

Det vigtigste er, at få folk til at opdage vejen de selv kan gå

INDLEDNING OG PROBLEMAFGRÆNSNING	2
MOTIVATION OG JEG'ET BAG UNDERSØGELSEN	3
SAMFUNDSINTERESSE, EKSKLUSION OG INNOVATION	3
PROBLEMFORMULERING.....	4
TEORI.....	5
VIDENSKABSTEORETISKE STÅSTED	5
JOHN DEWEYS PRAGMATISME OG LÆRINGSFORSTÅELSE	6
OPSAMLING VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED	8
KNUD ILLERIS' HELHEDSORIENTEREDE LÆRINGSMODEL	8
TRANSFORMATIV LÆRING	11
SAMMENFATNING OG KONKLUSION AF LÆRINGSTEORIER.....	14
METODE.....	15
KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	15
<i>Casestudie.....</i>	<i>16</i>
<i>Deltagende observation</i>	<i>17</i>
<i>Semi-strukturerede interviews.....</i>	<i>19</i>
<i>Valg af informanter.....</i>	<i>20</i>
<i>Analyse af interviews.....</i>	<i>20</i>
<i>Ethiske overvejelser</i>	<i>22</i>
<i>Forforståelse og antagelser.....</i>	<i>23</i>
OPSAMLING METODE	24
RESULTATER FRA UNDERSØGELSEN – EMPIRI	24
PRÆSENTATION AF CASE	25
INDHOLDSDIMENSIONEN	29
DELKONKLUSION, OPSAMLING OG DISKUSSION AF RESULTATERNE TIL INDHOLDSDIMENSIONEN	38
SAMSPILSDIMENSIONEN	39
DELKONKLUSION, OPSAMLING OG DISKUSSION AF RESULTATERNE TIL SAMSPILSDIMENSIONEN.....	48
DRIVKRAFTSDIMENSIONEN	49
DELKONKLUSION, OPSAMLING OG DISKUSSION AF RESULTATER TIL DRIVKRAFTSDIMENSIONEN	51
SAMLEDE RESULTATER.....	53
LÆRINGSUDBYTTET	53
DESIGN AF LÆRINGSMILJØ.....	56
<i>Proces-spiralen.....</i>	<i>57</i>
METODEKRITIK	61
GYLDIGHED.....	61
GENERALISERBARHED.....	62
KONKLUSION.....	62
PERSPEKTIVERING.....	63
REFERENCER	65
BILAGSLISTE:	72
<i>Bilag 1: Tematisering og design af interviewundersøgelse.....</i>	<i>73</i>
<i>Bilag 2: Samtykkeerklæring</i>	<i>83</i>
<i>Bilag 3: Forforståelse og antagelser.....</i>	<i>84</i>
<i>Bilag 4: Vedtægter Forening Sager der Samler</i>	<i>88</i>
<i>Bilag 5: Deltagende observation logbog.....</i>	<i>88</i>
<i>Bilag 6: Semi-struktureret interview Caroline.....</i>	<i>88</i>

<i>Bilag 7: Semistruktureret interview Kurt Kyed</i>	88
<i>Bilag 8: Semistruktureret interview Anton</i>	88
<i>Bilag 9: Semistruktureret interview Jens</i>	88

Indledning og problemafgrænsning

Samfundet har behov for løsninger, som kalder på samarbejde på tværs af de offentlige instanser, borgere, frivillige organisationer, virksomheder med flere for at kunne være medskabende i løsningen af samfundets nuværende og fremtidige udfordringer (Rennison, 2014, s. 525). Dette udfordrer silotænkning og den klassiske opdeling mellem det offentlige og det private og mellem borger og bruger, hvilket kræver ledelse og organisering i mellemrummet (Rennison, 2014, s. 525-526). Denne udvikling kan karakteriseres, som en bevægelse fra en tilgang med fokus på New Public Management til en tilgang med fokus på samarbejdsdrevet innovation og empowerment af borgere (Torfing, Sørensen, & Aagard, 2014).

I de seneste år er der især kommet øget fokus på, hvordan vi løser velfærdsproblemer på nye måder. Flere kommuner er optaget af at skabe rammer for at borgere kan tage del i demokratiet og velfærdssystemet (Se f.eks Aagard, Sørensen, & Torfing, 2014), og ord som ”aktivt medborgerskab” er blevet et sædvanligt udtryk. En søgning på Google med ordene ”politik, kommune, aktivt medborgerskab” giver 31.900 resultater. Aarhus Kommune skriver blandt andet:

“Den frivillige indsats og den enkelte borgers engagement og ansvar er langt hen ad vejen en forudsætning for videreudvikling af fremtidens velfærd. Samtidig skaber det social sammenhængskraft og tillid til det samfund man lever i. De mange aktive borgere og frivillige kræfter varsler en ny velfærdstænkning, der udfordrer årtiers fokus på rettigheder, ydelser og tilbud (Aarhus Kommune, 2013).

Samfundet og velfærdsstaten har behov for at dets borgere tager aktiv del i samfundsmæssige problematikker, men hvad får borgerne ud af deltage aktivt i løsningen af de samfundsmæssige problematikker? Jeg mener, at der mangler viden om denne del, hvilket denne undersøgelse vil forsøge at bidrage til.

I dette speciale ønsker jeg at undersøge, hvordan mennesker samarbejder om at skabe løsninger på samfundsmæssige problemstillinger i form af aktivt medborgerskab? Hvordan kan dette samarbejde støttes? Hvilke forandringer og læring gennemgår man i sådanne fællesskaber?

Motivation og JEG'et bag undersøgelsen

I opgaven er der et JEG med interesser, for-forståelser, drømme, ønsker mv., hvilket ikke altid er kotume i et videnskabeligt arbejde (Maxwell, 2008, s. 225). Dog er det vigtigt for mig at tydeliggøre energien og motivationen, som ligger til grund for at dykke ned i de store samfundsmæssige problemstillinger. Det er vigtigt, at læseren kender det videnskabelige JEG, som står bag undersøgelse; herunder interesser, for-forståelser og bevæggrunde for valg af case og metode, så resultaterne kan valideres (Maxwell, 2008, s. 225).

Jeg har det meste af mit liv undret mig over, hvordan vi får individer til at fungere godt sammen, og hvordan fællesskaber og individuel udvikling kan støtte hinanden. Min motivation for undersøgelse har rod i en brændende interesse for etablering af inkluderende fællesskaber, som bidrager til både menneskers individuelle udvikling samt løsning af samfundsrelaterede udfordringer. Jeg har i mit arbejde som højskoleunderviser gennem 5 år arbejdet med etablering af fællesskaber, som har givet mig værdifulde erfaringer med fællesskabers fordele og ulemper. Jeg har set hvordan fællesskaber har støttet individer til at udvikle sig og blomstre i en grad, som de ikke selv troede var muligt. Jeg har set individer organisere sig og samarbejde om projekter, som kun var mulige at realisere på grund af et helt specielt fællesskab, hvor der herskede en atmosfære af hjælpsomhed, tillid og at alt kunne lade sig gøre. Men jeg har også set det modsatte, hvor fællesskaber har hindret individers udvikling og gennemførelsen af projekter.

Jeg er således særdeles optaget af, hvordan vi kan skabe læringsarenaer, som samtidig har fokus på at skabe fællesskaber, som tager del i samfundsudviklingen og har fokus på den personlige læring og udvikling.

Samfundsinteresse, eksklusion og innovation

En af mine samfundsinteresser handler om, hvordan vi kan bruge alle de menneskelige ressourcer, som ikke bliver brugt fordi de er "parkeret" uden for uddannelse eller uden for arbejdsmarkedet. Alene i ungegruppen mellem 16-27 år er der over 100,000 mennesker, som er ekskluderet på den baggrund. Dette har enorme menneskelige og samfundsmæssige konsekvenser (Hildebrandt, 2014, s. 140).

Kristin Birkeland, som er en af stifterne og daglige ledere af den social økonomiske virksomhed "Sager der Samler", som arbejder med samfundsudvikling og social innovation, vender dette enorme problem om til en mulighed.

"Det handler om at kunne udnytte alle de ressourcer som findes - en anden måde at se det "ressourcesvage" på.

I virksomheder halter innovationen ofte, da man ikke har tid til at tage en pause fra driften og tænke nye tanker. I samfundet gælder det samme, men dog er der masser af mennesker, som står

udenfor, som er ude af drift. Her er jo en mulighed for at skabe innovation”

(Birkeland, 2015, bilag 5).

Jeg ønsker at undersøge problematikker, som er spændt ud mellem samfundsudvikling, personlig udvikling og fællesskabers dannelse og udvikling. Jeg ønsker at opnå større viden og erfaringer med at lede og være medskabende af tværfaglige engagerede fællesskaber, som beskæftiger sig med samfundsmæssige problemstillinger.

Undersøgelsen handler i første omgang IKKE om hvad samfundet får ud af samarbejdet om medborgerskab. Den handler derimod om hvad deltagerne får ud af arbejdet med aktivt medborgerskab og hvilke rammer der støtter samarbejdet. Problematikkerne vil derfor blive undersøgt med afsæt i en læringsteoretisk forståelse.

Jeg vil i denne opgave forsøge at afdække hvordan man skaber engagerede fællesskaber, som har fokus på aktivt medborgerskab, og hvilken læring deltagerne i sådanne fællesskaber gennemgår. Til belysning af disse spørgsmål har jeg valgt at tage udgangspunkt i en case; den føromtalte social økonomiske virksomhed ved navn ”Sager der Samler” (SDS). SDS arbejder med tværfaglige engagerede fællesskaber, som har fokus på løsningen af samfundsmæssige udfordringer, med afsæt i deltagernes egne oplevede udfordringer.

Opgaven indledes med min problemformulering samt begrebsdefinitioner i forhold til problemformuleringen. Herefter følger en teoribeskrivelse af mit videnskabsteoretisk ståsted og læringsteori. Herpå følger metodebeskrivelse, præsentation af casen, præsentation af resultaterne og afslutningsvis en diskussion af resultaterne i relation til problemformuleringen.

Problemformulering

Hvordan skaber man engagerede fællesskaber, som har fokus på aktivt medborgerskab og social innovation?

Hvordan kan man forstå den læring deltagerne i sådanne fællesskaber gennemgår?

De centrale begreber i problemformuleringen defineres som følger:

- Engagerede fællesskaber: Gruppe af mennesker, som sammen er optaget og interesseret i en fælles sag.

- Aktivt medborgerskab: At være aktiv medborger¹ indebærer, at man deltager i og tager medansvar for det samfund, man er en del af (Assens Kommune, u.å).
- Social innovation: Social innovation er gennemførelsen af en ny idé, der opfylder et socialt behov samt skaber positiv og radikal forandring af livsbetingelser for den eller dem, der har behovet. Social innovation har en virkningsfuld og vedvarende effekt. Social innovation er skalerbar og har potentiale til at blive udbredt til andre områder (Junge & Lustrup, 2009, s. 47).²
- Læring: Læring undersøges og forstås med et pragmatisk udgangspunkt, som tager udgangspunkt i erfaringslæring, som har fokus på deltagelse og refleksion. Læringsteori inspireret af John Dewey, Jack Mezirow og Knud Illeris benyttes til at analysere og forstå empirien. Disse teoretikere præsenteres og udfoldes i teoriafsnittet.

Teori

Formålet med afsnittet er at opnå gennemsigtighed og tydeliggøre den teoretiske position, som har betydning for undersøgelsens resultater, herunder fortolkning af empiri, validering og generalisering af resultaterne. Først præsenteres mit videnskabsteoretiske ståsted og position, herefter præsenteres de valgte læringsteorier, som er med til at præge undersøgelsen. Jeg præsenterer tre læringsteorier, som alle tager udgangspunkt i erfaringslæring. De tre teorier er John Deweys pragmatisk erfaringsforståelse, Knud Illeris' helhedsorienterede læringsforståelse og Jack Mezirows transformativ læringsteori. Teoretikeren John Dewey vil blive præsenteret under redegørelsen for mit videnskabsteoretiske ståsted. Dette på baggrund af at pragmatismens epistemologiske forståelse og John Deweys læringsteori hænger uløseligt sammen.

Videnskabsteoretiske ståsted

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt er pragmatismen. Pragmatismen benyttes på to måder i opgaven. På den ene side er jeg funderet i en pragmatisk syn på erkendelse, videnstilegnelse og

¹ Aktivt medborgerskab er defineret på forskellige måder. Denne opgaves tilgang er, at begrebet handler om deltagelse i samfundet og dermed om demokrati. Begrebet er beskrevet af Ove Korsgaard i bogen Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse. Her refereres til teologen Hal Kochs og sociologen Zugmunt Baumanns demokratiske forståelser af begrebet. Baumann foreslår, at vi må have Citizenship Education, for at holde sammen på fællesskabet i en verden under konstant forandring. Ove Korsgaard foreslår, at en sådan uddannelse må tage udgangspunkt i spørgsmålet: Hvordan lære at leve sammen?

² SDS' definition af social innovation lyder: Nye løsninger skabt gennem aktivt medborgerskab, som gør en forskel og inspirerer til nytænkning

læring. På den anden side gribes hele undersøgelsen pragmatisk eksperimentelt an, hvor der undersøges hvad der fungerer i skabelsen af engagerede fællesskaber i konteksten SDS.

Pragmatismens opfattelse af erkendelse er, at det som fungerer i praksis er den korrekte og sande opfattelse af virkeligheden, og virkeligheden er de problemstillinger, som de lærende møder og opfatter som virkelige (Stensmo, 2012, s. 203). Pragmatismen forholder sig derved ”uforpligtende” til ontologi – opfattelsen af virkeligheden-, og lader erkendelsen være det styrende, eller sagt med andre ord, så suspenderer pragmatismen ontologien til fordel for erkendelsen (Rønn, 2006, s. 118). Pragmatismen adskiller ikke viden og væren i verden. Deltagernes opfattelse af deres problemstillinger bliver det essentielle. Derfor er det vigtigt at undersøge og interagere i den faktuelle kontekst for at forstå deltageres oplevelser af problemstillinger.

Viden bliver konstrueret og udviklet konstant, og den korrekte opfattelse af verden er det, som fungerer i praksis. Pragmatismens sandhedskriterie er, at der opnås en fælles opfattelse og konsensus af, hvad der er sandt. Det er sandt, som har eksperimentelt påviste gode konsekvenser for mennesker i en given kontekst (Stensmo, 2012, s. 202). Kriteriet på gyldigheden af viden bliver således, at det beviser sin brugbarhed i anvendelse (Rønn, 2006, s. 95). Sandhedskriteriet bliver dermed mellemmenneskeligt, og der skal være kollektiv enighed om, at noget er sandt eller godt i den givne kontekst. Den nypragmatiske filosof Richard Rorty (1931-2007) mener, at sandhedsværdien skal måles mod større værdier eller dyder, der handler om, at handlinger skal føre til større solidaritet og værdighed for og mellem mennesker (Rorty, 1989; Stensmo, 2012, s. 226). Når viden konstant bliver konstrueret i en kontekst præget af specielle rammer, og viden kun er gyldig, når den er brugbar i anvendelse, bliver det ikke muligt at generalisere resultaterne, altså overføre dem direkte til andre kontekster. Dog kan de inspirere, hvilket kræver, at konteksten omhyggeligt beskrives og analyseres. I denne undersøgelse er det derfor nødvendigt at undersøge, beskrive og analysere SDS-konteksten og præsentere konteksten sammen med resultaterne, da de ikke kan adskilles. Med andre ord, så hænger læringens rammer og form sammen med læringens udbytte.

John Deweys pragmatisme og læringsforståelse

Den amerikanske filosof, samfunds- og pædagogiske tænkere John Dewey udvikler sin egen retning af pragmatismen med et fokus på det eksperimentelle i form af handlinger og deltagelse i sociale situationer, hvilket får stor betydning for Deweys pædagogiske tænkning (Stensmo, 2012, s. 203). Dewey anser mennesket for dybest set at være et socialt væsen, som ikke kan begribes adskilt fra

det fællesskab, som vedkommende lærer i og er en del af (Dewey, 2005, s. 34-35). Læring foregår gennem aktiv deltagelse i sociale kontekster, hvor mennesket møder samfundets og egne problemer, som de forsøger at skabe mening i og løse (Brinkmann, 2006, s. 194).

Dewey mener, at mennesker tager del i samfundets udvikling gennem at opøve kompetencer til at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt, og gennem handlinger, som forbedrer menneskers tilværelse. Det er kun muligt at opøve denne dømmekraft mellem uvæsentligt og væsentligt, såfremt vi er engageret i noget, hvor der er noget på spil for os, hvilket betyder, at vi må arbejde med virkelige problemstillinger (Brinkmann, 2006, s. 196). Etik og moral må stå sin prøve i konsekvenserne af handlingen, og handlingen skal komme menneskeheden til gode, og være med til at skabe et samfund, hvor *”alle dets medlemmer kan drage fordel af dets goder på lige vilkår”* (Dewey, 2005, s. 116). Deweys etik er påfaldende nær Rortys etik om solidaritet og værdighed, som tidligere beskrevet.

Deweys epistemologiske forståelse er, at tænkning og handling hænger uløseligt sammen. Denne sammenhæng kalder Dewey for erfaring (Elkjær, 2012, s. 326). At gøre sig erfaringer hænger sammen med handling og refleksion over handling - og refleksion over tidligere erfaringer. Erfaring = handling/oplevelse + refleksion. Det er altså vigtigt at holde sig for øje, at begrebet erfaring skal forstås anderledes end hverdagsbrugen af begrebet. Dewey kendes ofte for udsagnet *”learning by doing”*, hvilket ikke er fyldestgørende, da Dewey netop ligger vægt på sammenhængen mellem handling og refleksion (Dewey, 2005, s. 162-163).

Den foranderlige virkelighed sætter konstant mennesket i nye problemsituationer, der er uklare, og hvor løsninger ikke er givet på forhånd. Mennesker må lære at mestre disse usikre situationer. Udvikling af erfaring og viden sker i mødet med emotionelt vanskelige problemsituationer, hvor der ved hjælp af refleksiv tænkning kan udledes viden (Dewey, 2005, s. 168). Læring forekommer altså, når mennesker rekonstruerer deres erfaringer, hvorved erfaringerne får større mening i sammenhæng med det konkrete liv. De nye erfaringer er så med til at kunne styre og kontrollere fremtidige erfaringer (Dewey, 1974, s. 56).

Mening er et særdeles vigtigt begreb for Dewey, da det at kunne noget er at forstå, og at forstå noget er at fatte meningen med noget. Dewey forstår mening, som en idé, et fortolkningsredskab, som bringer tænkningen fra forvirring til forståelse. Mening sammenkæder det kendte og det endnu ikke kendte (Stensmo, 2012, s. 206). Mening skabes altså gennem refleksion. I mødet med usikre situationer, hvor tidligere erfaringer ikke slå til, må mennesker skabe ny mening gennem at tænke og handle anderledes. Her advokerer Dewey for den menneskelige forestillingsevne, hvormed

menes den evne til at forestille os og tænke forskellige mulige fremtider, som så kan afprøves i praksis efterfølgende for at skabe mening i situationen (Brinkmann, 2006, s. 158).

Forestillingsevnen er en vigtig ingrediens i menneskelig kreativitet, som handler om ikke bare at deltage i allerede etablerede meningssammenhænge, men netop at udvikle og rekonstruere mening i problematiske situationer (Brinkmann, 2006, s. 159).

Deltagernes handlinger, forståelse af mening og refleksion i SDS-konteksten undersøges, da praksis skal give mening for deltageren - for ellers ville deltageren ikke være deltagende i det frivillige aktive medborgerskab hos SDS.

Opsamling videnskabsteoretisk ståsted

Den sande pragmatisk viden er den viden, som gennem handling er brugbar i praksis og som kommer mennesker til gode. For nypragmatikeren Rorty må handlinger spejle sig op mod en dydsetik, som handler om solidaritet og værdighed for mennesker. Derfor må resultaterne på SDS spejles op mod et større formål eller en etik.

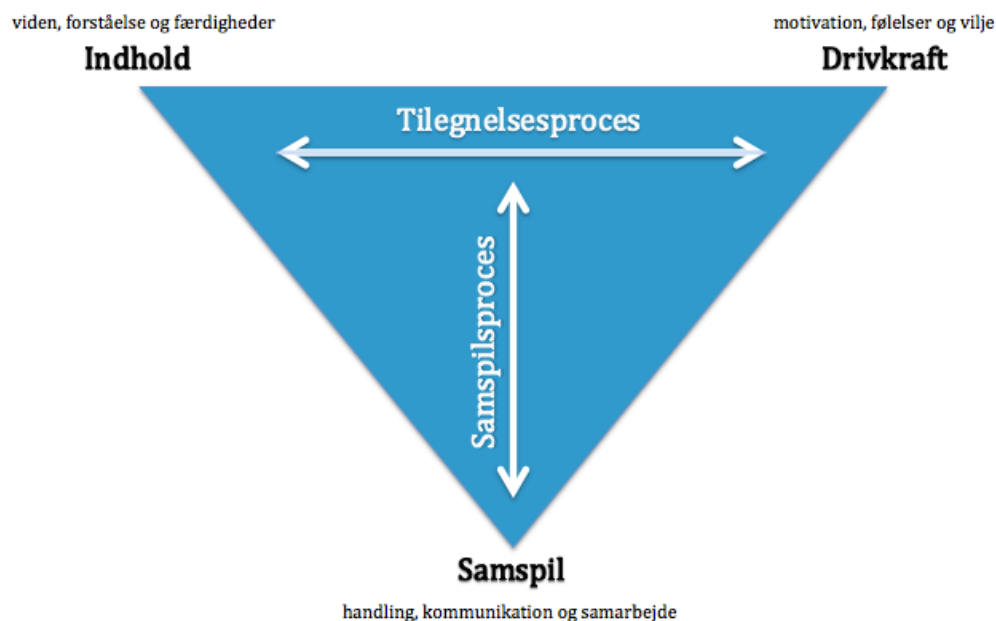
Den pragmatisk epistemologi er bundet til menneskers erfaringskonstruktion gennem mødet med usikre situationer, hvor de tidligere erfaringer ikke slår til. Den usikre situation igangsætter tænkning i form af refleksion. I pragmatismen kan erfaringer, erkendelse og den sociale kontekst ikke adskilles (Brinkmann, 2006, s. 205-206). Derfor undersøges den sociale kontekst på SDS, hvor deltagerne gør sig erfaringer.

Knud Illeris' helhedsorienterede læringsmodel

Jeg benytter Knud Illeris sammenfattende læringsteori og læringstrekant, som ramme til at fortolke data fra SDS.

Illeris læringstrekant er en syntese mellem forskellige læringsteorier og består af 3 dimensioner, indhold, drivkraft og samspil, som alle læringssituationer indeholder. Derudover beskriver modellen to processer, som altid er til stede, nemlig en tilegnelsesproces, som foregår i det enkelte menneske og en samspilsproces, som er samspillet mellem den enkelte og konteksten.

Figur 1: Knud Illeris' læringstrekant. (Illeris, 2015, s. 48)



Illeris læringsteori tager, som Dewey, afsæt i, at al læring er situeret, altså at læring altid foregår i samspil med omgivelserne. Samtidig indeholder al læring også kognitive processer, hvor den lærende tilegner sig den nye viden (Illeris, 2015, s.49). Denne tilegnelsesproces har både et indholdsmæssigt element og et drivkraftselement - i form af blandt andet motivation og lyst - og derfor indgår der i læringen tre dimensioner: den indholdsmæssige, den drivkraftsmæssige og den samspilmæssige dimension.

Indholdsdimensionen

Den indholdsmæssige dimension består af viden, forståelse og færdigheder, som den lærende skal tilegne sig. Indholdsdimensionen har altså at gøre lærende ved, forstår og kan (Illeris, 2015, s. 46). Her tilstræber den lærende at skabe mening og opnå en sammenhængende forståelse af tilværelsens forskellige forhold. Derudover søger den lærende at opøve "mestring" i form af færdigheder og måder at forholde sig på, så denne kan løse de praktiske udfordringer, som vi alle møder (Illeris, 2015, s. 46). Indholdsdimensionen beskriver også de kognitive processer, som finder sted. Illeris beskriver med inspiration fra Jean Piaget³ (1896-1980) fire former for kognitive processer eller læring, nemlig kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring (Illeris, 2015, s. 55-72).

³ Jean Piaget, 1896-1980, schweizisk biolog, psykolog og erkendelsesteoretiker. Piaget har en kognitiv og konstruktivistisk tilgang til læring. Han kategoriserer læring indenfor fire former, nemlig kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ.

De fire læringsprocesser realiseres i forskellige sammenhænge og fører til læring af forskellig karakter og med forskellige transfer- og anvendelsesmuligheder. Transformativ læring er den mest omfangsrige og personligt forandrende, og kan anvendes i helt nye kontekster og læringsituationer (Illeris, 2015, s. 71). Graden af energi der lægges i læringen er betydende for hvor omfattende læringen bliver.

Indholdsdimensionen kan ikke ses isoleret, da både den lærendes motivation, engagement og lyst til at lære sammen med samspillet er afgørende for læringen.

Drivkraftsdimensionen

Læringens tilegnelsesproces indeholder både indholdsdimensionen og drivkraftsdimensionen.

Drivkraftsdimensionen er menneskets motivationelle side af læringen. Den har at gøre med følelser, lyst og motivation, og beskriver den energi der er knyttet til læringen.

"Der er i læringens tilegnelsesproces et nært samspil mellem den indholdsmæssige og den drivkraftsmæssige dimension, således at det, der bliver lært, er præget af karakteren og styrken af den mentale energi, samtidig med at motivationen, følelserne og viljen påvirkes af den indholdsmæssige side af læringen" (Illeris, 2015, s. 118).

Det er væsentligt at forstå, at drivkraften ikke udelukkende skal forstås som energien til at lære et indhold, men at der også sker læring i drivkraftsdimensionen. Læring i forhold til drivkraftsdimensionen omhandler udvikling af mønstre, der har at gøre med personligheden, herunder følelsesmæssig intelligens, viden om vores indre liv og vores motivationelle karakter (Illeris, 2015, s. 118). Drivkraftdimensionen rummer derved udvikling af identitet og personlighed samtidig med, at dimensionen beskriver energien til at lære et indhold.

Samspilsdimensionen

Samspilsdimensionen beskriver, at læring ikke kun foregår i det enkelte individ, men altid er situeret socialt og samfundsmæssigt (Illeris, 2015, s. 47-49). Samspilsdimensionen består både af det nære samspil, som det foregår fx i et gruppearbejde og som det foregår i samspillet med samfundet (Illeris, 2015, s. 146). Samspilsdimensionen beskriver handlinger, kommunikation og samarbejde. Læringens kvalitet afhænger af den lærendes engagement og deltagelse: *"..det væsentlige er, at jo mere aktivitet og engagement den lærende involverer i samspillet, jo større bliver læringsmulighederne, ikke mindst med hensyn til de akkomodative og eventuelt de transformative processer. Det er derfor vigtigt for læringen, at der både med hensyn til de direkte samspilsformer og de mere generelle rammer i form af praksisfællesskaber og læringsmiljøer er mulighed for aktiv medvirken og medbestemmelse, involvering i subjektivt relevante*

problematikker, kritisk refleksion og refleksivitet og social ansvarlighed” (Illeris, 2015, s. 146).

