

Samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører



Udvikling af
'design for læring i samskabelse'
i kommuner

Tinna Knudsen og Britta Møller

Kandidatspeciale

Kandidat i Læring og forandringsprocesser

Aalborg Universitet maj 2017



AALBORG UNIVERSITET

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig **X**

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/ 24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---

Uddannelsens navn	KANDIDAT I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Tinna Knudsen	20151714	
Navn Britta Møller	20151705	
Afleveringsdato	31.5.17	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører. Udvikling af 'design for læring i samskabelse' i kommuner	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale 292.738 Artikel 11.944 Total 304.682 = 126,95 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Annie Aarup Jensen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler):

<http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

The main purpose of this master thesis is to explore co-creation and co-production as processes of learning. Research point out that many danish municipalities have introduced co-creation/co-production as a new way to deliver and develop public services through extended collaboration between the public and civilian actors. Two reviews on research in co-creation/co-production reveals that much of the research done has a governance perspective, as in how the process can be controlled and managed from the perspective of the managers. Only a little research is done in, how the process of co-creation/co-production works as a process of learning, and researchers point out that studies are needed on what the characteristics are.

It is with this interest of research that this master thesis presents a qualitative case study in a danish municipality with years of experience working with co-creation and designing for learning in co-creation. With the case study this master thesis is emphasising the importance of gaining in-depth understanding of the process of learning in co-creation in the interactions between actors in the municipality. The consultants in the municipality are about to revise their design for learning in order to make it closer related to the practice of the public employees. With a methodological approach based on Design Based Research this thesis will make a contribution to design principles that can support co-creation as a learning process in the specific municipality.

Both the philosophy of science and the theoretical frame of the thesis is a pragmatic standpoint represented by John Dewey. In a desk-research and with a draw on Deweys literature on experience, learning and aesthetic we contribute with a pragmatic perspective on learning to the understanding of co-creation and a design for learning. This perspective on co-creation is used to analyze the dominating perspective in the literature on co-creation. From this, a framework for analysis is developed as to explore if co-creation reveals as a governance or a learning perspective in the interactions between actors in three different settings: At a course in co-creation in the municipality, in the design processes of the participants of the course and in different practices between the public and civilian actors as examples of potential co-creating practices.

The empirical fieldwork includes seven semi-structured interviews, participant

observations in eight different practices and participation in six designlabs, where the public actors are designing for co-creation processes. The empirical material was analysed according to the abductive approach.

The findings of this study show that a pragmatic perspective on learning on co-creation reveals four discussions about co-creation that point out a framework for analyzing co-creation practices. The first one called inquiry/participation is whether co-creation is a process, where the actors participate in an inquiry process or just participate. The second called interdependent/separate is whether the co-creating process is between interdependent actors with interest in and responsibility for the common case or between separate actors with different influence and responsibility. The third is called practice/methods, which refers to whether co-creation is seen as a practice within the work or as a method separated from the everyday work. The last category is called continuity/isolated and refers to whether co-creation is seen as an isolated process in a continuous practice or as a temporally isolated process.

From these factors we point out a didactic framework, as to WHAT and HOW the consultants could act to support co-creation as a learning process. This calls for the consultants in the municipality to a) support continuity in the experiences of the actors, and to place practice in the center of an inquiry process, b) support doubt and insecure situations as the starting point of inquiry, c) give ideas, theories and tools customized to the needs of the actors, d) use aesthetic appreciation, imagination and judgement to adjust the actions accordingly and finally e) take responsibility of the common case and support interdependence between the actors.

From the analysis of the practises in the municipality we point out four tools, that can help to support the consultants in practicing these didactic principles. The tools are: Observation as a tool for aesthetic appreciation, Practice narratives as a tool for materialization of experiences, Materialized theory as a tool for reflexivity and finally Social exchange as a tool for co-creating learning.

We hope you will enjoy your reading

Tinna & Britta

1.0 Problemfelt	7
1.1 Samskabelse på dagsordenen i de offentlige sektor	7
1.1.1 Forskning om samskabelse i et læringsperspektiv	8
1.1.2 Design for læring i samskabelse	10
1.2 En kommunes arbejde med design for læring i samskabelse	10
1.3 Problemformulering	13
1.3.1 Operationalisering af problemformulering	13
2.0 Videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser	16
2.1 John Deweys filosofiske pragmatisme	16
2.1.1 Implikationer for vores metodologiske position	19
2.2 Casestudiet som metode	20
2.2.1 Caseudvælgelse, -beskrivelse og afgrænsning	21
2.3 Design Based Research i et pragmatisk perspektiv	25
2.3.1 Domænekendskab gennem desk-research og feltstudie	28
2.3.2 Feltstudie på kursusdagene under samskabelseskurset	31
2.3.3 Feltstudie som designproces i dagpleje- og ældreplejegrupperne	32
2.3.4 Feltstudie i hverdagens situationer i kommunen	34
2.4 Ethiske overvejelser	35
2.4.1 I bevægelse mellem forsker- og konsulentrollen	35
2.4.2 Er forskningens resultater brugbare, sandsynlige og troværdige?	36
3.0 Samskabelse i et læringsperspektiv	37
3.1 Begreber om samskabelse	38
3.1.1 Samskabelse som co-production eller co-creation?	38
3.1.2 Forskellige formål med samskabelse	40
3.1.3 Deltagerroller i samskabelse	41
3.1.4 Normative samskabelses-forståelser	43
3.1.5 Opsamling	46
3.2 John Deweys perspektiver på samskabelse	46
3.2.1 Demokrati som livsform og gensidig afhængighed	47
3.2.2 Praksis som materialitet for og i samskabelse	49
3.2.3 Praksis som udtrykkende objekt	51

3.2.4 Den udforskende proces som afsættet for læring	54
3.2.5 Uddannelse som et pragmatisk 'design for læring'	57
3.2.6 Opsamling	60
3.3 Diskussion af samskabelse i et læringsperspektiv	61
3.3.1 Samskabelse som udforskning og/eller deltagelse	62
3.3.2 Samskabelse mellem gensidigt afhængige og/eller adskilte aktører	63
3.3.3. Samskabelse som praksis og/eller metode	64
3.3.4 Samskabelse som en kontinuerlig og/eller afgrænset proces	65
3.4 Fremstilling af analyseredskaber	66
4.0 Deltagernes interaktioner med kursets designprincipper	67
4.1 Samskabelse som et projekt	68
4.2 Projekter ved siden af praksis	72
4.3 Teori adskilt fra arbejdet	75
4.4 Samtale som arbejdsform	78
4.5 Opsamling: Deltagernes interaktioner med designprincipper på kurset	81
5.0 Deltagernes interaktioner med pragmatiske designprincipper	82
5.1 Afprøvning af designprincipper i dagplejegruppens arbejde	83
5.1.1 At pege på usikre situationer	83
5.1.2 At tage ansvar for den fælles sag	86
5.1.3 At tilbyde idéer som redskaber	87
5.2 Afprøvning af designprincipper i ældreplejegruppens arbejde	89
5.2.1 At udvælge og materialisere teoribegreber om samskabelse	89
5.2.2 At skabe kontinuitet til hverdagens praksisser	92
5.2.3 At regulere mødernes form og substans	93
5.3 Opsamling: Erfaringer med pragmatiske designprincipper	95
6.0 Samskabelse i konkrete situationer i kommunen	97
6.1 Samskabelse som læreproces på stormødet?	98
6.1.1 Stormødet som overførsel af information	98
6.2 Samskabelse som læreproces i afhentningen?	101
6.2.1 Afhentningen som informationsudveksling	102
6.2.2 Udvikling af praksis gennem feedback	103

6.3 Samskabelse som læreproces i måltidet?	105
6.3.1 Måltidet som gentagelsen af vanen	106
6.3.2 Udvikling af måltidet gennem synsninger	107
6.4 Opsamling: Samskabelse i konkrete situationer i kommunen	110
7.0 Opsamling og udvikling af design for læring i samskabelse som læreproces	111
7.1 Opsamling: Erfaringer med 'design for læring i samskabelse' i kommunen	112
7.2. Udvikling af 'design for læring i samskabelse'	114
7.2.1 lagttagelse som redskab til æstetisk værdsættelse	115
7.2.2 Praksisfortællinger som redskab til materialisering af erfaringer	117
7.2.3 Materialiseringer af teorier som redskab til refleksivitet	118
7.2.4 Udveksling som redskab til samskabende læring	119
8.0 Diskussion af teori og forskningsmetode	121
8.1 Diskussion af teori om samskabelse som læreproces	121
8.1.1 Samskabelse som organisatorisk forandringsproces	121
8.1.2 Tilpassende eller udviklende læring på arbejdspladsen	123
8.1.3 Dataliteracy i et pragmatisk perspektiv	124
8.2. Diskussion af forskningsmetode	125
8.2.1 Forestilling om kontekstanalyse adskilt fra designarbejde	126
8.2.2 At blive forført af teorien og empirien	127
8.2.3 'At tage erfaringer seriøst' som forskningsmetode	129
9.0 Konklusion	130
10.0 Litteraturliste	136
11.0 Bilagsoversigt - Bilag er vedlagt på usb	139

1.0 Problemfelt

Dette kandidatspeciale tager udgangspunkt i et samarbejde mellem os som studerende på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet og en udviklingsafdeling i en mellemstor dansk kommune, hvor der gennem uddannelse arbejdes med fremme af samskabelse mellem offentlige og civile aktører. Med et læringsperspektiv på samskabelse inspireret af John Deweys filosofiske pragmatisme undersøger vi i specialet, hvilke didaktiske principper i et design for læring, der kan understøtte samskabelse som læreproces i kommunen. Metodologisk tager specialet afsæt i Design Based Research, hvor vi med en eksperimentel tilgang udforsker designprincipper i forhold til kommunens kursus i samskabelse, i kursusedtagernes arbejde med design for samskabelse og i eksempler på situationer i hverdagens samskabende praksisser i den kommunale kontekst.

Indledningsvis sætter vi den samfundsmæssige ramme for specialet og beskriver, hvordan vi er gået til projektet i den lokale kommunale kontekst, som kandidatspecialet er skabt i samspil med.

1.1 Samskabelse på dagsordenen i de offentlige sektor

Samskabelse, co-production, co-creation, social innovation og samarbejdsdrevet innovation er nogle af de begreber, der i disse år, både nationalt og internationalt bruges til at beskrive forskellige samarbejdsformer mellem offentlige og civile aktører. Samarbejdsformerne, hvor borgere og andre civile aktører gives plads i arbejdet med at løse, nytænke og/eller skabe de offentlige velfærdsopgaver, angives at være en måde, hvorpå forskellige udfordringer i den offentlige sektor kan håndteres (Pestoff, 2012, Agger & Tortzen, 2015, s. 4, 6-7, Voorberg, Bekkers & Tummers, 2014, s.2, Torfing, Sørensen & Røiseland, 2016, s.7).

I Danmark er det særligt begrebet samskabelse, der har vundet indpas. Dette på trods af, at det ifølge et litteraturreview om samskabelse, udarbejdet af forskerne Annika Agger og Anne Tortzen fra Roskilde Universitet kun er relativt få studier om samskabelse, og at det derfor er uklart, hvordan samskabelse foregår, hvad samskabelse fører med sig, og hvad der virker befordrende for samskabelse (Agger & Tortzen, 2015, s. 5, 11).

Samskabelse er ikke et entydigt begreb i litteraturen. Det viser sig ved, at samskabelse af nogle (Agger & Torzen, 2015, s. 5) oversættes til begrebet co-production, af andre (Torfing et. al 2016) til begrebet co-creation, mens andre (Hulgård, 2016, Pedersen-Ulrich, 2016) knytter begrebet til både co-production, co-creation, social innovation og samarbejdsdrevet innovation. Alle disse begreber er imidlertid hverken nemme at definere entydigt eller adskille fra hinanden (Voorberg et.al. 2014, Torfing et.al. 2016, Hulgård, 2016), hvilket ikke skaber klarhed for praksis eller forskning.

