silas i rum 4: "Når noget tegner sig …".
I de nævnte eksempler er der på hver sin måde og i større og mindre grad enten sået innovative frø eller igangsat reelle forandringer i praksis. De er altså alle centrale, når vi taler innovation i menneskeprofessioner, da disse grundlæggende må handle om at tage udgangspunkt i mikroprocesser med og mellem mennesker. Derfor må der også skabes uddannelsesrum, som kredser omkring at bevidstgøre de studerende i deres undringer, sag og længsler, så de på et mere sikkert og afklaret grundlag tør tage livtag med professionernes givne rutiner, strukturer og antagelser.
Litteratur delrapport 1.

Andersen, Ib (1999): Den skinbarlige virkelighed – om valg af samfundsvidenskabelige metoder, Samfundslitteratur


Delrapport 2: Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb.

Sisse Charlotte Norre og Jette Kjær

I denne rapport fokuseres på 3 eksperimenter, hvor vi har anvendt undringsdrevne processer både med studerende og med professionsudøvere på tværs af fag. Vi har erfaret, at langsommelige undringsprocesser kan have betydning i arbejdsgrupper med forskellige professioner, og at der kan opstå innovative løsninger i det tværprofessionelle samarbejde igennem facilitering af et Kundskabs- og Undringsværksted. Vi har set, hvordan de åbnende og undrende dialoger lukker op for italesættelse af eget fag, nye vinkler på ”sagen” samt ny indsigt i andres fagligheder.

I kapitlet argumenteres for, at en undringsdrevne og sokratisk dialogform, kan støtte deltagerne i samarbejdet på tværs af fag, også selvom fagligheden ikke helt er på sikker grund. Når fagets og systemets stemme for en stund tilsidesættes, og der lyttes til det særegne og forunderlige ved praksis sker der noget. Som studerende på en professionsuddannelse er man typisk skolet i at arbejde problemorienteret, men bag et hvert problem findes også en længsel, efter noget andet end det som er. Denne længsel ser vi komme frem, når vi skaber nye samtaleformer i de tværprofessionelle grupper. Og vi ser at kampen om definitionsmagten kan tilsidesættes for en stund, for i stedet at lukke op for det, som sagen kalder de professionelle til.

Indledning


I relations-professionerne vil tværprofessionelt samarbejde sjældent handle om en simpel arbejdsdeling i stil med: hvis du tager dig af det ene, tager jeg mig af det andet. Ikke fordi der ikke er fag- og professionsspecifikke opgaver, men fordi de specifikke problematikker som regel indgår i et hverdagsliv, et levet liv, som ikke bare danner kontekst, men også har betydning for hvordan problematikker viser sig, spiller sammen og kan håndteres. Det kan eksempelvis være sygeplejersken, der tager sig af den personlige pleje hos en patient med halvsidig lammelse, mens en fysioterapeuts ansvarsområde er at varetage genoptøringen. Ved at kombinere de to faggruppers viden kan den rehabiliterende indsats styrkes gennem en integration i træningen fx når
patienten bades. Der kan indlægges øvelser til at træne gangfunktionen eller den lammede side i badesituationen. Der ligger således flere udfordringer i det tværprofessionelle samarbejde: man skal finde frem til hvad hver enkelt profession kan bidrage med, man skal sørge for en sammenhængende indsats og samtidig skal det undgås at borgeren eller patienten oplever at blive sat ud af spil og umyndiggjort.

I denne rapport ser vi på den betydning, undringsprocesser kan have for det tværprofessionelle samarbejde og spørger, om samarbejdet kan kvalificeres herigennem. Vi er optaget af hvad der sker, når man i tværprofessionelt samarbejde ikke kun lytter til systemets og fagets stemmer, men også til personens og sagens stemmer (jf. kapitel 5.1.).

Vi har gennemført tre tværprofessionelle forløb, som i det følgende kort beskrives. Med udgangspunkt i erfaringerne fra de tre forløb trækker vi tre temaer frem som diskuteres. Rapporten afsluttes med en opsamling og et udsyn.

Tre tværprofessionelle forløb

De tre forløb ligger primært i prejekt-fasen (se modellen præsenteret i kap. 5.3), dvs. at vi ikke har gjort os systematiske erfaringer med handlingsdelen, der ligger i pro-jectfasen i de tværprofessionelle forløb. Forløbene vil i det følgende blive kort beskrevet.

**Det tværprofessionelle forløb – 3 uddannelser samarbejder på campus**

Sokratiske dialoger mellem pædagoger og lærere

Sideløbende med projekt "undringsbaseret entreprenørskabsundervisning", har en af dette kapitels forfattere, gennemført et projekt i videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde (professionshøjskolen VIA). Projektet tog udgangspunkt i inklusionspresset i folkeskolen, og blev afgrænset til at omhandle hvordan tværprofessionelt samarbejde kan bidrage til nye og innovative løsninger i forbindelse med inklusion i folkeskolen.


Innovation med hjertet

Tre Temaer

Empirien fra alle tre eksperimenter er indsamlet bredt og spænder fra observation, feltnoter, samtaler optaget på diktafon og film samt fokusgruppe interviews. Empirien og de umiddelbare erfaringer er anvendt i en hermeneutisk fortolkning. Løbende igennem projektet har vi brugt medundersøgere til at reflektere over det tværprofessionelle samarbejdes bidrag i undring og innovation. Igennem bearbejdningen af empirien har vi fået øje på særlige opmærksomhedspunkter. Disse opmærksomhedspunkter – eller temaer om man vil - udfoldes i det følgende i en dialektisk bevægelse mellem materialet og teori. De tre opmærksomhedspunkter er:

Langsommelighed: genvej eller omvej til tværprofessional indsigt?
Når man hører sagens stemme får det betydning for samarbejdet
Når der er samklang mellem personens og fagets stemme, spidser man øre

Langsommelighed: genvej eller omvej til tværprofessional indsigt?

Ved at anvende Kundskabs- og Udringsværkstedet i de forskellige tværprofessionelle eksperimenter, introducerer vi en ramme for dialog og samarbejde, som de studerende ikke har mødt før. I eksperimenterne opleves og modtages denne ramme meget forskelligt at deltagerne. Under det tværprofessionelle forløb på Campus Randers spørger en gruppe studerende tidligt på dagen om de kan tage fri nu, for de er færdige med at tænke over deres opgave. De siger desuden, at denne proces er alt for langsom og føles som tidsspilde. De vil i stedet gerne vide, hvad det er for en skriftlig opgave, de afslutningsvist skal aflevere til godkendelse. Eksemplet illustrerer, hvordan en del studerende oplever forløbet som langsommelt og at de gerne vil hurtigt videre i processen og hen mod den endelige aflevering.

At anvende en undringsbaseret tilgang til innovation giver ikke i udgangspunktet en hurtig eller konkret løsning på et problem. Langsommeligheden er reel i selve Kundskabs- og Undringsværkstedet; det er nærmest et af målene at komme ’ned i gear’, at begynde at stoppe op, således at ikke kun det, vi ’har for hånden’ og det, vi umiddelbart ser en nytte i eller har svar på, bliver det, som leder deltagerne i den undringsdrevne innovationsproces. Er denne ’langsommelighed’ så spild af tid, eller har det betydning for et tværprofessionelt samarbejde?

I forbindelse med eksperimenterne har vi oplevet hvordan langsommeligheden får forskellig betydning i de forskellige eksperimenter. Det har særligt været udfordrende, at implementere Kundskabs- og Undringsværkstedet i det tværprofessionelle innovationsforløb med studerende. Som det fremgår, kan man som studerende opleve det som spild af tid; de skal videre til næste eksamen, og det her er ikke bundet op på en vurdering, som kommer på eksamensbeviset. At være studerende på en professionshøjskole indebærer en lang række produktkrav, der skal opfyldes. De studerende går ofte til eksamen og er generelt styret af, hvad de skal eksamineres i og i mindre grad af spørgsmål om, hvad det egentlig vil sige at være kompetent. Det forhold kan betyde noget for holdningen til langsommeligheden og den autentiske og levende tænkning. Det er muligt at oplevelsen af dette læringspres, gør det svært at have roen til at dvele ved værdier og langsommelighed. Andy Højholdt (Højholdt, 2009) skriver, at tværprofessionelle elementer oftest opleves som forstyrrende af de studerende, som noget der blot tager ressourcer fra den enkelte uddannelse. På trods af det øget fokus i uddannelsessektoren på at uddanne til tværprofessionalitet, kan det være svært at motivere de studerende til at tage sig tid til denne del i deres uddannelse. Vi kan ikke helt vide om det, de studerende reagerer på, er at arbejde tværprofessionelt eller om det er at skulle arbejde med langsommelige undringsprocesser. Man kan sige, at vi har udfordret dem på to forhold samtidigt – både tempoet (langsommeligheden) og det tværprofessionelle samarbejde.

Igennem det tværprofessionelle forløb i campus Randers med ME2 som gennemgående model (Aarhus Universitet, 2013) er der divergente og konvergente faser. I de divergente faser bliver deltagerne særligt udfordrede, da de skal udholde en diffus og bred tilgang. I den første divergente fase skal der jf. modellen identificeres disharmonier. Denne har vi som et nyt og kvalificerende led i ME2 modellen, valgt at erstatte med en undringsdreven tilgang til at oplukke den virkelighedstro arena. For at oplukke arenaen er det væsentligt, at de studerende ikke straks identificerer en fejl og søger mod en problemløsning. De skal i stedet være sanseligt tilstede, tage imod indtryk fra arenaen (sagen) og lade sig berøre for derefter - i de åbnende og undrende dialoger (se kap. 5) - at bevæge sig mod en disharmoni. En del studerende har vanskeligt ved at bevæge sig ud i arenaen, lade sig berøre, og at tage imod indtryk. Studerende beskriver det som at de ”ikke ved hvad de skal kigge efter” og at det er ”svært at se formålet eller målet med øvelsen”. Det bliver for abstrakt og de mister interessen, når det skal gå så langsamt. Samtidig giver studerende udtryk for, at de er ”trætte
og helt baldrede i hovederne” og at det ”er meget vanskeligt at være i en proces hvor der hele tiden stilles spørgsmål og ideerne bliver vendt og drejet”, når de efterfølgende skal undre sig over det erfarede. Når de studerende giver udtryk for, at Kundskabs – og Udringsværkstedet er for langsomt og holds langsomt tilstået, kan det være en nødvendig del af den divergente fase, som med sin diffuse, brede og åbende tilgang ofte vil opleves frustrerende. Det er ikke relatert alene til den undrende tilgang, men også til at være i en divergent fase i en innovationsproces.

Selve Kundskabs- og Udringsværkstedet kalder på en værns dimension, hvor det er nødvendigt at være nærværende og ’langsomt’ tilstede. Den kalder også på, at de studerende i høj grad skal bevæge sig mellem på den ene side deres egne tanker og på den anden side et samarbejde - hvilket i sig selv kan gøre processen langsomt. Som deltager i et sådant forløb er det essentielt at have tillid til processen og vænne sig med tålmodighed. Det stilles samtidig en udfordring som facilitator, at man forsøger at forberede deltagerne på langsommeligheden, men at man også forsøger at give en retning for øvelsen. Det kan være et eksempel på, hvordan det kan føles at lade sig berøre, eller hvordan man kan øve sig i at være tilstede uden at kigge efter noget bestemt. Undervejs i processen fandt vi, at det ligefrem var nødvendigt at guide eller bremse den velkendte løsningsfokuserede tankegang, som de studerende hastede frem imod. Det kom blandt andet til udtryk ved, at studerende sagde, at ”de glæder sig til at komme rigtig i gang” som en kritisk reaktion på at være i Kundskabs- og Udringsværkstedet, fordi de fra starten havde en forestilling om, at det blev en løsningsorienteret og problemstilling, at det var ”det rigtige”. På trods af, at langsommeligheden måske strider imod den gængse uddannelsesdisksurs, mener vi, at den bidrager til, at de studerende får en anden mulighed for at tænke ind i et tæt på professionelt samarbejde.

Selvom det kan være frustrerende, kan langsommeligheden være en givende omvej til indsigt i de andres professioner, når man tager sig tid til undred og dialog.

Når vi løfter blikket fra uddannelserne, og retter os mod de to andre eksperimenter, ser det anderledes ud. Pædagoger og lærere i skoleprojektet gav udtryk for, at det var rart at lægge hverdagens arbejdspress og krav om handling fra sig for en stund, at komme ned i tempo og mærke åndehuller. Som en pædagog sagde: ”Jeg er blevet mere bevidst om, hvad lærernes holdninger egentlig er”, det snakker vi ikke så meget om i hverdagen eller på teammøderne” (pædagog i dialog). I evalueringen af ”Innovation med Hjertet”, gav deltagerne entydigt udtryk for, at TID er kvalitet, og at den fordybelse, der er mulighed for i et sådant kursusforløb bidrager til nye forståelser af egen praksis. ”Jeg ser det som en gave, at få lov til at bruge tid på egne tankar og tænke over mit arbejde” (sygeplejerske). Tiden og det langsommelige får i disse eksperimenter betydning, da det giver muligheden for at lytte til hinanden og skabe en dybere forståelse for hinandens tankar og arbejde (se også Hansen 2012). I disse eksperimenter har det været unikt, at der har været tid sammen til at komme dybere ned i de personlige og faglige værdigrundlag. Det har
Deltagere i "Innovation med hjertet" giver udtryk for, at Kundskabs- og Undringsværkstedet og dets samtaleformer, har bidraget med nye måder at tale sammen på. Der har været plads til fordybelse, og det var OK, at "blive i følelsen", som en deltager udtrykte sig. En anden deltager sammenlignede med supervision som er en kendt og anvendt metode med afsæt i psykologien:

”Det er anderledes med supervision, hvor jeg ret hurtigt skal et nyt sted hen med min følelse. Formen bidrager til, at vi ikke vælger den løsning, som lægger lige først for. I praksis skal der findes løsninger, men igennem dialogerne og øvelserne her, har vi fundet nye og andre veje, som er i overensstemmelse med vores grundlæggende tanker om det gode liv” (Sygeplejerske)

Grundlæggende tanker om det gode liv handler ikke kun om fag og systemkrav, og den særlige filosofiske form bidrager til en lytten til personens og sagens stemme. Denne særlige måde at tale sammen på, bidrager ikke til svar, men åbner hele tiden op for nye spørgsmål, og dermed også for tværprofessionelle løsninger, der er i overensstemmelse med vores mere grundlæggende værdier og tanken om det gode liv. På trods af at langsommeligheden kan opleves som en omvej, bidrager samtaleformen, som vi har erfaret det, også til en genvej til større lydhørhed overfor hinanden og hinandens perspektiver i det tværprofessionelle samarbejde.