Jeg benytter Knud Illeris’ helhedsorienterede læringsmodel i undersøgelsen til at analysere, forstå og rammesætte resultaterne. For at kunne blive endnu tydeligere i analysen af deltagernes erfaringer i SDS præsenteres læringsteori, som beskæftiger sig med den mere ”overskridende læring” eller transformativ læring. Transformativ læringsteori præsenteres blandt andet på baggrund af, at SDS beskæftiger sig med social innovation og medborgerskab ved bl.a. at udnytte de menneskelige ressourcer, som er ”*sat ud af drift*”, som Kristin Birkeland formulerer det (Birkeland, 2015, bilag 5). SDS tager udgangspunkt i deltagernes egne oplevede udfordringer og indignationer i forhold til samfundet, og et tilhørende ønske om store forandringer eller transformativ forandringer.

Transformativ læring

Jack Mezirow er ophavsmand til den læringsteoretiske retning, transformativ læring, som jeg benytter for at forstå og kvalificere den læring og forandring, som deltagerne gennemgår. Derudover bruges transformativ læringsteori også til at forstå læringsrammerne hos SDS.

Transformativ læringsteori handler om at forstå og forandre de grundlæggende måder, som mennesker anskuer verden på. Mezirow definerer transformativ læring:

”learning that transforms problematic frames of reference to make them more inclusive. discriminating, reflective, open and emotionally able to change. Frames with these characteristics are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action” (Mezirow, 2009, s. 22).

Transformativ læring har fokus på kritisk refleksion over ens grundlæggende antagelser, vaner og erfaringer, som farver ens måde at forstå og være i verden på (Mezirow, 2012, s. 156-157).

Et eksempel på transformativ læring relateret til medborgerskab kan være en borger, som har en overbevisning og antagelse om, at det ikke nytter at gøre noget selv, da andre mennesker eller kommunen alligevel bestemmer. Derfor afholder vedkommende sig fra at handle på sin egen situation. Såfremt det så alligevel lykkes vedkommende at ”tage sagen i egen hånd” opstår der en mulighed for at ændre ”antagelsen”, som før stod i vejen for handling. Deltagerne kan herved opleve, at det faktisk kan gøre en forskel at ”tage sagen i egen hånd”. Hermed er der sket en ændring af den grundlæggende overbevisning og antagelse om, at vedkommende ikke kan handle selv; der er sket en transformativ forandring.

Jack Mezirow har skabt transformativ læringsteori med inspiration fra sociolog, filosof og

samfundskritiker Jürgen Habermas' fokus på kommunikativ læring; læringsforskeren Paulo Freires arbejde med frihedspædagogik; psykiateren Roger Gould og kvindefrigørelsesbevægelsen i USA, herunder oplevelsen af transformativ læring for Mezirows kone Edee Mezirow (Taylor & Jarecke, 2009, s. 19). Disse inspirationskilder er tydelige i transformativ læring hos Mezirow, hvor læringsmiljøer skal muliggøre kritisk tænkning og refleksion, magtfrie forhold, idealer om at mennesker skal frigøre sig og være selvstyrende og finde mening i deres liv (Mezirow, 2000, s. 3-34). Formålet med at skabe transformativ læring er her beskrevet af Mezirow samarbejdspartnere Taylor & Jarecke, hvilket stemmer overens med SDS formål om at gøre deltagerne mere handlekraftige i deres hverdag (f. Sager der samler, u.å).

“Fostering transformative learning is purposeful in the sense that it is about teaching for change, not simply about understanding as a purely cognitive insight, but where there is a desire for learners to act within and on their world in more empowering ways” (Taylor & Jarecke, 2010).

Transformativ læring har et pragmatisk udgangspunkt, hvor der læres gennem at gøre, hvor viden bliver til gennem handling (Mezirow, 2000, s. 7). Mezirow siger, at mennesket grundlæggende har et behov for at søge mening i dets oplevelser og erfaringer (Mezirow, 2000, s. 3). Transformativ læring udvider og kvalificerer ens måder at erkende på, således at man opnår større frihed og forstår sine erfaringer og oplevelser på et dybere og mere meningsfuldt niveau. Læringen er omfangsrig og kræver meget energi at gennemføre, da det netop er nogle grundlæggende antagelser, som der skal arbejdes med. Mezirow siger, at *“our values and sense of self are anchored in our frames of reference. They provide us with a sense of stability, coherence, community and identity. Consequently they are often emotionally and strongly defended”* (Mezirow, 2000, s. 18). Det implicerer, at læringssituationer skal udfordre den lærende med en tilpas forstyrrelse så udfordringerne ikke er så omfattende, at den lærende fornægter det nye.

Kritisk refleksion er et kernebegreb, når der er fokus på at udfordre de lærendes vaner, antagelser, forudsætninger, meningsperspektiver eller som Knud Illeris siger de lærendes identitet (Illeris, 2013, s. 67). Mezirow siger, at transformation refererer til en bevægelse over tid, hvor den lærende reformulerer faste *“structures of meaning by reconstructing dominant narratives”* (Mezirow, 2000, s. 19). Kritisk refleksion betyder for Mezirow refleksion over grundlæggende tænkemåder og antagelser samtidig med at blive bevidst om konteksten, hvor situationen finder sted. For både Mezirow og Dewey er forestillingsevnen en vigtig del af refleksionen. Mezirow siger:

“imagination is central to understanding the unknown; it is the way we examine alternative interpretations of our experience by “trying on” another’s point of view” (Mezirow, 2000, s. 20).

Transformativ læring handler om at få erfaringer, som kan overføres og bruges i andre situationer,

hvilket kræver kritisk refleksion (Illeris, 2013, s. 20).

Transformative læringsmiljøer

Ifølge Mezirow må læringssituationer indeholde en stærkt følelsesmæssig udfordring, et problem eller et dilemma, som den lærende selv ønsker at søge mening i for at transformativ læring kan opstå (Mezirow, 2000, s. 31). Det er et krav, at læringen skal give mening for den enkelte og, at den enkelte skal kunne være styrende i sin egen læring samtidig med at få støtte fra andre (Taylor & Jarecke, 2010, s. 277).

Et andet væsentligt element i transformativ læring handler om fri og fuld deltagelse i dialoger og diskussioner, hvor antagelser og nye erfaringer afprøves. Læringsmiljøer må give mulighed for selvstændig stillingtagen og kritisk refleksion over antagelser bag egne og andres tolkningsmønstre (Mezirow, 2009, s. 19). Magt-strukturer kan hindre den kritiske refleksion, og derfor må læringsmiljøer være kendetegnet ved en bevidsthed om disse strukturer. Transformativ læring handler også om at bevidstgøre om politisk magt og empowere folk til at tage stilling og handle. (Taylor & Jarecke, 2010, s. 280-281). Mezirow siger overvejende, at transformativ læring kan foregå på to forskellige baggrunde; *”transformationer kan være skelsættende – pludselige større omstillinger af mentale vaner, ofte i forbindelse med betydelige kriser – eller kumulative, en fremadskridende sekvens af indsigter, der indebærer forandringer af synsvinkler og fører frem til en transformation af de mentale vaner. Størstedelen af den transformative læring sker, uden at vi er opmærksomme på det, vores intuition træder i stedet for kritisk refleksion over vores antagelser”* (Mezirow, 2007, s. 118).

Der er blevet forsket meget i transformative læringsmiljøer i både uddannelsesinstitutioner og i organisationer (Daloz, 2000; Illeris, 2013, s.17-35; Taylor & Mezirow, 2010; Taylor & Jarecke, 2010) . På baggrund af denne viden må transformative læringsmiljøer være præget af:

- tryghed og fordring til at fejle, eksperimentere, diskutere, udforske og undersøge
- Meningsfuldt og undersøgende arbejde og læringsprocesser med udgangspunkt i den lærendes interesser
- Rammer for kritisk refleksion - og plads til selvundersøgelser, som ofte er ledsaget af følelser af frygt, vrede, skyld, angst og skam
- Dialogiske magtfrie møder mellem mennesker med forskellige sociale baggrunde
- Tilpas udfordring af deltagernes evner. Herunder at skabe dilemmaer og forstyrrelser, hvor den følelsesmæssig involvering støttes gennem fx gennem interessefaglighed
- Autentiske relationer, forbilleder, som selv bedriver transformativ læring. Ledere og

deltagere, der selv kan ”walk the talk”

- Fællesskaber, hvor det er tydeligt, at man skaber, udforsker og udvikler sammen, samtidigt med, at der er tillid til, at de lærende tager ansvar for egen læring
- Anerkendelse og værdsættelse af den lærende og den lærendes evner
- Vejledning og støtte af refleksionen med udgangspunkt i dialog og den ”herredømme frie samtale”
- Fantasi og forestillingsevne

Denne viden om transformativ læringsmiljøer er med til at forstå og analysere SDS-konteksten.

Sammenfatning og konklusion af læringsteorier

Alle tre læringsteorier kan forstås indenfor en pragmatisk-socialkonstruktivistisk vinkel med fokus på erfaringslæring, hvor viden konstrueres af deltagerne. Læring sker gennem at gøre sig erfaringer, hvor erfaringer tager udgangspunkt i aktive handlinger, oplevelser og refleksion. De har alle tre fokus på det relationelle og det kommunikative.

Mezirows læringsteori er en videreudvikling af John Deweys pragmatisk læringsteori, men med fokus på den mere ”overskridende læring” i form af transformativ læring. Både Dewey og Mezirow har fokus på betydningen af refleksion. I sammenligning med Deweys erfaringslære kommer der i Mezirows teori større fokus på de dybere niveauer af refleksionen.

Knud Illeris kritiserer Mezirows begrebsforståelse af transformativ læring. Illeris mener, at Mezirow betragter de følelsesmæssige forhold udelukkende som ledsagende fænomener i forhold til det, der egentligt skal transformeres, som hos Mezirow er relateret til det kognitive og den indholdsmæssige dimension. Desuden indgår samspilsdimensionen og det sociale aspekt heller ikke, som et egentlig integreret element hos Mezirow (Illeris, 2013, s. 62). Illeris pointerer, at den transformativ læring skal tage udgangspunkt i alle læringens tre dimensioner, da transformationer sker i alle tre dimensioner (Illeris, 2013, s. 67). Det betyder for undersøgelsen i SDS, at den kritiske refleksion må rette sig mod både indhold, kontekst og samspil og på individerne antagelser, erfaringer og vaner.

Illeris kvalificerer Deweys erfaringsbegreb ved at konkretisere begrebet i forhold til læringstrekanten. For Dewey er kvaliteten af erfaringerne vigtig (Dewey, 1974, s. 41), hvilket Illeris konkretiserer ved, at tydeliggøre, at erfaringer hører til i alle tre læringsdimensioner (Illeris, 2015, s. 150).

De tre læringsteorier benyttes til at forstå deltagerens lærings i SDS. Illeris’ læringstrekant benyttes

som analysemodel til at forstå læringen i alle tre dimensioner, som altid er tilstede i alle læringssituationer. Dewey benyttes til at forstå og analysere deltagerens erfaringer. Transformativ læring medvirker til at støtte analysen og forståelsen af, hvordan engagerede og skabende fællesskaber kan skabes og fastholdes.

Metode

Målet for metodebeskrivelsen er at gøre undersøgelsen så gennemsigtig som muligt, således at resultaterne kan vurderes og diskuteres. Metodeafsnittet tydeliggør de videnskabelige valg der er foretaget i forhold til dataindsamlingen og dataanalysen, og hvilke konsekvenser disse valg har for resultaterne. Med problemformuleringens fokus på forståelse af læring, lægges der op til en kvalitativ tilgang til arbejdet med specialet. Den kvalitative forskningsmetode gennem casestudier, deltagende observation og semistrukturerede interviews skal tydeliggøre læring og udvikling hos deltagerne i komplekse sociale læringsprocesser hos SDS. Afsnittet indeholder en præsentation og argumentation af; valg af SDS som case; deltagende observation og semi-strukturerede interview. Herefter redegøres for de etiske overvejelser for undersøgelsen og min egen for-forståelse.

Kvalitativ forskningsmetode

Målet med en kvalitativ undersøgelse er netop en forståelse af det fænomen, der undersøges. Denne forståelse opnås dels ved at samle informationer om feltet og det givne fænomen ved brug af kvalitative metoder til dataindsamling, og dels ved at anlægge et fortolkende perspektiv på de forhold, der gør sig gældende i det respektive felt (Thisted, 2010, s. 30). For dette speciale betyder det, at det empiriske materiale, der ligger til grund for specialets analyse er indsamlet ved hjælp af deltagende observation over en periode på 3 måneder, 10 ustrukturerede interviews og 4 semistrukturerede kvalitative interviews med deltagere i den social økonomiske virksomhed SDS.

Læring og forandringsprocesser består, som tidligere beskrevet, samtidig af både en ydre samspilsproces og en indre tilegnelsesproces (Illeris, 2015, s. 42). Undersøgelsen på SDS tager udgangspunkt i, at læring ikke udelukkende kan forstås mekanisk, som en ydre proces, men må forholde sig til aspekter, som motivation og mening. På SDS arbejdes med problemstillinger, som har betydning for deltagerens livsverden og skabelse af mening, hvilket den kvalitative tilgang kan belyse (Maxwell, 2008, s. 221). Den kvalitative forskningsmetode er også valgt på baggrund af den ydre komplekse samspilsdimension. Samspilsdimensionen er influeret af mange faktorer, som deltagerens forventninger, kompetencer, tids og formmæssige rammer og facilitering af forløbet.

Den kvalitative forskningsmetode kan netop være med til at belyse og forstå konteksten og dens betydning for deltagerenes handlinger (Maxwell, 2008, s. 221).

Casestudie

Undersøgelsen på SDS er designet, som et casestudie, hvor dataindsamlingen består af deltagende observation og kvalitative interviews. Valget af casestudier begrundes af undersøgelsens læringsfokus.

Læringsprocesser er både kontekstafhængige og relationelle, hvorfor det er nødvendigt at indgå i og undersøge en faktisk og eksemplarisk læringskontekst, og herfra producere valid og generaliserbar viden, som kan benyttes i andre kontekster (Flyvbjerg, 2010, s. 481). Dette er casestudiets styrke. SDS arbejder med aktivt medborgerskab og læring gennem etablering af fællesskaber, som arbejder med problemstillinger, som er relevante for deltagerne. Læringen kan ikke forstås uden at forstå de rammer læringen foregår i – eller med reference til Illeris' læringstrekant må vi forstå læringens tre dimensioner gennem at være tilstede i konteksten.

Flere deltagere har haft udfordringer og frustrationer med at fortælle hvad SDS er for et sted og hvad der sker og hvad man lærer: *“du bliver nødt til at have en case for at kunne forklare hvad SDS er. Hvis du bare begynder at snakke om aktivt medborgerskab bliver du ikke klogere; der er så mange fine ord”* udtaler Anton, som har været i SDS i 8 uger i virksomhedspraktik (Anton, 2015, bilag 8).

Valget af en case er afgørende for om resultaterne er brugbare og relevante. Casen SDS er en eksemplarisk case eller med Bent Flyvbjergs ord en paradigmatiske case, hvormed menes, at casen har prototypisk værdi (Flyvbjerg, 2010, s. 477). Begrundelserne for at SDS-casen er paradigmatiske fremkommer både gennem en rationel vurdering af opnåede resultater og en intuitionsmæssig fornemmelse (Flyvbjerg, 2010, s. 477). Den intuitionsmæssige del er naturligvis vanskelig at forklare, men den hviler på mine oplevelser og mine samtaler med initiativtagerne og deltagere i SDS før casestudiet begyndte, hvor jeg oplevede stort engagement.

Herunder nævnes fire af de rationelle overvejelser og vurderinger.

1. Et nyligt evalueringsstudie⁴ (april 2014) af samarbejdet ift. udvikling af Aarhus kommunes sundhedspolitik viste, at samarbejdspartnerne var særdeles tilfredse med arbejdsformen,

⁴ Evalueringsstudiet tog udgangspunkt i anderledes tilgang til at udforme sundhedspolitik i Aarhus Kommune. SDS var værter for dialogmøder om sundhedspolitik med deltagelse af over 100 personer. Dialogmøderne var afsat til den egentlige udarbejdelse af sundhedspolitikken. En del af evalueringsstudiet blev afleveret som speciale til Aalborg Universitet af specialestuderende på studiet ”læring og forandringsprocesser”.

samarbejdet og resultaterne (Sager der samler, 2014, 16 dec.) .

2. SDS' arbejde med medborgerskab er en del af en større sag i forhold til inddragelse og involvering af borgere, hvilket der er stort fokus på i flere kommuner.
3. SDS er et specielt eksempel, da de arbejder med aktivt medborgerskab og løsning af samfundsmæssige problemstillinger gennem at støtte borgere i at løse deres egne problemer (f. Sager der samler, u.å)
4. Paul Natorp, som er en af de daglige ledere og medstiftere af SDS er blevet udpeget af tidligere socialminister Manu Sareen til at være en del af frivillighedsrådet. Frivillighedsrådets opgave er at bidrage med viden og forslag til hvordan frivillige individer, organisationer og i det hele taget civilsamfundet kan bidrage til udvikling af fællesskabet (Frivillighedsrådet, 30/1/2015) .

Deltagende observation

Den deltagende observation har sine rødder i etnografien og studier af menneskers livsverden. Her er metoden velegnet til *at forstå de drivende kræfter i socialt liv*", herunder deltagernes fortællinger, tavsheder, relationer, livsfortællinger, problemer og forestillinger (Hastrup, 2010, s. 55). Jeg benytter deltagende observation for at forstå de drivende kræfter i det sociale liv for at kunne forstå, hvordan læringskulturen er skabt og løbende skabes, og hvordan læringsudbyttet kan forstås.

Jeg har foretaget deltagende observation i tre måneder. Argumentet for deltagende observation er bl.a. at erfare hvilke udfordringer deltagerne oplever både gennem observation og gennem personlige oplevelser med fx samarbejdsudfordringer. At gøre sig erfaringer om konteksten kræver tilstedeværelse, for *"det man ved om stedet, er betinget af erfaringen. Erfaring og viden hænger sammen; den erfarne er den vidende"* (Hastrup, 2010, s. 62). Dette udsagn tydeliggør også mit pragmatiske ståsted i forhold til læring, hvilket betyder, at jeg må være deltagende og gøre mig erfaringer med udfordringer i praksis for at kunne forstå og udvikle erfaringer.

Jeg har ikke lagt skjul på min rolle som specialestuderende, men i stedet delagtiggjort og fortalt om min store interesse for at undersøge deltagernes læring i SDS-konteksten. Begrundelserne for at tale åbent om min interesse er dobbelt; for det første ønsker jeg at være oprigtig, sårbar og ærlig, da jeg jo er blevet en del af deltagernes livsverden – eller som Kirsten Hastrup skriver: *"man må dele noget af livet selv med de mennesker, hvis handlinger man ønsker at forstå kvalitativt"* (Hastrup, 2010, s. 66). Dernæst må *"feltarbejderen påtage sig et omfattende, personligt engagement i den verden, der studeres"* for at forstå den ramme, hvor det sociale liv leves (Hastrup, 2010, s. 58).

Flere af deltagerne har været særdeles interesserede i at diskutere og samtale om udfordringer, samarbejde og læring i SDS, hvilket har givet masser af indsigter. På denne måde har jeg påvirket deltagerne til at reflektere over deres oplevelser og erfaringer med SDS, hvilket kan skabe bias i forhold til bl.a. oplysningerne opnået i de gennemførte interviews. Jeg har dog vurderet, at deltagerne erfaringer bliver mere fyldestgørende gennem den konstante refleksion. Derudover er læringsrefleksioner i forvejen en del af kulturen og sproget i SDS.

Valget af deltagende observation gennem længere tid fremfor “fluen på væggen”-observation hænger yderligere sammen med min vurdering af, at deltagerne vil føle sig mindst forstyrrede i deres engagement, da rammen ikke ændres af en researcher, som udelukkende observerer.

Undersøgelsen handler om deltagerne læring og engagement hos SDS, og her vurderes deltagende observation at skabe mindst mulig forstyrrelse af konteksten, hvilket er med til at skabe de mest valide resultater (Maxwell, 2008, s. 242-244).

Deltagende observations-logbog - analyse

Jeg har dagligt skrevet “deltagende observations-logbog”, hvor jeg har beskrevet og analyseret oplevelser, overraskelser og erfaringer (Maxwell, 2008, s. 221). Her følger et eksempel fra logbogen, som omhandler en situation, hvor jeg har en samtale med Mette og Kristin, hvor vi taler om læring, læringsrum og arbejdsprocessen i en sag. Hele logbogen kan findes i Bilag 5.

dato	beskrivelse	egen rolle, overraskelser, udfordringer	Læring og pointer	Teori, temaer og kodning
29/5	<p>træder ind på SDS. Kristin og Maria sidder og i sofaen med hver deres computer. Der bliver grinet og hygget, da jeg træder ind af døren. Kristin spørger hvad jeg skal lave i dag. Vi starter en samtale om læring og hvilke udfordringer, som vi erfarer i SDS og det åbne rum.</p> <p>Jeg fortæller, at jeg synes det er svært at trække sig væk, da jeg har lyst til at være med i det hele. kristin har det på samme måde, igår gik hende og Poul på Cafe Vesterlauget for at finde ro. Kristin reflekterer over det kvindelige og det maskuline, hvor rummet ovenpå er meget feminint; åbent, kunst på væggene, opsamlende.</p> <p>Jeg siger, at måske er SDS' måde at arbejde med SAG på feminin, da der er fokus på INTENSIONEN og ikke projektet. Kristin mener, at intension er maskulint, men hele modningen af SAGEN er feminin. Vores rum har jo været her i mindst to år, og vi har nået en pandekagedag. Ting tager tid og Vores Rum er en vigtig sag.</p> <p>Jeg foreslår Piet Heins digt; Lær af træer - gro i ro. Kristin smider den op på vores fælles facebook-side.</p> <p>Kristin synger derefter en sang, som hedder “de nære ting”, som handler om at finde ind til ro og at tage den med ro.</p>	<p>Udfordring med at vælge igennem, fokusere. Lyst til at være deltagende over det hele.</p> <p>Lær af træer - gro i ro.</p> <p>Bruge mig selv som værktøj til læring</p>	<p>Fokus sag, intension og projekt feminine og maskuline</p> <p>SAGER tager tid.</p>	<p>udfordring med åbent rum</p> <p>Proces - sag intension er maskulin modning af SAG - feminin</p> <p>SAG og tid/modning</p>

Logbogens felter indeholder:

1. Dato
2. Beskrivelse af situationen
3. Egen rolle, overraskelser, udfordringer
4. Læring og pointer
5. Teori, temaer og kodning

Baggrunden for felt nr. 3; egen rolle, overraskelser og udfordringer er, at jeg ønsker at undersøge de ”forstyrrelser” og de problematiske situationer, som jeg møder i praksis.

I dette eksempel møder jeg udfordring med at vælge og fokusere, hvilket Kristin også er udfordret af. Vi reflekterer sammen om udfordringen og konstruerer en fælles forståelse. Jeg bruger mig selv ”som læringsredskab” ved at undersøge egne problemsituationer og ”huller i erfaring”, hvilket Kirsten Hastrup beskriver som *”tvivlen på egen forståelse er en konstant følgesvend i felten”* (Hastrup, 2010, s. 64). Forskning er en læreproces i sig selv, hvilket betyder, at jeg skal være bevidst om mine egne forståelser og erfaringer (Flyvbjerg, 2010, s. 481). Felt nr. 4; læring og pointer benyttes som en slags første kategorisering af observationerne. Felt nr. 5; Teori, temaer og kodning benyttes til at koble beskrivelsen af situationen med kodning og evt. tilhørende teori. I første omgang koder jeg bredt for at kunne skabe et overblik over observationerne; kodningen er naturligvis påvirket af både min teoretiske baggrund samt af min måde at være deltager på, da *”der er ingen, absolut ingen, som kan tale fra ’ikke noget særligt sted’ eller fra flere positioner på én gang”* (Hastrup, 2010, s. 71).

Resultaterne fra den deltagende observation er med til at tematisere de semi-strukturerede interviews.

Semi-strukturerede interviews

Jeg har i min empirifase gennemført 4 formelle semi-strukturerede interviews, som er blevet transkriberet og analyseret. Herudover har jeg gennemført 10 mere uformelle interviews med ledere og deltagere i SDS, som har givet mig en yderligere indsigt i SDS.

Hensigten med valget af det semi-strukturerede interview som metode er, at jeg ønsker at få indsigt i personens erfaringer med læringsrammerne og læringsudbyttet af deres engagement i SDS, hvilket rummer både drivkrafts-, indholds- og samspilsmæssige dimensioner. Jeg søger også personens fortællinger og refleksioner ift. hvorfor, hvordan og hvornår deltagelse giver mening, hvorved denne metode er fordelagtig.

Der blev spurgt åbent til læringsudbyttet og udviklingen, som kunne have karakter af både faglig, færdighedsmæssig, social, personlig og eksistentiel karakter. Udgangspunktet var, at læringen og

læringsprocessen ville være forskellige blandt deltagerne (Illeris, 2013, s. 57-61). Jeg opnåede stort kendskab til casens kontekst gennem deltagende observation og samtaler med deltagere og ledere, som var med til at kvalificere interviewene (Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 37-38).

De syv stadier i interviewundersøgelsen

For at sikre en grundig dataindsamling og analyse har jeg valgt at arbejde ud fra Kvale og Brinkmanns syv stadier til en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122-123). De syv stadier er en teoretisk skematisering over de stadier, Kvale og Brinkmann anbefaler som vigtige at komme igennem under hele interviewprocessen. De syv stadier omfatter: tematisering, design, interview, transskribering, analyse, verificering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122-123). Gennemgangen af de syv stadier er med til at sikre validiteten af undersøgelsen og de efterfølgende konklusioner.

Herunder præsenteres de væsentligste elementer fra de 7 stadier; kriterier for valg af informanter; eksempel på transkribering og analyse og til sidst de etiske overvejelser og min for-forståelse. En mere uddybende beskrivelse af alle 7 punkter samt de fire interviews kan findes i Bilag 1: ”Tematisering og design af interviewundersøgelse” og Bilag 6-9: ”Interview – transkribering og kodning.”