1.1.1 Forskning om samskabelse i et læringsperspektiv

En opmærksomhed, der træder frem i forskningen om samskabelse, er, at når afsættet, som i Agger og Tortzens (2015) review, tages i forvaltningsforskning, anlægges et styringsperspektiv på samskabelse, hvor samarbejdet med civile aktører om velfærden skal søges styret fra en ledelsesposition. Faldgruben ved dette er, at forskningen mister sit fokus på, hvad det er, der kendetegner den samskabende proces mellem aktørerne. I stedet er der fokus på at pege på drivkræfter og barrierer, i form af strukturelle forhold i organisationerne eller forhold ved de enkelte aktører, der sætter betingelser for og påvirker samskabelse, og som tænkes at skulle styres fra en ledelsesposition (Torfing et.al., 2016, s.15-18, Voorberg et.al., 2014, s.1342-1344, Agger & Tortzen, 2015). I beskrivelserne af forhold, der fremmer eller hæmmer samskabelse, peges der bl.a. på, at de offentlige aktører skal lære at afgive magt og facilitere processer med borgerne (Torfing et.al., 2016, s. 16, Agger & Tortzen, 2015, s. 22), og at de offentlige aktører har brug for at udvikle nye kompetencer i samskabelse (Pestoff, 2012). Men det fremgår ikke, hvordan de offentlige aktører skal lære at facilitere processer, afgive magt eller udvikle nye kompetencer i samskabelse.

Dette er også en opmærksomhed, som Bovaird & Löffler (2012) har, og hvor de med et særligt fokus på de offentligt ansatte påpeger "the need to develop the professional skills to mainstream co-production" (s. 1130). I en finsk undersøgelse af offentlige aktørers perspektiver på deres arbejde med co-production peges der også på dette læringsbehov. Her findes, at "when moving from rhetoric to practice there seems to be a lack of tools and methods for applying and utilising the possibilities of co-production" (Tuurnas, 2015, s. 583). Dette perspektiv bliver dog også udfoldet som et ledelsesspørgsmål idet, der er fokus på, hvilke redskaber ledere har brug for, for at

kunne understøtte dette (Tuurnas, 2015, s. 593).

Selv om Agger & Tortzen (2015) peger på, at der kun findes lidt forskning om 'samskabelse', så findes der dansk forskning, der tager udgangspunkt i begrebet 'samarbejdsdrevet innovation'. En del af denne er opsummeret af professorer fra Roskilde Universitet Peter Aagaard, Eva Sørensen og Jacob Torfing. De fremhæver bl.a., at litteraturen om samarbejdsdrevet innovation har fokus på, hvordan man kan få aktørerne til at deltage i samarbejdsprocessen, hvilket de ligeledes beskriver som et spørgsmål om ledelse (Aagaard, Sørensen & Torfing, 2014, s. 51). Med dette fokus påpeger Aagaard et.al., at forskningen i samarbejde mellem offentlige og civile aktører har et blindt punkt i forhold til læring, fordi den ikke berører læring som en del af nytænkning og innovation (Aagaard et.al., 2014, s. 52). Her refererer Aagaard et.al. til forskere fra Aalborg universitet, Birthe Lund og Julie Borup Jensen, der med perspektiver fra læringsteori og kreativitetsforskning argumenterer for, at der må skabes *rammer* for relationer og interaktionsformer i samarbejder, der skal være innovationsfremmende. Lund og Jensen afklarer dog ikke konkret, hvad der kendetegner disse særligt innovationsfremmende rammer og samarbejdsformer, men peger på behovet for yderligere eksperimenter, der kan give et klarere billede af disse i forskellige situationer og domæner (Lund & Jensen, 2011, s. 172-173).

Gennem vores egen søgning af forskningslitteratur om samskabelse mellem offentlige og civile aktører er det kun lykket at finde ganske få artikler om, hvordan uddannelse eller andre design for læring kan understøtte samskabelse mellem offentlige og civile aktører. Det skal dog nævnes, at søgningen er reduceret i omfang til kun at omfatte forskning, der er publiceret indenfor de sidste 3 år og kun er foretaget i to elektroniske søgedatabaser (Bilag 1 viser en detaljeret oversigt over litteratursøgningen). Alligevel vil vi tillade os ud fra denne søgning og den tidligere gennemgang af litteraturen om samskabelse at pege på, at der synes at mangle studier om samskabelse i et lærings- og uddannelsesperspektiv, hvor fokus er dels på samskabelse forstået som en læreproces mellem offentlige og civile aktører, dels på hvilke principper i et design for læring, der kan understøtte samskabelse mellem kommunens aktører. Med afsæt i dette er vores interesse vakt for at undersøge, hvordan der 'designes for læring i samskabelse' i kommunale kontekster.

1.1.2 Design for læring i samskabelse

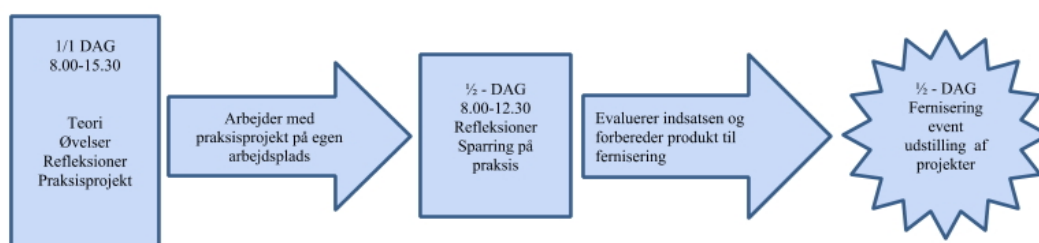
Til de danske kommuner udbydes en række uddannelser, konferencer, foredrag og kurser om samskabelse af mange forskellige udbydere. Disse omfatter bl.a. flere af professionshøjskolerne, Center for Offentlig Kompetenceudvikling, Center for Frivilligt Socialt Arbejde samt en række konsulenthuse (Bilag 2 viser et udpluk af disse). En spørgeskemaundersøgelse blandt kommunernes fag- og forvaltningschefer om kommuners samarbejde med civile aktører viser, at kun et fåtal af kommunerne selv tilbyder uddannelse, workshops og seminarer, som tiltag til at understøtte samarbejdet mellem offentlige og civile aktører (Ibsen & Espersen, 2016, s. 54). Dette på trods af, at mere end 80% af cheferne angiver, at kommunen har politikker for samarbejdet med de civile aktører (Ibsen & Espersen, 2016, s. 30) og ca. halvdelen (50,1 %) angiver, at samarbejdet med civilsamfund og frivillige ikke anses som en del af medarbejdernes eksisterende faglighed (Ibsen & Espersen, 2016, s. 65-66). I undersøgelsen fremhæves, at når kommuner bevæger sig fra at levere service *til* borgere til at skabe løsninger *sammen med* borgere, så er faglige kompetencer ikke længere tilstrækkelig i de offentlige aktørers opgaveløsning. Samarbejdet kræver, at de offentlige aktører kan "spille sammen med lokalsamfund, pårørende og borgere selv i nye helhedsløsninger" (Ibsen & Espersen, 2016, s.12). Det kan derfor antages, at kommunerne i de kommende år i stigende grad vil få behov for at designe uddannelser eller andre design for læring, der understøtter samskabelse mellem civile og kommunale aktører. Det er derfor interessant at undersøge, hvordan der i kommunerne kan eller måske allerede arbejdes med design for læring, som understøtter samskabelse.

1.2 En kommunes arbejde med design for læring i samskabelse

Det er med denne interesse, at vi i januar 2017 tager kontakt til en af landets kommuner, der arbejder med uddannelse til samskabelse (efterfølgende betegnet 'kommunen'). Vi indleder vores kontakt gennem to interviews med henholdsvis chefen og en konsulent fra kommunens udviklingsafdeling. Konsulenten er den ene af de to udviklingskonsulenter, der har designet og varetager kommunens interne kursus i samskabelse. Vores intention er at undersøge baggrunden for kommunens kursus, og hvilke udfordringer de eventuelt oplever at stå over for.

Kommunen har de seneste 4-5 år haft samskabelse på dagsordenen, initieret af

kommunens topledelse (Interview, udviklingschef, 28.2.17). Fortællingen om baggrunden for samskabelseskurset er, at en intern kommunal måling i 2015, viste, at arbejdet med samskabelse ikke var 'nået helt ud i organisationen'. I denne fremgik det, at andelen af ansatte, der ikke kendte til 'mindsettet' i samskabelse, var større end udviklingsafdelingen og topledelsen havde forventet (Interview, udviklingschef, 28.2.17). Dette fik Kommunens Hoved-Medarbejderudvalg (HMU) til at foreslå et internt samskabelseskursus kaldet 'samskabelsespraktikeren'. Dette skulle rettes mod kommunens ansatte bestående af chefer, ledere og øvrige medarbejdere fra alle kommunens fagområder (Interview, udviklingschef, 28.2.17). Kurset blev efterfølgende designet af to af kommunens udviklingskonsulenter, der begge er uddannet i samskabelse på diplomniveau fra en dansk professionshøjskole (Interview, konsulent, 17.02.17).



Figur 1.1 Oversigt over samskabelseskursus i kommunen, Beskrivelse af kursus 2017 (bilag 3),

Kurset, der foregår på rådhuset, består af et forløb over 3½ måned med 1 hel og 2 halve kursusdage samt et samskabelsesprojekt, som deltagerne arbejder selvstændigt med i perioderne ind imellem (se figur 1.1 og bilag 3). Kurset er gennemført 4 gange og indholdet på kursusdagene er løbende blevet justeret af konsulenterne. Dette er gjort ud fra deltagerne feedback efter deres deltagelse på kurset (Interview, konsulent, 17.2.17). De to første kursusdage indeholder en blanding af teorioplæg, øvelser og deltagerne arbejde med deres samskabelsesprojekter. Den tredje dag er en fernisering, hvor deltagerne fremstiller deres projekter. Konsulenterne varetager undervisningen på de to kursusdage, men har ellers ikke kontakt med deltagerne i perioden, hvor de arbejder med deres projekter (Interview, konsulent, 17.2.17).

Ifølge udviklingschefen og konsulenten handler samskabelseskurset ikke om at opstille opskrifter eller idealer for samskabelse med borgerne (Interview, konsulent, 17.2.17, interview udviklingschef 28.2.17), men om at gøre samskabelse til en

'praksisdisciplin'. Dette skal deltagerne lære, dels gennem deres selvstændige arbejde med samskabelsesprojekterne, dels gennem øvelserne på kurset, hvor deltagerne i et samspil med hinanden arbejder med "kommunikation, evnen til at lytte, spille andre gode samt at give og modtage feedback" (Bilag 3, Beskrivelse af kursus, 2017). Det fremstår imidlertid uklart, *hvordan* kursets designprincipper kan gøre samskabelse til en 'praksisdisciplin' eller understøtte deltagerne i udviklingen af deres praksis for samskabelse med de civile aktører. For at sikre en lokal forankring af samskabelsesprojekterne opfordres deltagerne til at lade de lokale medarbejderudvalg (LMU) indgå som medaktører (Bilag 3, Beskrivelse af kursus, 2017).

I foråret 2017 er samskabeskurset udbudt for femte gang, men ikke med samme tilslutning som tidligere. Udviklingsafdelingen fornemmer i organisationen en 'mætning' i forhold til kurset, og at tiden derfor er inde til at supplere med nye tiltag (Interview, konsulent, 17.2.17, Interview udviklingschef, 28.2.17). Denne fornemmelse får HMU til i februar 2017 at beslutte, at udviklingsafdelingen skal udvikle et nyt 'design for læring i samskabelse', som foregår tættere på de offentlige aktørers arbejdskontekster (Interview udviklingschef, 28.2.17, Interview konsulent 17.2.17). Udviklingsafdelingen står dermed overfor en opgave om at skabe et nyt design for læring med principper, der kan understøtte udviklingen af praksis for samskabelse i de lokale kommunale kontekster.