**Når man hører sagens stemme får det betydning for samarbejdet**

På trods af selv den grundigste planlægning oplever vi som undervisere og facilitatorer, at vi ikke kan vide hvad der kommer til at ske imellem deltagere og om processen bliver konstruktiv. Ambitionen med at anvende et modificeret Kundskabs- og Undringsværksted er, at få deltagere til at forbinde sig til egne erfaringer og til det levede liv i en praksis. Dette sker som en bevægelse alene og også sammen med hinanden. Der er stor forskel på de individuelle læringsforudsætninger og praksiserfaringer hos deltagere og dermed både en stor personlig og faglig forskel på, hvilke praksiskundskaber de har og hvad de bringer med sig ind i samarbejdet. I det tværprofessionelle forløb på Campus Randers erfaredes vi, at der var stor forskel på, hvordan de forskellige grupper oplevede og anvendte de undringsdrevne dialoger. Når vi bad de studerende om at oplukke arenaen ved at forbinde sig med deres livsverden, kunne det være vanskeligt for de studerende, som ikke havde faglige erfaringer at trække på. Modsat så det ud til, at deltagere fra Innovation med hjertet og Skoleprojektet havde nemmere ved at forbinde sig til praksis og drage levede erfaringer ind i
dialogen. Igennem Kundskabs- og Udringsværkstedet har vi erfaret, at positioneringer kan flytte sig og at en fælles forbindelse til sagen kan være væsentlig for samarbejdet.

Sagen samler


"En gruppe studerende kunne ikke slet ikke se, hvad de skulle arbejde sammen om og var helt modløse og energiforladte. Efter en samtale med dem fandt de tilbage til et fælles besøg i en skolegård og blev optaget af, hvordan de længtes efter at skabe plads til den stille dreng på benken" (Underviser fra innovationsforløbet på Campus Randers).

Ud fra vore egne erfaringer som vejledere ses der en forskel på, om de studerende hver især undrer sig over deres eget erfaringslandskab eller om de i fællesskab og dialog forbinder sig med deres livsverden og ender med at længes sammen på tværs af fag. Her bliver det væsentligt at sagen viser sig for gruppen og de får lyttet sammen, fremfor at den ene eller anden profession har ret. Gruppen får en fælles længsel efter at forandre arenaen (praksis) i en bedre retning. Når deltagerne begynder at forbinde sig til samme længsel, opleves det som om, der kommer mere energi og motivation ind i samarbejdet. Det kan være nødvendigt igennem hele forløbet at støtte de studerende i, at holde fast i deres længsel og den værdi, som de tillægger praksis.

Ideen bag et tværfagligt samarbejde kan være, at forskellig viden og fag skal supplere hinanden til en større enhed. Men der opstår ikke nødvendigvis en synergieffekt ved at forene to forskellige faggrupper. Hansen påpeger i rapporten "Nu trækker vi på samme hammel” at

"…tværfagligt samarbejde ikke er en smeltedigel, hvor der kommer en smuk fusion ud af det, blot man propper en række forskellige medarbejdergrupper med forskellig uddannelse, jobfunktion derned”. (Hansen 1999, s. 1)

Han fremfører, at det er vigtigt at målsætning, arbejdsfunktioner, arbejdsdeling og afgrænsninger gennemtænkes på ny. For de tværprofessionelle grupper af studerende er det sket, at de studerende
'kommer på afveje' og ikke kan se hverken samme mål eller arbejdsfunktion i samarbejdet. Men med den undringsbaserede tilgang til at arbejde tværprofessionelt, forsøger vi at skabe en anden vej til at 'trække på samme hammel'. Der opstår noget fælles imellem os, hvis vi leger sammen og får forbundet vores energi til hinanden. Hvis man tager sin længsel alvorligt, forventer vi, at det faktisk kan give struktur eller en retning for de studerende. Som deltager i processen forudsætter det en evne til at "lege med", for at det kan lykkes. Det bliver i et tværprofessionelt perspektiv væsentligt, at alle deltagere i den sokratiske dialoggruppe har betydning for, om undringsprocessen lykkes. Det undrende kommer sjældent af sig selv. Hvis man skal forbindes til en længsel, kræver det, at vi følger med hinanden. At vi leger sammen, og at vi leger den samme leg (se også Thorsted, 2013). Det bliver essentielt, at det med en undringsbaseret tilgang til innovation lykkes at lade sagen komme til orde og være styrende for projektet. Vi oplever, at det kan være en sårbar position for deltagerne, da de skal bringe sig selv i og på spil i dialogen, fremfor at henvise til en teoretiker.

Sag og fag


"Vi undrede os over noget forskelligt, - det var ret interessant at opleve. Den der særlige måde at spørge på, hjalp at til at nå frem til, det vi så reelt så som problemet, og også til at få afklaret hvad vi egentlig mener med trivsel" (Studerende fra Psykomotorik Uddannelsen).

De studerende gav udtryk for en overraskelse over, hvordan de kunne undre sig så forskelligt. Den særlige måde at spørge på, hjalp til at nå frem til det, de reelt så som problemet, og også til at få afklaret hvad de egentlig mener med fagenes begreber.

Igennem vores eksperimenter på tværs af fag, kan vi finde belæg for, at mange af vores deltagere har fundet den undrende dialogform, - ikke bare udfordrende, men også givende for indsigt i andres og egen profession, samt i den sag, der skal samarbejdes om. For deltagene i disse tværfaglige eksperimenter med undringsdrevne samtaler er det en anderledes måde at tale sammen på. En samtale, som i høj grad, som vi skal se i det følgende, er drevet af sokratiske og filosofiske dialogfællesskaber. En deltaget udtrykker sig således om det forhold, at tværprofessionelt samarbejde ofte rummer konflikter imellem deltagerne:
"I denne her form kæmper vi ikke for vores faglige ståsted, og jeg har ikke før oplevet, at et tværfagligt møde gennemføres uden gnidninger, sådan som vi har været med til her" (sygeplejeske, Innovation med hjertet)


Så på det indledende spørgsmål om, hvorvidt produktet direkte skal afspejle de forskellige professioner og deres faglighed, er vores svar ”ikke nødvendigvis”. Derimod vil processen, hvor de forskellige fag mødes i de undringsbaserede dialoger kunne bidrage med nye måder at forstå sit eget fag på og derigennem skabe nye perspektiver på sagen.

Fra positionering til dialog

I forskellige tværprofessionelle sammenhænge, har vi som undervisere erfaret at der i grupperne ofte er kamp om definitionsmagten. Vi har også erfaret at sådanne positioneringer kan rykke sig og flytte sig igennem undringsprocesser. Til tider mister magtkampen endog sin betydning. Med tilfældelse af evnen til at filosofere på sokratisk vis, flytter diskussionens magtkampe sig over i dialogen, hvor man tænker høj sammen, og ideelt set lyttes der til den mest smittende undren (Hansen, 2000, s. 110). Magtkampen dæmpes eller forsvinder helt i dialogen, når folk sårbart og åbent lægger nogle ægte og almennenskelselig spørgsmål frem, som ingen kan have et ’klar-parat-svar’ til. Dermed går vi fra den debatterende og ’bedrevidende’ udveksling og kamp om meninger – og til et begyndende undringsfællesskab, hvor ingen sidder inde med ’det bedste argument’, men hvor vi mødes i det åbne og forunderlige, som vi er blevet optaget af (alså sagen selv jf. kap. 5). I dialogen med andre kan vi i de undringsøjeblikke, ikke alene forlade os på en vidensorienteret tilgang, når vi vil have en dybere forståelse af f.eks. trivsel. Vi må i dialogen åbne os for vores erfaringer og det levede liv, og så at sige træde til siden for, at livet der kan fortælle os noget, hvis vi blot forstår at lytte og være nærværende overfor det, der taler til os. (Hansen, 2008).

Det at filosofere, - at stille sig åben, undrende og spørgende til verden, er efter vores vurdering, en væsentlig og farbar vej i uddannelsessammenhæng. I denne sammenhæng kan evnen til at ”stå i det åbne” ses ikke blot som en værens dimension men en evne, der er grundlaget for at indgå i og profitere af det samarbejde der er i det tværprofessionelle forløb. I det tværprofessionelle samarbejde kan denne evne til at stille sig åben og undrende, bruges til at åbne sig mod andre
professioner, og få en forståelse og oprigtig interesse for, hvad andre professioner indeholder og kan bidrage med. Det kan så handle om, at lytte til andre professioner, om at stille åbende spørgsmål og bruge sokratiske spørgeteknikker (se f.eks. Hansen, 2000, s. 115). Som studerende (såvel som underviser) skal man anstrenge sig for at lægge sine fordomme og egne selvforståelser til side og lytte oprigtigt nærværende til det, de andre siger. En studerende sagde det sådan:

"Den der særlige måde at spørge på, hjalp os til at nå frem til det vi så reelt så som problemet, og også til at få afklaret hvad vi egentlig mener med trivsel".

I den gruppe hvorfra ovenstående citat stammer, var der ikke kamp om definitionsmagten. I dialogen har man lyttet til hinanden, og man er nået frem til en fælles og ”større sandhed” om trivsel, som alle på det tidspunkt, kunne stå inde for. I den sokratiske dialoggruppe handler det ikke om at ”forhandle” sig frem til fælles værdier. Det handler om at undersøge et grundlæggende fænomen, - her trivsel, hvor målet er, at nå frem til en højere sandhed om det diskuterende emne. I dialoggruppen er man ikke interesseret i at finde frem til værdier, der virker bedst i forhold til funktioner og arbejdsområder. Man er interesseret i at undersøge hvilke værdier, som man dybest set er styret af og vil lade sig styre af eksistentielt set. Man kan sige, at den sokratiske dialogproces er en stræben efter visdom, her forstået som ”At gå fra det personlige, mod det altid almenes horisont” (Hansen, 2000). Det ser altså ud til, at samtalerne har betydning for det tværprofessionelle samarbejde på den måde, at kampen om definitionsmagten kan (når det går godt) erstattes af en stræben efter større indsigt end ens egen begrænsede indsigt. Deltagerne kan så at sige gå fra at kigge ind i eget felt og holde fast i eget felt - til et ønske om at blive klogere, ved at lytte til de andres indsigter.

Når der er samklang mellem personens og fagets stemme, spidser man øre

Som det fremgår af ovenstående, bidrager undringsprocesserne positivt i det tværprofessionelle samarbejde. Den enkelte deltager i det tværprofessionelle samarbejde, bliver i særlig grad udfordret i sit værdigrundlag og i sin egen faglighed. I praksis har vi erfaret, at denne langsommelige proces ofte overspringes, idet den medbringer usikkerhed, og hvorfor bruge tid på det, når det skal findes en løsning på et problem? Dog er det ofte derude i det usikre, at deltagere måske kan få øje på nye sider af eget fag, og få indsigt i eget og andres værdigrundlag:

"Vi er blevet så overraskede over, hvad de andre professioner rent faktisk laver”, fortæller nogle studerende facilitatoren. ”Jo” fortæller de videre i gruppen, ”vi bliver bevidste om vores eget fag, her bliver vi jo tvungent til at udtrykke vores faglige værdier – vi er glade og stolte af den uddannelse vi går på” (studerende fra de tre uddannelser)
Kurth og Blou (2008) understreger, at der i samarbejdet mellem fag findes grobund for innovation og nytænkning. De lægger som andre vægt på, at det er en stærk faglig kerne, som er udgangspunktet for samarbejdet på tværs af fagene. Sådan er vilkårene dog ikke på de forløb som vi gennemfører på professionsuddannelserne, hvor de studerende tidligt i deres egen uddannelse sættes sammen i læringsforløb, der handler om at udvikle innovative og tværprofessionelle samarbejdsevner. På det tværprofessionelle uddannelsesforløb er nogle studerende kun på 2. semester, og vi kan måske ikke forvente, at man på det tidspunkt har fundet sit faglige stæsted. Når fagets stemme er i sin vorden, kan det have betydning for resultatet af det tværprofessionelle samarbejde, for da kommer personens stemme måske i højere grad i fokus.