Valg af informanter

De fire informanterne er valgt på baggrund af et kriterium om engagement i form af tid og roller i SDS. Tid refererer både til den periode, som deltagerne har været del af SDS og den tid, som deltageren bruger til dagligt hos SDS. Med rolle henvises til om deltageren er i SDS på grund af et personligt initiativ, eller på baggrund af et praktikophold. Dette mhp at give mig så bredt et indblik i forskellige deltagere på SDS som muligt.

To af deltagerne; Kurt og Jens har været engageret i over to år og er kommet til SDS med baggrund i et af deres egne initiativer, som de har et ønske om at arbejde med og få hjælp til at udvikle.

To deltagere Anton og Caroline har været engageret i henholdsvis 8 uger og 3 måneder og har begge været praktikanter. De er begge kommet med en interesse for SDS og altså ikke for en specifik sag.

Analyse af interviews

Jeg arbejdede ud fra en pragmatisk tilgang, hvor min for-forståelse i form af de præsenterede teorier og erfaringerne fra den deltagende observation bidrog til transskriptionen og analysen. Jeg har forsøgt at forstå, hvordan deltagerne tillægger mening til deres handlinger i SDS. Med pragmatismen i ryggen er det essentielt at huske, at sprog og viden ikke kopierer virkeligheden, men er med til at gøre det muligt at mestre den eller som ny-pragmatikeren Richard Rorty

formulerer det: ”vi ser viden som et spørgsmål om samtale og social praksis snarere end som et forsøg på at spejle naturen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Derfor er kombinationen mellem deltagende observation og kvalitative interviews også essentiel for at kunne skabe større sandfærdighed i materialet. Herunder er vist et uddrag fra transskriptionen og analysen. Først lyttedes efter vigtige passager fra informanten og disse blev skrevet i feltet ”transkribering” (se eksempel). Herefter blev citatet kodet med et tema. Der blev forsøgt at kode udelukkende fra informantens udtalelser, selvom det anerkendes, at min for-forståelse ikke helt kunne holdes ude. Kodningen er en komprimering af indholdet, som hjælper med at indkredse temaer, som så igen kan udfoldes. Efter gennemgang af hele interviewet begyndte første trin af analysen koblet til læringsteorien.

Efter interviewet blev der påført noter med de vigtigste fremkomne temaer. I nedenstående eksempel står et lille udsnit af de efterfølgende noter.

Eksempel tid; 300: Julie taler i eksemplet om to sager, som hun er engageret i. Der er følelser forbundet med sagerne, hvilket er udfordrende, men samtidig også det der driver sagen, da hun har ”en følelse af at der er noget der er galt som vi vil ændre på”.

Jeg koder først med sætningen ”følelse af at der er noget galt” og engagement. (se rubrik under 1. kode og temaer)

Efter gennemlæsning af hele interviewet har jeg kodet for anden gang, hvor jeg er mere bevidst om temaer i hele interviewet og temaer ift. teori. Her har jeg kodet med ”engagement” og ”sag”. (se rubrik under teori og kerne) Engagement og sag er to temaer, som er gennemgående. Derudover er de også vigtige ift. læringstrekanten, hvor ”engagement” hænger sammen med drivkraftsdimensionen og ”sag” er rettet mod indholdsdimensionen.

Efter transkribering:

Julie taler meget om sin usikkerhed, om at overvinde usikkerheden. Hun taler meget om en transformativ udvikling hvor hun er blevet i stand til at handle/empowerment. Identitetsændring.

Anerkendelse og læringsryk da hun får anerkendelse på rigtigt tidspunkt.

Handling og relationer.

relationer giver engagement

Tid	transkribering	1. Kode og temaer	teori og kerne
140	hvorfor er plastikfri by en god sag? det er ikke sådan en føle føle sag. Det er en konkret ting, som jeg mener er en særdeles vigtig sag. Med følelsesager som hjerterum er det svært at mærke forandring, men hvor let er det lige at mærke forskel hvis vi lod være med at bruge plastikposer, hvis bare lige vi gjorde det. ikke fordi føle føle sager er mindre værd, men plastikfri by er bare så håndgribelig og man kan gøre en forskel ved at gøre noget anderledes	håndgribelig. handlingsorienteret.	handling
300	jeg er med i msk.bib og vores rum og det er mere følesager.... og det er svært at arbejde med følelser. her arbejder vi meget med følelser. EN følelse af at der er noget galt som vi vil ændre på	følelse af at der er noget galt engagement følelse af at noget er galt	engagement sag

Efter at have kodet og analyseret alle fire interviews undersøgtes fælles kodninger og temaer, som jeg derefter sammenholdt med mine observationer. Derefter har jeg brugt disse kodninger og temaer sammen med læringsteori til at beskrive resultaterne. Se hele analysen fra de fire semi-strukturerede interviews i Bilag 6-9.

Etiske overvejelser

I forbindelse med interviewene vil jeg uundgåeligt påvirke informanterne til at reflektere over deres livsverden; herunder følelsesmæssige aspekter og temaer, hvilket kan påvirke informanten efter interviewet. Jeg italesætter dette i begyndelsen af interviewet, så informanten bliver bevidst om konsekvenserne ved at deltage i interviewet. Denne problemstilling er af etisk karakter. Jeg er funderet i en pragmatisk tradition, hvor tanker og sprog får legitimitet gennem at mennesker bliver bedre til at mestre den verden, som vi er en del af (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 74). At mestre verden på en bedre måde er funderet i etiske værdier. Her er jeg inspireret af Aristoteles' dydsetik og den praktiske klogskab; Phronesis, som handler om at blive handlende gode mennesker (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 85). Jeg er således interesseret i, at informanterne opnår at kunne mestre deres virkelighed på en lidt bedre måde efter interviewet gennem at have reflekteret over læring i SDS. Før interviewet blev informanterne informeret om undersøgelsens overordnede formål og om hovedtrækkende i designet såvel som mulige risici og fordele ved at deltage i undersøgelsen. Informanterne blev bedt om at underskrive et skriftligt informeret samtykke, hvor de samtidig blev informeret om, at de når som helst kunne trække sig ud af undersøgelsen (Bilag 2). Jeg har haft mulighed for at verificere udtalelser og analyser efterfølgende sammen med den interviewede ligesom den interviewede også har haft mulighed for at rette eller tilføje til

interviewet. Dette for at sikrer resultaternes validitet, og samtidig give informanterne mulighed for at ændre beskrivelser, som de evt. ville mene kunne være til skade for dem eller for SDS.

Informanterne er anonymiseret i opgaven for at sikre informanternes fortrolighed og for at tydeliggøre, at ansvaret for sandfærdigheden af resultaterne alene påhviler reseacheren. To af deltagerne Jens De st. Cyer-Sørensen og Kurt Kyed ønskede ikke anonymitet. Kurt Kyed henviste til, at *”jeg er blevet syg af hemmelighedsholdelse. Og det bryder jeg mig ikke om, bryder mig simpelthen ikke om at blive anonymiseret”* (Kyed, 2015, bilag 7). Jeg har valgt at efterleve deres ønsker om at stå frem med deres rigtige navne, da jeg har vurderet, at det hverken kan skade de to interviewede eller resultaternes troværdighed.

For yderligere argumenter og etiske dilemmaer se den samlede beskrivelse af de 7 stadier se Bilag 1.

Forforståelse og antagelser

Inden jeg startede min undersøgelse i SDS nedfældede jeg min for-forståelse. Ens egen for-forståelse er med til at farve undersøgelsens resultater, hvorfor det er nødvendigt at være sig dem bevidst. Min for-forståelse kan findes i Bilag 3.

Et eksempel på, at det er essentielt løbende at undersøge sine for-forståelser og antagelser af feltet er nedenstående.

Jeg skrev dagligt feltnoter med forundringer og refleksioner for at udfordre mine egne antagelser og for-forståelse. Noterne var med til, at jeg ”kom af vejen” og kunne forholde mig kritisk refleksiv til mine antagelser og dermed også til forståelsen og analysen af empirien. Maxwell kalder denne bevidste ”kommen af vejen” for ”kritisk subjektivitet”, hvilket *”can provide you with a major source of insights, hypotheses, and validity checks”* (Maxwell, 2008, s. 225). Den kritiske subjektivitet henviser til, at reseacheren er kritisk i forhold til sine antagelser og handlinger. Et eksempel på ”kritisk subjektivitet” erfarede jeg den første dag på SDS, hvor mine evner og tanker om mangfoldighed og ”plads til alle” blev sat på en prøve.

Jeg er med til møde med ”Vores rum”. Første dag, jeg kom midt i mødet. Mødet styret af Signe design. Sidder ved siden af John, som snakker meget. I pausen snakker han også løs. Det lykkedes mig ikke at vriste mig fri; det er også min første dag, så vil være lyttende, men bliver dog træt. Han taler til mig midt i at andre er igang med at fortælle i plenum.

Efter mødet forsøger jeg at slippe af med ham, men ender med at vende ham ryggen og smutte ud af døren på en uværdig måde. Bilag 5

Jeg blev nødt til at forholde mig til forstyrrelsen og min egen overbevisning om, ”jeg kan da inkludere alle”. Situationen gjorde mig bevidst om en personlig udfordring med at inkludere og

samarbejde i grupper bestående af vidt forskellige mennesker. Samarbejdsudfordringer er af almen karakter har jeg siden fået verificeret gennem interviews og observation. Jeg blev den første dag på SDS udfordret som forsker og som menneske og fik mulighed for at få erfaring med samarbejde på tværs. Se mere om den spændende situation i bilag 5.

Jeg gennemgår en læreproces gennem at blive forstyrret i SDS, hvorfor det er nødvendigt med kritisk refleksion over handlinger og antagelser (Elkjær, 2012); da forskning også er en læreproces (Flyvbjerg, 2010, s. 480-481).

Jeg bruger således mig selv og mine egne udfordringer som et læringsværktøj til at undersøge mere almene udfordringer. Jeg undersøger om mine udfordringer er alles udfordringer gennem observation og interviews.

Opsamling metode

Formålet med undersøgelsen er at kvalificere den herskende dialog om læring i fællesskaber og præsentere viden til dialog om engagerede fællesskaber med fokus på aktivt medborgerskab.

Undersøgelsen vedrører deltagernes læring, som tidligere nævnt består af både en indre tilegnelsesproces og en ydre samspilsproces. Komplexiteten af denne læring er begrundelsen for valget af casestudie som metode samt deltagende observation og interviews. Undersøgelsen kombinerer deltagende observation og interviews, da *“ofte er det en god idé at kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder, der kan give et skarpere blik for, hvad mennesker rent faktisk gør (i modsætning til interviews, hvor folk jo primært fortæller om, hvad de gør)”* (Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 33).

Resultater fra undersøgelsen – empiri

I det følgende afsnit følger først en præsentation af SDS, herefter de væsentligste resultater fra undersøgelsen i SDS. Som beskrevet tidligere kan udbyttet af læringen ikke adskilles fra konteksten, hvorfor case-beskrivelsen er en væsentlig del af resultaterne.

Resultaterne præsenteres ved hjælp af Illeris' læringstrekant, da den beskriver de dimensioner, som enhver læring er sammensat af.

Resultaterne analyseres løbende med de valgte læringsteorier; Deweys erfaringslæring, Mezirows transformative læring og Illeris' helhedsorienterede erfaringssteori.

Hver afsnit afsluttes med en diskussion af væsentlige temaer og udfordringer.

Resultaterne præsenteres i følgende rækkefølge; indholds-, samspils-, og drivkraftsdimensionen.

Efter disse tre afsnit følger et afsnit, som samler og præsenterer læringen i dens helhed, hvor jeg også diskuterer og kvalificerer resultaterne.

Præsentation af case

Jeg har brugt tre måneders deltagende observation for at forstå handlinger, relationer, samspil og måder at arbejde på i SDS.

“Et hus for hverdagsaktivisme og samfundsopfindelser”

SDS er en frivillig forening og en social-økonomisk virksomhed beliggende i hjertet af Aarhus by. SDS arbejder med social innovation og aktivt medborgerskab. I hverdagen består SDS af tre ledere og et sammensurium af besøgende og deltagende aktivister. SDS henvender sig til alle, som har en udfordring, et problem eller en samfundsindignation, som de ønsker at løse. Paul Natorp, som er en af stifterne siger, at ”SDS er et hus for hverdagsaktivisme og samfundsopfindelser (Natorp, 2015 – bilag 5).

Et eksempel på sådan et initiativ ellersag sag er Skraldecaféen. Lene og Jonas har en indignation i forhold til, at supermarkeder smider mad ud mens andre ikke har råd til mad. De vil gerne være med til at lave om på denne skævvridning i vores samfund. Derfor er de kommet til SDS for at få hjælp og for at samarbejde med andre. Nu samarbejdes der med andre, som har samme interesse og som gerne vil hjælpe med at løse indignationen. De driver nu sagen; skraldecaféen, hvor de samler overskudsmad og skaber en café for mennesker, der ikke har råd til at gå ud og spise (Sager der Samler, 2015, skraldecaféen) .

Kernen i SDS’ arbejde er at bakke op om mennesker, der skaber forandring gennem deres hverdag. SDS kalder disse folk for “hverdagsaktivister”.

Foreningen er dannet af en gruppe borgere, ”der tror på, at vi lever i en tid, hvor vi har brug for hinanden i forpligtende fællesskaber for at kunne løse de komplekse udfordringer vi som samfund står overfor” (Bilag 4 – Vedtægter for SDS).

SDS ønsker at være et svar på to tendenser i samfundet lige nu. Det ene er et behov for at samarbejde på tværs og at løsninger kommer nedefra. Det andet er et behov og længsel for at være aktivt medskabende borgere (f. Sager der samler, u.å).

SDS har tre primære principper for at løse disse to tendenser:

1) at samle mennesker, som ønsker at bringe sig selv i spil og gøre en forskel. Dette kalder på borgeres engagement.

2) at mobilisere vidt forskellige mennesker med forskellige perspektiver om en sag. De store samfundsmæssige problemer kalder på samarbejde og lytten til forskellige perspektiver

3) at SDS er et sted – et *værksted* - for fælles handlen og læring. Gennem at lytte til hinanden og andre udvikles konkrete ideer til løsninger, som motiverer til handling. (Bilag 4 - Vedtægter for SDS).

SDS understøtter altså sager, der samler mennesker på tværs af sædvanlige skel, om at løse samfundsudfordringer gennem fælles handling og læring (Bilag 4 – Vedtægter for SDS). Når foreningens navn således refererer til *sager* er der ikke tale om en politisk sag, men om et initiativ, der kan bygge bro mellem aktører fra alle dele af samfundet.

SDS har i deres vedtægter defineret, hvilke initiativer, de vil arbejde med. Det drejer sig om initiativer der:

- *Tager fat i en udfordring, som angår fællesskabet*
- *Har en intention om at gavne fællesskabet*
- *Vil samle de mennesker udfordringen angår på tværs af sædvanlige skel og gøre den til et fælles anliggende*
- *Har et ønske om læring*
- *Ikke starter med en færdig løsning men med et ønske om at skabe noget nyt*
- *Har en intention om handling*
- *Kan rammesættes så det er naturligt og legitimt at tage initiativ gennem aktivt medborgerskab*
- *Ikke er ekskluderende, diskriminerende, partipoliske eller drevet af snævre egeninteresser.”*

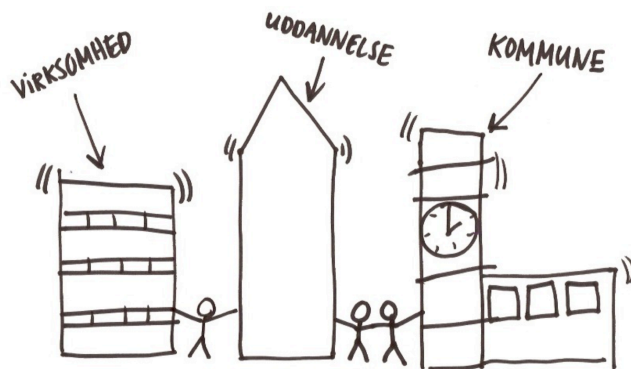
(Bilag 4 – Vedtægter for SDS)

Initiativerne, som SDS arbejder med har som fællesnævner, at udbyttet skal samle fremfor at adskille. Det betyder, at udbyttet skal komme fællesskabet tilgode uden at udbyttet volder nogen ondt eller ekskluderer. Derudover skal initiativerne være nyskabende. Der er mere end 20 sager, som engagerer mennesker i SDS (Sager der Samler, u.åb) .

SDS ønsker således at være et sted for *hverdagsaktivisme og samfundsoptimeringer*. Allan Aagaard, som er formand i bestyrelsen i SDS karakteriserer SDS som en ”gøretank” fremfor en ”tænk tank”. En ”gøretank” har fokus på at eksperimentere med samfundsudvikling fremfor udelukkende at tænke og tale om mulige scenarier for samfundsudvikling. Samfundsudvikling og gøren tager udgangspunkt i samfundets mellemrum. Mellemrummet defineres som det sted i samfundet, som ligger mellem det offentlige, uddannelsesinstitutioner og virksomheder (Rennison, 2014, s. 526).

Det er i mellemrummet SDS søger at arbejde, da der er mulighed for at handle her uden at spørge om lov, hvilket et af SDS' innovationsdogmer beskriver. ”Vi starter med at handle der, hvor vi ikke skal spørge om lov og ikke bede om penge. Her ligger handlekraften og friheden” (f. Sager der samler, u.å).

Figur 2: Illustration af mellemrummet – Fra Morten Daus Petersen



Hvad vil du engagere dig i?

Foran indgangen til lokalerne bliver man mødt af et skilt, hvor der står ”Hvad vil du engagere dig i?”. Dette spørgsmål er udgangspunktet for det aktive medborgerskab, hvilket også ekspliciteres i et af SDS' innovations-dogmer; ”vi gør ikke noget for nogen, men med hinanden”. SDS' opgave er ”at bakke op om mennesker, der tager sagen i egen hånd, når skoene trykker” (f. Sager der samler, u.å). Et eksempel på et menneske, som har taget sagen i egen hånd er Jens De st. Cyer-Sørensen. Jens har tidligere levet på gaden i tre år. Her oplevede han personligt, hvor stor en udfordring det er for boligløse at mødes med ens børn i trygge og gode rammer. Han erfarede, hvor svært det er at holde en god og værdig kontakt til sine børn. Jens vil derfor være med til at gøre noget ved dette problem. Jens har en aktie i sagen, en personlig motivation og en indignation i forhold til, at det offentlige ikke ønsker at tage sig af problematikken. Jens forklarer baggrunden for sit engagement i sagen således: ”Til byrådsvalget den 09.11.2009 spurgte jeg politikere om de havde tiltag igang ift at hjælpe hjemløse med denne problematik. Nej det havde de ikke. Så ringede jeg til Christianborg for at høre dem om de havde planer om at skabe noget. Der er kun en gruppe på 2000, så det er for få til at gøre noget, svarede de. Men så må det jo blive ham her der må gøre noget.” (Cyer-Sørensen, 2015, bilag 9) Derfor arbejder han nu sammen med andre på SDS om at hjælpe boligløse mennesker med at mødes med deres børn i omgivelser præget af værdierne tryghed, tillid og værdighed (Sager der samler, vores rum, u.å).

En sag starter således med en borgers behov og drøm, som har rod i egen virkelighed, men som

også rækker ud over eget behov. Dermed har løsninger også rod i brugerens behov, men eventuelle løsninger kan skaleres op, så flere får gavn og nytte.

Jeg har oplevet, at SDS er et slags kraftcenter, hvor masser af engagerede og forskellige mennesker mødes. Mennesker der kommer i SDS bliver ofte hurtigt deltagende i en problemstilling og i en sag og udviser stor engagement. Deltagerne er vidt forskellige. Til hverdag er der oftest mellem 8-12 mennesker til stede. De samles alle omkring det store fælles bord til frokost. Her sidder Jens De st. Cyer-Sørensen fx sammen med arkitekten, som er i jobtræning, en proceskonsulent, ansatte fra Aarhus Kommunes medborgerskabsudvalg, en studerende fra designskolen og en filialchef fra en bank. De har det til fælles, at de alle er engagerede i SDS, men på forskellige måder. Nogle er tilstede de fleste dage og har deres hverdag i SDS-huset, andre kommer efter arbejde for at mødes om et initiativ og andre kommer gerne til fælles frokost til gode samtaler og mad. Nogle er brændende engagerede i en sag, mens andre spreder deres engagement til flere sager.

SDS tiltrækker også forskellige kommuner, som har et behov for at tage del i SDS' erfaringer med at skabe rammerne for aktivt medborgerskab, som er en integreret del af flere kommuners politiske dagsorden.

En fredag i april var repræsentanter fra Københavns Kommune på besøg og lyttede til fire forskellige oplæg om SDS' arbejde. Oplægsholderne var en af stifterne af SDS og tre personer, som er engagerede i hver deres sag. De tre personer fortalte om deres engagement gennem at fortælle om baggrunden for den sag de arbejder med og resultaterne, som de erfarer. En af dem er pædagog og viser en bevægende film fra en sag, hvor 50 udviklingshæmmede deltager i DHL stafetten for første gang på lige vilkår med alle andre (D. Sager der Samler, u.å). DHL-stafetten er en årlig løbebegivenhed, som samler cirka 45.000 deltagere i Aarhus (DHL, 2015). Pædagogen har sammen med SDS' givet de udviklingshæmmede mulighed for at deltage på lige fod gennem sagen "Sammen om DHL-stafetten". De besøgende spørger ivrigt til arrangementet efter filmen og pædagogen fortæller om udfordringer med at nedbryde barrierer på bosteder og hos pædagogkollegaer, og fortæller baggrunden for initiativet.

De besøgende taler ivrigt om hvilke tiltag der kunne gøres i København og spørger om der er en lignende SDS i København.

"This is the shit"

"This is the shit, stedet er frontløbere på dette område. Jeg har været her i 1,5 år og har til tider stadig svært ved at greje hvad der foregår" (Karsten, 2015). Sådan udtaler en af deltagerne

Karsten, som i sin tid kom på baggrund af, at han var blevet syg i forbindelse med udarbejdelse af

sit speciale. Da han var kommet ovenpå igen ønskede han at give nogle af sine erfaringer videre for at kunne hjælpe andre til en bedre specialeproces. Han stiftede på denne baggrund sagen ”Specialeklubben” (Sager der Samler, u.åc). Specialeklubben forsøger at udvikle et nyt læringsmiljø, som skaber personlig og faglig vækst i specialeskrivningsperioden.

Deltagerens udtalelse pirker til min nysgerrighed og giver mig i den grad lyst til at undersøge og *greje*, hvad der foregår hos SDS. Der åbner sig masser af spørgsmål og undringer, som både deltagere og ledere også er undersøgende på. Morten Daus-Petersen, som er en af grundlæggerne og en af de daglige ledere, siger som kommentar til Karstens udtalelse, at han også stadig undersøger hvad dette sted kan og hvor det skal udvikle sig hen.

Jeg undrer mig over det store engagement, som de vidt forskellige deltagere viser i SDS; hvorfor er de så engagerede? Hvordan støttes et fælles engagement i en sag? Hvordan får man vidt forskellige mennesker til at samarbejde om en sag? Hvad får deltagerne i SDS ud af det?

Indholdsdimensionen

Herunder præsenteres resultater som indgår i indholdsdimensionen. Hovedfokus er på en præsentation af SDS’ sags-proces, som adskiller sig væsentligt fra processen i klassiske projekter med fokus på mål, interessenter, økonomi og deadlines (Olsson, 2008). Organisationsformen og processen i en sag er derimod relateret til intension/vision, mobilisering om intension, ide/handling og læring.

Sagen som proces behandles her, men den hører naturligvis også til under samspilsdimensionen. Først beskrives sags-processen overordnet vha. en illustration, hvorefter de enkelte faser gennemgås mere indgående.

Sagen som proces - en ny social innovationsproces?

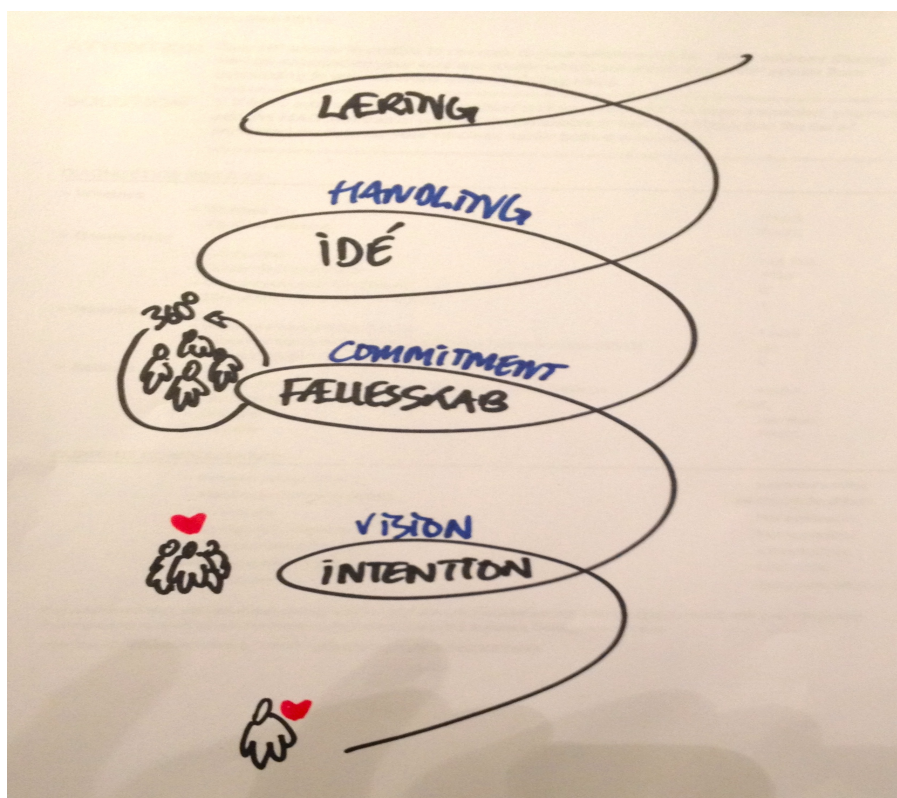
Figur 3 viser den sags-proces SDS har udviklet, og som følges i arbejdet med hver enkelt sag. Sags-processen består af følgende faser startende fra bunden af illustrationen:

- Erfaret problem, dilemma, indignation og drøm
- Intension som styringsredskab
- Mobilisering af fællesskab og skabelsen af commitment om intensionen
- Idé og handling
- Læring, refleksion og gearskifte

Processen består kort fortalt af et menneske med en sag på hjertet, som henvender sig til SDS. Her

mødes initiativtageren for sagen med ledelsen for SDS over det “vigtigste proceslederredskab”, som hos SDS er repræsenteret af en kaffekop. Kaffekoppen er en metode, der sikrer møder i øjenhøjde (se mere side 41). Det første møde bruges til en klarlægning af intensionen og visionen for den aktuelle sag - og om muligt at gøre sagen til en fælles sag for initiativtageren og SDS ledelsen. Når intensionen og visionen er klarlagt er næste skridt at arbejde med at mobilisere folk rundt om intensionen og få skabt engagement og commitment om sagen. Intensionen skal belyses 360 grader rundt, hvilket betyder, at der søges at invitere og mobilisere mennesker så bredt og tværfagligt som muligt til at deltage. Herigennem indsamles nye perspektiver på intensionen, som så kan udkrystallisere sig i idéer, som afprøves gennem eksperimenter og prototyper. Heraf skabes der læring, hvorefter en ny runde i sags-processen kan begynde. Processen er ikke lineær, som oftest i et klassisk projekt (Olsson, 2008, s. 54), men iterativ, hvilket betyder at processen gentages og kan flytte sig op og ned i faserne.