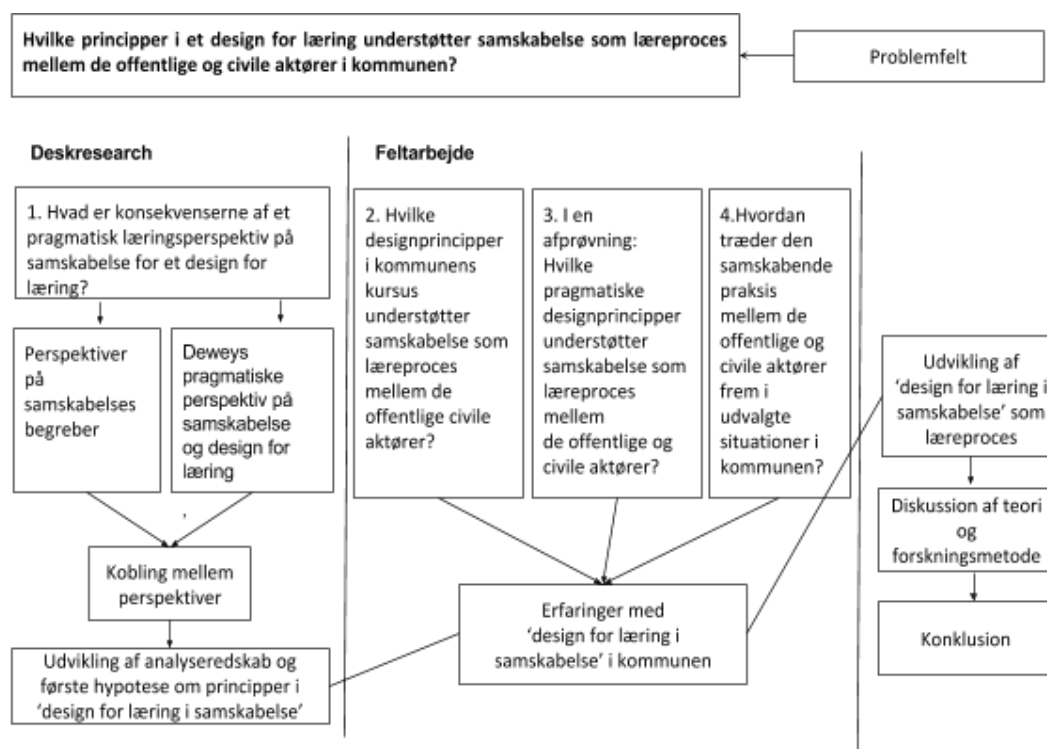
Det er med afsæt i denne konkrete opgave, at vi indleder et samarbejde med de konsulenterne, der designer og varetager samskabeskurset. Aftalen bliver, at vi på baggrund af en udforskning i den kommunale kontekst skal bidrage med et bud på et nyt 'design for læring i samskabelse', som konsulenterne efterfølgende kan afprøve. De giver os derfor adgang til kommunens praksisser som udforskere på samskabeskurset (kommunens 'design for læring i samskabelse') og i kursusdeltagernes arbejde med deres projekter om samskabelse (kursusdeltagernes design for samskabelse). Med afsæt i en undersøgelse af kommunes 'design for læring i samskabelse' er vores intention således at udvikle principper for et nyt design for læring, der understøtter samskabelse som læreproces mellem kommunens aktører i de lokale kontekster. Dette leder til specialets problemformulering:

1.3 Problemformulering

Hvilke principper i et design for læring understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører i kommunen?

1.3.1 Operationalisering af problemformulering

Specialet er både teoretisk og metodisk inspireret af den amerikanske filosof John Deweys (1859-1952) pragmatiske filosofi med den eksperimentelle metodes fem faser (Dewey, 2005, s. 165-167). Dette har betydning for specialets design, som fremstilles i figur 1.2, og forklares i det følgende og yderligere uddybes i afsnit 2.



Figur 1.2. Projektdesign

Det pragmatiske afsæt betyder, at problemformuleringen anses som en *gisnende foregriben af en situation*, der i en forskningsmæssig forstand ansues som *problematisk*, og som gennem specialet *udsættes for en grundig udforskning*. Dette gøres gennem de to forskningsopgaver, desk-research og feltarbejde, *hvorigennem hypoteser formuleres, afprøves og gøres mere konsistente* i forhold til løsningen af den

problematiske situation omkring behovet for forskningsbaseret viden om design for læring, der understøtter samskabelse som en læreproces. Projektdesignet i figur 1.2 afbilder projektet som en lineær proces, men i realiteten har processen været en cirkulær og kompleks bevægelse mellem forskningsopgaver, der kontinuerligt har formet hinanden, men som i figuren fremgår som adskilte søjler.

Den første opgave består i at undersøge litteratur om samskabelse og læring med henblik på at besvare specialet første undersøgelsesspørgsmål, der lyder:

1. Hvad er konsekvenserne af et pragmatisk læringsperspektiv på samskabelse for et design for læring?

Besvarelsen af dette spørgsmål er opdelt i to afsnit. Først undersøges forskellige definitioner af samskabelsesbegrebet med henblik på at indkredse de forskellige mål, formål og deltagerroller, der knytter sig til begrebet. Til dette inddrages litteratur om samskabelse af danske og internationale forskere; Agger & Tortzen (2015), Voorberg, Bekkers & Tummers (2014), Torfing, Sørensen & Røiseland (2016), Lyager & Nielsen (2016), Pestoff (2012), Bovaird, (2007) og Bovaird & Loeffler (2012). Sigtet er at indkredse begrebets perspektiver på organisatoriske forandringsprocesser, der skal indgå i et analyseredskab til brug i analyser af samskabelse i kommunens praksisser.

I den anden del af den første forskningsopgave undersøges filosof og uddannelsesforsker John Deweys pragmatiske læringsteoretiske perspektiv på samskabelse. Dewey er valgt, fordi han både har et perspektiv på samskabelse som læreproces og et perspektiv på 'design for læring', som vi forventer kan berige specialet. Selv om Dewey hovedsageligt har forsket i børns uddannelse og læring, mener vi alligevel hans tænkning er relevant i dette projekt, fordi, som han skriver, at læring og uddannelse er en kontinuerlig proces gennem hele livet (Dewey, 2005, s. 70). I en dansk kontekst er Deweys filosofi netop anvendt i forhold til læring i arbejdslivet (Elkjær, 2005). Vi finder det derfor relevant at anvende hans tænkning i relation til et projekt, der omhandler samskabelse som læreprocesser, der rækker dels ind i arbejdslivet for kommunens ansatte, dels ind i privatlivet for kommunens borgere. Så selvom Dewey skrev sine tekster for 80-100 år siden, er det med forventning om, at han kan tilbyde et aktuelt læringsteoretisk perspektiv på samskabelse. I indkredsning af dette perspektiv inddrages Deweys egne værker: 'Demokrati og uddannelse' fra 1916, udgivet på dansk i 2005, 'Erfaring og opdragelse' fra 1938, udgivet på dansk i 2008 og

'Art as experience' fra 1934, trykt i 1980. Endvidere inddrages sekundærlitteratur af professor Bente Elkjær, *Når læring går på arbejde* fra 2005, der argumenterer for en pragmatisk forståelse af læring i arbejdslivet samt af professor Svend Brinkmann, *John Dewey, En introduktion* fra 2006, der gennemgår Deweys omfattende forfatterskab. Desuden inddrages tekster af professor Hans Fink (2008).

Udforskningen af første undersøgelsesspørgsmål fremstilles i rapportens afsnit 3 og fører til en diskussion af et design for samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv. Herudfra kan vi udvikle en *hypotese* om, hvilke pragmatiske principper i et design for læring, der kan understøtte samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører i kommunen. Denne hypotese gøres mere konsistent gennem et feltstudie i forskellige kontekster i kommunen. Den første del af feltstudiet fokuserer på kommunens samskabelseskursus. Analyserne, der fremstilles i afsnit 4, knytter an til specialets undersøgelsesspørgsmål 2:

2. Hvilke designprincipper i kommunens kursus understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige civile aktører?

Den anden del af feltstudiet sker i vores afprøvning af pragmatiske designprincipper, udledt af arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 1, i udvalgte kursusedtageres arbejde med design for samskabelse. Analyserne af dette fremstilles i rapportens afsnit 5 med afsæt i specialet undersøgelsesspørgsmål 3:

3. I en afprøvning: Hvilke pragmatiske designprincipper understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører?

Den tredje og sidste del af feltstudiet foregår i udvalgte situationer, hvor offentlige og civile aktører deltager i en fælles praksis, der på forskellig vis relaterer sig til kursusedtagernes arbejde med at designe for samskabelse. Analyserne af dette arbejde fremstilles i rapportens afsnit 6 med afsæt i specialets undersøgelsesspørgsmål 4:

4. Hvordan træder den samskabende praksis mellem de offentlige og civile aktører frem i udvalgte situationer i kommunen?

Opmærksomheder fra analyserne leder sammen med de designprincipper, der udledes gennem desk-researchen, til, at vi i afsnit 7 kan samle vores erfaringer med 'design for

læring i samskabelse' som læreproces og udvikle principper for et nyt 'design for læring i samskabelse', der kan afprøves af konsulenter i kommunen. Dette fører i specialets afsnit 8 til en diskussion af teori og forskningsmetode. Problemformuleringen besvares i rapportens afsnit 9 i en konklusion om, hvilke principper i et design for læring, der understøtter samskabelse som en læreproces mellem de offentlige og civile aktører i kommunen.

2.0 Videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser

I dette afsnit præsenterer vi John Deweys pragmatiske filosofi som specialets videnskabsteoretiske afsæt. Heraf udledes implikationer for vores metodologiske position, som leder til en argumentation for valg af casestudie som metode og en præsentation af specialets case samt af projektets eksperimentelle forskningstilgang, der er inspireret af Design-Based Research (DBR). Herunder redegøres for valg af specialets metoder til generering og analyse af empiri og i relation hertil for vores etiske overvejelser.

2.1 John Deweys filosofiske pragmatisme

Med afsæt i den amerikanske pragmatisme - og i særdeleshed John Deweys filosofiske pragmatisme, tager dette speciale udgangspunkt i specifikke antagelser om viden og videnskab, der for Dewey er tæt knyttet til hans begreb om erfaring og ikke mindst pragmatismens anti-dualistiske og prospektive kendetegn. I det følgende vil vi med udgangspunkt i Deweys erfaringsbegreb redegøre for videnskabelse som en praktisk, refleksiv og aktiv deltagelse i verden. Afsnittet inddrager litteratur af lektor Liv Egholm (2014) og professorerne Susan R. Whyte (1999), Antje Gimmmler (2012), David L. Morgan (2007), Svend Brinkmann (2006, 2011) og Dewey selv (Dewey, 2005, 1980).

Ifølge Dewey skal erfaring forstås som et kontinuum af sammenhængende interaktioner mellem menneske og omgivelser, hvorigennem begge forandres (Dewey, 2005, s. 348). Erfaring er således *ikke* et udtryk for en individuel oplevelse eller noget lagret 'inde i' subjektet, men en transaktion mellem menneske og verden, der er dialektisk forbundne og i gensidig udvikling (Brinkmann, 2006 s. 23, 67, 185). "Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne" (Dewey, 2005, s. 157). Vi *gør* således erfaringen og

erfaringen gør noget ved os, og det er denne kombination mellem erfaringens passive element af underkastelse og aktive element af forsøgende handling, der giver erfaringen værdi som potentiale for læring og videnskabelse (Dewey, 2005, s. 157-158, 350).

I denne udforskende proces er sansningen og den reflektive tænkning væsentlige elementer i en bestræbelse på at opdage relationen mellem, hvad vi og andre gør, og hvad der sker som konsekvens heraf (Dewey, 2005, s. 162). Den reflektive erfaring er både et resultat af og en proces ind i en ukendt fremtid, hvor vi med udgangspunkt i problematiske eller usikre situationer, undersøger, udarbejder, afprøver og evaluerer hypoteser om sammenhænge mellem handling og konsekvens - i en transformerende interaktion med verden (Dewey, 2005, s. 158, 164-167, Dewey, 1980, s. 22). Det betyder i dette projekt, at vi i vores iagttagelser af interaktioner i den sociale kontekst har 'taget vores erfaringer seriøst' og med vores sanser registreret, hvad der for os fremstod usikkert eller uklart og som kaldte på grundigere udforskning og afprøvning. Det er gennem denne eksperimentelle og sociale proces, at erfaring transformeres til viden (Brinkmann, 2006, s. 152, 189). Den eksperimentelle metode bliver således metoden "til at opnå viden og sikre, at det *er* viden, og at der ikke blot er tale om mening" (Dewey, 2005, s. 349).