I citatet siger de studerende, at de igennem det tværprofessionelle og undringsbaserede gruppearbejde, bliver bevidste om eget fag, og at de oplever en glæde og stolthed over eget fag. Der spores således en begyndende fagidentitet, og det ser ud til, at Kundsksabs- og Undringsværkstedet kan være en god ramme, idet de studerende ikke i første omgang skal tale *med* deres fags stemme, men med en personlig stemme og en søgen efter det, som "sagen kalder på". Ved at styrke personens stemme i det faglige landskab, dannes forhåbentlig grobunden for, bedre at kunne bidrage ind i et tværprofessionelt samarbejde?

**Fag og sag**

I det tværprofessionelle samarbejde i praksis er det selvfølgeligt centralt, at fagene er stærke i viden og metoder. I professionstænkningen er det handlingsparathed, når man på baggrund af uddannelse kan løse de opgaver som kræves. Den pædagogstuderende skal f.eks. lære om barnets sprogtilegnelse, og hun skal vide, hvordan hun kan samarbejde med talepædagogen omkring dette; hun skal tilegne sig viden om samarbejde med folkeskolæreren, og skal med sit eget fag kunne bidrage til barnets læring og udvikling. På samme måde er alle vores professionsuddannelser tæt knyttet til de opgaver, som velfærdsstaten står overfor. Fag og systemer taler tydeligt sammen, og som uddannelser skal vi bidrage til, at de professionelle er handlingsparate på et fagligt grundlag.

Handler kan ikke alene basere sig på system og fag, men må også bygge på visdom. Det er ikke tilstrækkeligt, at henvise til sin faglighed, - den professionelle må vise sin dømmekraft, medmenneskelighed og indlevelse overfor de mennesker, der har behov for støtte og omsorg. Den professionelle må så at sige lade person og sag tale, og det faglige stæsted må stilles bagved personen og sagen. Erstad og Hansen formulerer i bogen "Kundsksapsverkstedet", at visdom handler om:

"…En etisk og eksistentiell dimensjon, som overskrider den praksisepistemologiske tilnærmning. Vi kaller det den visdomsorienterede tilnærmning… en indre kunnskap og berørthed, som man
så via en undrende og sanselig stemt refleksion får gitt en utvendig form” (2013, s. 29, vores fremhævning).

Det er altså ikke faget, som taler først, men med indre kundskab og med egen personlig stemme, udtrykkes berørtheden over sagen. Undringen over praksis viser sig sanseligt, og når vi faciliterer tværprofessionelle læringsforløb i grupper på tværs af fagene, bliver det undringen som i gruppernes dialoger bliver gjort sanseligt. Herfra kan nye perspektiver tone frem. Det må tage sin tid; En studerende udtrykker, at en sådan sætten parentes omkring sin viden og sit fag for en stund for at nå frem til en kreativ ”ikke-viden”, hvorfra der kan tænkes nyt, er en svær opgave. Det kræver mod:

”… at få tænkt ud af boksen på den måde, sådan virkelig ud af boksen. Der er mange af os, som er vant til at få en opgave og så løser vi den. Og så slut. Ikke det der med at skulle hoppe fra opgaven og tænke flydende helt herude og så vende tilbage til opgaven og så springe fra den igen. Det var en svær opgave for mange af os, kunne jeg mærke…. Der ude i det flydende, - der kom vi frem til nogle tanker og ideer, som vi ellers ikke var kommet frem til, tror jeg. Vi fik bare hældt nogle input ind, som vi ellers ikke ville have tænkt over. Vi stillede hele tiden spørgsmål til de ting, vi kom frem til ”(sygeplejestuderende).

I det nedenstående citat knytter en studerende tillige undringsprocessen til en styrkelse af intuition og dermed også deres faglige intuitive skøn og dømmekraft i professionen.

”Normalt, slår man noget op på nettet eller slår op i en bog og finder sine svar på den måde og bruger det, man måske kender. Ja, her bliver man tvunget til at bruge sin intuition, i stedet for at man bliver tvunget til at tænke videre og videre i den samme bane” (pædagogstuderende).

I skoleprojektet, hvor lærere og pædagoger i en sokratisk dialog, taler om inclusion og samarbejde mellem de to faggrupper, rykkes deltagernes meningshorisont efterhånden som dialogen skrider frem. De italesætter noget, som de ikke før har sat ord på. Gennem dialogen får de øje på, at inklusionsarbejde ikke handler om, at alle gør det samme, men at man får øje på indbyrdes forskellighed, og tør italesætte denne. For deltagerne gav det et styrket blik på egen faglighed og dennes bidrag ind i samarbejdet.

Afrunding og udsyn - Når tværprofessionelt samarbejde åbner for innovation

I det foregående har vi reflekteteret over tre forskellige tværprofessionelle forløb. Professioner skal samarbejde på tværs af fag og vi har i det ovenstående argumenteret for, at dette samarbejde kan befordres igennem undringsfællesskaber som kundskabs- og undringsværkstedet og heri åbnedes og undrende dialoger. I vores søgen efter viden på dette område, er vi stødt på flere tekster med en
forforståelse af, at det tværprofessionelle samarbejde i sig selv skaber nye og innovative løsninger på velfærdsstatens udfordringer. Dette kommer, har vi erfaret, dog ikke nødvendigvis af sig selv. Vi har dog set, at en større bevidsthed om egen og andres profession i samarbejdet på tværs, kan befordres ved at skabe undringsfællesskaber i praksis. Vi har endvidere set, hvordan det at udholde langsommelighed, at stå i det åbne, og at kaste sig ud i åbnende og undrende dialoger, kan føre til, at deltagere tillegner sig nye indsigter i egen praksis.


Finn Thorbjørn Hansen (2000) skriver, at den sokratiske dialoggruppe kan udvikle refleksivitet og værdiafklaring. Undervejs i forløbet arbejder vi med studerende, som tager imod denne værdiafklaring og finder den særdeles relevant, men vi møder også studerende som oplever det ”langhåret” og nogle som kæmper en del med at slippe deres egen målorientering. På trods af mange studerendes frustration over langsommeligheden i Kundskabs- og Undringsværkstedet, oplever vi som facillitatorer, at der sker noget positivt når det lykkes at få deltagerne til at tage deres længsel og værdiafklaring med sig videre i den innovatieve proces under ME2 modellen. Af det ovenstående fremgår det, at de studerende, som har deltaget i de tværprofessionelle uddannelsesforløb, giver udtryk for, at de kommer frem til tanker og ideer, som de ellers ikke var kommet frem til. De fortæller, hvordan de normalt ville slå noget op i en bog eller på nettet, men via undringsprocessen blev tvunget til at ”komme længere ud”. De blev tvunget til at tænke selv og forbinde sig til den livsverden, de er en del af. De oplever, at det giver dem nogle fokuspunkter eller begreber ind i deres proces og i forhold til udvikling af deres ide, som de ellers ikke have fået øje på.
Litteratur delrapport 2


Delrapport 3: At være underviser – en rolle med mange facetter  
Jane Lønng, Henriette Klitnæs og Sine Maria Herholdt-Lomholdt

I nærvarende rapport reflekeres underviseres og vejlederes opgaver og ’værens-indstillinger’ i undringsdrevne innovation og entreprenørskabsundervisning. Igennem analyse af filmklip fra undervisningsforløb samt 10 undervisere og praktikvejlederes egne refleksioner, argumenteres der for at underviserens væsentligste opgave er at sætte, holde og åbne undervisningsrummet. Dette gøres ved at lege med og sætte sig selv på spil igennem åbnende dialoger, ved at lytte nærværende både efter det som siges men også efter det som endnu kun er på vej og ved at have et særligt filosofisk øre og øje for de tavse antagelser og store spørgsmål, som ligger i det sagte.

Rapportens fokus

” … Lige som de studerende er jeg skolet i problemløsning. Det er en udfordring at holde mig selv fast i den sokratiske dialog samtidig med, at jeg også skal holde de studerende på sporet. … Jeg synes min rolle er en anden end i vanlig undervisning. Jeg oplever, at jeg kommer mere i øjenhøjde med de studerende …” (kvindelig underviser på sygeplejerskeuddannelsen)

Ovenstående citat er et konglomerat af centrale tyngdepunkter, som herværende projekt navigerer i og må reflektere over. Det rejser spørgsmål som: Hvad er i grunden undervisning? Hvad er underviserens rolle i undrings- og innovationsprocesser? Og hvordan skabes rum således at det problemløsningsorienterede blik forlades til fordel for undren og innovation?

Kapitlets fokus kredser om underviserens opgaver og tilgange i en undringsdrevne innovations- og entreprenørskabsproces. I kapitlet reflekerer vi over spørgsmål om, hvad undervisning er eller kan være, når vi taler om undringstilgange og innovation, hvilket særligt ansvar og rolle, som kræves af den enkelte underviser og hvorledes forholdet mellem underviser og studerende træder frem i denne form for undervisning og vejledning.

Metodiske overvejelser

Rapportens refleksioner og pointer baserer sig på en fænomenologisk orienteret analyse (Rønholt mfl. 2003) af 5 timers videosekvens af undringsdialoger i kursusforløbet ”Innovation med hjertet”. Kursusforløbet forløb i foråret 2014 i VIA UC, Vækstværket Campus Randers, og deltagerne spredte sig over både færdiguddannede og studerende indenfor pædagogfaget og sygeplejen. Fokus i videoanalysen var at se, hvilke fænomener som træder frem i forbindelse med underviserens rolle i undringsdrevne dialoger med sigte på innovation. Desuden baserer kapitlet sig på analyser af skriftlige refleksioner fra undervisere på pædagog- og sygeplejeuddannelsen samt fra en vejleder i
praktikken. Disse analyser er foretaget med en induktiv og tematiserende tilgang. Endelig baserer kapitlet sig på forfatternes egne noter og optegnelser umiddelbart efter at have været i undringsbaseret entreprenørskabsundervisning samt forfatternes egne erfaringer gennem projektperioden. Når vi i dette kapitel taler om underviseren dækker det bredt over undervisere i teorirummet samt vejledere for studerende i praktikken.

**Hvad er i grunden undervisning?**


Ifølge Biesta, må undervisning kredse omkring følgende tre vitale processer: Kvalificering, socialisering og subjektivering (Biesta, 2009, 20-21). Kvalificering drejer sig om at den studerende tilegner sig viden, færdigheder og forståelser knyttet til et specifikt felt, mens socialisering finder sted gennem tilegnelse af et fællesskabs normer, værdier og traditioner. Subjektiveringsprocesser handler om at træde frem som et subjekt – at komme til synes som et menneske med egne idéer, forestillinger, tanker og handlinger og ikke bare være en af flokken, som er socialiseringens sigte. Subjektiveringsprocesser handler om at finde sig til rette i verden som det subjekt man er, og dette er stærkt knyttet til at tage ansvar, at udvikle modenhed og opøve sin dømmekraft. Man subjektiverer sig ved at lytte og lade sig fylde op af det, vi i rapportens kap. 5 har omtalt som sagens stemme, og som skal sættes i dialog med ens egen stemme.

I undervisning med og om undringsprocesser og innovation muliggøres sådanne subjektiverings-processer, hvor de studerende både får mulighed for at åbne sig for sagens stemme men også skal stå ved egne fortællinger ogståsted og samtidig undre sig over medstudenteres. En studerende kommenterer det således:

"det føles … vedkommende, for det er jo en af de andre på holdets historie, og så lærer man ligesom ham bedre at kende" (studerende på pædagoguddannelsen)

186
En underviser fremhæver, at hun bedre kan huske de studerende, som hun har haft undringsdialoger med end de andre studerende på uddannelsen da "De kommer ligesom til at 'træde frem' på en særlig måde". (Underviser på sygeplejerskeuddannelsen).


At sætte, holde og åbne rummet

Fra ovenstående forsøg på at nærme os den form for undervisning, som en undrings-drevet tilgang viser hen til, vil vi i det efterfølgende stille skarpt på det særlige rum, som underviseren er hovedansvarlig for at sætte, holde og åbne. Utallige gange har vi i projektgruppen talt om det "særlige" rum og det "særlige" som sker i disse undring-drevne undervisningsrum, som en unik form for "tone" og stemning i rummet. Også i underviseres refleksioner over forloppene fremstår denne "fornemmelse for rummet" som væsentlig, ligesom det ved analysen af videosekvenserne fra kursusforløbet "Innovation med hjertet", også fremstod meget tydelig for os. I det følgende vil vi altså ikke redegøre for en særlig "undringsdrevet didaktik" – men holde fokus på det, der på en måde foregår udenom underviserens didaktiske planlægning, overvejelser og greb.

Tre temaer synes at træde frem som særligt betydningsfulde for underviserens rolle og i relation til rummet. Det drejer sig om: At lege med, at skabe en særlig åbnende stemning og at lytte nærværende. Disse vil i det efterfølgende blive uddybet.