Figur 3: Sagsproces



Erfaret problem, dilemma, indignation og drøm

En sag opstår hos SDS når et menneske, som har erfaret en udfordring, et problem eller en indignation henvender sig. Vedkommende ønsker at finde løsninger, hvilket gør, at vedkommende bliver deltager hos SDS. Man gør, som tidligere nævnt kun noget sammen med nogen og ikke for nogen. Sagen tager udgangspunkt i deltagerens hverdagserfaringer og udfordringer, hvilket ifølge

Dewey er udgangspunktet for erfaringslæring, hvor læring opstår i aktive møder mellem det indre i form af personlige interesser (her indignationen hos den enkelte) og det ydre i form af samfundet (Dewey, 1996, s. 55-56). Deltageren har mødt en situation i sit liv, som ikke giver mening. Denne meningsløse situation er præget af forskellige emotioner og en lyst til at handle, forstå og søge ny mening (Dewey, 2005, s. 168). Dette udgangspunkt er essentielt for at transformative læringsmuligheder kan opstå. Transformativ læring er karakteriseret ved, at den lærende ”wants to learn”, hvilket også skal give den lærende energien til at kigge på de grundlæggende antagelser og for-forståelser i konteksten og hos sig selv (Mezirow, 2000, s. 29). Alle mennesker gør sig erfaringer i alle situationer, men det væsentlige handler om erfaringernes kvalitet, som afhænger af engagementet og energien, som den lærende lægger i arbejdet (Illeris, 2015, s. 218). Derfor er det væsentligt at tage udgangspunkt i deltagerens egne problematikker. Initiativtagerne til sagerne hos SDS er præget af stort engagement og energi for sagen med stort læringspotentiale til følge.

Intension som styringsredskab

"Det vigtige i første skridt er, at intensionen bliver klarlagt og tydelig. Den skal spille op mod en samfundsudfordring og en drøm. Derefter kan vi gå rundt i verden og sige til folk, vil I med."
(Birkeland, 2015)

Som tidligere nævnt er næste skridt i processen, at en person med den erfarede problematik mødes med ledelsen i SDS. Til mødet spørges, udfoldes og tales om indignationen, problemet og drømmen. Formålet er at tydeliggøre og finde sagens kerne, som er styrende for sagen. Det afgørende er, at finde en intention med sagen, som både bærer en drøm hos den enkelte og en samfundsudfordring. Det betyder, at intensionen skal have rod i egen virkelighed og samtidig være væsentlig for andre. Intensionen og visionen skal kunne samle mennesker på tværs af sædvanlige skel og gøre den til et fælles anliggende. Sags-intensioner skal være tydelige og samtidig rummelige, hvilket betyder, at de ikke fra starten indeholder en specifik idé til løsning, men netop indeholder fundamentet for at få masser af idéer. Mennesker skal kunne sige ja til intensionen i sig selv.

I arbejdet med at finde denne kerne arbejder SDS med nogle benspænd, som sikrer, at beskrivelsen bliver kort, enkelt og giver genklang hos de involverede og omverdenen. Benspændene er, at intension, samfundsudfordring og drøm skal beskrives ud fra et maksimalt antal anslag. Benspændene præsenteres med et eksempel fra sagen Vores Rum (Sager der samler, vores rum, u.å).

Intension: 140 anslag med mellemrum, hvilket passer med et tweet (Twitter).

Intension indeholder svar på “hvad gør vi? Hvad skal der gøre godt for?”

Eksempel: *Vi skaber et trygt mødested, hvor forældre fra gaden kan være sammen med deres børn og bevare tillidsfulde relationer.*

Samfundsudfordring: maks. 420 anslag med mellemrum

Samfundsudfordringen indeholder svar på: Indignation - Hvad går oprøret mod?

Hvad er grunden til at gøre noget? Hvad kan vi iagttage og som er virkelig?

Eksempel: *Det tillidsfulde forhold kan gå tabt.*

Mange forældre fra gaden har ikke mulighed for at være sammen med deres børn på en måde, som sikrer et naturligt forhold til børnene, hvor det er muligt at bevare tillid. Årsagerne er ofte mangel på følelsesmæssigt og praktisk overskud og barrieren ved at skulle møde op indenfor snævre, fastlagte rammer hos andre.

Drøm: maks. 420 anslag med mellemrum

Drømmen indeholder svar på: Hvordan ser verden ud når det er blevet et bedre sted?

Eksempel: *Et trygt sted at være sammen.*

Visionen er at etablere et rum hvor forældre har mulighed for at bevare en tillidsfuld relation til deres børn. Et mødested, som gør det trygt for børnene, men også forældre, plejeforældre og alle andre involverede parter. Vi ønsker at skabe en ny og holdbar løsning, der giver bedre muligheder for at opbygge og bevare forholdet til deres børn.

Eksemplet viser yderligere, at der skrives konkret, aktivt og personligt. Derudover undgås generaliseringer og abstrakte formuleringer, da alle skal kunne sige ja til det skrevne. Derfor står der fx “**mange** forældre på gaden” i stedet for “**alle** forældre på gaden”- og “Årsagerne er **ofte** mangel” i stedet for “Årsagerne er **altid** mangel”.

For flere eksempler på se beskrivelser af de mere end 20 sager her (Sager der Samler, u.åb) .

I denne fase af processen er læringen at blive helt tydelig i kommunikationen af intensionen, hvilket er fundamentet for, at sagen kan samle og mobilisere mennesker. Det handler om at sælge en drøm.

Et eksempel på en drøm er Jens' drøm. Jens driver sagen Vores Rum. Han siger, "*når jeg kan drømme det så kan jeg forme det, og så kan jeg gøre det. Jeg har en tro på det*" (Cyer-Sørensen, 2015). Drømmen og intensionen er styrende for Jens. Arbejdsformen med fokus på intensionen og drømmen kan rammesættes og forstås med et citat fra den franske forfatter **Antoine de Saint-Exupéry**:

*Hvis du vil bygge et skib,
skal du ikke kalde folk sammen for at samle tømmer.
Du skal heller ikke uddele opgaver eller delegere arbejdet.
Du skal vække deres længsel efter det store åbne hav.*

Citatet fremhæver formålet med det store fokus at få kommunikeret og gjort drømmen og intensionen skarp, så den kan være med til at vække andres længsel. Det er et digt, som ofte er blevet fremhævet i forhold til appreciative inquiry, som er en udviklingsretning, som har fokus på de bedste mulige erfaringer og ønsker for fremtiden (Cooperider & Whitney, 2005). Kristin Birkeland kender digtet og metoden og fremhæver yderligere, at kreativiteten grundlæggende kommer af en længsel mod nye og bedre løsninger.

Det udfordrende ved denne SDS-tilgang er for mange, at konkrete mål ikke bliver udarbejdet i begyndelsesfasen, men i stedet bliver der arbejdet med sprogliggørelsen af drømmen for fremtiden. Kristin Birkeland er klar over denne udfordring "*Udfordringen i SDS er, at folk er vant til at gøre tingene anderledes; vi har ofte en tillært projekttænkning. Derfor tænker folk når de kommer her, at de skal søge lederen og få at vide hvad de skal. Men sådan er det ikke her*" (Birkeland, 2015).

Udtalelsen handler yderligere om, at vi er vant til at søge lederen, chefen eller den projektansvarlige for at få at vide, hvilke opgaver der skal løses eller få anerkendelse og feedback på de opgaver, som vi har løst. I SDS tager deltageren selv initiativ sammen med andre omkring en interesse, og derved bliver deltageren leder eller med-leder.

I projekter styrer man efter konkrete, fastsatte og målbare mål med deadlines (Olsson, 2008, s. 54-55), hvor arbejdet med sager koncentrerer sig om at styre efter intensionen. Paul Natorp pointerer, at "*man skal kunne skelne mellem intension og midler. Et projekt er jo ofte bare et middel til at opnå noget. Det er noget der slutter. Det her slutter aldrig... Intensionen slutter aldrig.*" (Natorp, 2015 – bilag 5). Et projekt har til hensigt at skabe eller producere nogle løsninger, som mål til noget andet. En intension er en drøm og et ønske, som ikke bliver løst fordi man har fundet en løsning til udfordringen, som intensionen i sagen Vores Rum viser - *Vi skaber et trygt mødested, hvor forældre fra gaden kan være sammen med deres børn og bevare tillidsfulde relationer*". Intentionen

fortsætter selv om der bliver skabt fx en café eller et værested.

Det handler altså om at sælge en drøm eller intention, hvorved forestillingsevnen bliver særdeles vigtig i denne fase af processen på SDS. Forestillingsevnen er også central hos både Dewey og Mezirow. Forestillingsevnen gør os nemlig i stand til at undersøge alternative måder at forstå situationer, der umiddelbart ikke giver mening med vore nuværende erfaringer og viden (Mezirow, 2000, s. 20). Vi får mulighed for at konstruere mening på en ny og bedre måde ved at reflektere over vores grundlæggende antagelser og for-forståelse og dermed skabes mulighed for transformativ læring (Mezirow, 2009, s. 22).

Mobilisering af fællesskab og skabelsen af commitment om intensionen

“Sagen skal i sig selv kunne mobilisere folk. Den skal være så relevant i sig selv at den kan mobilisere flere folk. Der kommer en med initiativet. Vi giver den legitimitet med fællesskab og netværk. Vi bakker op med fællesskab - og så er det fællesskabet sag” (Birkeland 2015 – Bilag 5).

Næste fase i processen er at mobilisere, engagere og *committe* folk om sagen. Det er, som nævnt i foregående afsnit den fælles interesse, den fælles intension og drøm, som bringer folk sammen. I denne fase præsenteres nye mennesker for intensionen og bidrager med deres syn eller interesse for sagen, og udvikler en fælles forståelse. Karsten, som driver sagen specialeklubben, siger, at *”mobilisering af folk er det vigtigste. Det er relationerne som er de vigtigste.”*, da *”flere ved mere”* (Karsten – 2015 – bilag 5). En sag bliver kun til noget, hvis der er opbakning og deltagelse fra forskellige interessenter. Dette sikrer, at sagen belyses 360 grader rundt, så idéer til løsninger bliver brugbare. Denne form giver mulighed for at skabe transformativ læring gennem at støtte kommunikativ læring, hvor alle kan deltage med viden og erfaringer (Mezirow, 2009, s. 20). Dette kræver både styring og deltagere, som er inkluderende og lyttende, hvilket deltageren Jens De st. Cyer-Sørensen benævner; man må kunne *”holde af, holde om og holde ud”* (Cyer-Sørensen – 2015 – bilag 9). Samtidig giver deltagelse af folk med vidt forskellige erfaringer, der problematiserer sagen og deler ud af egne erfaringer grundlag for transformativ læring (Taylor & Jarecke, 2010, s. 278-280).

En af udfordringerne i denne fase af processen er, at folk har en tendens til at få idéer til løsninger, som så binder folk til kun denne løsning. Paul Natorp problematiserer dette ved at sige, *”idéer konkretiserer, hvor intensioner samler”* (Natorp, 2015 – bilag 5). En intension er rummelig og åben for vidt forskellige løsningsforslag, mens en idé er konkret og målrettet. Udfordringen er således igen, at samle folk om udviklingen af intensionen og skabe fælles commitment, hvor efter

forskellige idéer åbner sig.

Morten Daus-Petersen har erfaret, at *"de fleste sager falder når folk falder fra, det er vigtigt at holde sagen åben, så folk kan koble sig på"* (Petersen, 2015 – bilag 5). Det kræver grundig viden og styring at holde sagen åben. Denne process bliver ofte guided og faciliteret af de tre daglige ledere, hvilket er med til at sikre, at sagen blive belyst fra så mange sider som muligt, og holdes åben indtil den rette idé kommer. Faciliteringen er derfor særdeles vigtig for, at processen skrider fremad, hvilket kræver erfaring og øvelse i at styre "ukendte" sags-processer.

At lære processen er en vigtig del af læringen i arbejdet med en sag, som læres gennem at "gøre" og reflektere over den. Processen er anderledes end i klassisk projektstyring og dermed endnu mere krævende. Den er transformativ i sig selv, hvilket Karstens udtalelse fortæller: *"This is the shit, stedet er frontløbere på dette område. Jeg har været her i 1,5 år og har til tider stadig svært ved at greje hvad der foregår"* (Karsten, bilag 5). Målet og vejen er ikke bestemt på forhånd i en sags-proces, men bestemmes undervejs. Det er det committede fællesskab, som driver processen og bestemmer, hvad næste skridt er. I denne del af processen gælder, at *"stien trædes mens vi går den"* og, at *"det næste skridt kommer når folk er klar til at tage det."*

Transformative læringsprocesser er ikke præskriptive eller gennemløber en forudbestemt liniær proces. Processen og deltagerne må være åbne og interesserede i tvetydigheder og det umiddelbart ukendte. Det kræver en læringskultur, som er båret af tillid og respekt, og en forståelse af, at modsætninger og livsudfordringer kan medføre større personlig og social forståelse (Taylor & Jarecke, 2010, s. 278) .

I SDS mobiliseres folk gennem det store netværk, som bakker op om SDS' arbejde. Her er ledernes rolle vigtig, da de har et enormt netværk og er gode til at invitere folk.

Information spredes yderligere ved hjælp af facebook og hjemmesiden. Derudover er bæreren af sagen vigtig, da vedkommende ofte kender folk, som har en relation til sagen.

Idé og handling

Næste fase i processen er at skabe idéer, som man kan handle på. Som nævnt i foregående afsnit er en intension åben, rummelig og samlende – og indeholder fundamentet for at få idéer. Idéer er derimod konkrete løsningsforslag til handlinger til intensionen. En idé er dermed mere målrettet og fokuseret, og dermed adskillende. Derfor falder der også ofte deltagere fra i overgangen fra "fællesskab gennem intention" til "idé og handling". Dette frafald er forventet, da alle ikke nødvendigvis sympatiserer og ønsker at arbejde med den konkrete idé og handling, selvom de stadig er enig i intensionen. Der kan også ske det, at gruppen splittes i flere, som arbejder med forskellige løsninger til samme sag.

En pointe i denne ide- og handlingsfase er, at ”næste skridt er det vigtigste.” Det næste skridt skal tages før endnu et skridt kan tages. Dette gøres gennem at skabe hurtige prototyper og eksperimenter for derefter at få feedback. Derigennem kvalificeres erfaringerne og nye handlinger kan foretages. Denne arbejdsform er kendt fra blandt andet Design Thinking og designfirmaet IDEO (About IDEO | IDEO.), som har et arbejdsmotto, som hedder ”fail often to succeed sooner” (Kelley & Kelley, 2013, s. 22.25 og s. 49-53) . De hurtige handlinger og eksperimenter er anderledes ift. en konventionel projekttænkning, som fx stage/gate-modeller, hvor der ofte styres efter et mål, som ligger langt fremme (Olsson, 2008, s. 63). Hos SDS forsøger man at undgå de helt store mål. Her fokuseres der på, hvad det næste skridt kan være.

Læring, refleksion og gearskifte

Læring er den sidste fase i processen, hvilket kan være lidt misvisende, da læring sker gennem hele processen. Læring sker gennem et samspil mellem gøren og refleksion over gøren. Med andre ord så lærer man **det man gør** – eller mere præcist – så har man mulighed for at lære **af det man gør** gennem at reflektere og forholde sig til **det man gør** (Dewey, 2005, s. 157-168). Som vi har set tidligere i processen er der hos SDS rum for konstant refleksion over handlinger og virkeligheder. I en pragmatisk-socialkonstruktivistisk tænkning bliver vores virkelighed til gennem konstant forhandling af vores erfaringer, hvilket også er en kultur, som Paul Natorp ekspliciterer: “*vi skaber vores virkeligheder sammen gennem det vi gør og måden vi taler sammen på*” (Natorp, 2015 – bilag 5). Skabelsen af fælles virkelighed gennem handling og sprogliggørelse er meget essentiel hos SDS, hvor sproget er til konstant forhandling. Se mere side 45.

Rammerne for kommunikationen og dialogen mellem deltagerne er afgørende for læringens kvalitet (Dewey, 1974, s. 47). Det er igennem deltagelse og samtaler om fælles erfaringer, at vi har mulighed for at rekonstruere vores erfaringer (Mezirow, 2009, s. 21). Samtalemiljøet kan fremmes gennem fokus på idealet om Habermass’ ”herredømme frie samtale” (Mezirow, 2000, s. 8-10) , hvilket handler om at kunne deltage ligeværdigt i samtaler.

Der foregår altså læring i alle faserne af processen hos SDS, fra udvikling af intension, over skabelse af fællesskab til idéudvikling og eksperimenter. Handlingerne er derimod forskellige i de enkelte faser i processen, og dermed også læringsmulighederne. Læring er kompleks og kan ikke reduceres til entydige resultater, da udgangspunktet for konstruktionen af nye erfaringer er de tidligere erfaringer (Dewey, 1974, s. 56). Med Illeris’ læringstrekant forstås læring ikke udelukkende som kognitiv læring af et givent indhold. Læring hører til alle tre dimensioner, og indeholder således både indholdsmæssig læring, personlighedsmæssig læring, og læring relateret til samspil (Illeris, 2015, s. 44). Handlingerne relateret til de forskellige faser i processen kan sige

noget om de generelle læringsmuligheder.

Handlinger relateret til første fase er samtaler og tydeliggørelse af ens indignation, intension og drøm, hvilket gøres i samspil med ledelsen. Den næste fases handlinger består af at skabe fællesskab og netværk om intensionen. Den tredje fases handlinger retter sig mod skabelse af idéer og handlinger. Den fjerde fases handlinger retter sig mod mere formel refleksion over hele processens handlinger.

I læringsfasen arbejdes der ydermere med et såkaldt gearskifte. Et gearskifte signalerer, at det er tid til at få skiftet tempo. Et gearskifte foregår ofte ved, at en gruppe af mennesker rundt om en sag mødes for at snakke om sagen herunder konkrete oplevelser, bedrifter, læring og fremtiden.

Gearskiftet foretages når en sag har mistet momentum eller når sagen trænger til at rykke i et endnu højere gear. Gearskiftet kan også foretages i forbindelse med ferier mv., hvor gruppen trænger til at få reflekteret sammen. Figur 4 viser et eksempel på et gearskifte gennemført som en faciliteret proces, støttet af en illustration af en jordoverflade, en sky og en sol. Dette gearskifte bestod af fire afdelinger, hvor der arbejdedes med specifikke spørgsmål, hvor svarene blev skrevet på post-its og hængt op på illustrationen. Svarene grupperedes og skabte et billede af processen, samarbejdet, succeser og bedrifter, læring og hvor sagen skulle bevæge sig hen.

Processen bestod af følgende fire punkter:

- 1) Hvad er der konkret sket i sagen? Konkrete begivenheder og oplevelser blev skrevet på post-its. Der blev talt om stemninger og følelser. Post-its blev hængt op under den tegnede jordoverflade, som repræsenterede en tidslinje.
- 2) Hvad har vi skabt i sagen? De konkrete begivenheder og oplevelser samles til det, som gruppen har udrettet og skabt og blev skrevet på tidslinjen.
- 3) Hvad har vi lært? En samtale om læringen af arbejdet, som blev illustreret af en sky. En sky er mere end luft; en sky har masse og flytter vinde og regn.
- 4) Hvor bevæger vi os hen herfra? Samtale og konkretisering af det videre forløb? Hvad kan vi forestille os?

Figur 4: Eksempel på et gearskifte i sagen Vores Rum.



Gearskiftet er med til at tydeliggøre hvor energien ligger i en sag, hvilket blev helt tydeligt for mig, da jeg var med til et gearskifte i sagen “specialeklubben”. De to drivere af sagen var temmelig frustrerede og gav udtryk for at sagen måske skulle sættes på pause. Gearskiftet skabte fornyet energi og glæde over sagen gennem at få øje på både den samlede intention og resultaterne af arbejdet.

Delkonklusion, opsamling og diskussion af resultaterne til indholdsdimensionen

SDS’ sags-proces adskiller sig væsentligt fra processen i et konventionelt projekt gennem ikke at være styret af faste mål, deadlines, tidsmæssig styring og ressourcer (Olsson, 2008, s. 49-57), men i stedet være styret af intensionen og mobiliseringen af folk om sagen.

I den første del af processen skabes rum for deltagelse og involvering i sagen, og dernæst rum for konkrete handlinger og eksperimenter.

Det er de mennesker, som arbejder med sagen, der afgør hvilke idéer og handlinger, der iværksættes. Processen er i særdeleshed en iterativ proces. Det iterative kommer bl.a. til udtryk i, at processen er styret af deltagerne fremfor konkrete mål, og derudover holdes sagen åben, så nye deltagere kan inkluderes. De nye deltagere kan være med til at give sagen helt nye drejninger.

I klassiske projekter findes der en projektleder, som har ansvaret for at gennemføre projektet til et bestemt tidspunkt og opnå bestemte resultater, som kan måles og vejes (Olsson, 2008, s. 56). I en sag findes disse mål til et bestemt tidspunkt ikke. Dette kan være en særdeles stor udfordring, når vi

er vant til at være projekt-tænkende. Morten Daus-Petersen mener dog, at "*vi bilder os ind at planen er tryghed*" og at vores tro på, at vi kan følge en projektplan er forfejlet med henvisning til at kompleksiteten er alt for stor. (Petersen, 2015 – bilag 5)

Sags-processens manglende styring og kontrol udefra gennem målsætning, afrapportering mv., kan være en udfordring ift. at implementere den i en kontekst, som har behov for at være styret af deadlines og konkrete mål.

Sags-processen med fokus på intension som styringsredskab er med til at støtte udviklingen af et engageret fællesskab, da deltagerne alle har andel i sagen. Processen kræver dog facilitering, da deltagerne ellers kan falde tilbage i den mere kendte projekttænkning, hvilket kan medføre manglende engagement og deltagelse.

Faciliteringen er en akilleshæl for SDS, da facilitatornes rolle må balancere mellem at støtte processen og samtidig undgå at blive styrende.

Transformativ læring og empowerment

Indholdet og sagerne rummer i sig selv transformative formål, da sagerne tager udgangspunkt i deltagerne egne erfarede problematikker og indignationer, som de ønsker at ændre. Transformativ læring tager udgangspunkt i, at deltagere har et ønske om, at "*act within and on their world in more empowering ways*" (Taylor & Jarecke, 2010, s. 277) . Transformativ læring handler ikke udelukkende om kognitiv læring, men i stedet om forandrende læring. Den forandrende læring foregår gennem, at deltagerne opnår handlekraft til at løse deres egne udfordringer. Empowerment er netop at få kraft og styrke (Power) til at handle anderledes på ens problemer. Derfor kan deltagerne empowerment-læring beskrives som transformativ læring.

Mulighederne for transformativ læring og empowerment er betinget af rammerne og samspillet:

"The Process of self-empowerment, acquiring greater control of one's life as a liberated learner, is, offcourse, always limited by social, historical, and cultural conditions (Mezirow, 2000, s. 27).

Derfor er næste opgave at forstå samspillet og læringsrammerne.

Samspilsdimensionen

Herunder præsenteres resultater som indgår i samspilsdimensionen. Samspilsdimensionen og læringskonteksten i Illeris' læringstrekant består af deltagerne handlinger, kommunikation og samarbejde (Illeris, 2015, s. 146). Læringskonteksten, hvor samspillet finder sted er hos SDS i Vestergade i Aarhus. Konteksten er samtidig også SDS' samfundsmæssige placering, som har betydning for arbejdet med udvikling af medborgerskab og social innovation. Hovedfokus vil være

på den interne læringskontekst, hvor hovedparten af samspillet mellem deltagerne finder sted. Først beskrives SDS' placering i samfundet, herunder præsenteres afsnit om borgere som offentlige innovatører. Herefter præsenteres og analyseres resultaterne af samspil og læringskulturen i SDS, og holdes op mod de teoretiske rammer for transformativ læring.

SDS som del af samfundet

SDS holder til i en baggård i Vestergade i Århus ved siden af en økologisk café. Placeringen er god i forhold til at være i centrum af Aarhus, hvor det er let af komme til både som gående og cyklende. Vestergade er en gade med en stærk gadeforening, som arrangerer kulturelle arrangementer, hvor SDS også deltager.

Både SDS og Aarhus kommune arbejder med aktivt medborgerskab, og de arbejder sammen på forskellige måder. Kommunens afdeling Center for Byens Anvendelse holder hver uge Grøn Træffetid hos SDS, hvor borgere kan mødes med kommunen om etableringen af grønne borgerdrevne initiativer. SDS har også været værter og tovholdere for kommunens forsøg på at skabe sundhedspolitik gennem inddragelse af borgere (Sager der samler, 2014, 16 dec.). Morten Daus-Petersen beskriver forholdet mellem kommunen og SDS gennem en fortælling om stadsdirektør Niels Højbjerg, som til en konference udtalte: *"når vi skal ringe til civilsamfundet ringer vi til SDS"* (Petersen, 2015 – bilag 5). Kommunen benytter SDS' evne til at være bindeleddet til borgerne på forskellige måder; bl.a. gennem at lade SDS være værter og facilitatorer i forbindelse med borgerinddragelsesprocesser. SDS adskiller sig dog væsentligt fra kommunen ved netop at være apolitisk og uafhængig af kommunen, virksomheder og institutioner – og ved at arbejde i samfundets mellemrum (Rennison, 2014, s. 526).

Innovation med udgangspunkt i borgeren

Der er i disse år fokus på samarbejdsdrevet innovation, hvor borgere og brugere inddrages i udviklingsprocesserne (Aagard et al., 2014). Borgernes rolle og aktivitet varierer afhængig af hvilken innovationsproces borgeren bliver en del af. Borgerens rolle kan opdeles i fire former for deltagelse, hvor den sidste er ny og under udvikling

- Borgeren som klient
- Borgeren som kunde
- Borgeren som medproducent
- Borgeren som offentlig innovatør (Agger & Lund, 2011, s. 177-196).