Denne aktive handlen overskrider dét, som Dewey betegner som tilskuersperspektivet, hvor viden menes at kunne tilvejebringes gennem en passiv beskuelse, samt præmissen om, at der er 'noget, der er givet' (Dewey, 2005, s. 158, 349, Brinkmann, 2011, s. 80-81, Brinkmann, 2006, s. 41). Erkendelse udspringer i stedet af, at noget bliver 'taget', og viden er således hverken en præsentation eller en repræsentation, men manipuleret, produceret og midlertidig (Brinkmann, 2011, s. 80-81). I Deweys pragmatisk epistemologi er det således ikke videnskabens opgave at repræsentere virkeligheden, men at producere og udvikle redskaber, der muliggør menneskelig handlen (Brinkmann, 2011, s. 80-82). "Vi ved kun noget om verden ved at gøre noget med den, og hvis vi gør noget godt med den, får vi gyldig viden, som kan hjælpe os til at løse vores problemer og komme videre" (Brinkmann, 2006, s. 79). I Deweys pragmatisme er det således ikke viden i sig selv, der er interessant, men hvordan teorier, begreber og metoder kan udgøre redskaber til udvikling af praksis, således at videnskaben i et samvirke med praksis kan finde løsninger på problemer, der ikke er defineret på forhånd. Gimmler (2012, s. 50) pointerer, at pragmatismens mål

netop er forbedringer af praksisser gennem eksperimentelle demokratiske fællesskaber, eller 'samskabende praksisser', kunne vi kalde dem.

Konsekvensen af en pragmatisk filosofi er, at den analytiske praksis i projektet styres af abductionen, der ifølge Egholm (2014, 173, 176-177) forener den teori-drevne deduktion og den praksis-drevne induktion ved at frembringe kvalificerede gæt (hypoteser), der skal forstås som en eller flere plausible formodninger om sammenhænge. Abduktion tager udgangspunkt i mødet med verden, der giver anledning til opstilling af hypoteser, der er lavet på baggrund af tidligere erfaringer og viden. Disse hypoteser, der er tentative, og altså forsøgende ind i en ukendt fremtid, afprøves igen på materialet og testes for sin holdbarhed (Dewey, 2005, s. 165). I en sådan undersøgelse af de kvalificerede gæt, observeres med, hvad Egholm (2014, s. 176) kalder 'detektivens blik' på alle tegn eller spor, der kan træde frem i den konkrete situation. Dette bevirker, at vi i vores feltarbejde har tilstræbt at lave fyldige beskrivelser af de kontekster og situationer, vi har indgået i, i form af beskrivelser af de fysiske rum, anvendte artefakter og interaktionerne mellem aktører og artefakter.

Det pragmatiske perspektiv på videnskab overskrider forskellige dualismer mellem bl.a. subjekt-verden, subjektiv-objektiv og internt-eksternt (Dewey, 2005, s. 346-348). Dualismen har rod i en kontemplativ videnskabsforståelse, som pragmatismens anti-dualistiske perspektiv udskifter med en aktiv og producerende videnskabsforståelse, hvor filosofi altså ikke kun analyserer verden, men også bidrager som redskab til at forandre verden (Gimmler, 2012, s. 44, Egholm, 2014, s. 174). Selve undersøgelsen af verden er altså en praksis, hvorigennem verden og undersøgeren former og formes. Dette er i kontrast til det metafysiske paradigmes fokus på 'naturen af virkeligheden og sandheden', hvorfor det i et pragmatisk perspektiv ikke giver mening at tale om forskning som enten subjektiv eller objektiv, men snarere som en intersubjektiv praksis (Morgan, 2007, s. 68). Implikationerne af dette for vores projekt er, at vi ikke tilstræber at konkludere endegyldige 'sandheder', men i stedet at skabe viden, der som et redskab er en hypotese om, hvilke principper i et design for læring, der kan understøtte samskabelse som læreproces i kommunale kontekster.

Det pragmatiske perspektiv overskrider samtidigt sondringen mellem det idealistiske og det materialistiske, da menneskets intentioner og handlinger i et pragmatisk perspektiv anses for at indebære både et individuelt, kreativt samt et socialt, vanemæssigt element (Egholm, 2014, s. 183-184). Det betyder, at vi i

interaktionerne med aktørerne havde fokus på både deres praksisser for samskabelse og deres potentialer for forandringen af disse. Den videnskabelige intention i dette projekt har dermed været at lave en ideografisk undersøgelse af, hvordan konkrete individer handler i konkrete sociale situationer, samt hvordan erfaringer fra tidligere situationer påvirker og anvendes i nutidige handlinger med mulige konsekvenser for fremtiden (Egholm, 2014, s. 171-172).

2.1.1 Implikationer for vores metodologiske position

Implikationerne af det videnskabsteoretiske afsæt bliver dermed, at den videnskabelse, som specialet tilstræber, vil være en aktiv eksperimenterende og reflektiv udforskning i interaktionen mellem os som udforskere og aktørernes praksis. Det er således hverken ønskeligt eller muligt for os at stille os 'uden for' interaktionerne i praksisfeltet og analysere fra en uinvolveret og 'værdifri' position. Til gengæld har specialeprojektet foregået som en forandringsproces mellem os, de øvrige aktører og deres 'design for læring i samskabelse', hvor både vi, de og det har deltaget aktivt og ydet modstand i at forme og afprøve samtidigt med, at vi, de og det er blevet formet og afprøvet. Det betyder, at vi har indgået med en dobbeltrolle i projektet som *medskabere* af de design for læring og for samskabelse, vi har *udforsket*. Dette gør specialet til både en samskabelsesproces og et sammenskabt produkt. Specialets videnskabelse er dermed ikke foregået foran computeren, men ved, at vi i rollen som udforskere indgik i en potentiel transformativ interaktion med aktørerne og deres praksis. Gennem de erfaringer vi gjorde gennem deltagelsen, producerede vi viden og ideer, der kunne forme vores hypoteser om sammenhænge mellem handlinger og konsekvenser for design for læring til samskabelse i kommunen. Således, at vi ved at gøre noget med praksis, fik viden om praksis.

Det er derfor afgørende at tydeliggøre vores deltagelse og de roller, intentioner og hypoteser, vi trådte ind i specialet med: Vi er studerende ved Institut for Læring og filosofi ved Aalborg Universitet, og begav os med denne baggrund ud i felten med en bestemt forskningstradition. Vi bor ikke i kommunen, hvor specialeprojektet er foregået og havde derfor ikke personlig interesse i, som borgere i kommunen, at kommunen skal lykkes med samskabelse. Vi havde ikke inden specialets påbegyndelse haft kendskab til de konsulenter, offentlige aktører eller borgere som indgår i specialet. Vi har tidligere erfaringer med at være ansat i kommuner, at arbejde med brugerinvolvering samt at

arbejde sammen med konsulenter, der arbejder med udvikling i organisationer og uddannelse i samskabelse. I projektet har vi haft intentioner om både at bidrage til udvikling i praksis og skabe teori fra og til praksis, og en antagelse om, at Deweys perspektiver på læring kunne berige denne intention. Det har derfor været væsentligt, at vi kontinuerligt har reflekteret over, hvordan vores tidligere erfaringer og baggrund påvirkede og medskabte vores iagttagelser og analyser med hypoteser om sammenhænge i de praksisser, vi deltog i.

Det, som validerer kvaliteten af vores iagttagelser og analyser, er den værdi, som konsekvenserne af vores eksperimenter kan skabe ved at gribe ind i deltagernes interaktioner, samt hvorvidt dette kan tjene til en forbedring af deres aktiviteter og muligheder for erfaringsudvikling (Brinkmann, 2008, s. 113). Kvalitetskriterierne for specialet ligger derfor i, hvorvidt vi kan indføre en forandring, altså at afprøve og påvirke for at se, hvilken forskel dette fremadrettet kan afstedkomme (Morgan, 2007, s. 68, Brinkmann, 2006, s. 60, Egholm, 2014, s. 186). Kriterierne for kvaliteten af studiet beror derfor på, hvorvidt vores indgriben og den reflektive underkastelse i fremstillingen, kan blive *brugbar*, virke *sandsynlig* og være *troværdig* (Egholm, 2014, s. 178) i interaktionen med specialets mange aktører (konsulenterne og de offentlige aktører i kommunen), forskningsfeltet og os som udforskere.

2.2 Casestudiet som metode

En implikation af det videnskabsteoretiske afsæt i pragmatismen er, at erkendelsesinteressen er ideografisk. Det betyder en interesse i at undersøge det enkelte tilfælde med afsæt i mikroanalyser af den processuelle, relationelle og situationelle interaktion mellem aktører i den social kontekst (Egholm, 2014, s. 183-184). Genstandsfeltet for projektet er dermed de involverede aktørers interaktioner med hinanden og det materielle i situationen. Det betyder, at vi fokuserer på det, som træder frem *mellem* aktørerne og ikke blot på deres oplevelser og følelser samt *mellem* aktørerne og de designprincipper, der træder frem i den sociale kontekst. Med udgangspunkt i en konkret kommunes arbejde med 'design for læring i samskabelse' fremstår specialet dermed som et casestudie. Inspireret af Flyvbjergs argumentation om de videnskabelige kvaliteter i casestudiet, giver casestudiet mulighed for en autentisk og detaljeret viden, som er kompleks og kontekstafhængig. Dette kan berige specialets videnskabelse, idet kendskabet til deltagernes praksis bliver

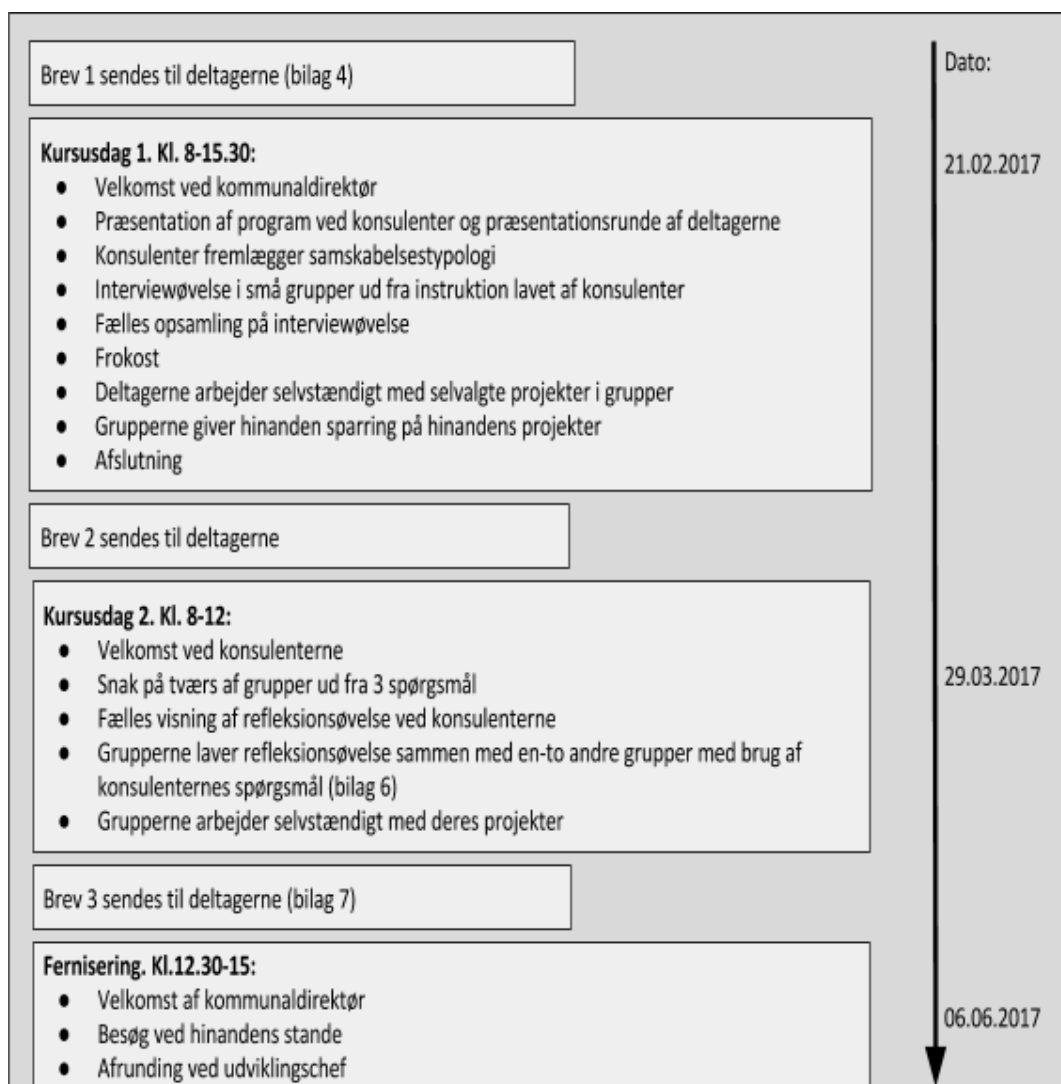
indgående og virkelighedsnært (Flyvbjerg, 2010, s. 466-467). Flyvbjergs tese omkring casestudiet er, at de største fænomener "(..) skal findes i de mest minutiøse og konkrete detaljer" (Flyvbjerg, 2010, s. 482). Det betyder, at viden om en kommunes 'design for læring i samskabelse' og deltagernes arbejde med samskabelse kan genfindes i de små detaljer. Casen muliggør mange forskellige læsninger og er uundgåeligt blevet afgrænset både i tid, omfang og af det blik, vi har rettet på den. Vi er samtidigt opmærksomme på, at casens kompleksitet og rigdom af detaljer ikke i sin helhed lader sig indfange og fremstille.