**At lege med**

"Jeg oplever at jeg som underviser ofte kommer tættere på de studerende, der viser sprækker i den normale omgangsform vi som underviser og studerende har til hinanden" (underviser på pædagoguddannelsen)


Skiftet fra som underviser at være 'faglig mervidende formidler ' til at 'lege med' opleves af underviserne som både befriende og kompliceret. Befriende fordi samværet om betydningsfulde erfaringer kalder på ligeværdighed og opgivelse af målstyring. Kompliceret fordi det for det første kan være vanskeligt at opgive sin vanlige autoritet som underviser og stille grænserne for sin egen viden til skue og for det andet fordi de studerende begynder at se på underviserens rolle på en ny måde. Som studerende skal man nemlig også vænne sig til, at underviseren ikke ved bedst eller ved, hvor vi skal nå hen – men i stedet er én der går med og følger de studerende på vejen dog uden at udpege retningen. Her kan det være på sin plads at nævne to væsentlige pointer i forbindelse med underviserens rolle. Dels at underviseren ikke nødvendigvis selv deltager med en fortælling og derfor i en vis forstand står ved siden af fortællefællesskabet og altså bevarer en særlig position. Dels at der, uanset underviseren er *medundrer* og *medvandrer*, altid vil være et magtforhold indlejet i relationen mellem studerende og underviser, hvilket kan bidrage til kompleksiteten i samspillbet. Begge disse forhold har betydning for underviserens måde at deltage i undringsdrevne innovationsprocesser på. Dertil kræves, foruden nævnte ydmyghed og sans for egen videns begrensninger, en sans for at skønne og fornemme, hvordan dialogernes undringskraft fremmes. Underviseren kan på den ene side uforvAREnde komme til at slå denne kraft ihjel med afbrydelser, egne forhastede fortolkninger eller mangel på opmuntring og tillid til, at det nye kan vise sig gennem deltagernes fortællinger og dialog. På den anden side må underviseren være i stand til at
kvalificere samtalerne. Her kan det sokratiske billede af underviseren som jordemoder tjene til at illustrere, hvorledes underviseren kan støtte med sin tilstedeværelse, sin viden og erfaring uden at kontrollere. Underviseren må være klar til at bidrage med sin viden af faglig, æstetisk og filosofisk karakter på en sådan måde, at det befordrer dialogens åbenhed og ubestemthed. Nedenstående illustrerer, hvordan underviseren byder ind med sin viden på en perspektiverende måde, der åbner for muligheder og ikke lukker den studerendes tænkning ned:

Fra en dialog i kursusforløbet ”Innovation med hjertet”:

Studerende: Det tænker jeg, at han lærer noget af

Underviser: Når du taler om læring, kommer jeg til at tænke på forskellige forståelser af læring. Der er f.eks. læring som nogen fylder på andre og så er der læring som skabes i fællesskaber og så er der endelig læring som kommer indefra – som noget man selv skaber

Studerende: Nå ja – det er rigtigt

Underviser: Så når du taler om læring, hvad er det så, at du tænker på?


Underviserens rolle kan yderligere nuanceres gennem begrebet pædagogisk takt (van Manen, 2008). Begrebet takt kan umiddelbart lyde ensrørende og uniformerende som i taktfast, hvor en given takt følges konformt eller tilpasset. Pædagogisk takt har disse betydninger indlejret. Der er et socialt tilpasset aspekt ved taktbegrebet, som med reference til Biestas forståelse af læring kan begribes

Det kan opleves som at kaste sig ud på dybt vand at forlade sig på improvisation og fornemmelser i situationen, og der er bestemt også udfordringer i det. En af dem er de studerende, der skal acceptere denne måde at deltage i undervisning på, hvor der er en større grad af åbenhed i forhold til indhold og resultat, og hvor nytteperspektivet er fraværende eller dunkelt. Det kræver, at man giver sig hen og leger med for at opleve ny forståelse og skabe nyt. Underviseren kan invitere, gå forrest og motivere til at deltage i legen men ikke tvinge fordybelse og nye perspektiver frem.

Nogen studerende kan umiddelbart knytte an til tilgangen, bl.a. fordi den tager udgangspunkt i deres oplevede erfaringer, mens andre er mere skeptiske som udgangspunkt. For den sidstnævnte gruppes vedkommende er deltagelse ofte øjenåbnende, fordi de så at sige oplever processerne indefra og den forskel de gør. Vi har dog også oplevet studerende, der siger fra overfor eller modarbejder den undringsdrevne innovationsundervisning på forskellig måde. I forbindelse med flere tværfaglige undervisningsforløb har vi oplevet dialoggrupper, der var meget hurtigt færdige med de forskellige dialogformer, de skulle arbejde med. Da underviseren spørger ind til deres dialog og fortsætter med sine spørgsmål, der tvinger de studerende til at fortsætte processen, udbyder en af de studerende spontant med et ironisk smil: "Åh nej, der kom læreren. Vi troede lige vi var færdige" (fra skriftligt refleksionspapir, kvindelig underviser på pædagoguddannelsen).

Den undringsdrevne innovationsundervisning har deltagernes sansede erfaringer og oplevelser og de indtryk og refleksioner, disse sætter i det enkelte menneske, som grundlag. Som udgangspunkt er alle deltagere i dialogerne derfor litterale og kan støtte hinanden i at lade undren komme til udtryk og det innovative i at opstå. Underviseren har imidlertid et udvidet ansvar for at bringe samtalen videre og eventuelt at bidrage til at kvalificere den eller holde den på sporet. Balancegangen i at bringe samtalen videre spænder således mellem nøjagtige og at lade noget passere uden bemærkninger til provokerende drilleri. I videooptagelser af undringsdialoger kan vi iagttagе en bred vifte af måder, underviserne bringer samtalen videre. Der er eksempler på næsten umærlige måder som at gentage sætninger, at vente og smile opmuntrende eller at bede en deltager uddybe noget. Men der er også eksempler af mere provokerende facon. F.eks. at sætte
tingene på spidsen, at gøre opmærksom på selvmodsigelser eller at stille krævende eller drilske spørgsmål.

Det kan ikke på forhånd afgøres hvad situationen vil kalde på, men det kompas underviseren har at styre efter er det, der bidrager til nuanceret og ny forståelse af sagen. I denne proces vil både de studerendes og underviserens egne forforståelser kunne udfordres og måske ændres. At bringe samtalens videre kan således paradoksalt nok førte til en midlertidig tomhed for ord, fordi dialogens deltagere har nået grænsen for egen tænkning og forståelse og må begynde at tænke anderledes. At tænke anderledes er en krævende og nødvendig proces, hvis der skal skabes innovation i praksis.

Undervejs i projektet om undringsdrevet innovation har de deltagende undervisere og vejledere gang på gang henvist til, at der er noget særligt på færde i dialogerne, uden det har været muligt at sætte fingeren præcist på dette særlige på anden måde, end at vi alle har oplevet det som en stemning, et nærvær og engagement i situationen. Begrebet pædagogisk takt kan forstås som udtryk for en sådan særlig måde at handle og være til stede på i praksis.

En særlig åbnende stemning

Det næste tema handler om den særlige stemning, der opstår i undringsprocesserne. Som en underviser skriver:

"I selve undervisningen med tegning af skitser og i arbejdet med de studerendes undringer er jeg mere tilbagetrykket og eksperimenterende i selve underviserrummet/situationen end 'normalt'. Det viser sig ved at jeg er mere lyttende, søgende og fornemmende da jeg ikke ser mig selv i en faglig formidlerrolle men mere én, der skal skabe rum for at de studerendes undringer og tegninger kan komme til synge. Jeg har ikke et bestemt mål at gå efter (spørgsmålet er om man overhovedet kan det i undervisning), jeg må lade de studerende selv søge sig frem gennem skitserne, og her er jeg rum og stemningsskaber … ” (kvindelig underviser på pædagoguddannelsen).

men som også breder sig til hele rummet. Der opstår en åbnende stemning, hvor man i fællesskab får øje på det, der ikke bliver sagt - men som dvæler som en mulighed i det sagte. Vi får altså øje på noget mere end det problem løsningsorienterede, nemlig det vi kunne kalde det væsentlige – det som vi må undersøge, undre os over, finde vores længsler i og på sigt føre over i pro-jektfasen (se kap. 5).

Denne åbnende stemning sætter sig spor i relationen mellem underviseren og de studerende. Underviserne oplever at få en dybere relation til de studerende. En relation som adskiller sig, fra den de har til studerende, som de møder i andre typer af undervisningsforløb. "Der sker noget særligt her", "vi har haft noget betydningsfuldt sammen" - gentages gang på gang af underviserne. En underviser på sygeplejeuddannelsen formulerer det således:

"Jeg oplever, at jeg kender dem på en helt anden måde, fordi jeg ved noget om, hvad der er vigtigt for dem" (Underviser på sygeplejerskeuddannelsen).

At lytte nærværende

I videooptagelser af undringsbaserede dialoger kan vi iagttage, hvordan underviseren til stadighed justerer sig i processen og ikke mindst i samtalen. I lange frekvenser sidder underviseren roligt tilbagelænet og følger opmærksomt med i samtalen. Hendes blik er overvejende vendt mod den, der taler, hun smiler svagt og nikker lidt og signalerer med små tegn i ansiгtsudtryk, blikkontakt og krop, at hun er til stede og nærværende. I andre sekvenser læner hun sig fremad og tager ordet, hun spørger opklarende og udfordrende, og hun samler op og konkluderer nænsomt på deltagerens udsagn. Dette er alle eksempler på gestik og tiltag, der er forbundet med at lytte opmærksomt med hele sig selv. Hvad der ligeledes fanger vores opmærksomhed i videooptagelserne, er hvordan underviserens afventende tavshed viser sig som nærværende og givende - fremfor fraværende og desinteresseret. Det helt centrale er, at underviseren viser sit nærvær gennem flere virkemidler end ord f.eks. gennem blikkontakt og små bevægelser i ansigt og med hænderne. Men det kan også være at underviseren ligefrem må sidde på hænderne, som det udtrykkes her:

"Jeg oplever, at min rolle er blevet mere 'at sidde på hænderne' – dvs. ikke at have svar på rede hånd/ikke at sidde inde med 'løsningen', som vejledningen skal guide den vejledte hen imod. Det er svært! – men også en befriende følelse af at skulle være mervidende … min rolle bliver at være medundrende – ikke at have en dagsorden på forhånd, men at give mulighed for udfoldelse af, hvad der kommer til syne" (praktikvejleder på sygeplejerskeuddannelsen)

Med krop og tavshed giver underviseren altså plads til, at samtalen kan folde sig ud mellem deltagerne. Men det handler også om, hvordan underviseren bidrager med sit eget og med sig selv i form af viden og engagement. I videooptagelserne ses det fx, når underviseren kommer med

192
eksempler fra sin egen erfaring og berøthed, eller når hun bliver direkte berørt i situationen og giver udtryk for det. En underviser fremhæver skriftligt, at hun som underviser kan blive meget berørt af de studerendes berøthed, men at udfordringen består i at finde balancen mellem ’at give af sig selv – uden at give for meget’.

At lytte nærværende handler også om nænsomhed, som en underviser beskriver det:

’Hvis ikke man er nænsom oplever jeg, at man kan kvæle ”det nye” inden det bliver til. Man kan komme til at overtage og overtrumfe med alt det man kender – fordi det nye endnu er så spædt og endnu ikke har fundet sin form. Så man skal tage vare på det, værte om det, give det plads. Som underviser er det virkelig svært – for det kræver, at man giver det plads – som umiddelbart ser meget ufærdigt ud – at man værter om det, som kun netop er ved at spire… uden at vide om det er den smukkeste blomst eller det grimmeste ukrudt, som er ved at bryde frem. Og det kræver, at man får hele gruppen eller klassen, med på at værte om det i stedet for at tænde det ned’” (Underviser på sygeplejerskeuddannelsen).

Ovenstående karakteriserer den komplekse opgave, som underviseren står i. Det vigtigste i undringstilgangen til innovations- og entreprenørskabsprocesser, synes ikke at være hvor underviseren gerne vil hen med undervisningen - men en evne til at lytte nærværende og nænsomt. Herved bliver underviseren i høj grad en fødselshjælper, som accepterer, at målene for undrings- og innovationsprocessen ikke er eksplicit formuleret eller kendt af nogen af parterne på forhånd.

Det at tænke i innovationsprocesser uden målstyring er udfordrende i en professionsbacheloruddannelse men kendt i nyere innovationsforskning. Som beskrevet i bogens kap. 2 fremhæver den indiske professor Saras D. Sarasvathys, at innovation og entreprenørskab ikke fremkommer under målstyring men hjælper på vej af andre og mere middelstyrede processer. Hun benytter begreberne ”causation” og ”effectuation” dertil (Sarasvathy, ukendt årstal, Bager et al., 2010, 35-36).

Causation henviser til en forestilling om, at verden er forudsigelig og logisk fremadskridende, hvorfor det er muligt på forhånd at definere et mål og dernæst liniært bevæge sig derhen. Entrepreneurshedsundervisning må i den forståelse anses som den bedst tænkelige bevægelse mod dette mål f.eks. gennem markedsanalyser, økonomiske beregninger og andre former for businessmodels.


193
Spørgsmålet er så, hvad de forhåndenværende midler er? Sarasvathy fokuser her på individets individuelle og sociale ressourcer (hvem er jeg, hvad ved jeg og hvem kender jeg)– og lægger sig ligesom meget af den danske innovationsforskning (se f.eks. Bager et al, 2010) op af en socialkonstruktivistisk tilgang til innovation og entreprenørskab. Indenfor denne ramme er den innovative mulighed ikke noget der foreligger på forhånd, men noget vi som individer skaber i fællesskab.


Mod innovative processer
I det foregående afsnit har vi set, hvordan underviseren i undringsdrevne innovations- og entreprenørskabsprocesser arbejder med at sætte, holde og åbne rummet. Nu vender vi blikket mod, hvordan dette rum forbinder sig med innovative processer. Som det ses i denne rapports kap. 4 og 5, har vi arbejdet med innovation- og entreprenørskabsundervisning som en proces bestående af grundlæggende to dele: et pre-jekt og et pro-jekt. Igennem vores aktionsforskning har vi primært haft mulighed for at følge studerende og kursister i pre-jekt fasen, hvorfor vi i det efterfølgende alene beskriver underviserens opgaver knyttet til innovation i denne del.