De forskellige roller, som borgere kan have er interessant i forhold til skabelsen af fællesskaber,

som har fokus på aktivt medborgerskab. SDS ønsker at støtte mennesker, som tager aktiv del i at løse de problematikker, som de støder på i deres egen hverdag (f. Sager der samler, u.å). Denne måde at arbejde med udvikling af samfund karakterises som ”bottom up” innovation (Hansen, 2014, s. 262), da det er aktørerne selv, som løser udfordringerne. SDS sætter borgeren i centrum; det er borgeren, som arbejder og udvikler løsninger sammen med andre deltagere i SDS. Dermed går rollen fra at være klient eller kunde til at være innovatør. Aktiv deltagelse og handling er for Paul Natorp og SDS nøglen til skabe bæredygtige demokratiske løsninger i samfundet⁵. Løsningerne må komme nedefra, da ”*man kan ikke sætte folk op i et tårn og så forvente, at de kommer ned 3 uger senere med den gyldne plan. Demokrati er deltagelse. Det er at være med*”, siger Paul Natorp. (Natorp, 2015 – bilag 5).

De offentlige innovatører er karakteriseret ved at være ”*aktive borger, der anses som eksperter på eget liv*”, og som har ”*kontekst- og erfaringsbaseret specialviden*” (Agger & Lund, 2011, s. 189). Deltagerne i SDS kan karakteriseres som sådan. Et eksempel på dette er Kurt Kyed, som arbejder i Social Psykiatrien i Aarhus Kommune. I SDS arbejder han med sagen Ressourcemenneskene, som handler om at synliggøre og aktivere styrkerne hos mennesker, der er kommet sig efter misbrug eller dybe psykiske problemer (Sager der Samler, u.åa). Kurt begrundet sit engagement i SDS med, at ”*som udgangspunkt er jeg optaget af at få brugt mig selv og mine egne erfaringer bedst muligt. Og det er erfaringer med at komme ud af misbrug, og så har jeg masser af erfaringer med at være diagnosticeret med flere diagnoser. Og så vokset op som incestbarn*” (Kyed, 2015 – bilag 7).

Kurt har altså personlige erfaringer med at komme sig efter store kriser – og derudover har han arbejdsmæssige kontekstuelle erfaringer, som han og andre deltagere benytter til at forsøge at hjælpe folk ud af kriser.

Såfremt man ønsker offentlige innovatører, rejser spørgsmålet sig om, hvordan man skaber støttende rammer, som mobiliserer aktive borgere

Annika Agger og Dorthe Hedensted Lund, som forsker i samarbejdsdrevne innovation skriver, at rammerne for de offentlige innovatører skal sikre, at borgeren har mulighed for ”*exit, voice og aktiv involvering af sig selv og ikke mindst sit netværk i kreative praksisfællesskaber, hvor nye ideer kan afprøves, fejle, tilpasses og udvikles i en kontinuerlig dialog med medborgere, politikere og forvaltere*” (Agger & Lund, 2011, s. 188). Ovenstående beskrivelse af rammerne for offentlige innovatører sammenlignes med rammerne hos SDS og med teoretiske rammer for transformativ

⁵ Demokratibegrebet er inspireret af dr. polit Hans Aage, hvis definition lyder ”Ved demokrati forstås simpelthen, at den enkelte har størst mulig indflydelse på sit eget liv og at der findes institutioner, som gør det muligt for alle interesser frit at komme til orde og blive konfronteret på en ligeværdig måde med henblik på at etablere en løsning.”

læring herunder.

Med 3 dogmer som innovationsredskab

Når man går ind af døren for første gang bliver man mødt af en person, ofte en af lederne, som byder velkommen og fortæller om stedet. I SDS er der en kultur, hvor en af de eksplicite regler er værtskabet, hvor værten byder velkommen, tager sig tid til at snakke og mødes i over en kop kaffe. Værten vil ofte fortælle om indholdet og budskabet fra en plakat, som også hænger lige ved indgangen, hvor der står: *“Vi bakker op om mennesker der tager sagen i egen hånd og skaber forandring i deres hverdag. Vi er et fællesskab, et netværk, et sted at mødes, vi mobiliserer og hjælper hinanden med at åbne døre.”* Plakaten forklarer koncentreret hvad SDS GØR og ER gennem nogle ord og sproglige vendinger, som er en integreret del af sproget i SDS. Både sproget og måden mennesker mødes på er temaer, som analyseres senere i afsnittet.

Men hvordan støttes arbejdet med sagerne? SDS arbejder med tre dogmer, som støtter og rammesætter arbejdet med initiativerne i SDS. Ordet dogme kommer fra græsk dogma og betyder “mening eller læresætning”. De tre dogmer i SDS er grundlæggende SDS-læresætninger, som der ofte bliver refereret til i samtaler både af deltagere og ledere. Morten Daus-Petersen siger, at dogmerne er udgangspunktet for innovation, og kalder dem *innovationsdogmer*.

De tre dogmer lyder således:

Egen Virkelighed: Vi starter hjemme hos os selv. Som aktive medborgere og hverdagsaktivister skaber vi forandring med udgangspunkt i vores egen livssituation. Hvis der er noget, som mangler i min verden, kan jeg være med til at skabe det – til gavn for mig selv og for andre.

Øjenhøjde: Vi gør ikke noget “for nogen” – vi gør noget med hinanden. Aktivt medborgerskab og hverdagsaktivisme handler ikke om målgrupper og vi har ikke noget for på hinandens vegne. Gensidighed og øjenhøjde er forudsætningen for at danne et fællesskab, der kan skabe en forandring.

Frihed: Vi starter med at handle der, hvor vi ikke skal spørge om lov og ikke bede om penge. Her ligger handlekraften og friheden. Vi styrker vores ansvar og autoritet som politiske aktører i samfundet. Derfor skaber vi løsninger, hvor vi har størst indflydelse – gennem vores egen hverdag (f. Sager der samler, u.å).

Dogmerne indeholder både en aktiv handlingsanvisende del, en begrundelse for handling og udbyttet af handling. Dogmernes aktive handlingsanvisende del ligger i den første sætning af dogmet, fx *"vi gør ikke noget for nogen" – vi gør noget med hinanden.*" Denne del handler altså om HVORDAN. Den midterste del af dogmet er begrundelsen for den handlingsanvisende del; *"aktivt medborgerskab og hverdagsaktivisme handler ikke om målgrupper og vi har ikke noget for på hinandens vegne"*. Denne del handler om HVORFOR denne handling.

Den sidste del handler om udbyttet af at følge handlingsanvisningen; *"Gensidighed og øjenhøjde er forudsætningen for at danne et fællesskab, der kan skabe en forandring"*. Denne del handler om HVAD udbyttet af handlingen er.

Samspelet i SDS er præget af "læresætningerne", men derudover er der andre læresætninger, redskaber og metoder, som konstituerer læringskulturen, hvilket beskrives i de følgende afsnit.

Kaffekoppen

"Kaffekoppen er vores vigtigste procesleder-redskab" Dette udsagn høres ofte, når folk spørger til hvordan SDS arbejder. Kaffekoppen er en metafor og en metode til at sikre den flade og uformelle organisationskultur, som italesættes ved hjælp af dogmerne at være i *"øjnehøjde"* og *"vi gør ikke noget for nogen – men sammen med nogen"*. Kaffekoppen og at drikke en kop kaffe sammen er essentielt for samspelet på SDS. Til spørgsmålet, hvad er det SDS i særdeleshed kan, svarer Jens De. St. Cyer-Sørensen: *"kaffe – ganske god kaffe! Og så det at få mulighed for at dele drømme og blive lyttet til"* (Cyer-Sørensen, 2015, bilag 9). Jens' udsagn fortæller, at møder over kaffen giver mulighed for at dele drømme, frustrationer og idéer. Møder over kaffen er uformelle og indeholder ofte samtaler om spørgsmål, som *"hvad vil du engagerede dig i?"*, *"Hvad drømmer du om?"* og *"hvad skal du i dag?"*.

Mobilisering af folk ift. en sag er det drivende for processen, og derigennem bliver kaffen til meget mere end en kop kaffe; det bliver en essentiel metode. Kaffekoppen og den flade struktur sikrer, at sagerne tager udgangspunkt i deltageres behov gennem at deltagerne får stemme eller *voice* (Agger & Lund, 2011, s. 189). Redskabet kan være med til at give gode betingelser for *"den herredømme frie samtale"* og derudover til, at tillid etableres mellem deltagerne og mellem deltagere og ledere, hvilket er essentielt i transformativ læringsmiljøer (Taylor & Jarecke, 2010, s. 278). Den flade struktur kan være en udfordring for nye deltagere og skabe usikkerhed og utryghed, hvilket Anton erfarede: *"vi er vel vant til at der er et kodeks for hvordan man opfører sig på en arbejdsplads - og det prøver man at finde og det er lidt svært i den flade struktur - og det tror jeg er et helt bevidst valg"* (Anton, 2015 – bilag 8). Anton mener, at det kan være et helt bevidst valg, at deltagere skal føle sig lidt usikre i starten hos SDS. Usikkerheden skyldes, at der ikke er en

projektleder at referere til, og at lederne insisterer på, at deltagerne selv skal tage initiativet og være aktive. Forudsætningen for erfarings- og transformativ læring er netop usikre situationer og aktiv deltagelse (Illeris, 2015, 150-151).

Ligeværdighed, tværfaglighed og relationel læring

“Vi er vant til læringsprocesser som forudsætter at nogen er klogere end andre. Jeg ved at det er meget firkantet sagt, men sådan er det. Læringsprocesserne i det her hus antager at vi sammen kan blive klogere. Så enkelt er det. Og det virker. Også i den grad” Kurt Kyed (Kyed, 2015 – bilag 7).

Kurt Kyed udtalelse handler om, at læring i SDS foregår sammen med andre, hvor alle har noget at bidrage med. Læringsprocesserne i SDS er karakteriseret ved at ”flere ved mere”, hvilket netop er det karakteristiske ved arbejdet med sager, hvor mobiliseringen af deltagere er essentielt, da det er deltagerne, som driver sagerne sammen.

Dogmerne og kaffekoppen er således med til at støtte læringsprocesser, som er præget af ligeværd og det at lære sammen. På trods af, at deltagerne har forskellig grad af erfaringer i SDS forsøges den ligeværdige arbejdsform at støttes. Værdsættelsen sker allerede, når borgere træder ind ad døren hos SDS og bliver mødt af ”værten”: *”for det første bliver du værdsat fordi du går ind ad døren og dermed er der ikke nogen som længere hører til gruppen af udsatte fordi alle anerkendes. Det udvisker alle kasser, alle kategorier. Det er det der er hele forskellen på SDS. Vi mødes i øjenhøjde.”* udtaler Kurt Kyed (Kyed, 2015 – bilag 7). Kulturen og værdsættelsen støtter altså deltagerens transformativ forandring - fra udsat og ikke deltagende til en del af det fælles engagerede fællesskab. Denne aktive involvering er ydermere, ifølge Agger og Lund, nødvendig for at skabe offentlige innovatører.

For at skabe transformativ læringsmiljøer kræves der, at ledere insisterer på at være åbne, respektfulde og søge dialogen fremfor diskussionen (Mezirow, 2000, s. 15). Dette gør de daglige ledere gennem at insistere på at spørge og facilitere processer fremfor at vurdere. Kurt Kyed oplever ligeværdigheden fra de daglige ledere sådan: *”de er ikke ledende i dialogen. De værdisætter ikke det som kommer ud af kæften på folk - og jeg vil våge at påstå at det er det der skaber læring i dette rum”* (Kyed, 2015 – bilag 7). Kurt Kyed oplever, at det, at man undgår at vurdere og værdisætte deltagere og deres udsagn er helt essentielt i forhold til at skabe læring. Dogmet *”Vi har ikke noget for på hinandens vegne”* henviser også til, at medborgerskab hos SDS først og fremmest handler om, at deltagerne gør noget sammen med hinanden – og ikke for målgrupper.

Arbejdet med sagerne er karakteriseret ved stor social forskellighed og tværfaglighed, hvilket på samme tid er udfordrende og lærerigt. Anton oplever hvordan tværfagligheden kan virke:

“Der oplevede jeg for første gang virkelig tværfagligheden. Der sad jeg sammen med en kaospilot,

en arkitekt, en designstuderende og en tidligere hjemløs. Jens siger noget. Og Kristin siger, at jeg hørte det og Peter siger at han hørte dette. Der kommer bare virkelig så mange input i den her tværfaglige gruppe. Havde bare oplevelsen af at det er det her - der virker”

(Anton, 2015 – bilag 8).

Transformative læringsmiljøer er ofte kendetegnet ved stor social forskellighed, som kan udfordre deltageres grundlæggende forståelser. Det er i mødet med det anderledes, at deltagerne i tværfaglige fællesskaber bliver udfordret og lærer (Taylor & Jarecke, 2010, s. 278-280). Anton oplevede også udfordringer i det tværfaglige samarbejde, hvor han blev udfordret i mødet med en af de andre deltagere: *“Bare at lære ham at kende har været lærerigt. Det har udfordret min rummelighed; jeg troede jeg var rummelig. Man kan godt som akademiker sige at man er rummelig uden at have haft noget som helst med ’dem’ at gøre”* (Anton 2015 – bilag 8). Anton er blevet overrasket over sin egen begrænsede rummelighed, på trods af, at han på forhånd troede, at han var rummelig.

Men hvordan skabes et så rummeligt samarbejde, som kan inkludere mangfoldigheden på SDS? Det rummelige samarbejde er støttet gennem den fælles sag, som samler deltagerne. Deltagerne er alle motiverede for sagen – og har oparbejdet en fælles intension eller fælles idé, hvilket hjælper samarbejdet på vej. Derudover støtter læringskulturen også samarbejdet, herunder lederne, som insisterer på at efterleve værdierne og dogmerne i forhold til læringskulturen. Derigennem bliver de autentiske forbilleder, hvilket er nødvendigt ift. transformativt læringspotentiale (Illeris, 2013, s. 28). Læringskulturen skal på SDS være med til at nedbryde fordomme og misforståelser, som adskiller mennesker og som hindrer samarbejde. Det er en præmis på SDS, at alle skal rummes, hvilket også er krævende for deltagerne, da *“du er nødt til at være en der kan holde af, holde om og holde ud. Sådan et menneske er du nødt til at være for være her,”* udtaler en af deltagerne (Anton, 2015 – bilag 8). Dette henviser til at deltagerne skal være rummelige, empatiske og vedholdende.

Kommunikation og sprog

Dogmerne er med til at konstituere læringskulturen i SDS støttet af redskaber, som kaffekoppen, og tydelige værdier, som ligestilling, frihed til at tale, lytte og handle og en mennesketro på, at alle har noget at bidrage med. Læringskulturen, værdierne og de oplevelser, som deltagerne møder er til diskussion og forhandling dagligt. Oplevelser italesættes og vendes rundt om middagsbordet. Nye deltagere lærer værdierne at kende ved at være til stede, lytte og bidrage til diskussioner, som Anton udtaler: *“Jeg tror virkelig det handler om at være her. Være med i snakken over middagsbordet. Der kommer hele tiden nye folk til hvor værdierne bliver præsenteret. Man hører det hele tiden så den trænger ind stille og roligt”* (Anton, 2015 – bilag 8).

Navnet SAGER DER SAMLER rummer værdier i sig selv, som Kristin Birkeland udtrykker: *“en hel klar værdi er, at vi ønsker at samle - vi gør ingenting som splitter...fx så så jeg på Politiken igår at der er stor polarisering i valgresultatet, og så tænkte jeg, at vi har en opgave i at samle, at gøre gabbene mindre... Vi vil aldrig være partipolitiske, fordi hvis vi er det ekskluderer vi”* (Birkeland, 2015 – bilag 5).

Formålet med SDS er altså at være samlende fremfor splittende og ekskluderende. Dette viser sig tydeligt i sproget på SDS, som består af mange ord, der henviser til inklusion og det som samler; fx ord som rummelighed, involvering, modning, aktivt medborgerskab, deltagelse og fællesskab. Sproget i SDS er malerisk beskrivende, handlingsorienteret og aktivt, som fx på hjemmesiden, hvor der står: *“det vi gør er at bakke op om mennesker, der tager sagen i egen hånd, når skoen trykker”* (f. Sager der samler, u.å). Kristin Birkeland beskriver sproget i SDS som et *mulighedssprog*. Dette sprog er med til fokusere på mulige løsninger og ressourcer, som ikke er blevet opdaget endnu. Dewey og Mezirow bruger begrebet ”forestillingsevne” til at tydeliggøre, at mennesker må kunne se potentielle løsninger for derefter at afprøve dem (Brinkmann, 2006, s. 158; Mezirow, 2000, s. 20). Jeg mener yderligere, at forestillingsevnen og mulighedssproget hos SDS kan forstås ved hjælp af forandringsstrategien appreciative inquiry, som har fokus på at anerkende det, som fungerer i praksis fremfor fokus på det problematiske (Cooperider & Whitney, 2005, s.7). Denne tilgang bidrager til Deweys tilgang ved at have mere fokus på det gode eksempel og mulige positive fremtidsscenerier fremfor det problematiske i læringsituationer.

Det er gennem deltagelse i handlinger og dialoger om fælles forståelser af kontekst og bagvedliggende antagelser, at transformativ læring muliggøres (Mezirow, 2000, s. 10). Den flade struktur og den anerkendende læringskultur er med til at muliggøre magtfrie relationer og mulige transformative dialoger. Den kommunikative kultur med fokus på ligeværdige stemmer er et ideal (Mezirow, 2000, s. 12), som forfølges på SDS. Sprog er dog også magt, og erfarne stemmer vil have større betydning end andres, og bliver styrende for det sprog, der bliver benyttet. Dette italesætter en deltager, som beskriver et møde: *”Det var en god gruppe og der var tre udefra.... Der skete noget godt fordi de var med. Og Morten, Kristin og Paul var der ikke så det blev anderledes - den store stemme var der ikke. Vi fik et andet sprog, da vi var andre end de normale SDS-folk. Dermed kunne det tage en anden drejning”* (Sørine, 2015 – bilag 5).

De daglige lederes stemmer er på den ene side med til at sikre, at læringskulturen i SDS konstitueres og at deltagere og SDS udvikler sig, men kan på den anden side også stå i vejen for nye forstyrrelser og nye erfaringer. Sproget fornyes, når der kommer nye stemmer til.

Typer af deltagelse

SDS arbejder med aktivt medborgerskab gennem deltagelse med en intension om at mennesker bliver mere handlekraftige i deres eget liv, i samfundet og derigennem får en stemme i demokratiet (f. Sager der samler, u.å). I SDS handler det om at *være med* og folk er med og aktive på forskellige måder. I dagligdagen møder man de tre daglige ledere og praktikanter, som er under uddannelse, som er jobsøgende eller som gennemfører fx et jobprøvningsforløb. Derudover er der en række andre aktive deltagere, som kommer jævnligt for at holde møder, udvikle sager, spise frokost, finde inspiration eller modtage sparring. Den aktive gruppe består af mennesker fra alle samfundslag, som fx studerende, ledige, selvstændige, ansatte ved kommunen, pensionister m.fl. Men hvordan kan vi forstå og beskrive de forskellige roller, som borgere indtager i en sag?

Det er svært at kategorisere deltagerenes roller ensidigt, da deltagerene over tid indtager forskellige roller.

Roller i en sag

- **Drivere:** Drivere er ofte initiativtageren til sagen. Sagen er dermed af stor personlig betydning for deltageren. Drivere bruger meget tid på sagen. Vedkommende fortæller ofte om sagen og opsøger personer, som kan have interesse i at hjælpe. Vedkommende beskrives som *kernen* i sagen i SDS. Drivere har rod i alle tre læringsdimensioner. De har stor drivkraft, de finder mening i indhold og sag og de bruger meget tid og mange ressourcer på at samarbejde og udvikle sagen.
- **Støttere:** Deltagere som kan hjælpe med sparring fx gennem facilitering af processen og feed-back, som fx de daglige ledere bedriver. Støtterne er med, når der findes et behov, som støtteren kan hjælpe med, fx hjælp til at lave brochure eller hjemmeside. Støttere bruger mindre tid på samspil end drivere af sagen.
- **vidensdeltagere:** disse deltagere kan være mennesker, som har nogle specifikke erfaringer, som sagen har brug for at få med. Disse deltagere kan komme og aflevere deres viden eller deres bidrag – og så lade sagen ligge igen. Vidensdeltagere finder mening i indholdsdimensionen, men investerer ikke i samspilsdimensionen. De finder også mening i at kunne bidrage med personlige erfaringer og viden, som støtter sagen.

Der er derfor forskel på omfanget af deltagelse i sagerne. Drivere gør sig erfaringer med hele processen i processpiralen fra individuel intension til fælles intension, fra ide til handling og til de formelle læringsrefleksioner. Støttere deltager meget forskelligt i sagen og deltager eventuelt på forskellige tidspunkter i processen. Nogle deltagere er med i arbejdet med at skabe fælles intension

og bakker op om den fælles intension, mens de ikke er med til næste procesdel - idé og handling. Nogle hjælpere bidrager med enkelte opgaver, som fx at lave facebookside eller anden praktisk opgave. Deltagernes læring afhænger af deres handlinger og oplevelser, ressourcer de bruger og graden af refleksion. Deltagerne lærer det de gør og reflekterer over, og læringens omfang og kvalitet afhænger af drivkraften og energien, som lægges i arbejdet. Muligheden for transformativ læring er afhængig af graden af involvering (Illeris, 2013, s. 18-25).

Delkonklusion, opsamling og diskussion af resultaterne til samspilsdimensionen

Læring og læringsrammer er præget af stor kompleksitet, hvilket også er tydelig på SDS.

Læringsmiljøet og læringsrammerne på SDS kan forstås vha. John Deweys fokus på social læring, Jack Mezirow fokus på transformativ læring og forandringsteorien Appreciative Inquiry's fokus på anerkendelse af deltageres erfaringer og ønsker for fremtiden.

De vigtigste resultater i samspilsdimensionen i forhold til at skabe engagerede fællesskaber med fokus på aktivt medborgerskab er:

- Anerkendende tilgang med fokus på ligeværdighed og værdsættelse
- Fokus på kommunikation, den herredømme frie samtale og mulighedssprog
- Ligeværdighed og relationel læring

Annika Agger og Dorthe Hedensted Lund beskrivelse af, at rammerne for offentlige innovatører (Agger & Lund, 2011, s. 188) er sammenlignelige med rammerne for etableringen af transformativ læringsmiljøer. Transformativ læringsmiljøer er blandt andet kendetegnet ved autentiske ledere, som skaber mulighed for dialogiske magtfrie møder mellem mennesker med forskellige sociale baggrunde. Disse mennesker skal være optaget af at skabe fælles løsninger på meningsfulde problemstillinger (Taylor & Jarecke, 2010). Appreciative inquiry ser ligesom transformativ læringsteori forskelligheder, som en ressource, som giver inspiration og håb til at skabe en ønsket fremtid (Cooperider & Whitney, 2005, s. 8). Læringskulturen på SDS kan yderligere tydeliggøres ved hjælp af appreciativ inquiry, som har fokus på en styrkebaseret tilgang til forandringer og menneskers bidrag hertil (Cooperider & Whitney, 2005). Gennem brug af værdsættende processer fokuseres på det, man er god til. Disse styrkesider udvikles til fremtidsversioner gennem anerkendende dialog.

Appreciativ inquiry opstiller seks 6 friheder eller muligheder, som skaber social forandring (Cooperider & Whitney, 2005, s. 55-60). Disse friheder kan være med til at beskrive og støtte

læringskulturen på SDS.

De seks friheder er:

1. Friheden til at blive kendt gennem relationer.
2. Friheden til at blive hørt.
3. Friheden til at drømme i fællesskab.
4. Friheden til at vælge at bidrage.
5. Friheden til at handle med opbakning.
6. Friheden til at være positiv

Læringens kvalitet afhænger af den mentale energi, motivation og drivkraft, som læringen tillægges (Illeris, 2015, s. 118). Derfor undersøges og præsenteres drivkraftsdimensionen herefter.

Drivkraftsdimensionen

I det følgende afsnit præsenteres og analyseres resultaterne relateret til drivkraftsdimensionen.

Drivkraftsdimensionen omhandler menneskets psyko-dynamiske processer; herunder menneskets motivationelle og følelsesmæssige liv. Det er i denne dimension at frustration over ikke at kunne løse en opgave - eller tilfredsstillelsen, når det endelig lykkedes at løse opgaven – hører til. Det er her drivkraften og energien kommer fra til fx at blive ved med at øve sig på klaveret indtil Bachs Das wohltemperierte Klavier spiller på den rette måde eller til at komme med løsninger til paradokset, at supermarkeder smider mad ud samtidig med at folk ikke har rod til mad (Sager der Samler, 2015).

Denne dimension indeholder også læring om ens følelsesliv og personlighed; eller den følelsesmæssige intelligens, som Daniel Golemann benævner den (Illeris, 2015, s. 107).

Dewey og Mezirow argumenterer for, at vi skal være følelsesmæssige involverede for at lære.

Kvaliteten af læring afhænger af deltagerens drivkraft og energi. Vi skal være motiverede. Vi skal ønske at lære (Mezirow, 2000, s. 31).

Morten Daus Petersen siger, at *“vi retter os mod der hvor den gode energi er, hvor initiativer tages og engagement vises”* (Petersen, 2015, bilag 5), men hvorfor er folk motiverede til at arbejde i SDS uden, at de bliver ”ydre” motiveret gennem løn eller lignende? Hvad motiverer dem i stedet?

Herunder præsenteres og analyseres forskellige væsentlige begrundelser for, at deltagerne er engagerede i SDS. Resultaterne præsenteres med reference til deltageren Kurt Kyed (Kyed, 2015, bialg 7), hvis fortælling rammesætter deltagerens engagement i SDS. Kurt Kyed er en prototype eller eksemplarisk eksempel på en deltager, som bærer et kæmpe engagement og deltagelse (Flyvbjerg, 2010, s. 473).

Engagement gennem personlig nødvendighed

Deltagerens interesse i sagen hos SDS er afgørende for engagementet. Deltageren, som har store aktier i intensionen, altså indignation og drømmen er meget engageret i sagen, hvilket Kurt Kyed har. Kurt Kyed har, som tidligere beskrevet, erfaringer med at komme sig over store kriser. Kurt Kyed har været på en lang rejse mod helbredelse, hvor nogle af destinationerne har været indlæggelser, terapi og terapeutisk uddannelse. Kurt kommer blandt andet i Anonyme Alkoholikere (AA) sammen med 10 millioner andre mennesker på verdensplan. Baggrunden for, at de mange mennesker kommer i AA, er sammenlignelig med at komme i SDS. Det skyldes, at der er en flad møde-struktur, hvor mennesker mødes ligeværdigt og derudover ”*skyldes det at alle vi der kommer er afhængige af at mødes der ift. vores liv; det er nødvendigt for os og vi har en interesse i at holde det ved lige.*” Kurt formulerer deltagelsen i SDS som en ”*personlig nødvendig – ellers kommer folk jo ikke*”.