2.2.1 Caseudvælgelse, -beskrivelse og afgrænsning

Specialet er et casestudie omkring en dansk kommunes 'design for læring i samskabelse'. Kommunen er udvalgt på baggrund af deres eksplicite fokus på samskabelse, deres flerårige erfaringer med samskabelse og deres indsats med at uddanne i samskabelse. Dette giver en forventning om, at kommunen kan fremstå som et repræsentativt eksempel på en dansk kommune, hvor der arbejdes med uddannelse i og udvikling af samskabelse som en praksis i kommunen. Med dette fokus har vi en forventning om, at projektet kan berige andre kommuners lignende arbejde.

Kommunens 'design for læring i samskabelse' består i et kursus (se figur 2.1) som løber af stabelen over 3 dage i foråret 2017 i perioden februar-juni. På grund af specialets tidsrammer er beskrivelsen af casen afgrænset til perioden fra den 22. februar 2017, hvor samskabelseskurset begyndte til medio maj. Derfor har det ikke været muligt at beskrive og undersøge casen helt hen til samskabelseskursets afsluttende fernisering den 6. juni 2017.

Inden kurset modtager kursusedtagerne et brev, der beskriver programmet for første kursusdag, og at deltagerne skal finde på et projekt, som de kan arbejde med som en del af kurset (bilag 4). På kursets første dag møder 27 kommunalt ansatte op fra forskellige professioner og områder i kommunen. Det er de to konsulenter og kommunaldirektøren, der byder velkommen.



Figur 2.1 Samskabeseskursets forløb og indhold

Første element på kurset er kommunaldirektørens velkomst, der er en fortælling om samskabelse i kommuner. Herefter præsenterer konsulenterne dagens program, hvorefter deltagerne præsenterer sig selv og deres foreløbige overvejelser omkring deres projekter. Konsulenterne fremlægger dernæst en samskabestypologi, hvorefter deltagerne inddeles i små grupper og med en interviewøvelse undersøger hinandens erfaringer med samskabelse. Dette bliver efterfølgende opsamlet i plenum med konsulenterne. Efter frokosten arbejder kursUSDeltagerne med deres projekter for samskabelse i små grupper. I alt inddeler deltagerne sig i 7 grupper efter eget valg. Dagen afsluttes med, at grupperne skal give hinanden sparring på deres projekter. Dag 2 består tilsvarende af forskellige samtaler og øvelser mellem deltagerne. Først er der en snak i plenum omkring deltagernes arbejde med deres projekter. Herefter

demonstrerer konsulenterne en øvelse kaldet 'det reflekterende team', som deltagerne efterfølgende afprøver sammen med andre grupper. Dagen afsluttes med, at grupperne igen arbejder selvstændigt med deres projekter. Den sidste kursusdag, som ligger efter specialets aflevering, er en fernisering, hvor deltagerne skal fremstille deres projekter for hinanden og andre interesserede i kommunen.

Under præsentationen på kursets dag 1 får vi mulighed for at fortælle om vores specialeprojekt og vores interesse i at arbejde sammen med to af grupperne i deres arbejde med at udvikle og afprøve design for samskabelse. Vi opfordrer grupperne til at kontakte os, såfremt de har interesse i, at vi deltager som udforskere i deres arbejde med projekterne. Det gør fire af grupperne. Efter en gennemgang af den information vi har opnået om deres samskabelsesprojekter via kurset, udvælger vi to projektgrupper, en dagpleje- og en ældreplejegruppe ud fra en vurdering af, at deres projekter repræsenterer forskellige typer samskabelsesprojekter, som det fremgår af figur 2.2.

Kursus i samskabelse		Konsulenternes 'design for læring i samskabelse'	
		↕	↕
	Dagplejen		Ældreplejen
Samskabelses-projekt	Forældresamarbejde i dagplejen		Fællesspisning for ældre ensomme mænd
Fokus	Forbedre eksisterende praksis		Udvikle ny praksis
Organisering i kommunen	I 'dagplejen' under 'Børn og unge'		På tværs af køkken og hjemmepleje under 'Ældre og handicap'
De fagprofessionelles professioner	Dagplejer, chef for dagplejen		Sygeplejerske, måltidschef, køkkenleder
Metode	Fremtidsværksted		?

Figur 2.2 Oversigt over grupperne i casestudiet

Dagplejegruppen består af en chef og en medarbejder fra dagplejen, der tidligere kun har samarbejdet i dagplejens forældrebestyrelse. Dagplejechefen er leder for 205 dagplejere og 10 pædagogiske ledere og har omkring 750 børn tilknyttet. Medarbejderen er dagplejer for 4 børn. Gruppen har ikke i forvejen udvalgt et projekt, men finder i løbet formiddagen på kursusdag 1 en fælles interesse i at forbedre

forældresamarbejdet i dagplejen. Under gruppernes selvstændige arbejde med projekterne om eftermiddagen beslutter de og laver planer for et projekt om at udvikle og afprøve et forløb i konkrete dagplejer, hvor dagplejerne skal invitere forældrenes feedback ind i hverdagen i dagplejen. I perioden mellem første og anden kursusdag omformulerer de projektet til, hvad dagplejeforældrene betegner som en mere "åben feedback" gennem et fremtidsværksted, hvor forældre, dagplejere og andre interessenter skal inviteres til at give kritik til, udvikle utopier for og planlægge indsatsen for forældresamarbejdet i dagplejen. Fremtidsværkstedet bliver planlagt på tre møder i marts og april og afholdes sidst i april. Her deltager 22 forældre og dagplejere. Sidst i maj 2017 laver dagplejegruppen en opfølgning på fremtidsværkstedet og planlægger deres bidrag til ferniseringen.

Ældreplejegruppen bliver dannet på den første kursusdag og består af en sygeplejerske fra hjemmeplejen, en måltidschef, der er leder for fire kommunale køkkener samt en køkkenleder fra et af disse køkkener. På kursets første dag deltager to af aktørerne i samme 'interviewøvelse', hvor de skal dele deres erfaringer med samskabelse. Her opstår den første impuls til at indlede et tværfagligt samarbejde, hvor deres forskellige interesser og erfaringer kan forenes. Sygeplejersken, der har en opsøgende funktion i forhold til ældre borgere, har gjort sig erfaringer med ældre mænd, der virker ensomme. De to andre aktører fra ældreplejens køkken har til gengæld gjort sig erfaringer med, at flere af caféerne på de kommunale ældrecentre mangler besøgende. På kursusdag 1 beslutter de at deres projekt skal handle om 'fællesspisning for ensomme ældre mænd i ældreplejens caféer'. I tiden mellem de to undervisningsgange inviterer de tre ansatte til et møde med to civile aktører, der som frivillige har erfaring med at iværksætte fællesspisning for ældre medborgere, den ene specifikt med ældre mænd. Her undersøger de disse initiativtageres erfaringer, særligt i forhold til, hvordan de får kontakt til borgerne. Sidst i april har gruppen endnu ikke fået fat på de ældre mænd, der skal indgå som civile aktører i deres projekt.

Hvor den ene gruppes arbejde foregår i én af kommunens praksisser, i dagplejen, så går den anden gruppes arbejde på tværs af to kommunale praksisser, i 'hjemmeplejen' og i 'det kommunale køkken'. Hvor dagplejen med projektet lyder til at have intentioner om at udvikle en eksisterende praksis, så tyder det på, at ældreplejen har intentioner om at skabe en helt ny praksis med deres projekt. Samtidig er der tale om forskellige borgergrupper med børn og forældre i dagplejen, og ældre og pårørende

i ældreplejen. Disse forskelligheder i de to projektgrupper vurderer vi ved kursets begyndelse kan give mulighed for i specialet at udforske forskellige aspekter af betydning, når et design for læring skal understøtte samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører.

2.3 Design Based Research i et pragmatisk perspektiv

Vores intention om at pege på didaktiske principper, der i et 'design for læring' kan understøtte samskabelse som læreproces mellem civile og offentlige aktører, gør det relevant at søge inspiration i forskningstilgangen Design-Based Research (DBR). Denne tilgang knytter an til en pragmatisk vidensforståelse og har fokus på udvikling af design for læring i en proces med feltets aktører. I dette afsnit gennemgår vi DBR som metode med udgangspunkt i, hvad vi konkret har gjort i projektet. Til dette arbejde har vi taget udgangspunkt i litteratur af forskere, der anvender DBR, McKenney & Reeves (2013), Amiel & Reeves (2008), Design-Based Research Collective (2003) samt fra en dansk sammenhæng Christensen, Gynther & Petersen (2012).

I DBR er intentionen ikke blot er at observere og forstå en praksis, men også at bidrage til forbedringer af denne gennem dét at udvikle og afprøve nye designs i konkrete praksisser (Christensen, Gynther & Petersen, 2012, s. 4). Tilgangen beskrives som:

Departing from a problem, (...) situated in real educational context, focusing on the design and testing of interventions, using mixed methods, involving multiple iterations, stemming from partnerships between researchers and practitioners, yielding design principles (McKenney & Reeves, 2013, s. 97, 98).

DBR tager afsæt i en pragmatisk vidensforståelse om, at "kun ved at intervenere med nye designs, kan vi udvikle bedre teorier om og fra praksis samtidig med, at vi forsøger at forbedre praksis" (Christensen et.al, 2012, s. 4) og har dermed en dobbelt intention om både at udvikle praksis og skabe ny teori fra og til praksis. Det er ved at tage afsæt i problemstillinger i reelle kontekster og teste interventioner, at DBR hævdes at kunne mindske det klassiske skel mellem teori- og praksisudvikling, fordi der tages højde for konteksten og resultaternes emergerende og komplekse natur (Design-Based Research Collective, 2003, s. 5).

DBR adskiller sig på forskellig vis fra andre forskningstilgange. I relation til den

beslægtede aktionsforskning adskiller DBR sig ved den position, som forskere og deltagerne fra praksis tildeles i design-processen. I DBR indtager forskerne en position som eksperter, der giver forslag til prototyper til nye designs, som efterfølgende videreudvikles i samarbejde med deltagere fra praksis, hvorimod de lokale forbedringer i aktionsforskningen typisk er initieret af deltagernes egen udforskning (Christensen et.al, 2012, s. 7).