På spørgsmålet om hvordan man kan høre eller fornemme at der opstår noget innovativt formulerer en underviser det således:

"Først og fremmest nærvær, respekt og lydhørhed, også over for små forandringer i stemninger og udtryk. Meget ofte er skiftene af non-verbal karakter, ansiptomsudtryk, kropsholdninger og temperaturen i lokalet" (underviser på pædagoguddannelsen)

bruges i en ny sammenhæng eller det kan være et særligt vendepunkt i en fortælling eller kreativt udtryk. Ofte har vi erfaret, at sådanne skift eller vendepunkter i første omgang udtrykkes med stor tøven. Forsigtigt og prøvende tales, tegnes eller spilles det frem (se også delrapport 2).


**Fra en dialog i kursusforløbet ”Innovation med hjertet”:**

Studerende: *Og så tænker jeg, at den her dreng har et hjem – et godt hjem faktisk… altså hvis jeg selv havde handicappede børn, måtte de gerne bo der*

Underviser: *Ja…*

Studerende: *Men på en måde… så er det alligevel ikke et hjem… jeg mener… et hjem er jo sådan… Hmmm…*

Underviser: *Hvad tænker du et hjem er?*

Studerende: *Jamen et hjem – altså *et rigtigt hjem* – har ligesom noget mere end der er her… jeg ved ikke rigtigt… altså, det er som om, at selvom det er et godt sted og sådan… så er det jo ikke et hjem… men det her sted er det eneste hjem den her dreng har… så altså…*

Underviser: *Så hvad er det du længes efter skulle være der, for at det bliver sådan… et rigtigt hjem?*

Studerende: *Ja… det er jo et godt spørgsmål… hvad er i grunden et rigtigt hjem? (lidt grinen)… altså… et rigtigt hjem… jamen det er jo sådan et sted hvor…*
Eksempel illustrerer, hvordan underviseren hører, at den studerende har erfaret noget betydningsfuldt, som hun endnu ikke har sprog for. Her er underviseren fødselshjælper, der ned sine spørgsmål forløser den studerendes gryende indsig. Denne afklaring af hvad et hjem, ”et rigtigt hjem”, i grunden er, blev dernæst en afgørende kraft og ledetråd i den studerendes innovative proces. I den forstand gav en øget forundringskraft anledning til en større innovationskraft.

Afrundende bemærkninger


Grundlæggende må man som underviser i undringsdrevne innovationsprocesser være i stand til at rette sin opmærksomhed i tre retninger. Opmærksomheden må både rettes indad (hvad tænker jeg selv), og udad (hvad fortæller de studerende) men også mod det tavse og usagte, det ’mere’ som ligger mellem det sagt – i vore fornemmelser, anelser og erfaringer af at være i en praksis. Dét som endnu ikke har fået et sprog. Underviseren er på denne måde ikke på ydersiden – men på indersiden i processen. Vi giver det sidste ord til en underviser:

"Jeg oplever den form for intenst og ”hudløst” nærver som krævende – og jeg er træt efter et undringsforløb. Jeg oplever i den forbindelse også at have en opgave i, at være nærmest intenst lyttende uden at dømme noget ude. Altså at lytte med en åbenhed" (underviser på sygeplejerskeuddannelsen).


Hansen, F.T. (2012): ”Om akademisk dannelse i dag – med udgangspunkt i Gadamers syn på sandhed og erfaring” s. 208-220 I: Nordisk filosofisk tidsskrift vol. 47, Nr. 3, Universitetsforlaget


Jørgensen, D.: "Det æstetiske ved det æstetiske" I: Aglaias dans – på vej mod æstetisk tænkning, Aarhus universitetsforlag


Ulriksen, Lars (2014): God undervisning på de videregående uddannelser, Frydenlund

I kapitlet præsenteres det, hvordan de studerende italesætter arbejdet med undringsdrevne entreprenørskabs- og innovationsprocesser. Som ramme for dette perspektiv har vi anvendt modellen om de 4 stemmer i videregående uddannelser. De studerende er overvejende positive over for undervisningsformen, og giver udtryk for at de her får blik for noget betydningsfuldt, som de hidtil ikke har været opmærksomme på. De har dog også nogle forbehold og peger på relevante udfordringer, der overvejende relateres til, hvor meget man kan forpligte sig på processen som studerende. Kapitlet byder ydermere på et indblik i, hvordan de studerende oplever at undringsprocesser understøtter deres innovationskompetencer. Kapitlet afrundes med en refleksion over, hvorvidt vi med baggrund i undervisningen har fået mere innovative og entreprenante studerende.

Introduktion

Kapitlet har til hensigt at formidle de studerendes perspektiv på anvendelsen af en undringsdrevet tilgang til deres praksis. Deres bidrag til udviklingen af den undringsdrevne innovationsmodel kan ikke overvurderes. De har gået vejen med os, og har hjulpet os til at få blik for styrker og svagheder – og i sidste ende er det de studerende, der kan bidrage med en forståelse for, om og hvordan den undringsdrevne tilgang kan noget nyt eller andet, end det det man som studerende sædvanligvis udsættes for. I kapitlet gives ordet derfor til de studerende. De har arbejdet med undringsprocesser i forskellige kontekster og med forskelligt formål Det viser sig, at mange aspekter ud fra de studerendes optik tilsyneladende er kontekstafhængige.

"Undring er med til at træne én i at tænke ud af boksen. Undring skaber det innovative mindset. Vi får mulighed for at stoppe op og spørge: Hvorfor handlede jeg sådan? Alting skal ikke gå så hurtigt, og man kan bruge det til noget i praksis, at man ikke altid skal komme med et svar. Vi vil så gerne finde en løsning på alting. Og det er ikke altid dét, der ER løsningen. Nogen gange er det bare, at undre sig lidt mere – og stille spørgsmålene... Det vi gør, har jo stor indflydelse på andre folks liv.”

(sygeplejerske- og pædagogstuderende)
Ovenstående er et karakteristisk udsagn for de studerende. Især den sidste sætning er interessant, fordi budskabet er særlig relevant for både pædagoger, sygeplejersker, lærere, fysioterapeuter eller andre inden for de fag, der kan betegnes relations professioner. Mødet med ”den Anden” og visheden om at man i sin professionelle praksis og de valg der træffes, kan have afgørende betydning for ”den Andens” velfærd, står stærkt. Men hvad er det præcist, de studerende finder undringsprocesserne kan understøtte i relation til dette? Og hvordan tænker de entreprenørskab og innovation ind i en sådan kontekst?

De 4 stemmer i videregående uddannelser.

Vi har valgt at anvende Finn Thorbjørn Hansens model om De Fire stemmer i videregående uddannelser (Se kapitel 5.1.) som en ramme omkring de studerendes perspektiv. Med denne som omdrejningspunkt er det vores hensigt at dykke ned i et af vores projekts hovedspørgsmål, nemlig: Hvordan kan en undringsdreven entreprenørskabsundervisning fremme en ’forskende’ tilgang til egen praksis og teoriforståelse?

Hansen anfører, at man som studerende på en videregående uddannelse vil stå i et krydsfelt af fire stemmer, der forsøger at fange opmærksomheden: Systemets, Fagets, Sagens og Personens stemmer. Stemmerne udgør tilsammen de dimensioner, en professionel fagidentitet inden for professionerne generelt set kan siges at bestå af (Hansen 2010).


En sådan systemlogisk diskurs siger intet om sygeplejerskens professionsfaglige grundlag. Denne ytres derimod af Fagets stemme, der er udtryk for de teorier og metoder i professionen, som præger dennes selvforståelse. Her repræsenteres altså den faglige viden, der allerede eksisterer, og som professionsbachelorstuderingen møder i mangeber undervis i deres studier, hvad enten der er tale om pædagoger, sygeplejersker eller bek tredje relationsprofession. F.eks. undervises sygeplejerskestuderende i sygeplejeteori og metoder – og pædagoger i pædagogisk tænkning og
didaktik. Både Systemets og Fagets stemmer er vi i videregående uddannelser (med god hjælp fra bekendtgørelser og uddannelsesordninger) meget fokuserede på at formidle.

Ud fra de studerendes optik, er uddannelserne mindre gode til at tage højde for, at der er andre perspektiver der bestemmer, hvordan man oplever sig selv som fagprofessionel og finder mening i sit virke. Her tænkes på den eksistentielle og værdimæssige dimension, der er med til at danne grundlaget for, hvordan man tilegner sig og udøver sin faglighed. Den Personlige stemme henviser til den enkeltes egen stil, motivation og stillingtagen til sin profession, som også kommer til udtryk i professionsudøvelsen: Hvad er det, jeg bruger i spil i min professionelle praksis? Hvilke personlige værdier og forestillinger om det gode liv, hvilke mine handlinger på? Og hvilken personlig mening ser jeg i professionen?


De fire stemmer har hver sin berettigelse og har betydning for den fagidentitet som de studerende er ved at tilegne sig – spørgsmålet er, om professionsuddannelserne i tilstrækkelig grad bidrager til at understøtte bevidstheden om også Sagens og Personens stemme på lige fod med Systemets og Fagets?

Systemets og Fagets stemmer risikerer nemt at blive dominerende i forhold til Personens og Sagens. Vi kan gå på biblioteket og låne den sidste nye bog om organisering i sundhedsvesenet eller en bog om metoder i pædagogisk praksis – men hvor kan vi hente viden om, hvad vi personligt lægger vægt på i mødet med patienter og klienter? Og hvordan kan uddannelserne understøtte de studerendes intuition og dømmekraft i mødet med andre mennesker? Her er der ikke megen hjælp at hente på bibliotekets hylder. Det er vores erfaring, at det er de mere eksistentielle og værdimæssige dimensioner, der bliver tydelige for de studerende i arbejdet med de undringsdrevne processer. Her
har de studerende udgangspunkt i deres egne erfaringer fra praksis – og ikke i teorierne på bibliotekets hylder om praksis.

Vi lader nu de studerende få ordet, og lader dem italesætte deres erfaringer med undervisningen – og hvordan de oplever, at det giver dem et andet afsæt for at tænke innovativt.

En undersøgelse af studerendes erfaringer med at arbejde med undringsfællesskaber

Afsnittet bygger på en fænomenologisk og hermeneutisk bearbejdning og fortolkning af vores empiri fra projektet. Empirien består af fokusgruppeinterviews med pædagog- og sygeplejerskestuderende, der har arbejdet med undringsprocesser i forskellige sammenhænge i uddannelsen (f.eks. opgaveskrivning, praktik og undervisningssammenhænge) og på forskellige tidspunkter i uddannelsen.

I afsnittet fremhæves først de studerendes oplevelser af ”Det særlige”, dernæst ”Det udfordrende” og endeligt vil vi fremhæve ”Det innovative” ved det at arbejde med og i undringsfællesskaber.

Det særlige ved undringsfællesskaberne

De studerende fremhæver, at arbejdet med undringsprocesser er nyt i deres uddannelse, og beskriver det som et særligt rum, de ikke møder andre steder - hverken på professionshøjskolen eller i deres praksis.

Det er deres oplevelse, at de i undringsfællesskaberne får mulighed for, at udvikle deres faglighed på måder, de ikke før har mødt. Samtidig udtrykker de et savn. Der er noget, der ikke før har fået lov til at træde frem, som de oplever som særligt væsentligt. Dette ”noget”, kan vi forstå som Sagens - og Personens stemme, idé et savnet er rettet mod muligheden for at tage udgangspunkt i noget, der er eksistentielt og betydningsfuldt for den enkelte. Stemmerne træder frem som en kontrast til Systemets og Fagets stemme, som det opleves, er rigt repræsenteret i uddannelserne. En studerende udtrykker savnet således:


Flere studerende refererer til lignende oplevelser i forbindelse med uddannelsen på professeshøjskolen. F.eks. siger en anden om det at arbejde i et undringsfællesskab:
Det er så dejligt, fordi her må vi tale på en måde, som vi slet ikke er vant til i vores almindelige undervisning. (Sygeplejerskestuderende)

Ved at få lov ’at tale på andre måder’ oplever de studerende dels at blive bekræftet i, at de bærer på vigtige erfaringer, refleksioner og spørgsmål, dels at de er en del af et fagfællesskab og endeligt, at deres egne værdier i forbindelse med arbejdet er gyldige og væsentlige for at kvalificere sig fagligt. Det der fås øje på, er dels værdien i at undringen har et eksistentielt udspring – de studerendes levede erfaring og oplevelse – og dels den sokratiske dialogform (Hansen 2008), der bringer dem i kontakt med, hvad der egentlig var eksistentielt for dem i den levede erfaring. Desuden bliver både Sagens og Personens stemmer gennem den sokratiske dialogform og den fælles undren tydelig for de studerende.

Udover savnet udtrykkes også et behov, som de gennem processen er blevet bevidste om, de har. En studerende udtrykker det således:

Altså, da vi gik ind til det [arbejdet med undringsprocesser], da vidste vi ikke, at vi faktisk havde så meget behov for at snakke om det. Det har vi fundet ud af. (Pædagogstuderende)

Behovet og savnet, som de studerende ikke vidste de havde, er altså både en anerkendelse af Sagens og Personens stemme, der får ’rum’ og plads i undringsfællesskaberne men også et behov for at være i faglige fællesskaber, hvor der faktisk tænkes i en åben undrende dialog med andre. Muligheder de ikke oplever i deres traditionelle undervisning og ej heller altid i praksis, hvor Fagets og Systemets stemmer let får overtaget. Men hvad er det, de studerende oplever, er rammesættende for at dialogen samt Personenes og Sagens stemme kan komme til udtryk og i spil?