Engagement gennem at hjælpe andre med sine erfaringer

Kurt Kyeds engagement og energi kommer af sagens betydning for ham selv og for andre mennesker. Engagementet har rod i en indignation samtidig med en drøm om forandringer. Kurt Kyed fortæller om behovet for at gøre noget anderledes:

Kurt Kyed: ”*Halvdelen af alle misbrugere har været udsat for insest*” (alkohol og stofmisbrug).

”*Og mellem 70-80 procent af alle sindslidende har været udsat for insest*”

Jeg: ”*Det giver mig helt kuldegysninger*”

Kurt Kyed: ”*det kan jeg godt forstå.. Hvor tror du jeg får min energi fra?*”

Drivkraften kommer af et behov, som Kurt selv har erfaringer med, men som rækker langt ud over eget individuelle behov. Drømmen og muligheden om forandringer for andre engagerer også, og han siger: ”*jeg ser at mennesker ikke får den hjælp de skal have - og det er uhyggeligt nemt at give dem. Det er virkelig en af de ting, som ikke ville koste penge... det bliver jeg meget optaget af... Det er så simpelt at vi skal have folk til at tale sammen - tror jeg...*”

Kurt ønsker at bruge sine *levede erfaringer* til at tilbyde den bedste hjælp til folk der er i en situation, som han selv tidligere har været i. De transformative forandringer hænger for Kurt Kyed sammen med, at ”*der hvor der er plads til smerten og frustrationen; det er der hvor læringen opstår*”, hvilket også Mezirow pointerer (Mezirow, 2000, s. 6).

Engagement gennem fællesskabet

Fællesskabet er også en drivkraft i SDS. Fællesskabet i SDS skabes som tidligere beskrevet, rundt

om sagen og intensionen og gennem sprog, modtagelse, fælles frokost mv. SDS spilleregler i form af innovationsdogmerne er med til at sikre, at folk mødes i øjenhøjde og er ligeværdige. Kurt Kyed mener, at de ligeværdige relationer og det værdsættende rum er med til at skabe det gode fællesskab, så folk ønsker at bidrage og tør at åbne sig. Kurt siger; *“Jeg kender ikke til nogen der ikke anerkendes i det her rum - og det er betingelse nummer et. Det har også skabt rummet til at mennesker kan dele det der er rigtigt rigtigt svært for dem. og du kan se det; mennesker har svært med rigtig mange ting i deres daglige praksis - det er det de kommer her med”*.

Fællesskabet og den social læring er med til at motivere folk i SDS. Læringsprocesserne i SDS tager udgangspunkt i, som Kurt Kyed siger det, *“at vi sammen kan blive klogere. Så enkelt er det. Og det virker. Også i den grad”*.

Delkonklusion, opsamling og diskussion af resultater til drivkraftsdimensionen

Undersøgelsen viser, at deltagernes drivkraft kan henføres til følgende essentielle temaer, som diskuteres herunder

1. At gøre en forskel for mig selv. Hvilket personligt behov har den deltagende for at deltage?
2. At gøre en forskel for andre. I hvor høj grad kan deltageren bruge sine erfaringer til at hjælpe sig selv og andre?
3. At høre til i meningsfuldt fællesskabet. Hvor meget støtte finder den deltagende i et fællesskabet?

1. At gøre en forskel for mig selv

Det personlige behov for deltageren er essentielt i arbejdet, da transformativ læring tager udgangspunkt i noget personligt, hvor den lærende er engageret og dybt involveret. Et udgangspunkt for transformativ læring er, at vedkommende virkelig ønsker at lære, hvorfor læringen må tage udgangspunkt i enten et ønske eller et nødvendigt behov om personlig eller social forandring (Mezirow, 2000, s. 31).

Transformativ læring er kendetegnet ved en stor drivkraft, da forandringer af grundlæggende antagelser og for-forståelser er krævende. Disse transformative forandringer kræver store mængder af energi, hvilket kommer gennem ens personlige behov og tilhørende følelsesmæssige involvering. Den personlige involvering betyder, at den lærende kan overkomme store udfordringer, men kan også medføre, at deltageren bliver angst og handlingslammet – og dermed forkaster læringsmuligheden gennem projektioner og fornægtelser (Illeris, 2015, s. 114).

Det personlige behov for at deltage er forskelligt. Kurt har et så stort personligt behov, at det er en *personlig nødvendighed* for ham at deltage. Andre har et mindre behov for at deltage, hvilket en

udtalelse fra en praktikant beskriver:

“Jeg har deltaget i to sager, Vores Rum og menneskebiblioteket. Vores Rum var Jens’ rum og projekt, det var ikke mit. Jeg følte bare at jeg udførte nogle opgaver. Menneskebiblioteket var helt anderledes. Det var vildt. Det var mine opgaver, jeg var en del af sagen. Jeg tog ansvar” (Malene, 2015 - bilag 5).

Denne del af drivkraften kan også forstås ud fra den psykologiske motivationsteori om selvdeterminering, hvor behovet for autonomi eller selvbestemmelse skaber motivation (Ryan & Deci, 2000). Denne del af motivationen kan også henføres til drivkraftsdimensionen, da det netop handler om deltagerens følelse af at gøre en forskel for sig selv og udvikle sig selv.

2. At gøre en forskel for andre

Engagementet og deltagelsen afhænger også af muligheden for at hjælpe andre gennem at bruge personlige erfaringer. Kurt Kyed mærker, at han kan bidrage til at andre mennesker kan få det bedre, hvilket motiverer ham. Kristin Birkeland forklarer denne del af motivationen ved, at henvise til Saras Sarasvathi⁶ (Sarasvathy, 2011), som forsker i entreprenørskab: *”En af hendes pointer er, at når folk først finder ud at de kan bidrage med egne erfaringer til at gøre andres liv bedre så rykker de bare”* (Birkeland, 2015 – bilag 5).

At hjælpe andre, være altruistisk eller være en del af andres transformativ proces motiverer deltagerne. Deltagerne engageres gennem, at de har noget at bidrage med til sagen, eller sagt med andre ord – deltagelse og følelse af at kunne mestre skaber engagement (Ryan & Deci, 2000). Denne del af motivationen tager udgangspunkt i indholdsdimensionen, da det handler om at kunne bruge sine kompetencer til at hjælpe andre.

3. At høre til i fællesskabet

Engagementet hviler også på at være en del af et engageret fællesskab og at kunne blive klogere sammen med andre. At være en del af et fællesskab, hvor det bliver tydeligt for deltageren, at man skaber, udforsker og udvikler sammen med andre er en forudsætning for transformativ læring (Illeris, 2013, s. 17-35). Denne del af motivationen kan beskrives, som behovet for et tilhørsforhold, hvor engagementet giver mening for deltageren (Ryan & Deci, 2000), hvilket tager sit udgangspunkt i samspilsdimensionen.

⁶ Saras Sarasvathy forsker i entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning på University of Virginia. Hun har præsenteret entreprenørskabsteori med teorier om *”What makes entrepreneurs entrepreneurial”*, med fokus på middelstyret fremfor målstyret tilgang til entreprenørskab. Middelstyret betyder, at de tages udgangspunkt i 3 midler; 1. Personlige kompetencer – hvad kan jeg, 2. Netværk – hvem kan hjælpe mig, 3. Personlighed – hvem er jeg. Derudover foreslår hun også nogle principper for entreprenørskab og en ontologi og epistemologi, som lyder *”Du skaber fremtiden, mens du handler og går vejen, hvor det er vejen, der er målet.”* Se mere her <http://www.effectuation.org>

Læringens kvalitet og udbytte afhænger af den energi og drivkraft, som deltageren mønstrer. Deltagernes drivkraft og energi kommer således af tre forskellige faktorer, som kan relateres til læringstrekanten. Det drejer sig om ”at gøre en forskel for sig selv”, ”at bruge sine erfaringer til at gøre en forskel for andre” og ”at være del af engageret og meningsfuldt fællesskab”. Motivationen kan yderligere kvalificeres ved hjælp af teorien om selvdetermination, som bygger på antagelsen om, at mennesket har behov for autonomi og selvbestemmelse, behov for mestring og kompetence, og behov for tilhørsforhold.

Samlede resultater

De foregående afsnit har beskrevet og analyseret deltageres læring og læringsrammerne i SDS i lyset af hver af de tre læringsdimensioner. Dette afsnit er en samlet opsamling og diskussion af de fremkomne resultater.

Læringsudbyttet

I dette afsnit præsenteres resultaterne relateret til problemformuleringens spørgsmål om; hvordan man kan forstå den læring deltagerne gennemgår i engagerede fællesskaber. Denne del omhandler deltageres samlede udbytte af engagementet i fællesskaber i SDS. Her analyseres og diskuteres empowerment og transformativ læring med begreber som handling, deltagelse og refleksion.

Deltageres læring i dens helhed

Udbyttet af at være deltager i fællesskaber, som arbejder med samfundsmæssige problemstillinger med udgangspunkt i personlige interesser er relateret til "*det man gør*". Og det man gør på SDS er mange ting. Jeg har brugt Illeris' læringstrekant til at rammesætte og analysere læringen i SDS. Den helhedsorienterede læringsteoris udgangspunkt er, at alle tre dimensioner altid er til stede i alle læringssituationer - og at læring sker i alle tre dimensioner.

Læring relateret til drivkraftdimensionen og den psykodynamiske dimension omhandler fx udviklingen af personlighedsmønstre, følelsesmæssig styrke og følelsesmæssig intelligens. Denne læring beskrives af deltagerne, som det, at finde mere ro, blive klogere på sig selv, ikke at være bange, tro mere på sig selv og blive mere følsom mv. Andre eksempler på læring relateret til drivkraft er deltagerne der bliver præget værdimæssigt. Dette skete fx for Caroline, der fortæller, at hendes værdier ift. at hjælpe andre har ændret sig efter, at hun er startet i SDS; derfor er hun startet som frivillig besøgsven. En anden deltager Anton fortæller, at han har skrevet en ansøgning og været til at jobsamtale, hvor begge dele "*var bygget på værdier og en terminologi, en tankegang*

som jeg har lært hernede.”

Læring relateret til samspilsdimensionen omhandler erfaringer med at kunne samarbejde med en stor diversitet af mennesker. Den lærende opnår kompetencer til at kunne deltage i fællesskaber, som samarbejder om medborgerskab. Læring relateret til samspil er og beskrives af deltagerne, som det at kunne arbejde sammen med vidt forskellige mennesker, acceptere de andre, blive accepteret, kunne inkludere de andre og mærke, at man har noget at bidrage med. Deltagere i tværfaglige grupper præget af stor social diversitet opleves som udfordrende og forstyrrende, hvilket er med til at igangsætte læringen (Illeris, 2013, s. 44). En af deltagerne fortæller: *Det kan være krævende at være deltager, da “du er nødt til at være en der kan holde af, holde om og holde ud. Sådan et menneske er du nødt til at være for være her”* (Anton, 2015 – bilag 8). Læringsudbyttet bliver dermed at blive et menneske, *som kan holde af, holde om og holde ud*, som er andre termer for rummelighed, medfølelse og vedholdenhed.

Læring relateret til indholdsdimensionen omhandler sagen og indholdet, som deltagerne mødes om. Læringen her er relateret til SDS’ overordnede formål, som er at arbejde for et samfund, som løser fælles opgaver sammen, hvor alle har noget at bidrage med (SDS vedtægter – bilag 4). Dette sker gennem at støtte deltagernes egne initiativer, så deltagerne sammen kan løse udfordringerne. Dermed arbejdes der med “bottom up” - social innovation (Hansen, 2014, s. 262). Handling er således essentielt for deltagerne. Deltagere bruger deres kompetencer og erfaringer til at hjælpe med en fælles sag, som fx Anton ekspliciterer; *“jeg tror virkelig man er nødt til at gøre noget aktivt selv for at være her — og det er egentlig også det som aktivt medborgerskab handler om”* (Anton, 2015 – bilag 8).

“Der sker noget når man selv gør noget”

Med knyttet næve udtaler Caroline: *“Der sker noget når man selv gør noget”* (Caroline, 2015 – bilag 6), hvilket er en måde at beskrive læringen, som hun har gennemgået på SDS. Caroline forklarer, at hun er blevet handlekompetent og handler anderledes end hun gjorde tidligere. Hun har udviklet sig fra at være den stille pige, som var bange for at sige noget til at være hende, som tager ejerskab og lederskab på opgaver. *“Jeg har fjernet u’et i umuligt... jeg har fjernet U’et lidt”*, udtaler hun. (Ibid) Hun har opnået en styrke til at handle mere kompetent.

Den samlede læring for deltagerne i SDS kan beskrives ved større handlekraft ift. egne og fælles problemer, deltagelse og brug af egne kompetencer i meningsfuldt fællesskab og personlig udvikling. Kodeordene er handling, deltagelse og refleksion

Empowerment: få styrke til at handle

Deltagernes læring kan beskrives ved hjælp af empowerment-begrebet. Empowerment handler om at få power eller styrke i form af handle-kraft, autoritet og magt over ens eget liv. Begrebet tager sit udgangspunkt i handleevne, som fx denne definition:

"Empowerment betyder magt, kraft og styrke, hvor vækst i erkendelse, indsigt og selvforståelse går hånd i hånd med en kraftfuld handling. Empowerment er både en proces og et mål i sig selv" (Brok,

Lundemark Andersen, & Mathiasen, 2000). Empowerment er et begreb, som forbinder viden med handling og forbinder selvforståelse med de handlinger, som personen foretager sig i verden.

Pragmatikerne Dewey og Mezirow knytter handlinger sammen med læring og indsigter, hvor formålet er det *"skabende demokrati"* (Dewey, 2005, s. 16) og frihed i tanke og handling til gavn for fællesskabet og demokratiet (Mezirow, 2000, s. 31). Deweys skabende demokrati er ikke synonymt med det repræsentative demokrati, men er netop en *"deltagelses- og handlingens"*

demokrati. Dewey og Mezirows tanker om udbyttet af læring er også sammenlignelig med SDS formål og empowerment. SDS' formål er demokratisk og *"demokrati er deltagelse - det er at være med"*, som Paul Natorp udtaler. Empowerment og demokrati er hos SDS sammenhængende

begreber, da *"demokrati handler om at have indflydelse på eget liv, om at blive hørt og om at være med til at skabe løsninger"*⁷, hvilket sker gennem at støtte op om mennesker, som tager fat hvor

skoen trykker i deres hverdag. Empowerment handler om magt og styrke gennem at kunne handle, hvilket også er gældende for SDS' formål. Paul Natorp udtaler, at *"vi gør folk mere magtfulde. Men det er ikke magt over andre. Magt til at kunne gøre noget. Over eget liv"* (Natorp, 2015 – bilag 5).

Transformativ læringsteori har fokus på at opnå større frihed og handlekraft over eget liv gennem at forandre grundlæggende antagelser, som styrer ens måde at erfare og være i verden på (Mezirow, 2000, s. 31).

Empowerment, som der arbejdes med begrebet på SDS, kan forstås som transformativ læring. Jeg mener, at begreberne har et pragmatisk udgangspunkt, hvor handling og overskridende forandringer er i centrum. Udbyttet af transformativ læring kan føre til og kan forstås som empowerment, hvorfor de to begreber kan være med til at kvalificere hinanden, og læringen på SDS.

Transformativ læringsteori har fokus på refleksionen over grundlæggende vaner og for-forståelser. Netop refleksiviteten er det ekstra element, som transformativ læring kan kvalificere empowerment-begrebet med – og muligvis også SDS' praksis.

⁷ Demokratibegreber er inspireret af dr. polit Hans Aage, hvis definition lyder "Ved demokrati forstås simpelthen, at den enkelte har størst mulig indflydelse på sit eget liv og at der findes institutioner, som gør det muligt for alle interesser frit at komme til orde og blive konfronteret på en ligeværdig måde med henblik på at etablere en løsning."

Udbyttet af læringen i det engagerede fællesskab på SDS kan således forstås ved hjælp af transformativ læring og empowerment. Forståelsen af empowerment og transformativ læringsterori, som to sider af samme sag giver mulighed for at kvalificere og støtte etablering af læringsmiljøer, som har fokus på aktivt medborgerskab og social innovation.

Design af læringsmiljø

I dette afsnit præsenteres resultaterne relateret til problemformuleringens spørgsmål om; hvordan skaber SDS engagerede fællesskaber, som har fokus på aktivt medborgerskab og social innovation. Først præsenteres resultaterne i relation til hver af de tre læringsdimensionen i nævnte rækkefølge; drivkrafts-, samspil og indholdsdimensionen. Herefter præsenteres resultaterne med en udvidet procesmodel for social innovation og aktivt medborgerskab.

Herefter kvalificeres resultaterne ved brug af andre teorier; herunder entrepreneurskabsteori og Design Thinking.

Drivkraftsdimensionen

Resultaterne ift drivkraftdimensionen viste, at deltagerne er motiverede for deltagelse med følgende tre bevæggrunde

- at gøre en forskel for mig selv; **refleksion** over personlig udvikling, selvberoenhed, autonomi
- at gøre en forskel for andre gennem mine erfaringer; **handling** gennem brug af kompetencer og erfaringer
- at være del af engageret og meningsfuldt skabende fællesskab; **deltagelse** er essentielt

De tre bevæggrunde relaterer sig til hver sin læringsdimension, selv om de naturligvis hænger sammen indbyrdes.

”At gøre en forskel for mig selv” relaterer sig til drivkraftsdimensionen og udforskning af deltagerens selvberoenhed. Denne kræver stor refleksion over grundlæggende antagelser og vaner.

”At gøre en forskel for andre gennem mine erfaringer” relaterer sig til indholdsdimensionen, og sagen. Her drejer det sig om at kunne bruge sine erfaringer og kompetencer gennem handling

”at være del af engageret og meningsfuldt skabende fællesskab” handler om deltagelse.

Desto større grad alle tre motiverende faktorer er i spil jo større er engagementer og dermed også læringsudbyttet.

Sampilsdimensionen

Samspil, som støtter læringen i SDS er karakteriseret ved:

- ligeværdighed og anerkendelse af alle, som støttes af dogmet om ”øjnehøjde”
- stor diversitet af mennesker, mangfoldighed og relationel læring, som støttes af dogmet om ”vi gør ikke noget for nogen men sammen med nogen”
- meningsfuldt skabende fællesskab, som støttes af dogmet ”Vi starter med at handle der, hvor vi ikke skal spørge om lov ikke bede om penge.” Her ligger deltagernes handlekraft og friheden til at gøre en forskel for sig selv og andre
- mulighedssprog, som er med til at åbne for innovative løsninger

Indholdsdimensionen

Indhold og indholdsproces som støtter deltagelse, handling og refleksion er blevet præsenteret og analyseret, som den iterative sags-proces. De vigtigste faser i denne proces er:

- et menneske bærer et erfaret problem, dilemma, indignation og drøm
- intention og vision tydeliggøres for at kunne samle flere
- mobilisering af flere deltagere om intension og sag
- fra ide til hurtig handling for at få feed back
- refleksion og læring

Resultaterne viser, at der skal arbejdes med et vedkommende indhold i et inkluderende og skabende fællesskab. Dette skal medføre, at deltagernes tre motivationelle aspekter alle er i spil.

Ovenstående resultater samler jeg i en udviklet, udvidet proces-spiral.

Proces-spiralen

”Fostering transformative learning is purposeful in the sense that it is about teaching for change, not simply about understanding as a purely cognitive insight, but where there is a desire for learners to act within and on their world in more empowering ways” (Taylor & Jarecke, 2010).

I arbejdet med processen på SDS har jeg oplevet udfordringer for deltagere ift at forstå processen i arbejdet. Modellen har jeg udviklet som et forsøg på at støtte dette behov. Mit håb, er, at processpiralen kan være med til at skabe kvalificeret dialog om aktivt medborgerskab og social innovation i SDS og i endnu højere grad andre steder.

Formålet med proces-spiralen er at samle viden fra undersøgelsen og tilhørende teorier ift skabelsen af læringsrammer, som støtter engagerede fællesskaber i arbejdet med aktivt medborgerskab og social innovation. Herunder støtte udviklingen af transformativ læring og empowerment.

Som jeg tidligere har beskrevet er der store forskelle mellem projektarbejdsformen og måden SDS arbejder med aktivt medborgerskab på. I projekter tydeliggøres målene ofte i startfasen af projektet og derefter planlægges vejen til målet. Derudover nedsættes der ofte en projektgruppe og en projektleder (Olsson, 2008, s. 54-65), som bl.a. sikrer at sagen er eksekveret til et bestemt tidspunkt. En sag har ikke et fast mål eller fastsat tidsplan. En sag holdes derimod åben for nye tiltag og inputs indtil sagen er belyst fra mange vinkler. I en sag mobiliseres flere deltagere løbende for at belyse den. Når sagen føles belyst tilstrækkeligt tages der et skridt fra de engagerede deltagere til at handle.

I min undersøgelse fremkom der tre store bevægelser eller rum, som jeg har valgt at kalde dem i innovationsmodellen, som jeg ønsker at tydeliggøre i modellen. Disse rum er fremkommet ved en syntese mellem resultaterne fra de tre læringsdimensioner og analysen af sammenhængen mellem transformativ læringsteori og empowerment.

De tre store rum er:

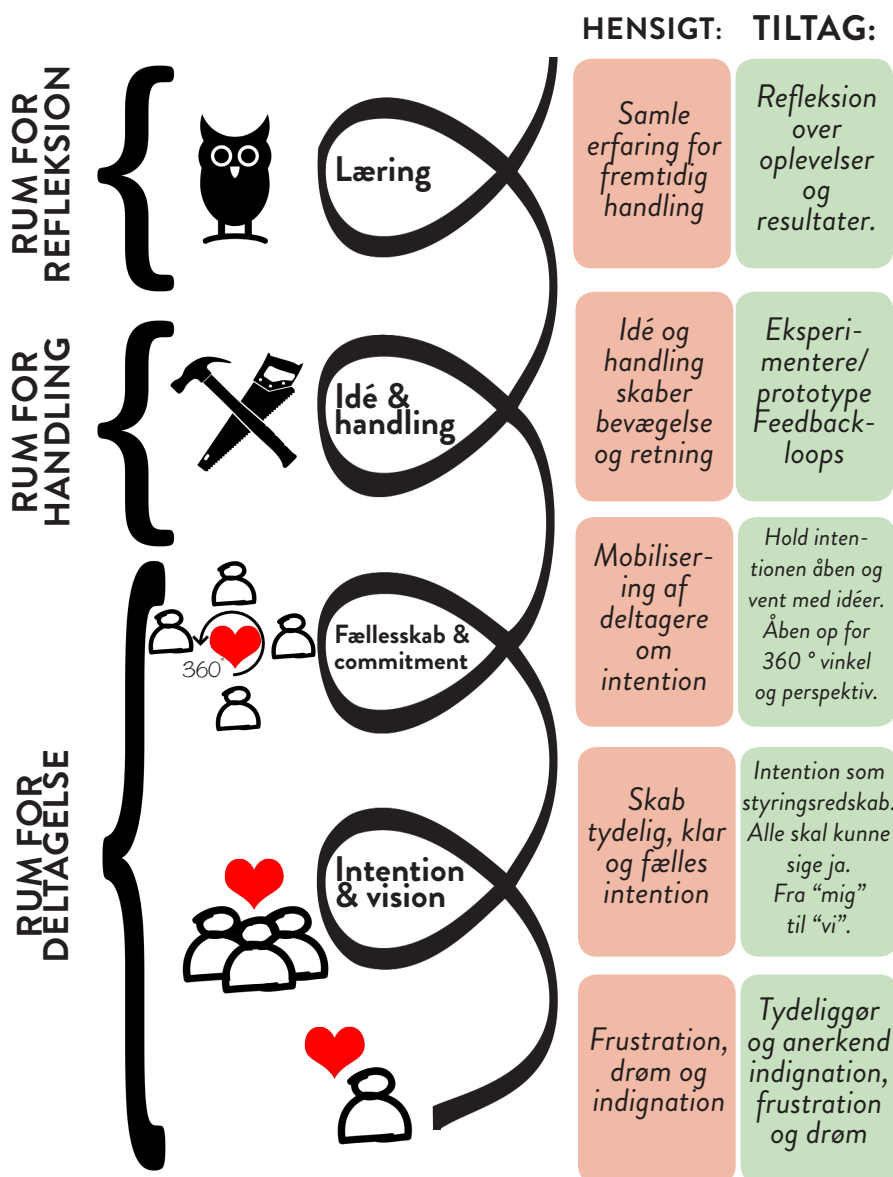
- rum for deltagelse
- rum for handling
- rum for refleksion

Innovationsmodellen opdeles i disse rum for at tydeliggøre, hvordan processen kan støttes på forskellige tidspunkter. De tre rum er beskrivende for læringsmiljøet og arbejdsbetingelserne, der skal være til stede på forskellige tidspunkter. Rum skabes og designes, og konstitueres af fælles regler, dogmer, indhold, relationer, ledere, kultur mv.

Figur 5 viser proces-spiralen.

Proces-spiralen er en illustration over processen, hvor personen bevæger sig fra det erfarede problem, indignation og drøm symboliseret ved hjertet op gennem de forskellige faser/loops. De forskellige faser er karakteriseret ved intention/vision, fællesskab/commitment, ide/handling og læring. De enkelte fasers formål er tydeliggjort med symboler. Modellen er iterativ, men består dog af faser, hvor der er tilknyttet mål og didaktiske tiltag. Ud for hver fase er hensigten kort beskrevet (orange felt) og det tilhørende tiltag kort beskrevet (grønne felt). Tiltagene er udelukkende overordnede handlingsanvisninger, som kan bruges til at inspirere konkrete tiltag. Yderst til venstre er de 3 rum, som er med til at støtte processen på forskellige tidspunkter.

Figur 5: Proces-spiralen



Modellen bliver ikke gennemgået grundigt i dette afsnit, da den opsummerer resultaterne fra undersøgelsen. Modellen simplificerer naturligvis virkeligheden, men giver til gengæld et godt udgangspunkt for at diskutere, undersøge og sammenligne med andre måder at bedrive aktivt medborgerskab og social innovation. Formålet med undersøgelsen er netop at skabe ny viden og et mere rigt sprog til at diskutere og udvikle feltet med. Det er mit håb.

Herunder vil jeg selv begynde denne kvalificering og dialog af "rum for deltagelse" gennem at sammenholde resultaterne med to andre teoretiske og praktiske retninger.