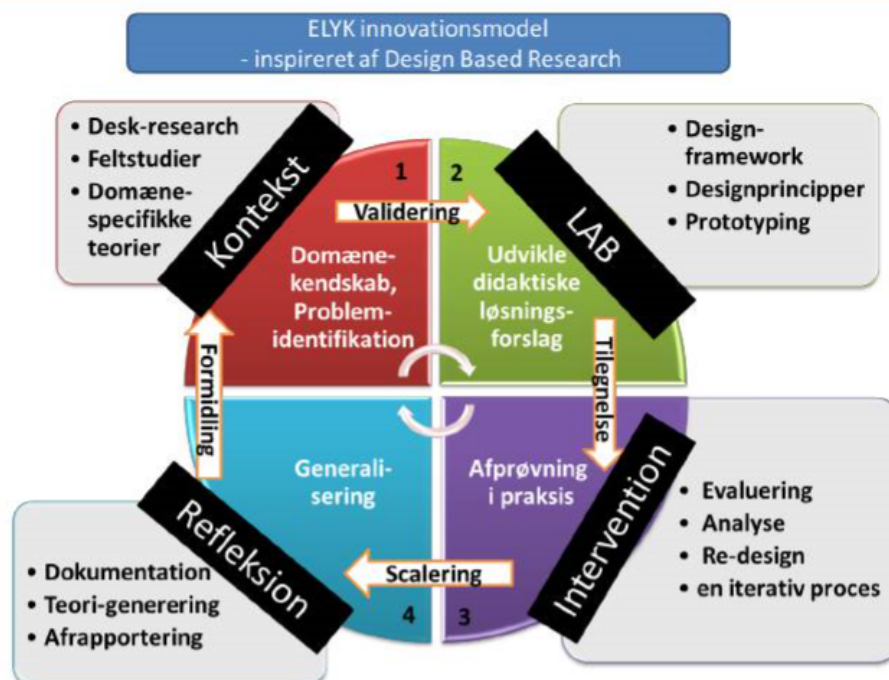
En forskel, der kan markeres til forskningstilgangen 'Grounded Theory' er, at denne tilgang induktivt udleder teori fra et grundigt udført feltarbejde, mens den grundige analyse af praksis i DBR er teoretisk funderet (Christensen et.al, 2012, s. 7-8), hvilket i dette projekt er et pragmatisk perspektiv på samskabelse og på design for læring.

I forhold til en summativ evalueringsforskning har evaluering i DBR ikke karakter af en fastfrysning af interventionen. I stedet tjener evaluering formativt som afsæt for at forandre designet og dermed praksis (Design-Based Research Collective, 2003, s. 7). Evaluering i DBR har dermed til sigte at forbedre et design og ikke at bevise kvaliteten af en prototype (Christensen et.al., 2012, s. 6). Dette betyder, at DBRs mål ikke er at udvikle *designprogrammer*, men modeller for innovation, der tager højde for læreprocesser i komplekse kontekster (Design-Based Research collective, 2003, s. 7). I vores projekt bidrager vi med *principper* i et 'design for læring i samskabelse', der formativt kan udgøre et materiale for konsulenternes videre arbejde med at udvikle design og praksis.

Et væsentligt element i DBR er at fokusere på udvikling af artefakter eller nye måder at anvende artefakter på (Christensen et.al, 2012, s. 3). Med dette bliver vores fokus ikke blot på at producere viden, men også at frembringe materialiteter og redskaber, der kan understøtte kommunens arbejde med samskabelse mellem offentlig og civile aktører.

Tell Amiel og Thomas Reeves opstiller en model for DBR med fire faser for forskningsprocessen, hvor fase 1 udgør problemidentifikation, fase 2 er udvikling af løsningsforslag, fase 3 er et iterativt forløb med test og forbedring samt fase 4 udgøres af refleksion. De fire faser forløber som en kontinuerlig cirkulær proces som design-refleksion-design (Amiel & Reeves, 2008, s.34-35). Denne model udgør inspirationen for Christensen et.al. (2012, s. 10), der gennem en konkret afprøvning af

DBR i forskningsprojektet ELYK¹ har udviklet en innovationsmodel, som præsenteres i figur 2.3, hvor det mere detaljeret fremgår, hvilke forskningsopgaver, der er en del af de fire faser:



Figur 2.3 DBR innovationsmodel fra Christensen et.al. (2012, s. 10)

De fire forskningsopgaver benævnes i DBR innovationsmodellen af Christensen et.al., som Kontekst, Lab, Intervention og Refleksion. Forskningsopgaverne, der hver især har specifikke mål, opgavetyper og metoder, markerer en progression i et DBR forløb, der dog fremstår som en iterativt proces (Christensen et. al., 2012, s. 10). Den første fase kaldet Kontekst har fokus på domænekendskab og problemidentifikation. Den anden fase LAB indebærer i samarbejde med praksisfeltets aktører at validere problemidentifikationen, idé-generere løsningsforslag og udvikle de første prototyper. Den tredje fase Intervention indebærer en iterativ afprøvning af design for læring, som udsættes for evaluering og analyse, for derefter at blive justeret og afprøvet igen. Den sidste fase Refleksion indebærer analyse og formulering af designprincipper, som er udledt af den cirkulære afprøvning og evaluering af designet (Christensen et.al, 2012, s. 12).

¹ ELYK: E-læring, Yderområder og Klyngedannelse. Et forskningsprojekt mellem UC-Sjælland, RUC, SDU og UCSyd om brugerdriven udvikling af nye E-læringskoncepter til uddannelsesinstitutioner og virksomheder i yderområder (Christensen et.al, 2012, s. 1-2)

Samskabelseskurset i kommunen afsluttes efter deadline for dette speciale. Det får de konsekvenser, at det i dette specialeprojekt kun har været muligt at udføre den første fase i DBR, Kontekst. Det betyder, at fase 2 (LAB) og 3 (Intervention) i DBR, hvor designet skal udvikles og afprøves i samspillet med konsulenterne i kommunen først vil påbegyndes efter specialets aflevering. Vi vil dog under Kontekst (fase 1) lade os inspirere af de to faser LAB og Intervention ved selv at udvikle og afprøve designprincipper i kursusdeltagernes designarbejde, som kan tjene til en validering af designprincippernes anvendelse i praksis, inden konsulenterne selv kan afprøve og videreudvikle dem i deres arbejde. I det følgende vil vi beskrive det overordnede formål og opgaverne i den første fase, inden vi nærmere beskriver de specifikke fremgangsmåder i feltstudiet.

2.3.1 Domænekendskab gennem desk-research og feltstudie

Et centralt element i den første fase i DBR er domænekendskab og problemidentifikationen og indebærer ifølge Christensen et.al. (2012, s. 11) to overordnede opgaver: En desk-research og et feltstudie, således at der henholdsvis udpeges domænespecifikke teorier og opnås domænekendskab. De to opgaver er i interaktion med hinanden og skaber de første materialer og redskaber, der skal arbejdes videre med i fase to af DBR.

Domænespecifikke teorier definerer Christensen et. al. (2012, s. 8), som teorier, der deskriptivt forholder sig til det problem, der arbejdes med. Desk-researchens udpegning af domænespecifik teori tager i dette projekt afsæt i specialets undersøgelsesspørgsmål 1: Hvad er konsekvenserne af et pragmatisk læringsperspektiv på samskabelse for et design for læring? Intentionen med denne desk-research har været at udarbejde et analyseapparat til brug i den lokale undersøgelse af mønstre af interaktioner mellem designprincipper og deltagernes læring i forhold til praksis for samskabelse mellem offentlige og civile aktører. Det har foregået som en undersøgelse af samskabelseslitteraturens begreber, som vi omdannede til figurer og anvendte som reflektive redskaber i forhold til analysen af empirien og som artefakter, som vi bragte ind som redskaber i samskabende samtaler med projektets deltagere med henblik på at håndtere tvivl i forhold til samskabelse mellem de offentlige og civile aktører. Samtidig bestod desk-researchen af en udforskning af Deweys perspektiver på samskabelse som læreproces og design for læring frem mod udviklingen af, hvad

Christensen et.al. (2012, s. 8) kalder en 'generaliseret designløsning', et *design-framework*, der bygger på specifikke designprincipper.

Christensen et.al. beskriver, at der er tradition for at indlede et DBR-forløb med at generere et domænekendskab til de *problemer*, der træder frem i en uddannelseskontekst eller relateret til et læringsmiljø på en arbejdsplads. I stedet for at fokusere på 'problemer' vælger Christensen et.al. i deres anvendelse af DBR at fokusere på 'innovationspotentialer' (Christensen et.al, 2012, s. 11). I henhold til det problembaserede fokus i pragmatismen som videnskabsteoretisk afsæt og DBR som forskningstilgang har vi i feltarbejdet haft et fokus på både problemer og potentialer, der trådte frem i relation til samskabelse mellem offentlige og civile aktører i de udforskede kommunale praksisser.

Feltstudiets aktiviteter indebar, at vi deltog i samskabelselskurset samt i kursusdeltagernes arbejde med deres design for samskabelse på de to kursusdage og i perioden ind imellem. I denne periode undersøgte vi ligeledes gennem observationer og samtaler eksempler på kursusdeltagernes samskabende praksisser med civile aktører med henblik på at opnå indsigt i eksempler på samskabende praksisser med de civile aktører. Et samlet oversigt over vores aktiviteter i praksisfeltets forskellige praksisser, deres varighed, fokus og metoder fremgår af nedenstående tabel 2.1

Dato	Aktivitet og metode	Varighed	Dagplejen	Ældreplejen	<u>Samskabels kursus</u>
30.1	Indledende samtale med udviklingschef og chefkonsulent for borgmesterkontoret	1 time			Adgang og kendskab til kommunens arbejde med samskabelse
17.2	Indledende interview med konsulent	1,5 time			Kursets tilblivelse, indhold, form, deltagere
21.2	Deltagende observation på <u>kursusdag 1</u>	8 timer	Interaktioner mellem deltagere og kursets designelementer	Interaktioner mellem deltagere og kursets designelementer	Interaktioner mellem deltagere og kursets designelementer
28.2	Interview udviklingschef	1 time			Kendskab til kommunens arbejde med samskabelse
16.3	Interview og samskabende samtale med dagplejer	1 time	Erfaringer med samskabelse, kurset samt udvikling og afprøvning af design for samskabelse		
20.3	Observation af 'afhentning' i dagplejen.	1,5 time	Interaktioner mellem deltagere og artefakter med fokus på <u>samskabelse</u> som læreproces		
21.3	Interview og samskabende samtale med køkkenleder	1 time		Erfaringer med samskabelse, kurset samt udvikling og afprøvning af design for samskabelse	

22.3	Interview og samskabende samtale med <u>dagplejechef</u>	1 time	Erfaringer med samskabelse, kurset samt udvikling og afprøvning af design for samskabelse		
22.3	Samskabende samtale med dagplejer og <u>dagplejechef</u>	1,5 time	Udvikling og afprøvning af design for samskabelse		
22.3	Samskabende samtale med konsulenter	1,5 time			Erfaringer med samskabeskurset
29.3	Deltagende observation på <u>kursusdag 2</u>	4,5 time	Interaktioner mellem deltagere og kursets designelementer	Interaktioner mellem deltagere og kursets designelementer	Interaktioner mellem deltagere og kursets designelementer
29.3	Samskabende samtale med dagplejer og <u>dagplejechef</u>	1 time	Udvikling og afprøvning af design for samskabelse		
29.3	Observation på stormøde i dagplejen i kommunen	2,5 time	Interaktioner mellem deltagere og artefakter med fokus på <u>samskabelse</u> som læreproces		
10.4	Samskabende samtale med dagplejer og <u>dagplejechef</u>	1,5 time	Udvikling og afprøvning af design for samskabelse		
26.4	Fremtidsværksted i dagplejen	4 timer	Udvikling og afprøvning af design for samskabelse		
27.4	Interview og <u>samskabende</u> samtale med måltidschef	2,5 time		Erfaringer med samskabelse, kurset samt udvikling og afprøvning af design for samskabelse	

2.5	Interview og samskabende samtale med frivillig og sygeplejerske	1 time		Erfaringer med samskabelse, kurset samt udvikling og afprøvning af design for samskabelse	
9.5	Observation af måltid på plejecenter	1,5 time		Interaktioner mellem deltagere og artefakter med fokus på <u>samskabelse</u> som læreproces	

Tabel 2.1. Oversigt over specialet aktiviteter i praksis

Den overordnede metode, vi anvendte i feltstudiet, tager afsæt i et pragmatisk perspektiv, hvor vi på forskellige måder observerede og deltog sammen med kommunens aktører i deres arbejde på samskabeskurset, med deres design for samskabelse og i de konkrete praksisser i hverdagen. Således at vi fik, hvad Whyte (1999, s. 236) kalder førstehåndserfaringer. I dette arbejde har vi som Whyte (1999, s. 237) anbefaler haft fokus på, hvad aktørerne prøver at gøre i specifikke situationer, hvordan verden giver dem problemer, og hvordan de håndterer den usikkerhed, som problemerne genererer. At skabe en refleksiv forbindelse mellem handlinger og deres konsekvenser involverer iagttagelse, der, som Dewey (2005, s. 84) beskriver, både er en bevægelse og et resultat af interaktionen mellem sanseorganer og det iagttagede. Dette fremhæver, at vores vigtigste redskab i vores deltagerobservation var den refleksive underkastelse af vores sanselige og æstetiske værdsættelse af det, som vi iagttog. Det betyder, at vi i feltnoterne også har noteret, hvad vi mærker og tænker i

situationerne som fx når noget undrede eller 'ramte' os. At tage vores erfaringer seriøst på denne måde var dermed en følelsesmæssig og refleksiv øvelse i interaktionerne mellem os, aktørerne og materialiteten i situationerne, som, vi var opmærksomme på, knyttede an til andre situationer. I dette arbejde forsøgte vi, at forholde os refleksivt til de værdier, normer og magtrelationer, der gjorde sig gældende i relationen mellem os og aktørerne og i forhold til de deltagelsesformer, vi indgik i observationen med. Dette kom til udtryk, når vi indbyrdes efterfølgende udvekslede feltnoter og observationer, der fremstillede ikke blot forskellige tegn på, hvad der var sket i konkrete situationer, men også forskellige tanker og følelser, der knyttede an til situationerne. Det gav os mulighed for at udnytte vores forskellige perspektiver på empirien i det efterfølgende analysearbejde.