De studerende fremhæver, at arbejdet med undringsprocesser kræver og er karakteriseret ved en særlig langsommelighed. Langsommeligheden modstilles noget andet, nemlig hurtighed. Det udtrykkes således:

Det går hurtigt ude i praksis – vil jeg være en del af denne ”jage rundt kultur”? Her, gennem undringsfællesskabet, lærer vi at stoppe op og stikke en finger i jorden. (Sygeplejerskestuderende)

Og to andre studerende siger:

For det GÅR stærkt nogen gange og jeg synes også det gør, at det er svært at reflektere i det daglige – øhh, fordi nogle ting kan man godt tage som en rutine. (Sygeplejerskestuderende).

Det skal jo gå meget stærkt i dag og der synes jeg bare, at det her rum, det er bare spot on på noget af det, vi mangler (Pædagogstuderende).

203
De studerende oplever altså en praksis præget af hurtighed, travlhed og rutiner, hvilket gør det svært at skabe tid til at undre sig og reflektere. Modsat udtrykker de, at undringsfællesskaber netop giver den tid og ro der skal til, for kunne tænke dybere, undre sig og stille spørgsmål til praksis.

Men det er ikke kun spørgsmål til samt tænken over og fra praksis, der bliver åbnet for gennem langsommeligheden. De studerende finder også, at arbejdet i undringsfællesskaberne taler til og hjælper dem med, at blive opmærksomme på deres egne person-faglige værdier, deres fornemmelse for etiske aspekter samt deres intuition og dømmekraft i arbejdet- det, vi kan forstå som Personens og Sagens stemme. Desuden fremhæver de generelt, at processerne udvikler deres professionsbevidsthed, hvilket vi fortolker som en begyndende samtænkning af de fire stemmer.

Når studerende i undringsfællesskaberne tager udgangspunkt i levede erfaringer fra egen praksis, træder både de selv og den Anden frem gennem fortællingen.

Vi får meget talt os ind til det, som virker sandt. Altså inden i os. Det, som virkelig gerne vil ud. Det har været ret fedt… på en eller anden måde at… ja, altså, at man ligesom kommer ind til kernen af det, som man egentlig går rundt med. (Pædagogstuderende)

Med udgangspunkt i egne fortællinger og gennem arbejdet med undringsprocesser ledes de studerende igennem en proces hvor de, i højere grad end tidligere, bliver opmærksomme på både Den Personlige og Sagens Stemme. I vores empiriske materiale kan vi se, at de studerende værdsætter det at fordybe sig i en optagethed eller en følelse, der opstod i deres praksis, og de ser det som en mulighed og kvalitet ved undringsfællesskaberne at kunne arbejde videre med det her.

Lytten, spørgsmål, famlen, søgen – den sokratiske dialog - er kendetegnende for måden at arbejde på i undringsfællesskaberne og de studerende oplever, at de herigennem ledes ”i dybden” eller ”ind til kernen” i forhold til noget, der er væsentligt for dem.

Dette kunne, lidt kritisk betragtet, forstås som en egocentrisk nydelse af at få lov at fortælle om egne handlinger, følelser og tanker. At de nyder at opleve den anderkendelse, der kan ligge i at blive lyttet til og taget alvorligt. Men der ligger andet i det end som så, det handler ikke (kun) om en ungdommelig optagethed af mig og mit eller en stræben efter anerkendelse. Det handler også om, at de studerende oplever og har en stærk fornemmelse af, at den ro og fordybelse der kendtegn over undringsfællesskaberne, leder dem til noget de værdsætter, og som de har brug for som fagpersoner. Opmærksomheden rettes mod dannelsen af som fagperson og mod vigtigheden af rettetheden mod ’den Anden’ – mod ’Sagen’. En studerende siger:

Så det handler ikke bare om dig, men det handler om sagen. (Pædagogstuderende)
Med den studerendes ord vil vi gå videre med at se på, hvorfor og hvordan netop også Sagen træder frem.

Altså, vi er der jo for at hjælpe nogen. Jeg tror det er det, jeg gerne vil frems till. At det i virkeligheden handler om det menneskelige. Det er jo et menneske vi står overfor. (Pædagogstuderende)

Både citatet og eksemplet nedenfor er et af flere, hvor optagetheden af Sagens Stemme bliver markant. Den studerende udtrykte ovenstående i forbindelse med sin fortælling fra en praktik med døgnanbragte unge. Hendes fortælling handler om, hvordan hun oplever at hverdagen på stedet er præget af faste regler og rammer for, dels for hvad de unge skal og må og dels for, hvad man som fagperson skal og må – altså: Systemets og Fagets Stemme. En dagligdag, hvor hun på nogen måder oplever, at omsorgen forsvinder. Da hun møder en dreng på stedet, der har det svært, får hun lyst til at give ham et kram, og fanger sig selv i at blive i tvivl om, om hun må det, selvom det efter hendes vurdering og personlige dømmekraft er det som situationen kalder på.

Generelt er de studerende forholdsvis enige om, at det er Sagen, der bliver vigtig og træder frem under arbejdet med undringsprocesserne. Sagen forstået som det flere af dem italesætter som medmenneskeligheden – det at møde det andet menneske i situationen, med det situationen så kalder én til at gøre. At fornemme og forstå, hvad der dybest set er den andens behov eller appel.


De studerende oplever, at undringsfællesskaber styrker deres faglighed og dømmekraft. En årsag hertil er den øgede opmærksomhed, de har fået på deres faglige værdier. Værdier, der opdager ikke kun er båret af dem selv, men er værdier der deles med andre fagfæller. Det får også nogle til at udtrykke, at de oplever at have fået en øget sikkerhed ift. egen professionsidentitet. En oplevelse, der allerede rækker ud over den enkelte, der nu tydeligere ser sig som en del af et fagligt fællesskab.

205
Samtidig peger en del studerende på, at de nu forstår og tænker deres fagbegreber med en ny dybde og forståelse, fordi begreberne forbindes til deres handlen i praksis som et forhold, der er indlejret i dem selv og ikke kun som en foreskrivende eller normativ sammenhæng.


(Sygeplejerskesstudenterende)

Ovenstående citat viser, hvordan de altså også oplever, at Fagets stemme udtrykt gennem faglige teorier, kvalificeres gennem undringsprocesserne. Men samtidigt bliver det også tydeligt, at faglighed er andet og mere end at kunne referere faglige teorier. Høj faglighed hænger, ud fra de studerendes udsagn, stærkt sammen med, at man i sit virke netop er lydhør for alle fire stemmer. De oplever, at når Stemmerne i nogen grad enten forenes eller 'taler sammen' bliver kompleksiteten i professionelt relations arbejde meget tydelig. Dermed understøttes også deres udvikling frem mod at blive professionelle udøvere i praksis.

Det udfordrende ved undringsfællesskaberne

At være i et undringsfællesskab med andre indebærer også udfordringer og væsentlige opmærksomhedspunkter.

Der er ikke plads til 'free-riders' i undringsfællesskaber. Det kan være udfordrende for dynamikken i en gruppe, hvis nogle ikke bidrager med en fortælling og i stedet deltager som iagttager. Det vil sige, at det kræver en ”investering” fra alle, for at undringsprocessen fungerer. En investering, der kan være mere krævende end megen anden undervisning, fordi det f.eks. i mange undervisningssammenhænge kan være lettere at indtage en position som den der lytter og iagttager eller laver noget helt andet. Investeringen indebærer mere end at bidrage med en fortælling. Det kræver også en villighed til 'at lege med', sætte forforståelse på prøve og at ville gå ind i den filosoferende, undersøgende og spørgende dialog, som der arbejdes med i undringsfællesskaberne.

Når studerende faktisk investerer - med deres fortælling, med en lytten til egen og andres fortællinger og når de bliver optagede af etiske dilemmaer og filosofiske spørgsmål og faktisk under sig - bliver nogle overraske over den sårbarhed og sensitivitet, der viser sig imellem dem og hvad fortællingerne 'kalder dem til at være’. Da en gruppe pædagogstudenterende eksempelvis var i processen med undringsfællesskaberne gik den første del, hvor de fortalte om deres udvalgte praksisoplevelser, og læste deres essays op for hinanden ganske let. Nogle studerende kommenterede inden denne del, at de var noget i tvivl om, "[...] om min fortælling overhovedet kan
...Jeg ved ikke om jeg kan sige, at den på den måde har gjort indtryk.” Men da den sokratiske og dialogiske ’legen med’ og spørgen ind til, hvad der er det væsentlige i fortællingen, er kommet i gang, sker der noget andet. Det er her, at berørtheden viser sig. Hos enkelte triller en tåre og flere overraskes af, at deres oplevelse og fortælling fra praksis rummer så meget betydning og ’vil dem noget’, som de ikke i første omgang havde forestillet sig. ”Nej, nu sidder jeg og bliver helt berørt” udtrykker en studerende mens tårerne rejser sig: ”Jeg havde slet ikke regnet med, at den [fortællingen] faktisk var så vigtig for mig!” Da de senere i et fokusgruppeinterview diskuterer, om det har været vanskeligt eller ubehageligt at arbejde på denne måde – hvor også følelser og bevægelse viser sig – er de enige om, at det er helt i orden. En pædagogstuderende siger: ”Det var overraskende, at vi blev så berørte, men ikke ubehageligt. Det var jo ikke fordi vi var kede af det. Det var jo fordi, vi fik øje på, hvor vigtigt det var.” En anden pædagogstuderende udtrykker: ”Jeg synes ikke det var ubehageligt. Jeg kunne jo se, at min fortælling også berørte de andre og de blev berørte af deres.” Denne sårbarhed og sensitivitet kræver dels en underviser, der kan håndtere den, men også at gruppen som sådan er i stand til at etablere en ligeværdighed, næsensomhed og respekt i samarbejdet med hinanden. (Se også kapitel 3 og 5.1.).

Denne berørthed, sårbarhed og sensitivitet har ledt de studerende og os undervisere frem til spørgsmålet om, hvorvidt man kan stille krav om deltagelse i undringsprocesser. De studerende har forskellige refleksioner i forhold til dette. Nogle mener, at der kan være studerende, der vil ”stå af” eller synes ”det er for langhåret”. Derfor vægter de en aktiv vælgen til, fordi man på den måde undgår deltagelse af dem, der ikke kan se meningen i måden at arbejde på, eller ikke ønsker at bidrage til den type arbejdsformer. På den anden side fremhæver andre den væsentlige personfaglige dannelsesproces, som undringsfællesskabet har stimuleret - den mener de egentlig ikke, man skal kunne vælge fra. Som en pædagogstuderende udtrykker det:

Man ved jo ikke hvor vigtigt det er, før man selv har været igennem det! Det er man jo ikke klar over.

En anden udfordring de studerende peger på er, at det kan være vanskeligt at overskride opslugtheden af egen fortælling og den respons og spejling, der foregår i gruppen til, faktisk at kunne lytte og respondere nærværende i mødet med de andres fortællinger. Det ser ud som om, at denne udfordring er stærst i forbindelse med undringsfællesskaber, hvor det har været en del af forberedelsen til individuelle skriftlige opgaver. Det synes her som om, at Systemets stemme, rettet mod individuelle bedømmelser af de studerendes opfylrelse af mål for uddannelsen, pludselig igen bliver dominerende på bekostning af muligheden for at udnytte den lydhørhed som undringsfællesskabet tilbyder, i relation til de resterende stemmer. Her kan det være svært for deltagerne at få øje for, at dilemmaer og filosofiske spørgsmål fra de andres fortællinger, også kan lede til indsigter, der kan være væsentlige for dem selv.
Selvom studerende generelt er begejstrede for at arbejde med undringsprocesser, er flere også skeptiske ift. mulighederne for at gøre det under de rammer, der eksisterer i uddannelse og praksis. Flere fremhæver værdien i, at arbejde med undring i mindre grupper. Derudover mener de, det er vigtigt, at en underviser deltager ved i større eller mindre grad at styre dialogen og stille spørgsmål, der kan appellere til filosofisk undren. De ved, at den form som de ønsker sig, er mere omkostningstung end traditionel holdundervisning. Det bringer nogle i tvivl, om det er realistisk at implementere det i uddannelserne. Omvendt er der også studerende, der vurderer, at de med vejledning og efter nogle gange, kan lære at være i de filosofiske dialoger og dermed med tiden selvstændigt videreføre arbejdet med undringsfællesskaber.

De studerendes innovationsforståelse

Som det fremgår, er det de studerendes oplevelse, at de gennem arbejdet med undringsbaserede processer får tunet ind, så de bliver mere lydhøre overfor både Sagens og Personens stemmer end hidtil.

Spørgsmålet er, om de kan bruge dette som et afsæt for en innovativ og udviklende tilgang til deres praksis – og først og fremmest: Hvilken innovationsforståelse ligger der bag de studerendes udsagn? Når vi i forbindelse med interviews har spurgt ind til dette, er det gennemgående svar fra de studerende (her udtrykt af to sygeplejerskestuderende), at innovation handler om:

[...] at skabe forandring, der har betydning for den anden”, hvor innovationskompetencerne italesættes som [...] at have blik for, om noget kunne være anderledes.. at huske, at stille de rigtige spørgsmål og få skabt dialog.