”Rum for deltagelse”

Jeg ser, at SDS og den sociale innovationsproces kan inspireres og kvalificeres af andre tilgange. Her vil jeg præsentere elementer fra Design Thinking (Brown & Wyatt, 2010) og elementer fra entreprenørskabsteori, som tager udgangspunkt i løsninger af individers fælles hverdagserfaringer (Bager, Blenckler, Rasmussen, & Thrane, 2010). Bevæggrundende for at henvise til disse to retninger er, at entreprenørskabsteorien er rettet mod undervisning mens Design Thinking, er rettet bl.a. mod innovation i erhverslivet. Dette vil gøre resultaterne interessante for flere og samtidig give mulighed for at støtte udviklingen af social innovation og aktivt medborgerskab i flere kontekster. Begge teorier har fokus på og tager udgangspunkt i, at mennesker rummer viden og midlerne til at gøre noget ved deres egne udfordringer, hvilket stemmer overens med dogmerne i SDS. Jeg mener derfor, at disse to retninger kan tilføje ekstra viden, åbne nye perspektiver op, og dermed være kvalificerende ift implementering af elementer fra SDS' måde at bedrive aktivt medborgerskab og social innovation på mange andre steder i samfundet og i uddannelsessystemet.

Rum for deltagelse handler om, at deltagerne bliver involveret, hørt og får stemme. Design Thinking har i deres proces fokus på tre faser og rum, hvilket er inspiration, ideation og implementation (Brown & Wyatt, 2010, s. 33). Inspirationsfasen har fokus på brugerne af den kommende innovation. Denne fase handler om at skabe ”empati” og forstå den bruger, som man ønsker at skabe innovation sammen med. En del af inspirationsfasen handler om at møde og observere folk der bærer udfordringerne og problemerne. Denne fase stemmer overens med SDS dogmet ”vi gør ikke noget for nogen men sammen med nogen”. Denne fase handler om at møde flere folk - for at få mere viden - i modsætning til at tro, at man selv har løsningen.

“A better starting point is for designers to go out into the world and observe the actual experiences of smallholder farmers, school- children, and community health workers as they improvise their way through their daily lives” (Brown & Wyatt, 2010, s. 33).

Aarhus Universitet har udviklet en entreprenørskabs-didaktik med udgangspunkt i hverdagserfaringer (Bager et al., 2010), som på nogle måder kan være med til at kvalificere især de første faser i proces-spiralen og ”Rum for deltagelse”. Denne entrepreneurielle tilgang har fokus på, at den studerende/borgeren/brugeren har vaner og rutiner i deres hverdagsliv, som ikke er hensigtsmæssige. Disse hverdagsudfordringer er *disharmonier* (Bager et al., 2010, s. 43), hvilket betyder, at personen bliver frustreret over noget i sin hverdag. Disse individuelle disharmonier

gøres fælles for derefter at kunne åbne og kvalificere mange mulige løsninger. Denne fase handler ikke om at finde en konkret idé til løsning, men i stedet om at blive fælles om udfordringen. Den fælles disharmoni undersøges fra forskellige vinkler og derigennem opstår et mulighedsrum for løsninger (Bager et al., 2010, s. 35). At finde disse disharmonier er sammenlignelig med SDS' proces med at finde fælles intension, som derefter benyttes til at mobilisere flere folk omkring.

Metodekritik

Gyldighed

En kvalitativ undersøgelses pålidelighed og gyldighed baserer sig på studiet transperans, troværdighed og graden af metodologisk refleksion (Brinkmann & Tanggaard, 2010a, s. 499). Undersøgelsens indhold og formål er styrende for metodespørgsmål og der skal derfor være sammenhæng mellem formål og metode (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 278). I dataindsamlingen betinges troværdigheden af min fortrolighed og evne til at tydeliggøre og begrunde de metoder, der benyttes. Data i kvalitativ forskning er fra projektets begyndelse et åbent spørgsmål. Data genereres undervejs ud fra observationer, ord, metodisk refleksion, og bliver først til data, når de kan hæftes til et begreb. Jeg har derfor foretaget beskrivelse af min for-forståelse, de videnskabelige valg, samt diskuteret dem i relation til projektes formål, da tydelige sammenhænge mellem valgene er med til at validere resultaterne. Dataindsamlingsperioden blev indledt med tre måneders deltagende observation, som ydermere har givet mig en dyb indsigt i konteksten, som er med til at øge troværdigheden i generering af data. Her kan det anbefales at læse både de transkriberede interviews, den kodede logbog fra deltagende observation og designet af de semi-kvalitative interviews. Disse dokumenter findes som bilag.

Overførbarhed eller pragmatisk validering som Kvale og Brinkmann kalder det afhænger af, om der er ovenstemmelse mellem observationerne af ”det man gør” og ”det man siger man gør” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 283-287). Den pragmatiske validering afhænger af, om resultaterne faktisk svarer til handlingerne i konteksten. Jeg har forsøgt at sikre og tydeliggøre denne sammenhæng gennem en beskrivelse af den kontekst data er fremkommet i, samt sammenlignet mine observationer og fortolkninger af interview. Ydermere er informanterne udvalgt med problemstillingen for øje,

Formålet med undersøgelser i SDS er at skabe mulighed for at kunne bidrage til udviklingen af feltet. Valideringen af resultaterne hviler således også på om aktørerne kan udvikle deres handlinger i feltet. Aktørerne skal her forstås som alle der deltager i og organiserer skabende fællesskaber, hvilket vil sige, at valideringen ikke udelukkende søges i interviewpersonerne, men i stedet ude i

felten. Valideringen søgtes også gennem italesættelse af pointer fra undersøgelsen til dagligt, hvilket skete uformelt i samtaler om læring med deltagere og ledere. Denne italesættelse igangsatte dialog om rigtigheden af udsagnet og var med til løbende at udvikle praksis.

I en pragmatisk opfattelse er sandheden det, ”*der hjælper os til at handle på en sådan måde, at vi opnår de ønskede resultater* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). De ønskede resultater for undersøgelser var at udvikle praksis til en endnu bedre praksis, hvilket også er en begrundelse for at italesætte undersøgelsens spørgsmål og resultater. Flere deltagere havde stort engagement i at reflektere over læringsprocesserne i SDS, hvilket betød at resultaterne og undersøgelsen blev brugbar for deltagerne.

Generaliserbarhed

Den kvalitative tilgang til undersøgelsen betyder, at såvel undersøgelsen som konklusioner er kontekstuelle. Specialets formål er således heller ikke at opstille lovmæssigheder, men i stedet at komme med resultater, som skaber endnu bedre sprog for de komplekse læreprocesser. Resultaterne skal inspirere fremfor at komme med endegyldige sandheder.

Graden af generaliserbarhed afhænger af om rapporten forstår at beskrive og analysere den faktuelle og eksemplariske kontekst på en så tydelig måde, så læseren kan afgøre om resultaterne kan generaliseres til en ny situation. Læseren af rapporten er i sidste instans den, der afgør om resultaterne kan benyttes i andre kontekster (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 290). Konteksten er beskrevet i case-beskrivelsen og løbende i resultatsafsnittet. Generaliserbarheden afhænger yderligere også af om casen er eksemplarisk, hvilket jeg har argumenteret for på baggrund af både intuitionsmæssige og rationelle grunde (Flyvbjerg, 2010, s. 477).

Generalisering af resultaterne beror således læserens vurdering, på righoldige kontekstuelle beskrivelser og inkluderer min argumentation for, at resultaterne kan overføres til andre personer og situationer (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 292).

Konklusion

Deltagerne i SDS opnår handlekraft ift problematikker, som har personlig relevans, og som samtidig rækker ud over deltagerens verden. Deltagerens læring kan beskrives og forstås som empowerment, demokratiserende og transformativ læring.

Empowerment og transformativ læring opnås gennem aktiv deltagelse i vedkommende problematikker for den lærende. Dette sker gennem arbejdet med sager som på samme tid er relevante for både den individuelle og for fællesskabet. Den lærende skal gennem engagementet

gøre en forskel for sig selv samtidig med at gøre en forskel for andre. Derudover skal personen være deltagende i et engageret fællesskab, som skaber løsninger på samfundsmæssige udfordringer. SDS skaber engagerede fællesskaber med fokus på aktivt medborgerskab og social innovation ved at skabe rum og mulighed for aktiv **deltagelse, handling og refleksion**.

Undersøgelsen konkluderer yderligere, at der er væsentlige forskelle mellem arbejdsformen i et traditionelt projekt og i SDS-arbejdet med sager.

Der er derfor præsenteret en model, som kan støtte processen og være med til at skabe et endnu tydeligere sprog for arbejdet med aktivt medborgerskab og social innovation. Modellen har fokus på at skabe rum for deltagelse, rum for handling og rum for refleksion.

Perspektivering

Den eksplorative undersøgelse åbner op for nye perspektiver og nye undersøgelser. I forhold til den foreslåede model for social innovation og aktivt medborgerskab kunne det være særdeles givende at undersøge overgangene mellem faserne; fx overgangen mellem ”commitment om intensjonen” til ”idé/handling”. Hvordan vides hvornår commitmentet er stort nok til at gå videre til næste fase? Hvem bestemmer hvornår det næste skridt tages? Disse overgange indeholdes i alle procesmodeller, hvorfor det også kunne være interessant at undersøge denne problematik i kommende studier.

I slutningen af min periode på SDS gennemførte jeg en læringsworkshop med de tre ledere og 8 deltagere. Formålet med workshoppen var at undersøge og sætte resultaterne fra den deltagende observation og de kvalitative interviews i spil, herunder at få resultaterne uddybet og verificeret. Derudover var mit fokus at få arbejdet med mange af de udfordringer, som er blevet tydelige gennem forløbet. Disse udfordringer var vigtige at få præsenteret for at give deltagerne mulighed for reflektere og skabe flere fælles erfaringer.

Workshoppen havde fokus på tre temaer. Det første fokus var at italesætte og konstruere deltagernes læringsnarrativer.

Anden del havde fokus på at få tydeliggjort deltagernes læringsudfordringer, hvilket jeg havde erfaret et behov for hos deltagerne gennem min research. Formålet var her at blive mere bevidst om og tydeliggøre problemer og udfordringer, for derigennem at være med til at kvalificere læringsmulighederne.

Tredje del havde fokus på læringsrammerne og læringsreglerne, som de opleves af deltagerne, herunder at få konstrueret sprog for de usagte regler, som findes i SDS-konteksten. Denne workshop kan karakteriseres som aktionsforskning. Aktionsforskning kunne være perspektivet til at

undersøge om resultaterne fra SDS kan implementeres i andre kontekster, som fx offentlige steder, som biblioteker eller skoler. Forskellige uddannelser som pædagoguddannelsen og læreruddannelser har allerede medborgerskab i deres curriculum, hvorfor det kunne være oplagt at skabe udviklingssamtaler i disse kontekster.

Jeg mener, at det kunne være særdeles interessant at undersøge bibliotekernes rolle, som ”rum for social innovation og aktivt medborgerskab”, da bibliotekerne er et offentligt samlingssted og frirum, som evt. kan have ”mellemrums-potentiale” (Rennison, 2014, s. 526) (Delica, 2015) .

Referencer

References

Aagard, P., Sørensen, E., & Torfing, J. (Eds.). (2014). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis* (1st ed.)

Agger, A., & Lund, D. H. (2011). Borgere og brugere i samarbejdsdrevne innovationsprocesser. In E. Sørensen (Ed.), *Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor* (pp. 177) Kbh. : Jurist- og Økonomforbundet.

Bager, L. T., Blenckler, P., Rasmussen, P., & Thrane, C. (2010). In Greve L. (Ed.), *Entreprenørskabsundervisning : Proces, refleksion og handling* (1 udgave ed.). Aarhus Entrepreneurship Centre, Aarhus Universitet:

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010a). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog* (pp. 489) Kbh. : Hans Reitzel.

Brinkmann, S. (2006). In Brinkmann S. (Ed.), *John dewey : En introduktion / svend brinkmann* Kbh. : Hans Reitzel.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). In Kvale S. (Ed.), *Interview : Introduktion til et håndværk* (2. udg. ed.) Kbh. : Hans Reitzel.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010b). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog* (1. udgave ed., pp. 29) København : Hans Reitzel.

- Brok, P., Lundemark Andersen, M., & Mathiasen, H. (2000). In Brok P. (Ed.), *Empowerment på dansk / af maja lundemark andersen, pernille brok, henrik mathiasen* (1. udgave ed.) Frederikshavn : Dafolo.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review Winter 2010, winter 2010*, 29.
- Cooperider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry - a positive revolution in change* (1st ed.). San Fransisco, US.: Berrett-Koehlers Publishers,inc.
- Daloz, L. A. P. (2000). Transformative learning for the common good. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation : Critical perspectives on a theory in progress / jack mezirow* (pp. 103) San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Delica, K. N. (2015). Perspektiver på bibliotekernes rolle som lokal samfundsaktør - frirum - mødested - generator af social kapital af kristian N delica
Konference med fokus på bibliotekerne i krydsfeltet mellem individ og fælleskab. 16 juni 2015.
- Dewey, J. (1974). In Dewey J. (Ed.), *Erfaring og opdragelse* (H. Fink Trans.). (1. oplag ed.) København : Christian Ejlers Forlag.
- Dewey, J. (1996). *Erfaring og opdragelse* [Experience and education.] (5. oplag (i.e. nyt oplag) ed.). København: Ejlers.
- Dewey, J. (2005). In Dewey J. (Ed.), *Demokrati og uddannelse / john dewey* Århus : Klim.
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori - med udsigt til fremtiden. *49 tekster om læring* (1. udgave ed., pp. 630). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Flyvbjerg, B. (2010). In Brinkmann S., Brinkmann S. (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog*
Kbh. : Hans Reitzel.
- Hansen, J. R. (2014). Bottom-up ledelse af samarbejdsdrevet innovation: Udsatte byområder i
københavns kommune. In P. Aagard, E. Sørensen & J. Torfing (Eds.), *Samarbejdsdrevet
innovation i praksis* (1.th ed., pp. 261)
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. en
grundbog* (1. udgave 2010 ed.,) Kbh. : Hans Reitzel.
- Hildebrandt, S. (2014). In Hildebrandt S. (Ed.), *Vækst og bæredygtighed* Valby : Libris.
- Illeris, K. (2013). In Illeris K. (Ed.), *Transformativ læring og identitet* Frederiksberg :
Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). In Illeris K. (Ed.), *Læring / knud illeris* (3.udgave 2015 ed.) Frederiksberg :
Roskilde Universitetsforlag.
- Junge, D., & Lustrup, P. (2009). *Social innovation. en guide til rejse i ukendt land* Books on
Demand GmbH.
- Kelley, D., & Kelley, T. (2013). *Creative confidence.
Unleashing the creative potential
within us all.* (1st ed.). New York: Crown Publishing group.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : Introduktion til et håndværk* [Interviews] (2. udgave
/ Steiner Kvale, Svend Brinkmann ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman (Ed.), *The SAGE handbook of
applied social research methods / leonard bickman, debra J. rog* (Elektronisk udgave. -2nd ed;
Elektronisk udgave ed.,) Los Angeles : SAGE.

- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult
Core concepts of transformation theory. In
J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation : Critical perspectives on a theory in progress /
jack mezirow* (pp. 3) San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Transformativ læring - overblik, svar på kritik, nye perspektiver. In K. Illeris
(Ed.), *Læringsteorier : Seks aktuelle forståelser / knud illeris (red.) ; knud illeris ... et al.]* (4th
ed.,) Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow (Ed.), *Transformative learning
in practice : Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18) San
Francisco, Calif. : Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. In K. Illeris (Ed.), *49
tekster om læring* (K. Illeris Trans.). (1. udgave ed., pp. 156). Frederiksberg:
Samfundslitteratur.
- Olsson, J. R. (2008). In Attrup M. L. (Ed.), *Power i projekter og portefølje / mette lindegaard
attrup og john ryding olsson* (2. udg. ed.) Kbh. : Jurist- og Økonomforbundet.
- Rennison, B. W. (2014). De 20 P'er
Problemkatalog for fremtidens offentlige lederskab. In P.
Melander (Ed.), *Lederskabelse i spændingsfeltet mellem staten, professionerne og borgerne* (1.
udgave ed.,) Kbh. : Jurist- og Økonomforbundet.
- Rønn, K. (2006). *Almen videnskabsteori - for professions uddannelserne. iagttagelse, viden, teori,
refleksion* (1. udgave 2 oplag 2007 ed.)
- Rorty, R. (1989). In Rorty R. (Ed.), *Contingency, irony, and solidarity / richard rorty* Cambridge :
Cambridge Univ. Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, (25), 54.
- Sarasvathy, S. D. (2011). What makes entrepreneurs entrepreneurial? *ManagementNext*,
- Stensmo, C. (2012). In Stensmo C. (Ed.), *Indføring i pædagogisk filosofi* Århus : Klim.
- Taylor, E. W., & Jarecke, J. (2009). Transformative learning in practice : Insights from community, workplace, and higher education. In J. Mezirow (Ed.), *Transformative learning in practice : Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 277) San Francisco, Calif. : Jossey Bass.
- Taylor, E. W., & Jarecke, J. (2010). Looking forward by looking back: Reflections on the practice of transformative learning. In J. Mezirow, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice - insights from community, workplace, and higher education* (pp. 275) Jossey-Bass - LA English.
- Taylor, E. W., & Mezirow, J. (2010). *Transformative learning in practice* Jossey-Bass - LA English.
- Thisted, J. (2010). In Thisted J. (Ed.), *Forskningsmetode i praksis : Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (1. udgave ed.) Kbh. : Munksgaard Danmark.
- Torffing, J., Sørensen, E., & Aagard, P. (2014). Samarbejdsdrevet innovation i praksis: En introduktion. In P. Aagard, E. Sørensen & J. Torffing (Eds.), *Samarbejdsdrevet innovation i praksis* (pp. 15)

Referencer web

Aarhus Kommune. (2013). Indstilling - medborgerskab i aarhus, lokaliseret 31/7/2015. Retrieved from <http://www.medborgerskabiaarhus.dk/~media/Subsites/Medborgerskab-I-Aarhus/Dokumenter/Indstilling-om-aktivt-medborgerskab.pdf>

About IDEO | IDEO. 2015. Lokaliseret den 31/7/15. Retrieved from <http://www.ideo.com/about/>

Assens Kommune. (u.å). Hvad er aktivt medborgerskab, lokaliseret den 31/7/2015. Retrieved from <http://www.vision2018.assens.dk/Det-aktive-medborgerskab/Hvad-er-aktivt-medborgerskab.aspx>

DHL. (2015). DHL-stafetten - lokaliseret den 31/7/15. Retrieved from http://www.dhlstafetten.dk/DHL_Stafetten_Aarhus.asp

Frivillighedsrådet. (30/1/2015). Socialministeren udpeger nyt frivilligråd | frivilligradet
Lokaliseret den 31/7/2015. Retrieved from <http://www.frivilligraadet.dk/nyheder/socialministeren-udpeger-nyt-frivilligråd>

Sager der Samler. (2015). Skraldecaféen - lokaliseret den 31/7/15. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sager/skraldecafeen/>

Sager der Samler. (u.åa). Ressourcemenneskene. Lokaliseret 31/7/15. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sager/ressourcemenneskene/>

Sager der Samler. (u.åb). Sager - lokaliseret 31/7/2015. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sager/>

Sager der Samler. (u.åc). Specialeklubben - lokaliseret den 31/7/15. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sager/specialeklubben/>

Sager der samler,. (2014). Sundhedspolitik er ikke lige gyldigt. mette thisgaard - lokaliseret 31/7/2015. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sundhedspolitik-er-ikke-lige-gyldigt/>

Sager der Samler, D. (u.å). DHL-stafetten - lokaliseret den 31/7/15. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sager/sammen-om-dhl-stafetten/>

Sager der samler, f. (u.å). Foreningen | sager der samler, lokaliseret 31/7/2015. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/foreningen/>

Sager der samler, vores rum. (u.å). Vores rum - lokaliseret den 31/7/15. Retrieved from <http://sagerdersamler.dk/sager/vores-rum/>

Bilagsliste:

- Bilag 1: Tematisering og design af interviewundersøgelse
- Bilag 2: Samtykkeerklæring
- Bilag 3: Forforståelse og antagelser. – den 17 marts 2015
- Bilag 4: Vedtægter Forening Sager der Samler
- Bilag 5: Deltagende observation logbog
- Bilag 6: Semi-struktureret interview Caroline
- Bilag 7: Semistruktureret interview Kurt Kyed
- Bilag 8: Semistruktureret interview Anton
- Bilag 9: Semistruktureret interview Jens

Bilag 1: Tematisering og design af interviewundersøgelse

For at sikre en grundig dataindsamling og analyse har jeg valgt at arbejde ud fra Steinar Kvaales syv stadier i en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122-123). De syv stadier er en teoretisk skematisering over de stadier, Kvale og Brinkmann anbefaler som vigtige at komme igennem under hele interviewprocessen. De syv stadier omfatter: Tematisering, Design, Interview, Transskribering, Analyse, Verificering og Rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122-123). Gennemgangen af de syv faser er med til at sikre validiteten af undersøgelsen og de efterfølgende konklusioner.

Stadium 1: Tematisering

I dette stadium formuleres interviewundersøgelsens formål og indhold, samt en beskrivelse af, hvad resultaterne skal bruges til (Illeris, 2009, s. 122).

Formålet med interviewet er, at det skal belyse problemformuleringen med personlige oplevelser og erfaringer fra deltagernes engagement i SdS. Jeg ønsker at få indsigt i personlige fortællinger og refleksioner om deltagelse i arbejdet med medborgerskab i SdS. Herunder søger jeg at få beskrivelser af de udfordringer, frustrationer, overraskelser og AHA-oplevelser, som de møder gennem deltagelse i SdS. Jeg søger også personens fortællinger og refleksioner ift. hvorfor, hvordan og hvornår deltagelse giver mening.

Ganske kort sagt, så er hensigten at få indsigt i personens erfaringer med læringsrammerne og læringsudbyttet af deres engagement i SdS, hvilket rummer både drivkrafts-, indholds- og samspilsmæssige dimensioner.

Interviewer har stor viden om feltet gennem to måneders deltagende observation og teoretisk viden, som er med til at strukturere og tematisere interviewet. Denne for-forståelse er med til at kvalificere interviewet, da *i praksis viser erfaringen, at de bedste interviews laves af interviewere, der har stor viden om det emne, de interviewer om, idet de kan stille de bedste og mest relevante spørgsmål.*” (Brinkmann & Tanggaard, 2010a, s. 37-38) Interviewer har også lært tre af de fire interviewede at kende gennem de 2 måneders deltagende observation, hvilket både kan have negative og positive konsekvenser for interviewet. Jeg vurderer dog, at relationen skaber tryghed og er med til at nedbryde oplevelsen af magt-ubalance.

Resultaterne fra interviewene kan bruges til at forstå 4 forskellige deltageres personlige oplevelser, frustrationer, glæder og erfaringer med arbejdet i SdS. Resultaterne kan sammen med resultaterne fra den deltagende observation være med til at belyse og konkretisere både læringsrammerne og læringsudbyttet i SdS.

Stadium 2: Design

På stadium 2 planlægges undersøgelsens design. Undersøgelsen skal designes med henblik på at opnå den tilsigtede viden og under hensyntagen til moralske implikationer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). I designet gøres tanker om selve strukturen for interviewet samt forløbet af interviewsituationen. Der overvejes ligeledes, hvilke mulige konsekvenser og indsigtsmuligheder interviewet kan have for informanterne.

Der foretages fire semi-strukturerede kvalitative interviews med fire informanter, som er engageret og tilknyttet SdS på forskellige måder. Valg af informanter og form beskrives herunder.

Semistrukturerede kvalitative interviews

Undersøgelsen formål er at belyse deltageres personlige følelser, fornemmelser og erfaringer med engagementet i SdS, herunder læringsudbytte, læringsproces og betydningsfulde organisatoriske læringsrammer, hvilket begrundes valget af kvalitative interviews suppleret af deltagende observation. Det kvalitative forskningsinterview er en metode, som kan give ”*privilegeret adgang til menneskers grundlæggende oplevelse af livsverdenen*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47), hvilket blandt andet kræver, at interviewer skaber en tryk stemning, så informanterne kan ytre sig om svære temaer, som f.eks. personlige udfordringer. Denne tryk etableres blandt andet gennem, at interviewer har en god uformel relation til tre af deltagerne gennem at have været del af SdS gennem 2 måneders deltagende observation. Derudover skabes tryk et gennem at gøre hensigten tydelig med interviewet, som er at blive klogere sammen på deltageres personlige oplevelser og læring i SdS.

Valg af informanter

Informanterne er valgt på baggrund af et kriterium, nemlig engagement i form af tid og roller i SdS. Tid refererer både til den periode, som deltagerne har været del af SdS og den tid, som deltageren bruger til dagligt hos SdS. Med rolle henvises til om deltageren er i SdS på grund af en sag eller på baggrund af et praktikophold.

To af deltagerne; Kurt og Jens har været engageret i over to år og er kommet til SdS med baggrund i et af deres egne initiativer, som de har et ønske om at arbejde med og få hjælp til at udvikle.

To deltagere Anton og Caroline har været engageret i henholdsvis 8 uger og 3 måneder og har begge været praktikanter. De er begge kommet med en interesse for SdS og altså ikke for en specifik sag.

Præsentation af informanterne

Kurt Kyed:

Arbejder i Aarhus Kommunes afdeling; Socialpsykiatri og Udsatte Voksne. Kurt er blevet seksuelt

krænket, som barn og har levet i et misbrugshjem. Kurt har selv været misbruger og været indlagt med forskellige psykiske diagnoser. Han kommer bl.a. i SdS for at bruge sine personlige erfaringer - med at komme sig over at være offer for pædofili og komme sig over psykiske sygdomme og misbrug - til at hjælpe mennesker ud af misbrug. Kurt er initiativtager til sagen Ressourcemenneske <http://sagerdersamler.dk/sager/ressourcemenneskene/>

Jens De st. Cyer-Sørensen:

Jens har erfaringer med at bo på gaden og være del af de socialt udsatte-gruppen. Jens har erfaringer med hvor svært det er at holde kontakt til sine børn på en værdig og tryk måde, når man bor på gaden. Han kommer bl.a. i SdS for at arbejde for at skabe et sted, hvor hjemløse kan mødes med deres børn på en tryk og værdig måde. Jens er initiativtager til sagen Vores Rum. <http://sagerdersamler.dk/sager/vores-rum/>

Anton:

Anton er uddannet byplanlægger fra Kunstakademiets arkitektskole i København. Han er i virksomhedspraktik i SdS i 8 uger, og er bl.a. interesseret i måder at involvere og inddrage borgere i udviklingsprojekter. Anton er engageret i bl.a. sagen Vores rum.

Caroline:

Caroline er kandidatstuderende i design på Syddansk Universitet. Hun er i uddannelsespraktik i 4 måneder på SdS, og er blandt andet interesseret i at undersøge designprocesser hos SdS. Caroline er engageret i bl.a. sagerne Vores Rum og Aarhus livsbibliotek. <http://sagerdersamler.dk/sager/vores-rum/>
<http://sagerdersamler.dk/sager/aarhus-menneskebibliotek/>

Fejlkilder og manglende informationer på baggrund af valg af informanter.