Vores iagttagelser og refleksion i og over deltagerobservationer er undervejs blevet nedfældet i feltnoter, som efterfølgende blev skrevet 'tykkere' som fortællinger fra praksis. Samtidig foretog vi en 'abduktiv vurdering af situationen' (Egholm, 2014, s. 180), hvilket betyder, at vi analyserede det empiriske materiale med den viden, vi har opnået gennem desk-researchen, det vil sige viden om samskabelsens mål, formål og deltagerroller og den samskabende proces som en læreproces. I både iagttagelse og udledning af pointer har vi forsøgt at holde os åbent og nysgerrige over for de 'spor', der trådte frem i situationen (Egholm, 2014, s. 176). Det har vi dels gjort ved skabe en stor detaljerighed i feltnoterne og dels ved at bruge hinandens perspektiver som redskab til at fastholde kompleksitet og mangfoldighed i datamaterialet. Vi har ialt udarbejdet syv interviewguides og seks observationsguides, da vi på trods af, at de er tematiseret omkring de samme temaer, har tilpasset dem til de specifikke situationer. Feltnoterne er i analyserne fremstillet som praksisfortællinger, og interviewcitater gengives som (interview, navn på interviewperson, dato). Praksisfortællingerne er skabt i en bevægelse mellem gennemlæsningen af det empiriske materiale og analysen af dette med overvejelser over, hvordan feltnoterne æstetisk kunne materialiseres.

De forskellige anvendte metoder beskrives nærmere i de følgende afsnit, hvor feltstudiet i hver af de tre typer praksisser i kommunen gennemgås.

2.3.2 Feltstudie på kursusdagene under samskabelseskurset

Den første del af feltstudiet fandt sted på kursusdagene under samskabelseskurset med fokus på undersøgelsesspørgsmål 2: Hvilke designprincipper i kommunens kursus

understøtter samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører? Sigtet med dette feltstudie var således at generere domænekendskab til konsulenterne 'design for læring i samskabelse', således at vi med disse observationer kan understøtte den fælles idégenerering og udvikling af prototype for designet for læring i samskabelse i de næste DBR-faser. Med det pragmatiske perspektiv på feltarbejdet (Whyte, 1999, s. 237) var fokus på deltagerne *interaktioner* med kursets designprincipper, for hvorvidt designprincipperne understøttede samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører. Da der ikke var civile aktører til stede på kurset, var vores observationer rettet imod, hvorvidt designprincipperne gav deltagerne redskaber til at indgå i samskabelse som læreproces med civile aktører. Som forberedelse til feltarbejdet udarbejdede vi en observationsguide (bilag 10 og 16) til hver af kursusdagene, hvis tema var *interaktionerne* mellem deltagerne og kursets forskellige designprincipper. Feltnoterne fra disse observationer har bilag 33 og 35.

Feltarbejdet omkring samskabelseskurset bestod endvidere indledningsvis af et kvalitativt interview med den ene udviklingskonsulent. Interviewet blev udført som et semistruktureret interview med inspiration fra Tanggaard og Brinkmann (2010) med en interviewguide (bilag 9), med temaer om kursets tilblivelse, indhold, form, deltagere og evaluering. Vi søgte endvidere efter, hvilke udfordringer og problemstillinger, hun oplevede med kurset, samtidig med, at vi afklarede vores deltagelse i kursets 3½ måneders forløb. Interviewet transskriberede vi i sin fulde længde (bilag 22). Mellem kursusdag 1 og 2 havde vi endvidere en samtale med konsulenterne, hvor vi delte pointer fra vores observationer fra kursusdag 1 og fra vores deltagelse i gruppernes designarbejde samt undersøgte konsulenternes intentioner med designprincipperne på kurset (Feltnoter bilag 39). Endelig udførte vi fire individuelle semistrukturerede interviews med dagplejeren, dagplejeforstanderen, køkkenlederen og måltidschefen med interviewguides tematiseret omkring deltagerne erfaringer med at arbejde med projekterne, deres interaktioner med kursets designprincipper og deres arbejde med samskabelse. Disse interviewguides ligger som bilag 12, 14, 15, 19 og transskriberinger som bilag 24-27.

2.3.3 Feltstudie som designproces i dagpleje- og ældreplejegrupperne

Den anden del af feltstudiet centrerede sig om undersøgelsesspørgsmål 3: Hvilke pragmatiske designprincipper understøtter samskabelse som læreproces mellem de

offentlige og civile aktører? Denne del fandt sted som en designproces, hvor vi i rollen som konsulenter afprøvede vores pragmatiske designprincipper i vores deltagelse i dagpleje- og ældreplejegruppens arbejde med at udvikle og forbedre deres design for samskabelse med civile aktører. I dagplejegruppen arbejdede de med at designe et fremtidsværksted for dagplejere og forældre med henblik på at forbedre forældresamarbejdet i dagplejen, og i ældreplejegruppen arbejdede de med at designe fællesspisning på ældrecentret for mænd over 65 år, der er hjemmeboende og virker ensomme.

Intentionen med dette feltarbejde var at generere empiri om de offentlige aktørers interaktioner med principper i et pragmatisk design for læring, udpeget som designprincipper gennem vores arbejde med vores desk-research. Disse designprincipper afprøvede vi som eksperimenter i møderne med deltagerne fra de to grupper. Denne del af feltarbejdet blev således udført som samskabende samtaler, hvor vi havde intention om at afprøve designprincipper og udforske dem i interaktionen med deltagerne i de konkrete situationer. Ud fra dette ville vi skabe viden om designprincipperne ved at afprøve dem. For som Brinkmann skriver "Vi ved kun noget om verden ved at gøre noget med den, og hvis vi gør noget godt med den, får vi gyldig viden, som kan hjælpe os til at løse vores problemer og komme videre" (Brinkmann, 2006, s.79). Det var med denne intention for øje, at vores afprøvning af designprincipper i dagpleje- og ældreplejegruppen fik karakter af fase 2 og 3 i DBR.

Udgangspunktet for feltstudiet er i overensstemmelse med specialets abduktive tilgang de usikre eller uklare situationer fra de helt konkrete samskabende samtaler, vi har deltaget i i forbindelse med vores eksperimenter. Erfaringerne med afprøvningen af designprincipper skal tjene til at kvalificere hypotesen om et 'design for læring i samskabelse', og dermed at vi kan tilbyde et mere konsistent bud i den efterfølgende designproces med konsulenterne.

I dagplejegruppen indebar dette, at vi indledningsvis gennemførte en samskabende samtale med henholdsvis dagplejeren og dagplejeforstanderen. At samtalerne fremstod som samskabende henviser til vores aktive afprøvning af designprincipper for læring i samskabelse, hvor vi tog medansvar for udviklingen af deres design for samskabelse. Dette indebar, som Whyte (1999, s. 238) formulerer det, at de problemer som vores udvikling af designprincipper havde peget på, blev videreudviklet gennem vores engagement i gruppens designarbejde. Samtalernes fokus blev understøttet af en

interviewguide, der var tematiseret omkring deres erfaringer med projektet og andre eksempler på samskabelse eller involvering af borgere, samt projektets interaktion med designprincipper på kurset (bilag 12, 15) Vi udviklede og anvendte tillige artefakter, hvor samskabelsens teoribegreber var blevet materialiseret, så de kunne anvendes som materiale og redskab i den fælles undersøgelse (bilag 28 og 30). Vores deltagelse involverede endvidere tre møder, hvor dagplejeren og dagplejeforstanderen mødtes for at planlægge fremtidsværkstedet, ligesom vi deltog i selve afviklingen af fremtidsværkstedet. Vi deltog aktivt på møderne som meddesignere i planlægningen af fremtidsværkstedet og på fremtidsværkstedet som værkstedsholdere. Vi deltog ikke i gruppens efterfølgende evaluering af fremtidsværkstedet, da den er foregået efter, vi forlod feltet.

I ældreplejegruppen deltog vi med samme intentioner og fokus i tre møder med henholdsvis køkkenlederen, måltidschefen samt sygeplejersken og en frivillig for en 'mandefrokost'. Vi fik ikke mulighed for at mødes med gruppen samlet, ligesom denne gruppe ikke nåede at afprøve 'fællesspisning for ældre ensomme mænd', hvorfor afprøvningen af designprincipper afgrænsede sig til samskabende samtaler individuelt med de tre aktører. Disse samtaler var rammesat med interviewguides, der var tematiseret omkring deres erfaringer med projektet og andre eksempler på samskabelse eller involvering af borgere, samt projektets interaktion med designprincipper på kurset (bilag 14, 19, 21) og en videreudvikling af artefakterne, der materialiserede samskabelsesteorien (bilag 29, 31, 32). Samtalerne med køkkenlederen og måltidschefen er transskriberet i deres fulde længde (Bilag 25, 27).

2.3.4 Feltstudie i hverdagens situationer i kommunen

Den tredje del af feltstudiet fandt sted i tre hverdagssituationer i dagplejens og ældreplejens praksisser med civile aktører. Dette feltarbejde blev planlagt med det sigte at få kendskab til eksempler på situationer mellem offentlige og civile aktører, hvor samskabelse kunne træde frem. Vi fik mulighed for at deltage i 1) det årlige stormøde for dagplejens forældre, dagplejere og pædagogiske ledere, 2) en afhentning af børn i en konkret dagpleje, hvor forældre og dagplejer interagerer og 3) til et måltid i en afdeling på et plejecenter, hvor en måltidsvært interagerer med borgerne, pårørende omkring maden. Gennem observationerne havde vi fokus på, hvordan den samskabende praksis trådte frem mellem de offentlige og civile aktører. Som

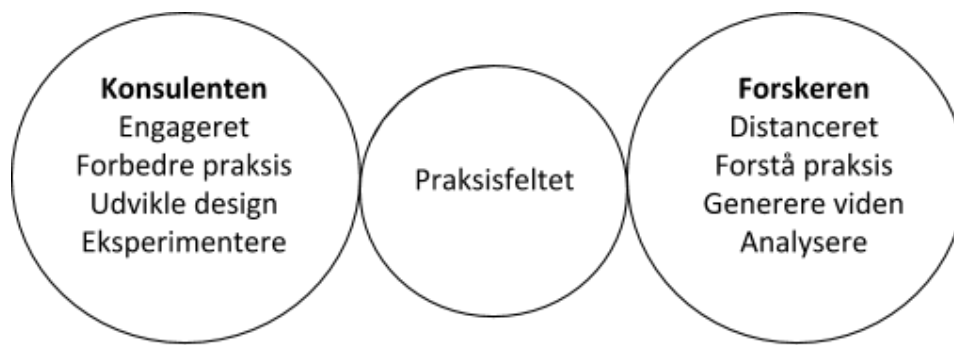
forberedelse til feltarbejdet udarbejdede vi til hver af situationerne en observationsguide (bilag 13, 17, 21), som var tematiseret omkring interaktioner mellem deltagernes og det materielle i situationerne. Vores deltagelse i dette feltarbejde foregik på den måde, at vi satte os i yderkanten og kun i mindre grad indgik i samtaler med aktørerne. Feltnoter fra disse observationer ligger som bilag 34, 36, 38. Intentionen er at kunne beskrive og således materialisere eksempler på samskabende praksisser mellem offentlige og civile aktører i kommunen. Feltnoterne fremstilles i analysen derfor som praksisfortællinger, der er tiltænkt at kunne indgå som materialer for konsulenternes fremadrettede arbejde med 'design for læring'. Analyserne skal fremstå som eksempler på, hvordan konsulenter gennem anvendelse af desk-researchens analyseapparat kan analysere samskabende praksisser med potentialer for læring.