De studerende tænker således innovation som noget, der også sker i det enkelte møde, og ikke kun som et fænomen, der kan tales om, hvis det er innovative forandringer i større målestok på organisatorisk plan.

Som nævnt er det mellemmenneskelige møde omdrejningspunktet for relationsprofessionernes virke. "Det vi gør, har jo stor betydning for andre menneskers liv”, citeres der i indledningen. Når vi kigger på vores eksperimenter, er det også tydeligt, at det er de mellemmenneskelige møder der tages udgangspunkt i, når de studerende har skrevet deres fortælling – og ofte et møde, der har "kaldt på noget” – enten i den studerende eller i situationen.

Gennem undringsprocesserne bliver de bevidste om, at de f.eks. ikke bliver dygtige sygeplejersker ved blot at have det rigtige håndelag, når de skal give en injektion efter en procedure. De bliver først dygtige sygeplejerske, når de formår at omsætte deres faglighed adækvat i det mellemmenneskelige møde med patienten – ud fra lydhørrheden for Personens og Sagens stemmer. 

208
Derfor er det naturligt, at det bliver i dette mellemmenneskelige møde, at de finder kimen til deres innovationsforståelse.

Det er også ud fra det perspektiv, at de forholder sig til, hvordan undringsdrevet innovations- og entreprenørsabsundervisning udvikler deres kompetencer med henblik på at innoverer deres praksis og skabe mellemmenneskelig værdi.

Vi har i forbindelse med vores projekt ikke undersøgt om og hvordan de studerende bliver mere innovative i deres praksis, efter at have deltaget i undervisningen. Men vi har undersøgt, om de studerende selv oplever, at deres innovationskompetencer er blevet bedre.

Der er flere elementer i den undringsbaserede tilgang, som de studerende vurderer understøtter deres innovationskompetencer. De hæfter sig særligt ved, at dét at undre sig, bliver noget der sætter sig i dem: "Undringen bliver noget man tager med sig, så man stiller flere brugbare spørgsmål til sin praksis." (Sygeplejestuderende)

Vi hæfter os yderligere ved, at flere fremhæver, at det at stille spørgsmål understøtter dem i at undgå at "lade sig indrulle" i gengs praksis uden at forholde sig til det, fordi undringsprocesserne træner dem til ikke bare af følge de vante løsninger. En sygeplejerskestuderende siger:

   Jo mere man gør det [indgår i undringsfællesskaber], jo mere naturligt bliver det at tænke ud af boksen. Og man bliver mere bevidst om det innovative potenti, jo mere man gør det – og tvinges til det.

Det sidste aspekt omkring at tvinges, relateres til den måde, hvorpå den sokratiske dialogform fastholder og udfordrer dem i at blive i deres undring. En studerende beskriver dialogen som direkte provokerende – men siger samtidig også, at det var det, der satte hendes tanker i gang, fordi dialogen bløder op for vante tankemønstre og forforståelser.

De processer der sker i dem hver især, beskriver de ofte som en ’venden tilbage til’ deres praksis og erfaringer – fordi de gennem undringen har fået blik for noget, der løfter deres erfaring op i et andet lys – med et potentielle for nytænkning.

I uddannelserne skoles de studerende i en mål-middel logik, hvor de med en analytisk tilgang forholder sig til en faglig problemstilling. Et eksempel fra sygeplejerskeuddannelsen er sygeplejeprocessen, hvor de lærer at definere et problem, opsætte et mål, foretage handlinger, og endeligt en evaluering - en metode der arbejdes målrettet efter både i deres teoretiske og praktiske del af uddannelsen. De oplever, at en sådan tilgang kan være begrænsende i forhold til nytænkning, og at dette forhold bliver meget tydeligt igennem arbejdet med undringsdreven undervisning.

209
Udfordringen er, at komme fri af den løsningsmodel [som de er skolede i]. Det kræver træning, træning, træning. Vi skal undre os, inden vi finder løsningerne – så finder vi måske nogle andre – et bredere perspektiv. Har man først lagt sig fast på én løsning – kan man ikke se andre” (Sygeplejerskestuderende).

De studerende er altså stærkt udfordrede af, hvor nemt de falder tilbage til den problemløsende tilgang, og finder det uhensigtsmæssigt, at de så nemt fastholder i vante tankemønstre. Den undringsbaserede tilgang udfordrer dette ved at bremse dem i deres vanlige problemløsende handletrang. De hæfter sig ved, at det at bruge mere tid til at

[… skille det [undringsspørgsmålet] mere ad gør, at vi stopper op – og arbejder mere målrettet med at indfange, hvad det egentlig er, der er på spil, og hvad vi har med at gøre” (Pædagogstuderende).


Det opleves som kritik – de [personalet] bliver stødt… man oplever at få ’tæsk’ når man stiller spørgsmål… At turde stå op og sige ’det her er ikke i orden’ – ’det her føles forkert’ – kræver MOD.” (Pædagogstuderende)

At det kan være vanskeligt for dem at forfølge deres længsel efter at gøre noget andet og nyt i praksis, er der flere grunde til. Dels er de som uerfarne studerende meget ydmyge overfor, at de ikke har den erfaringsramme som den fuldbårne praktiker, der har arbejdet i feltet i årevis har. De har en frygt for at komme til at fremstå som påståelige og bedrevidende – uden at ’have noget at have det i’. Bekymringen følges op af visheden om at de, der potentielt opfatter dem som (for) kritiske og udfordrende, samtidig er dem der skal bedømme dem. Derfor bliver de fanget i et skisma i forhold til, at de gerne vil innovere praksis, samtidig med at de er bekymrede for, at deres innovationsdrift bliver opfattet som noget negativt, der måske kan give udslag i en dårlig bedømmelse. Med andre ord: De studerende har svært ved at forfølge Sagens og Personenes stemmer. Systemets stemme, med krav om beståede prøver, og Fagets stemme, hvor det teoretiske afsæt for, hvad der er rigtigt, og den studerendes evne til at efterleve dette defineres af den eksisterende praksis – bliver det centrale for den studerende, der jo skal videre i uddannelsen, og er afhængig af at bestå sine prøver. Derfor kan det kræve mod at stille sig undrende som studerende. Det skal nævnes, at de studerende heldigvis også oplever det modsatte:

210
Min vejleder glædede sig meget til at skulle herud, fordi så får man en faglig diskussion og noget nyt med herfra, som hun kan tage med videre, hun synes det er spændende at være med til [undringsbaseret seminar]. Jeg er også overbevist om, at jeg og min vejleder kommer til at snakke meget om det her bagefter, og hvordan man kan handle anderledes”. (Sygeplejerskestuderende)

Her er den kliniske vejleder med i processen, og dét synes værdifuldt for de studerende. De finder et fælles afsæt med vejlederen, hvilket gør, at de undgår oplevelsen af at stå alene og konfronterende mod praksis.

I undringsdrevet entreprenørskabsundervisning er også et subjektivt aspekt i spil, nemlig fortællingen fra de studerende, der er bygget op omkring en berørthed. At få lov til at tage udgangspunkt i sin egen erfaring oplever de studerende som værende vigtigt. En pædagogstuderende siger:

Det betyder noget, at man selv får lov at bestemme, hvad der er vigtigt, og det giver os muligheden for at gå i dybden med noget, vi selv går og tænker over.

Arbejdet med fortællingerne er stærkt motiverende og den sokratiske dialog bringer de studerende derhen, hvor de for nemmer den berørte-ikke-viden. At der er et aspekt fra deres fortælling som de ikke umiddelbart har et svar på– og det er her potentialet for nytænkning findes.

De studerende betoner, at der samtidig med det individuelle aspekt fra fortællingen i undringsfællesskabet også er et særligt samspil, hvilket er med til at løfte et udviklingspotentiale frem. Det bescribes, som “et samarbejde om at få fortællingerne til at tale noget frem – at få historien til at springe ud” (Sygeplejerskestuderende). Den sokratiske dialogs provokerende ping pong gør, at man får betragtet fortællingen fra alle vinkler, hvilket ikke er muligt for den enkelte studerende at gøre alene. De studerende beskriver ligeledes en særlig intensitet i fællesskabet. At man sammen får øje på noget nyt, er særligt motiverende i forhold til at skabe forandring. Som en fælles mission, der netop er afhængig af at alle forpligtiger sig til at bidrage.

Afslutning og udsyn

Vi har i kapitlet vist, hvordan studerende oplever at arbejde med undringsdrevne innovationsprocesser. Med udgangspunkt i de Fire Stemmer, er det blevet tydeligt, at de har fået øje på noget, som de synes er vigtigt, og som de ikke havde blik for før. Bevidstheden om, at der er en Sagens og Personens stemme, som de ikke før har lyttet særligt efter i de mellemmenneskelige møder, finder de helt central i deres praksis. De er gennemgående begejstrede for undervisningen, og denne begejstring synes at have en klar sammenhæng med, at de finder et rum, hvor både Sagens og Personens stemmer bliver efterspurgt. Dåter har de har savnet – uden de har vidst det. Interessant


Delrapport 5: Hvad kræver en undringsdreven innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere?

Sisse Charlotte Norre, Jane Lanng og Hanne Laursen

Kan vi blive lidt længere?


Rapportens indhold


Indledningsvis skitserer vi et overordnet niveau, hvor bl.a. bekendtgørelser og den generelle uddannelsespolitiske dagsorden sætter rammen for uddannelsesplanlægning og en innovativ tilgang. Kapitlet diskuterer derefter, hvad det kræver af de organisatoriske og institutionelle rammer på uddannelsesstederne for at inddrage undringsdrevne innovationsprocesser. Herunder hvorledes organisationen kan understøtte den nødvendige ro og plads til processerne samt tackle modstand og skepsis og skabe åbenhed for det nye. I den tredje del forholder vi os til de særlige vilkår under praktikken, hvor vi forholder os til såvel muligheder som begrænsninger for at gøre studerende forundringsparate. For at belyse kapitlets pointer inddrages empiri i form af citater og
refleksioner fra dialoger og diskussioner fra hele undersøgelsesgruppen. Derudover vil vi inddrage evalueringer fra studerende, vejledere og undervisere. I kapitlet skelner vi mellem praktiksteder og uddannelsesinstitutioner som to vidt forskellige kontekster for at understøtte den nødvendige plads til undringsbaserede innovationsprocesser.

En undringsparat uddannelsespolitik?
Rammer, betingelser og mål for undervisning på professionsuddannelserne og herunder bl.a. undringsdreven innovation er på et politisk niveau beskrevet i lovgivning og hensigtsfløjninger. Ifølge lov om professionsbacheloruddannelserne (Retsinformation, 2014) skal uddannelserne være praksisnære og vidensgrundlaget skal bl.a. baseres på udvikling. Derudover nævnes, at uddannelserne skal kvalificere til “... at udvikle selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse.” (Ibid, stk 2). I bekendtgørelserne til de forskellige professionsuddannelser til fx sygeplejerske, pædagog og lærer fremgår det, at begrebet udvikling står centralt. Dette forhold sammenholdt med det generelle krav om at kunne skabe fornyelse i den praksis, som uddannelserne retter sig imod, ser vi som argumenter for, at det er nødvendigt at inddrage undervisningsformer, der kan støtte de studerende i at finde nye forståelser og løsninger i tilknytning til og på tværs af deres professioner. Begrebet udvikling er potentielt en åbning for noget nyt, og forstår således synes der på bekendtgørelsesniveau indirekte at være en forventning om at inddrage arbejds- og læreprocesser, der befordrer innovation; f.eks i form af undringsdreven innovation som vi foreslår.


Tankegangen bakkes op i en rapport udarbejdet af Ugebrevet Mandag Morgen for Nordisk Råd Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsesystemer – Fra politiske hensigtsfløjninger til praktisk handling. (Nordisk Råd, 2011). Også denne rapport har fokus på integration af innovation og entreprenørskab i uddannelsessektoren. I rapporten understreges det, at der skal arbejdes både med holdninger og strukturelle vilkår for at det kommer til at ske. Kulturændringen handler således ikke blot om de studerendes og undervisernes indstilling, men i høj grad også om vilkårene for at en undervisning, der tilgodeser innovation, kan ske. At det skal ske er rådet ikke i tvivl om, idet:
Kreativitet, innovation og entreprenørskab er det vigtigste grundlag for, at Norden kan bevare sin konkurrenceevne i de kommende år. Nyt omfattende studie viser, at de nordiske lande allerede er godt på vej, når det handler om at integrere disse kompetencer i deres uddannelsessystemer. Men en række strukturelle og holdningsmæssige barrierer stiller sig stadig i vejen for de politiske visioner (Ibid, side 3).

I rapporten gennemgår Mandag Morgen studier af implementering af kreative og innovative kompetencer i uddannelsessystemerne i de nordiske lande. På politisk niveau er der en gennemgående vision om at styrke unges kreative og innovative kompetencer og i rapporten undersøges det, i hvor høj grad det er lykkedes at omsætte den politiske prioritering til konkret praksis. Der nævnes flere dilemmaer, der skaber barrierer for eventuel manglende integration af innovation i uddannelserne; heriblandt dilemmaet om ’modstridende diskurs’.