3 af informanterne kender interviewer gennem de 2 måneders deltagende observationsstudie, hvilket kan påvirke interviewet både positivt og negativt. Jeg vurderer, at relationen mellem interviewer og informanter fortrinsvis er med til at skabe et kvalitativt bedre interview, da der i forvejen er opnået tillid mellem parterne, hvilket kan betyde, at det bliver lettere at ytre sig om det mere følelsesmæssige komplicerede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 136). Det negative for resultaterne kan være, at der kan være opstået bias, da interviewer har påvirket informanterne til at "mene det samme" som interviewer.

Interviewer er klar over, at det kan være udfordrende for informanterne at være kritiske ift. SdS, da

SdS et lille sted, hvilket kan betyde, at informanternes udtalelser kan blive genkendt af andre deltagere og den daglige ledelse af SdS. Interviewer skaber tryghed gennem at gøre hensigten med interviewet tydeligt, hvilket er *sammen* at blive klogere på informantens erfaringer med læring i SdS.

Etiske overvejelser

Formålet med interviewundersøgelsen er at blive klogere på deltagernes oplevelser, følelser og erfaring med læring i SdS. Det betyder, at informanten reflekterer over deres livsverden; herunder følelsesmæssige aspekter og temaer, som påvirker informanten efter interviewet. Jeg italesætter dette i begyndelsen af interviewet, så informanten bliver bevidst om konsekvenserne ved at deltage i interviewet. Denne problemstilling er af etisk karakter. Jeg er funderet i en pragmatisk tradition, hvor tanker og sprog får legitimitet gennem at mennesker bliver bedre til at mestre den verden, som vi er en del af (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 74). Jeg er således interesseret i, at informanterne opnår at kunne mestre deres virkelighed på en bedre måde efter interviewet. At mestre verden på en bedre måde er funderet i etiske værdier. Her er jeg inspireret af Aristoteles' dydsetik og den praktiske klogskab; Phronesis, som handler om at blive handlende gode mennesker (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 85). Implikationen er, at informanten skal have mulighed for at blive klogere og gå beriget fra interviewet. Derfor informeres informanten både skriftligt og mundtligt om, at eventuelle udtalelser, som informanten ikke ønsker at offentliggøre kan trækkes tilbage. Se bilag 2 for informeret samtykke.

Fortrolighed og anonymisering

I det informeret samtykke oplyses informanten yderligere om, at vedkommende anonymiseres. Dette sker for at gøre det tydeligt, at ansvaret for sandfærdigheden af resultaterne alene påhviler reseacheren. Det skal derfor ikke være muligt at finde den interviewede og holde vedkommende ansvarlig for udtalelser. Informanten informeres både skriftligt og mundtligt om, at SdS er en så lille organisation, at udtalelser muligvis kan spores internt på trods af anonymisering. Se informeret samtykke – bilag 2

To af deltagerne Jens De st. Cyer-Sørensen og Kurt Kyed ønskede ikke at blive anonymiserede. Kurt Kyed henviste til, at *"jeg er blevet syg af hemmelighedsholdelse. Og det bryder jeg mig ikke om, bryder mig simpelthen ikke om at blive anonymiseret.*

Det har været en meget stor del af min proces at stå ved hvem jeg er og hvad jeg er blevet udsat for." Det er derfor af stor vigtighed for Kurt Kyed at være åben om navn og historie. Jeg har valgt at efterleve deres ønsker om at stå frem med deres rigtige navne, da jeg vurderer, at det hverken kan skade de to interviewede eller resultaternes troværdighed.

Stadium 3: Interview

Før interview

Før interviewet er der udarbejdet en interviewguide. Denne guide og overvejelser over interviewet er udarbejdet for at sikre at interviewet giver data, som er brugbare i forhold til belysning af problemformuleringen. Guiden beskriver temaer, som overordnet strukturer interviewet. Temaerne er farvet af teoretisk viden og forforståelse og især af erfaringer fra deltagende observation.

Interviewguide

Interviewet er explorativt, men dog med vigtige temaer, som interviewet skal belyse. Det er essentielt at være bevidst om hvilke ord, der benyttes i interviewet. Ord som læring, social innovation, medborgerskab, ledelse m.fl. er alle ord, som kan forstås og misforstås på mange måder. Interviewet forsøger at ”dykke ned” under overfladen af disse begreber og få dem udfoldet og konkretiseret. Derfor spørges der efter eksempler og oplevelser, som kan have karakter af AHA-oplevelser eller situationer, hvor informanten var dybt involveret og følelsesmæssigt berørt. Nedenstående er en beskrivelse af interviewet og de temaer, som interviewet tager udgangspunkt i.

Interviewet er overordnet struktureret på følgende måde.

- Introduktion til interviewet:
- Velkomst
- Præsentation af diktafon og optagelser og brugen af disse
- Formål med interviewet:
 - Undersøge og reflektere over dine erfaringer og dine oplevelser med arbejdet hos Sager der samler
 - Undersøge hvordan vi kan beskrive læring der sker i engagerede fællesskaber med fokus på medborgerskab
- Oplyser om anonymitet og om formen for interviewet, som bliver en samtale; dog en styret samtale, så informanterne ikke skal overveje om indholdet er relevant og om de taler for meget.
- Gennemgang og underskrift på interviewkontrakt med fokus på, at de kan trække deres udtalelser tilbage igen, hvis de føler behov for dette. Se samtykkeerklæring **bilag 2**
- Interviewet:
 - Der spørges ind til oplevelser, følelser, erfaringer ift. følgende temaer
 - motivation og engagement
 - læring og udfordringer

- fælleskab og samarbejde og tværfaglighed
- indhold og mening
- rammer og læringskultur.
- Afsluttende kommentarer – noget som I har lyst til at fortælle
- Hvad tager I med Jer herfra, spørgsmål til brug af interviewet og gentagelse af at udtalelser kan trækkes tilbage.
- Tak for i dag

Efter interviewet

Interviewsituationen

Interviewene foregik i et lokale hos SdS for at være i vante omgivelser, men dog uden at blive forstyrret. Der blev skabt hygge med kaffe og te. Der var en god stemning, som også blev skabt af interviewerens pointering af, at ”her skal der ikke præsteres”. Interviewene blev optaget på diktafon, som senere blev transskriberet. Umiddelbart efter interviewet blev der skrevet noter til interviewet med de vigtigste temaer for intervieweren. Dette for at kunne supplere transskriptionen efterfølgende, da der muligvis kan være tavs viden, som ellers kan gå tabt. Interviewer var bevidst om det asymmetriske magtforhold, der er mellem interviewer og informanter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51), hvilket blev imødekommet gennem at italesætte hensigten med interviewet.

Interviewene tyder ikke på, at informanterne holder igen med at svare på spørgsmål og fortælle om personlige erfaringer med SdS.

En diktafon kan muligvis skabe en vis uro hos informanter. De blev derfor gjort opmærksomme på, at optagelserne bliver holdt anonyme, at lydfileerne kun bruges til analyse og, at det udelukkende er researcheren, der kommer til at høre dem. Diktafonen blev tændt som noget af det første inden gennemgang af interviewet og underskrivelse af samtykkeerklæring. Dette blev gjort for at informanterne fik lidt tid til at vænne sig til diktafonens tilstedeværelse inden det reelle interview blev påbegyndt (Kvale & Brinkmann, 2009). I slutningen af interviewet blev informanterne igen fortalt, at de kunne trække udtalelser eller hele interviewet tilbage, hvis de var usikre – eller modsat kunne tilføje kommentarer. Derudover var interviewer opmærksom på om informanterne gik fra interviewet yderligere oplyst om deres læring og læringsprocessen og oplyste igen, at de var meget velkomne til at kontakte researcheren for uddybninger eller forklaringer.

Stadium 4: Transskribering

Transskribering er undersøgelsens 4. stadium, og her transskriberes informanternes svar fra talesprog til skreven tekst før det indsamlede data kan bruges til videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122).

Transskriberingen af interviewet blev lavet af den samme person, som interviewede. Dette er

hensigtsmæssigt, da interviewer har mulighed for at mindes stemninger, detaljer og meninger sagt mellem linjerne. Derudover har interviewer skrevet noter umiddelbart efter interviewet, som kan bruges til at støtte af transskriptionen. Interviewene er ikke nøjagtigt udskrevet, da researcheren ikke er interesseret i de lingvistiske detaljer. Undersøgelsen er interesseret i kategorisering af informanternes oplevelser og erfaringer fra forløbet. Når der høres citater, som er væsentlige for informanten skrives dette citat ind og efterfølgende eller samtidig skrives tema/kode ind. Efterfølgende læses koderne og citaterne igennem og en uddybning og analyse foretages. Se nedenstående eksempel.

Stadium 5: Analyse

På interviewundersøgelsens 5. stadium skal det transskriberede materiale analyseres. Når man beslutter, hvordan man vil analysere sit materiale, skal man inddrage overvejelser om undersøgelsen formål og emne, og interviewmaterialets karakter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122)

Der arbejdes ud fra en pragmatisk analysemetode, hvor reseacherens for-forståelse i form af teori og - i dette tilfælde erfaringerne skabt gennem deltagende observation gennem forløbet – bidrager til transskriptionen og analysen. Med pragmatismen i ryggen er det essentielt at huske, at sprog og viden ikke kopierer virkeligheden, men er med til at gøre det muligt at mestre den eller som ny-pragmatikeren Richard Rorty formulerer det: ”vi ser viden som et spørgsmål om samtale og social praksis snarere end som et forsøg på at spejle naturen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Derfor er kombinationen mellem deltagende observation og kvalitative interviews også essentiel for at kunne skabe større sandfærdighed i materialet. Herunder er vist et uddrag fra transskription og analysen. Der lyttes først efter vigtige passager fra informanten og disse udskrives i feltet ”*citat eller uddybende forklaring af indhold*”. Herefter kodes citatet med et emne. Der forsøges at kode udelukkende fra den studerendes udtalelser, selvom det anerkendes, at reseacherens for-forståelse ikke kan holdes ude. Kodningen er en slags reduktion af indholdet, som hjælper med at indkredse temaer, som så igen kan udfoldes. Efter gennemgang af hele interviewet begyndes første trin af analysen med henvisninger til teori.

Eksempel fra interview med Caroline:

Efter transkribering:

Christina taler meget om sin usikkerhed, om at overvinde usikkerheden. Hun taler meget om en transformativ udvikling hvor hun er blevet i stand til at handle/empowerment. Identitetsændring.

Anerkendelse og læringsryk da hun får anerkendelse på rigtigt tidspunkt.

Handling og relationer.

Relationer giver engagement

Tid	transkribering	1. Kode og temaer	teori og kerne
140	<p>hvorfor er plastikfri by en god sag? det er ikke sådan en føle føle sag. Det er en konkret ting, som jeg mener er en særdeles vigtig sag. Med følelsesager som hjerterum er det svært at mærke forandring, men hvor let er det lige at mærke forskel hvis vi lod være med at bruge plastikposer, hvis bare lige vi gjorde det. ikke fordi føle føle sager er mindre værd, men plastikfri by er bare så håndgribelig og man kan gøre en forskel ved at gøre noget anderledes</p>	<p>håndgribelig. handlingsorienteret.</p>	<p>handling</p>
300	<p>jeg er med i msk.bib og vores rum og det er mere følesager.... og det er svært at arbejde med følelser. her arbejder vi meget med følelser. EN følelse af at der er noget galt som vi vil ændre på</p>	<p>følelse af at der er noget galt engagement følelse af at noget er galt</p>	<p>engagement sag</p>
349	<p>det er det de siger; morten, Poul og Kristin, hvis der er noget galt så gør selv noget ved det; der hvor skoen trykker. Vær selv med til at skabe en eller anden forskel. Gå selv igang med et håndtryk</p>	<p>gå igang selv skabe selv, handle</p>	<p>aktiv medborger initiativ Sarasvathy - entreprenørskab</p>
550	<p>Andre steder handler det om produktion og om at tjene penge. Hos sds handler det om det sociale, om social kapital, hvilket jeg godt kan li... jeg har arbejdet med gamle og handikappede, men har ikke ønsket at være pædagog og eller sygeplejerske, men jeg har et stort hjerte for mennesker... men jeg må nok indrømme at det er der hvor min største kompetence ligger, men jeg har alligevel gået en anden retning.</p>	<p>møde mellem design og det hjertelige</p>	<p>social kapital det sociale fremfor penge og prestige</p>
725	<p>jeg har måske negiceret den menneskelige side lidt de sidste par år. jeg er god til at være sammen med gamle, børn og andre; de åbner sig for mig.. og så synes jeg at den her designverden er lidt for kold. Vil gerne kombinere den med noget socialt. det er jo fedt</p>	<p>negliceret interesser kombination mellem design og social arbejde</p>	<p>design og sociale interesser Design thinking - IDEO</p>
	<p>Jeg har fundet ind til en måde at kombinere de to retninger. De arbejder jo her med en form for design. Med nogle strukturer man går igennem for at få sagerne til at vokse. Har en form for problem og et spørgsmål hvordan kan vi løse det. Så mobiliserer vi mennesker og så går vi igang med at idegenerere... hvordan kan vi gøre det, hvad er problemet,, så har vi problem og går igang med at lave en prototype... jeg ved godt at de ikke er løsningsorienterede... men alligevel går man altid fremad.. og det er jo ikke ift produkter men istedet om mennesker.... omkring mennesker og det er virkelig interessant.</p>	<p>sag og proces mobilisering design ligner lidt sds</p>	<p>design proces og sag</p>
10	<p>jeg ved ikke om jeg er godt til det, men jeg har fundet ud af at der kun sker noget hvis man gør noget.... Jeg er et meget føle føle menneske og jeg tror jeg ligge mærke til mange ting. Kan folk li mig, synes de jeg gør er</p>	<p>feedback og tage sagen i egen hånd lært at små skridt også er skridt</p>	<p>gør noget initiativ og handling feed back</p>

Efter at have kodet og analyseret alle fire interviews har jeg opdaget fælles kodninger og temaer, som jeg derefter har sammenholdt med mine observationer for at skrive mig frem til resultater.

Stadium 6: Verificering

På dette stadium fastslås interviewets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed af interviewresultaterne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). Gennemarbejdning af de *De syv stadier i en interviewundersøgelse* er foretaget for at sikre, at udfordringer i forhold til reliabilitet og validitet bliver gennemarbejdet. Problemstillinger og mulige bias er blevet præsenteret løbende i interviewguiden, hvilket skal sikre, at resultaterne af undersøgelsen er valide, reliable og verificerbare. Validiteten eller gyldigheden er et udtryk for, om interviewundersøgelsen undersøger det, den har til formål at undersøge og rigtigheden og styrken af et udsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272). Undersøgelsen formål var at undersøge deltagernes oplevelser og erfaringer med læring og læringskulturen på SdS. Validiteten er forsøgt forøget gennem deltagende observationsstudie, hvilket både gjorde interviewet mere præcist, men også skaber sammenhæng og autenticitet mellem det sagte og de faktiske hændelser.

Reliabilitet eller transparens betegner, hvor konsistente og troværdige resultaterne er og refererer ofte til om resultaterne kan reproducere på andre tidspunkter og af andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). I kvalitativ forskning handler reliabilitet om gennemsigtigheden i forhold til grundantagelser og fremgangsmåder (Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 491). Der er forsøgt gennemsigtighed i hele interviewprocessen, hvorfor det vil være muligt at gentage interviewet metodisk, men reproducerbarheden af resultaterne er ikke mulig, da informanternes oplevelser og erfaringer kan have ændret sig over tid. Derudover anerkendes, at interviewerens rolle samt forforståelse er væsentlig for resultaterne. Gennemsigtigheden er med til at skabe troværdighed i forhold til de konklusioner der fremkommer af datamaterialet.

Dermed opstår der en diskussion af generaliserbarheden af resultaterne og om det er muligt at generalisere på en studie, hvor konteksten i form af sted og relationer er afgørende for resultaterne. God kvalitet i kvalitative undersøgelser vedrører om, at det er muligt at se forskeren over skulderen *"for at kunne gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater"* (Brinkmann & Tanggaard, 2010b, s. 491).

Med et pragmatisk udgangspunkt handler kvaliteten af data af resultaternes praktiske konsekvenser. Og her vil jeg opsummere nogle af kvalitetskriterierne, som jeg efterstræber i mine undersøgelser i et spørgsmål stillet af David L. Cooperider og Diana Whitney: *"What effect is my question having on our lives together. Is it helping to generate conversations about the good, the better, the possible. Is it strengthening our relationship?"* (Cooperider & Whitney, 2005, s. 51)

Stadium 7: Rapportering

Rapporteringen skal ske ved at undersøgelsens resultater og anvendte metoder skal leveres i et læsevenligt produkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s 123).

Rapporteringen af resultaterne offentliggøres i to dele, henholdsvis et 80 siders speciale og en tre-fem siders fagligt formidlende artikel, der begge afleveres til Aalborg Universitet. Derudover afleveres der et eksemplar til SdS, hvor jeg også forventer, at resultaterne skal præsenteres for at fortsætte samtalen om hvordan vi endnu bedre læringsrammer og kvalitativ bedre læring for deltagere der beskæftiger sig med medborgerskab.

Bilag 2: Samtykkeerklæring

Peter Matzen

Aalborg Universitet – Læring og forandringsprocesser

E-mail: pmatze11@student.aau.dk

tlf: 61654864

Samtykkeerklæring

Vedrørende speciale på Aalborg Universitet, Læring og forandringsprocesser med udgangspunkt i den social økonomiske virksomhed Sager der samler.

Studerende: Peter Matzen

Vejleder: Tatiana Chemi

I forbindelse med speciale, som tager udgangspunkt i empiri indsamlet af Peter Matzen hos Sager der samler i perioden fra marts til juli 2015-05-15 laves følgende aftale mellem Peter Matzen og (navn på informant og dato):

Med underskrift af denne aftale indvilliger du i at deltage i et forskningsprojekt, som tager udgangspunkt i Sager der samler. Projektets afleveres som et speciale og en artikel, som bliver offentligt tilgængeligt. Projektets formål er at undersøge hvilken læring der forekommer i samskabende fællesskaber med fokus på medborgerskab. Dit bidrag kan være til at støtte udviklingen af disse fællesskaber. Du er ikke sikret andet udbytte af interviewet end mulighed for at reflektere over din læring og dine oplevelser med arbejdet hos Sager der samler. Du bliver anonymiseret i materialet. Du skal dog være bevidst om, at Sager der samler er en forholdsvis lille virksomhed, hvilket kan betyde, at udtalelser eventuelt kan spores tilbage til dig. Det er vigtigt, at du læser denne erklæring og kontakter Peter Matzen, hvis du måtte opleve usikkerheder.

- Lydoptagelserne af interviewet må udelukkende bruges til specialet.
- Optagelserne bliver holdt anonyme og må ikke bruges i andre sammenhænge.
- Informanten bliver anonymiseret
- Informanten har på ingen måde ansvar for det skriftlige materiale, som efterfølgende udarbejdes af Peter Matzen
- Informanten kan til enhver tid rette henvendelse til Peter Matzen, med krav om ændringer, tilbagetrækning af udtalelser eller spørgsmål vedrørende interviewet.
- Optagelserne slettes efter eksamen ultimo august 2015

Dato for underskrift: _____

Interviewperson: _____

Intervieweren: _____

Kontakt: Peter Matzen, tlf. 61654864, pmatze11@student.aau.dk

Bilag 3: Forforståelse og antagelser

Dette afsnit forklarer researcherens forforståelser og antagelser, som farver hele undersøgelsen. Det er essentielt at være vidende om disse forståelser for at kunne verificere eller falsificere resultaterne i sidste ende. Der vil ganske givet være resultater, som reseacheren havde forventet og får verificeret, men der vil ganske givet også være resultater, som ikke var forventet og som derved bliver falsificeret. Bent Flyvbjerg argumenter for, at der ofte i casestudier vil være flere resultater, som falsificerer forskerens forudfattede meninger end resultater, som verificerer. (Flyvbjerg, 2010, s. 481)

Med et pragmatisk videnskabssyn er det essentielt at være vidende om egen påvirkning af resultaterne, således at der kan opnås en kritisk refleksivitet, som J.A. Maxwell benævner ”critical subjectivity” (Maxwell, 2008, s. 225). Reseacheren vil altid påvirke resultaterne med erfaringer, antagelser og teoretiske overbevisninger.

Det er derudover også essentielt for resultaterne af undersøgelsen at være sig bevidst om forforståelse og antagelser, da researcheren netop også gennemgår en læring, som han må forholde sig til. Denne læringsudvikling, som researcheren gennemgår bliver også en del af resultaterne, hvorfor det er vigtigt at kunne genlæse researcherens forventninger til studiets resultater. Bent Flyvbjerg beskriver, at *”hvis man forudsætter, at målet med forskeres arbejde er at forstå og lære om de fænomener, de studerer, så er forskning simpelthen en form for læring”* (Flyvbjerg, 2010, s. 480-481).

Forforståelser og antagelser den 17. marts 2015

Sager der samler er et sted, som er drevet af meget karasmatiske, initiativrige, vellidte og dygtige mennesker. De daglige ledere har et smittende lederskab, som gør, at folk føler sig meget velkomne til at bidrage med frivilligt arbejde. SDS har et kæmpe netværk, som er med til at gøre SDS til et sted, som opnår gode resultater og viser en alternativ vej til at løse samfundsmæssige problemer. Initiativtagerne og de daglige ledere har kæmpe betydning for resultaterne af sagerne, som der bliver arbejdet med. Dette skyldes flere årsager, som blandt andet det store netværk og erfaringer med at facilitere og lede samskabende processer. En dygtig og inkluderende faciliteringen af samarbejdet om løsninger af de samfundsmæssige problemstillinger er nødvendig for at opnå samarbejde og samskabelse. Initiativtagerne er meget dygtige facilitatorer, hvilket er med til at skabe resultater.

SDS har en kæmpe udfordring, hvis disse facilitatorroller skal overtages af andre. Dette er en stor udfordring for SDS’ udvikling fra et sted, som er centreret om initiativtagerne med deres energi og ledelse til et sted, som er mere samfundsopbyggende, som en af initiativtagerne beskriver som en

vision.

Initiativtagerne har en kæmpe energi til at arbejde med udvikling af SDS, hvilket har både positive og negative aspekter. Det positive er, at lysten, ambitionerne og energien er enorm i forhold til at udvikle SDS. Det negative kan være, at initiativtagerne kan stå i vejen for nye kræfter, eller med andre ord, at initiativtagerne selv tager så meget ledelse, at de står i vejen for, at andre tager ledelse og initiativ.

SDS har et unikt udgangspunkt, hvor de tager afsæt i personligt engagement for at skabe forandringer. Det er altså mennesker egen lyst og initiativ til deltagelse, der driver dem, hvilket er en kæmpe forskel fra f.eks. kommuners fokus på medborgerskab. Organisatorisk opererer de i mellemrummet mellem kommunen og den personlige sfære eller sagt med andre ord, ”der hvor man ikke behøver at spørge om lov til at gøre noget”. Mennesker oplever, at deres arbejde gør en forskel i SDS for den store sag, men også for dem selv.

Deltagerne har en følelse af, at de gennemgår stor læring og forandring ved at bidrage til arbejdet. De føler, at de lærer at arbejde i fællesskaber. De føler, at de er accepterede i fællesskabet. Mange af deltagerne føler, at de aldrig har bidraget med så meget i et fællesskab tidligere.

Mange deltagere får energi og lyst til at arbejde mere med personlige og samfundsmæssige problemstillinger end de gjorde inden engagementet i SDS.

Der drikkes meget kaffe rundt om bordet hos SDS, hvilket er et billede på en organisationsform, som er essentiel hos SDS. Denne kaffekopsorganisation skaber dialoger, ejerskab og samarbejde. En af de daglige ledere siger, at *”kaffekoppen er det vigtigste proceslederværktøj”*.

Der er mange bolde i luften hos SDS, hvilket skaber travlhed. Der bliver arbejdet med flere SAGER på samme tid. Der er ofte mange mennesker i lokalerne hos SDS og mange deltagerere, der skal samarbejdes med. Der er travlhed med at koordinere SAGERNE, således at der kommer mange deltagere.

SDS forsøger at samle folk fra alle samfundslag og er meget stolte af, at det blandt andet er lykkedes, at få en hjemløs mand til at tage lederskab på et projekt.

SDS er et bud på en anderledes organisation, som kan være med til at forandre samfundet nedefra

gennem at delagtiggøre mennesker fra alle samfundslag. Der er tale om social innovation, som begynder nedefra med menneskers ønske om forandre noget personligt.

Der opstår ofte en form for afmagt blandt deltagerne, da SAGERNE ofte er ganske små og derfor synes ubetydelige. Der arbejdes efter udsagnet ”mange bække små gør en stor å.”

Fællesskaber kan være med til at empowre deltagerne til at udvikle sig. Skabelsen og vedligeholdelsen af gode skabende fællesskaber kræver gode facilitator, rammer og forbilleder. For deltagerne er det udfordrende at lytte og give plads til andre. Alle deltagere har behov og lyst til at blive set og anerkendt.

Der arbejdes meget med at skabe tryghed for deltagerne og mulighed for at ytre sig.

Læring:

- deltagerne gør sig erfaringer med at arbejde i grupper
- deltagerne erfarer, at de kan bidrage til fællesskabet og SAGEN
- deltagerne føler sig trygge i fællesskabet og tør derfor at bidrage med både faglige og personlige fortællinger
- deltagerne føler sig værdsatte af SDS og de fællesskaber, som de arbejder i
- deltagerne udvikler samfundsansvar og en fornemmelse af, at de selv er en del af systemet og samfundet
- deltagerne oplever, at de kan være til at gøre en forskel
- deltagernes læring er ofte omfattende, og kan i nogle tilfælde beskrives som transformativ, da de handler på en anderledes måde end tidligere.
- deltagerne ser et forbillede i de daglige lederes virke, professionalitet, personlige udstråling og engagement
- deltagerne får kompetencer til at løse personlige og samfundsmæssige problemstillinger
- deltagerne oplever ”selfefficacy” i forhold til at samarbejde og løse samfundsmæssige problemstillinger

Jeg tror det er nødvendigt at udnytte og bruge alle de ressourcer som folk besidder - og som ikke bliver udnyttede. Jeg tror på, at vi har behov for at empowre folk i deres egen virkelighed, der hvor mennesker kan gøre noget. Vi må tage udgangspunkt i egne udfordringer og gøre mennesker handlekraftige, handleduelige. Give os selv en mulighed for at mærke at vi har ressourcer til at handle i eget liv.

hvordan kan jeg være med til at give andre mulighed for at handle. Og det gælder helt fra det store til det lille perspektiv.

Bilag 4: Vedtægter Forening Sager der Samler

Bilag 5: Deltagende observation logbog

Bilag 6: Semi-struktureret interview Caroline

Bilag 7: Semistruktureret interview Kurt Kyed

Bilag 8: Semistruktureret interview Anton

Bilag 9: Semistruktureret interview Jens