Den modstridende diskurs dækker over et muligt indbygget modsætningsforhold mellem, hvilken værdi vi tillægger innovation og andre kreative processer med et ubestemt endemål i forhold til opfyldelse af forudgivne lærings- og kompetencemål på uddannelserne. Det er muligt at have mål og hensigter om at være innovativ og undrende, men det er i sagens natur umuligt at målfastsætte det, vi endnu ikke har set eller fundet på. Set i lyset heraf kan vi da med vores undringsdrevne tilgang spørge: I hvor høj grad kan vi indenfor et kompetencemålstyret uddannelsesparadigme organisere en professjonsuddannelse, der giver mulighed for en undringsdrever innovativ tilgang?

Ser vi generelt på de tiltag, der gøres på professjonsuddannelserne, kan man på den ene side sige, at der er øget fokus på opfyldelse af konkrete og detaljerede videns- færdigheds- og kompetencemål, hvilket i vores forståelse i høj grad er en styring der tilgodeser fagets og systemets stemmer og lægger op til at teste viden og færdigheder, der er kendte i professionen i forvejen. (se også 5.1.). På den anden side er den personlige og sagens stemmer derimod vanskeligere at sætte på færdigt-formulerede mål og dermed passe ind i kendte prøveformer, hvilket er en udfordring i sig selv. Det er muligt, at der mangler passende evalueringsformer, og indtil de er opfundet, kræver det en villighed af organisationen at finde plads til den undrende og innovative studerende i eksamenerne.

Den modstridende diskurs kommer i VIAs vision og bekendtgørelsen til udtryk gennem forventning om, at de studerende uddanner sig til at kunne varetage opgaverne knyttet til de forskellige professioner gennem opfyldelse af en mangfoldighed af forudgivne mål, der tilsammen antages at dække de kompetencer, det kræves for at opfylde professionens opgaver. Samtidig med at disse opgaver på den anden side ikke længere kan løses, som vi plejer, og at der derfor er behov for, at studerende skal støttes i at tænke nyt og derved overskride den hidtil kendte viden og færdigheder knyttet til professionen.


Når vi bevæger os fra bekendtgørelsens- til studieordningsniveau kan vi med studieordningen for pædagoguddannelserne i VIA som eksempel illustrere, hvordan et lovgivningsmæssigt niveau kan støtte inddragelsen af et perspektiv som vores (VIA UC, 2014). I denne studieordning fremhæves den studerendes kompetence til ”at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk arbejde” (Ibid, s. 5), ligesom det samme sted eksplicit nævnes, at innovation prioriteres højt. I studieordningen sammenholdes disse principper i begrebet professionel dømmekraft, og det understreges afsluttende at:

Målet med pædagoguddannelsen i VIA er, at udvikle en professionel identitet og en professionel faglighed som pædagog, der understøtter en stærk professionel dømmekraft (Ibid)

Dannelse af de studerendes dømmekraft er i vores perspektiv i høj grad knyttet til udvikling af alle fire stemmer og især af den personlige og sags stemmer gennem fx undringsdrevne undervisningsprocesser. Med inddragelsen af begreber som dømmekraft og innovativ kompetence kan man altså sige, at pædagoguddannelsen i VIA på flere måder lægger op til at gøre sig ’undringsparat’ gennem sine overordnede principper og ambitioner. I hvert fald hvis man, som vi
har gjort i aktivitetsforskningsprojektet 'Undringsdreven entreprenørsabsundervisning', ser en frugtbar forbindelse mellem undren, udvikling af personlig dømmekraft og innovation. For at denne parathed kan virkeliggøres i mere generel henseende på professionsuddannelserne, kræver det imidlertid, at både studerende, medarbejdere og ledelse anerkender denne tilgang som vigtig, ligesom de organisatoriske rammer må indrettes, så det bliver muligt.

**Hvordan understøtter uddannelsesinstitutionen undringsdreven innovation?**

Uddannelsesforskere mener, at dagens uddannelsessystem ikke er særlig kreativt, og at vi, i højere grad end før, er på vej til at forhindre kreativitet. Et øget fokus på fastsatte læseplaner og test giver en standardisering, som ikke levner meget plads til det kreative og innovative (Tanggaard 2009). Denne diskussion er relevant i vores projekt, hvor det er den personlige og sagens stemme, der fremstår centralt (se også indledningskapitlet). Her er det hverken standarden, fagets eller systemets stemme, der får det primære fokus, men den personlige berørthed der er udgangspunktet for undringsdrevet innovation og forandring af praksis. Organisationen må være villig til at lade det nye og ukendte spire frem, men kan omvendt være fanget i krydsfeltet mellem effektivitet og fordybelse.


Ledelsen er naturligvis ansvarlig for, at bekendtgørelser og studieordningers regler og anvisninger opfyldes, men det er også nødvendigt med en visionær ledelse, der har modet til at finde andre måder at arbejde på, end dem vi traditionelt har taget i anvendelse i uddannelsespraksis. Vil man fra ledelsens side arbejde med undringsdreven innovation må man altså overveje, hvilke organisatoriske ændringer og rammeforudsætninger for undervisning dette må medføre. Ledelsen af vores uddannelsesinstitutioner har derfor en vigtig opgave, fordi det er ledelsen der har magten og
må have modet til f.eks. at frigøre ressourcer, så der enten skabes rum på særlige tidspunkter i uddannelsen til at arbejde med undrings- og udviklingsprocesser, eller at der skabes rum på tværs af moduler, så studerende over længere tid kan fordybe sig i undrings- og udviklingsprocesser.

Ledelsen må også tage medarbejdere med i beslutningsprocesserne omkring dette, fordi det er underviserne, der skal integrere og implementere i uddannelsen sammen med de studerende. Det vil være vigtigt at vælge nøglepersoner blandt personalet, der har viden om og lyst til at arbejde med undrings og innovationsprocesser, så arbejdet bliver forankret i tænkning og handling.

Kan organisationen blive undringsparat?


Hvis uddannelsesstedet som organisation skal være parat til at inddrage undringsprocesser i undervisningen, må der foruden det tidsmæssige hensyn og opbakning fra ledelsen også være opbakning fra kolleger. Det er her det andet dilemma viser sig. Der kan af forskellige grunde være en vis skepsis i forhold til at inddrage nye perspektiver i uddannelsen. Personalegrupperne på professionsbacheloruddannelserne vil ofte være sammensat af undervisere, der har forskellig erfaringsmæssig og uddannelsesmæssig baggrund. Det er grundlæggende en styrke og nødvendighed for professionsbacheloruddannelserne. Men da underviserne selvsagt er ’farvet’ af forskellige videnskabelige baggrunde og tænkning kan der altså også i en personalegruppe, mere eller mindre bevidst, være mange samtidige præferencer ift. hvilke tilgange der er vigtigst, mest meningsfulde eller nødvendige for de kommende bachelorer som uddannelsesopgaven retter sig
mod. Det er i sig selv ikke nyt, og det er vigtigt, at personalegrupperne fortsat har fokus på at anerkende værdien af forskellige videnskabelige og teoretiske perspektiver i vores uddannelser. For os at se bryder undringsstilgangen med sit grundlæggende udspring i en filosofisk, eksistentiel og fænomenologisk tradition dog med et udbredt problemorienteret fokus som tilgang til de studerendes måde at arbejde med indholdet i uddannelserne på. Det er vores erfaring, at dette kan vække enten modstand, skepsis eller blive betragtet som mindre seriøst eller videnskabeligt end andre måder at tænke og arbejde på. Her kan det være en mulighed at afprøve nogen af processerne sammen med kolleger efter princippet: show it, don’t tell it. I vores projekt har der vist sig blandede erfaringer, men generelt har det at deltage i undringsdialogerne en vis overbevisende kraft både for studerende og kolleger. Af erfaring ved vi, at nogle skeptikere har fået et mere nuanceret syn på undringsdrevne innovationsprocessers værdi, også selvom de ikke selv har planer om at inddrage dem. Alt andet lige er det dog væsentligt, at de studerende også får mulighed for at arbejde med den eksistentielle, filosofiske og fænomenologiske tilgang til deres praksis så både sagens, personens, fagets og systemets stemme er repræsenteret i uddannelsespraksis i professionsbacheloruddannelserne – og at dette også anerkendes som en nødvendighed både blandt kolleger og hos ledelsen.

At gøre praksis forundringsparat

I forbindelse med uddannelsen til professionsbachelor er det særligt kendetegnende, at de studerende tager en del af deres uddannelse i praksis. Hvis ambitionen om at gøre de studerende mere undringsparate og innovative skal lykkes, kan det ikke blot foregå som et adskilt rum i den teoretiske del af uddannelsen. Hvis der skal gives en mulighed for at udvikle praksis gennem innovation drevet af personlige berørthed og den undrende tilgang, stiller det særlige udfordringer i den praktiske del af professionsuddannelserne. Med praksis tænker vi her breddt indenfor professionsuddannelserne; det kan være skolen, børnehaven, sygehuset mm. Primært er vi i det følgende optaget af, hvordan disse organisationer kan være med til at skabe begrænsninger eller muligheder for at arbejde med en undringsdreven innovativ udvikling af praksis.

Når vi arbejder med undringsdreven innovation, slutter undervisningen ideelt set med en landing eller længsel efter noget nyt i praksis. Vi arbejder primært med at styrke de studerende i projektfasen, men udfordringen er, at vi ikke blot ønsker at etablere nye og innovative mindsets men også håber, at det peger frem mod nye og forbedrede praksisser. Særligt i den praktiske dimension af de studerendes uddannelsesliv må det være betydningsfuldt, at innovation handler om at forandre praksis eller kombinere denne på nye måder. Vi er dog opmærksomme på, at det kan være udfordrende at omsætte innovationstankerne til det levede liv. Hvis praktikken skal tage disse nye tanker eller længsler alvorligt, kræver det en åbenhed fra praktikkens side. Hvor vi som undervisere
ideelt set mener, at man som studerende skal ’skubbe’ til praksis, kan dilemmaet for praksisfeltet være at acceptere, at det nye kan komme fra nogle af de mest perifere deltagere i feltet, nemlig de studerende. Det kan være væsentlig for praksis at vide, at forandringen med den undringsdrevne innovation ikke nødvendigvis tænkes som en radikal innovation, hvor der forventes store nytænkninger og omvæltninger i praksis. De undringsdrevne processer kan særligt handle om, at støtte de studerendes evne til at bryde med hverdagstænkningen og blive styrket i projektfasen, samt bidrage med inkrementel innovation, hvor der sker små brud og forandringer i praksis.

Under eksperimenterne i projektet har vi erfaret, at en del deltagere har haft vanskeligt ved at føre deres længsel ud i praksis. Forskellen handler måske både om deltagernes engagement og motivation, men også om at den praksis, de kommer tilbage til, lytter og er nysgerrige på det nye. Med et innovativt blik skal der gives plads til det nye og til at studerende netop skal bryde med det vanlige. Tanggaard (2009, s. 74) skriver

Den der krydser grænser og som stiller måske nye og uventede spørgsmål qua sin position som ny i et praksisfællesskab kan bidrage til, at man i den eksisterende praksis begynder at stille disse nye spørgsmål til sin egen praksis.


Hvis idealet er, at vejleder og studerende skal være undrende sammen i den daglige praksis, hvordan ser så denne mulighed ud i virkeligheden? Også praksis er styret at et stort lærings-og handlingspres i denne del af uddannelsen og vejlederne kan ofte føle, at de har svært ved at nå de gængse mål sammen med de studerende. Så er det mon muligt at skabe tid til den langsommelighed, der ligger i den undrende tilgang?

Med udgangspunkt i foregående perspektiv bliver det organisationen, ledelsen og vejlederen som er med til at give plads og rum for det undringsbaserede perspektiv. Hvis ikke organisationen afsætter øer af tid til tanke, eftertanke, undring og refleksion bliver det vanskeligt for studerende at praktisere det. En sygeplejerske-studerende har udtalt, at ”de ikke troede at de måtte tale på denne måde”, efter at vi havde bedt dem undre sig. De fortalte, at det var måden, som de nogle gange stod i skyllerummet og talte sammen på. Derude tog de sig i skjul tid til at undre sig sammen. Men hvorfor gøre undring til en ’lyssky’ affære? Det må jo, hvis organisationen vitterligt vil kreativitet og innovation, være vigtigt at organisationen lader de studerende komme ud af skyllerummet og giver dem en anden mulighed for at bringe sin tanke til frisk luft, hvor de undrer sig over selvfølgeligheder og fokuserer på værdier som en naturligt led i deres uddannelse.

En afrunding og et blik frem

Den professionelle vil af og til opleve at standarden eller reglen ikke er tilstrækkelig eller opleves som decideret forkert for at løse opgaven på den bedst mulige måde. Overordnet argumenterer vi for, at hvis vi skal tage kvaliteten af mødet med den anden; barnet, borgeren, patienten alvorligt, er det afgørende, at vi inddrager processer i uddannelsen, der understøtter en værens- og dannelsesdimension. Vi finder det essentielt, at der skabes rum for en mere eksistentiel og værdibaseret undervisning, som danner afsæt for at styrke personens og sagens stemme. Professionens uddannelserne må give plads til den endnu ukendte og uvisse, således at der skabes et rum for at lade det nye spire frem.
Litteratur delrapport 5


Hansen, F.T 2013, At stå i det åbne : dannelse gennem filosofisk undren og nærvær, Nota, Kbh.


Tanggaard, Lene (2008): Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation, Aalborg Universitetsforlag

http://viewer.zmags.com/publication/85b0a1bc#/85b0a1bc/1

VIA (2014) *Studieordning. VIA pædagoguddannelsen*.  