2.4 Etiske overvejelser

I denne rapport er både de involveredes navne og stednavne i kommunen ændret med henblik på at sikre anonymitet, ligesom projektets formål og dataens anvendelse er søgt anskueliggjort for de involverede med henblik på at indhente et informeret samtykke om deres deltagelse (bilag 8). Men etik i et pragmatisk perspektiv indebærer mere end de fire tommelfingerregler, som Brinkmann (2010, s. 443-444) opstiller omkring informeret samtykke, fortrolighed, vurdering af forskningens konsekvenser og af forskerrollen. Det er gennem projektet blevet tydeligt for os, at disse tommelfingerregler ikke er etiske forhold, man *indledningsvis* kan afklare i samarbejdet med praksisfeltet. I stedet er der tale om spørgsmål, som vi som udforskere kontinuerligt må stille os gennem hele processen. I det følgende forholder vi os til to af disse etiske spørgsmål: I bevægelsen mellem at tage rollen som forsker og konsulent og i vurderingen af forskningens resultater som brugbare, sandsynlige og troværdige.

2.4.1 I bevægelse mellem forsker- og konsulentrollen

Den eksperimenterende forskningstilgang, som affødes af det pragmatiske afsæt og udføres gennem DBR som metode, bevirkede, at vi indgik som udforskere på to forskellige måder, som 'forsker' og som 'konsulent'. Dette gav en kontinuerlig bevægelse mellem en eksperimenterende position 'from within' og en distanceret og analyserende position, som illustreret i figur 2.7.



Figur 2.7 Konsulent- og forskerrollen
i pragmatisk udforskning

I konsulentsrollens nærhed og engagement i praksisfeltet og i forskerrollens distance bliver forskellige etiske overvejelser væsentlige. Den abduktive tilgang forudsætter, at vi tager udgangspunkt i mødet med praksisfeltet og en fælles formulering af de usikre situationer, som træder frem i aktørernes arbejde med samskabelse. Det etiske spørgsmål, som trådte frem, var hvordan vi kunne 'bruge' praksisfeltet til eksperimentelt at afprøve designprincipper på en måde, der ikke 'misbrugte' aktørerne. Det betød, at det ikke var tilstrækkeligt som en indledning at artikulere projektets formål, men at vi kontinuerligt måtte sikre os, at vores deltagelse var passende. Dette gjorde, at vi kontinuerligt revurderede, hvordan vi skulle deltage og hvordan vi kunne fremlægge vores intentioner med at deltage, endnu bedre. I interaktionerne tilstræbte vi at afpasse vores deltagelse fx ved at spørge "Er det ok, at jeg spørger om noget?", "Har I lyst til at høre, hvad jeg tænker" og "'Jeg har observeret noget om xx. Vil I høre mere om det?'" Vi vil i analyseafsnit 5 nærmere undersøge, hvordan denne eksperimenterende proces forløb. Positionen som deltagende konsulent fordrede, hvad Dewey kalder, en høj grad af fordomsfri vilje til læring, umiddelbarhed, målrettethed og ansvarlighed (Dewey, 2005, s. 189-193). Det betyder, at vi også tilstræbte at bruge os selv i eksperimenterne ved at afprøve nye løsninger, som vi analyserer i analyseafsnit 5.

2.4.2 Er forskningens resultater brugbare, sandsynlige og troværdige?

Etiske overvejelser i forbindelse med forskerrollen handler om at være i stand til at træde på afstand af den engagerede deltagelse i praksisfeltet og analysere data 'udefra' og konkludere på baggrund af dette. Det betyder for os, at vi med forskerens distance må turde at stille os i en position som lærende, hvilket indebar, at vi løbende skulle

være klar til at betvivle resultater, teorier og konklusioner, som de mest brugbare, sandsynlige og troværdige (Egholm, 2014, s. 178). I projektet kom dette fx til udtryk ved, at vi kontinuerligt brugte vores indbyrdes forskellige erfaringer med praksisfeltet til at skabe en mere kompleks og nuanceret beskrivelse af det iagttagede, og at vi løbende stillede spørgsmålstejn ved kvaliteten af de analyser, vi gjorde os. Når vi i specialet tilstræber at pege på principper i et design, som vi ønsker skal have en værdi for andre, medfører det væsentlige overvejelser om at vurdere værdi for hvem og i hvilke tilfælde. Om dette siger Dewey, at noget er først værdifuldt, når det er ønskeligt, og det er først ønskeligt, når det gør vores tilværelse og erfaringsverden rigere (Brinkmann, 2006, s. 151). Det er dermed ikke os, der afgør værdien, men hvorvidt det gør en forskel i praksis eller skaber vækst, som Dewey vil sige (Dewey, 1980, s. 57, Dewey, 2008, s. 41). Det var dog væsentligt kontinuerligt at afveje, hvem der havde behov for den forandring, som vores eksperimenterende tilgang intenderede. Et spørgsmål, der rejser sig, er om det fx er at overskride etiske grænser, når man italesætter iagttagelser, som kan overrumple og blive 'smertefulde' at gennemleve både for konsulenten, der materialiserer iagttagelsen og de offentlige aktører, der skal lade sig den undergå? Eller er det faktisk uetisk, hvis man som forsker IKKE materialiserer sine iagttagelser i interaktionen med de aktører, man deltager sammen med, men fx kun gør det i analytiske afsnit i rapporten?

3.0 Samskabelse i et læringsperspektiv

I dette afsnit præsenterer vi vores arbejde med undersøgelsesspørgsmål 1, der lyder: Hvad er konsekvenserne af et pragmatisk læringsperspektiv på samskabelse for et design for læring? Dette gør vi ved i afsnit 3.1 at diskutere forskellige definitioner af samskabelsesbegrebet - for herefter i afsnit 3.2 at redegøre for John Deweys pragmatisk perspektiver på demokrati og læring. Disse to afsnit leder os frem til en diskussion af 'samskabelse i et læringsperspektiv' i afsnit 3.3. Dette for at frembringe analyseredskaber, der kan analysere samskabende praksisser i et læringsperspektiv og som kan udpege principper for et 'design for læring', der kan understøtte samskabelse som en læreproces mellem offentlige og civile aktører i kommunen.

3.1 Begreber om samskabelse

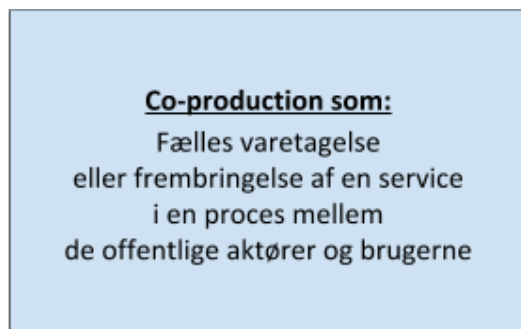
Der er mange forskellige forsøg på at definere begrebet samskabelse og koble det til offentlige og civile aktørers samarbejde omkring velfærdsopgaver. I dette afsnit diskuteres begrebet ud fra en redegørelse af de forskellige mål, formål og deltagerroller, der knytter sig til hertil.

3.1.1 Samskabelse som co-production eller co-creation?

Samskabelsesbegrebet lader sig ikke indfange i en simpel definition. I den danske litteratur drøftes begrebet typisk i relation til to begreber fra den internationale forskning, nemlig co-production og co-creation. Ifølge et dansk forskningsreview om samskabelse angives samskabelse at være den danske betegnelse for begrebet co-production (Agger & Tortzen, 2015, s. 5). Dette begreb defineres bl.a. af den engelske forsker Tony Bovaird som "The provision of services through regular, long-term relationships between professionalized service providers (in any sector) and service users or other members of the community, where all parties make substantial resource contribution" (Bovaird, 2007, s. 847). Co-produktion er her en social proces, hvor *udbydere* og *brugere* af en offentlig *service* eller andre samfundsmedlemmer bidrager med ressourcer i frembringelsen af denne service gennem et langvarigt forhold. Denne definition har Bovaird senere ændret, så co-produktion af service i stedet er, når: "the public sector and citizens making better use of each other's assets and resources to achieve better outcomes or improved efficiency" (Bovaird & Loeffler, 2012, s. 1121). Her fokuseres på opnåelsen af resultater og ikke alene på frembringelsen af en service, samtidigt med at de samproducerende deltagere ikke længere behøver at være udbydere eller brugere af servicen.

Dette står dog i kontrast til den noget smallere definition, anbefalet af den svenske professor Victor Pestoff. Han beskriver co-production "as an arrangement where citizens produce their own services, at least in part" (Pestoff, 2012, s. 18). 'Borgere' som kategori er her reduceret til nogen, der er brugere eller modtagere af den service, de deltager i produktionen af og ikke nødvendigvis i forbedringen af. Definitionen af co-productionbegrebet er altså ikke entydig i litteraturen. Alligevel mener vi, at der er et gennemgående træk om, at samskabelse i betydningen co-production handler om, at den offentlige service produceres i form af en

frembringelse eller en varetagelse *sammen med* brugerne og/eller andre civile aktører og *ikke* kun for dem, og at co-production er en fortløbende proces, hvor deltagerne kontinuerligt eller vedvarende leverer ressourcer til denne service. Det har vi forsøgt at opsamle i figur 3.1.



Figur 3.1. Samskabelse som co-production

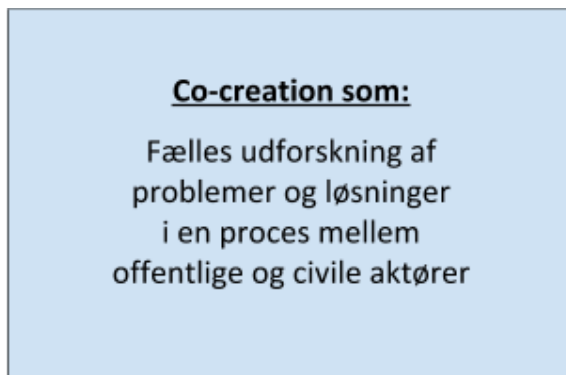
Et eksempel på co-production kan være, når ældre borgere, eventuelt deres pårørende eller andre civile aktører kontinuerligt medvirker aktivt i frembringelsen af den mad og de måltider, som de ældre borgere selv er brugere af.

Co-production-begrebet overlapper det andet centrale begreb, co-creation. Dette fremhæves i et nyere internationalt review, hvor det konkluderes, at forskning, der angiver at omhandle co-production eller co-creation, stort set anvender de to begreber synonymt, hvilket hverken bringer klarhed til forskning eller praksis (Voorberg, Bekkers & Tummers, 2015, s. 1347). I en dansk kontekst er co-creation forsøgt defineret som:

A process through which two or more public and private actors attempt to solve a shared problem, challenge or task through a constructive exchange of different kinds of knowledge, resources, competences and ideas that enhance the production of public value in terms of visions, plans, policies, strategies, regulatory frameworks or services, either through a continuous improvement of outputs or outcomes or through innovative step-changes that transform the understanding of the problem or task at hand and lead to new ways of solving it (Torfing et.al., 2016, s.8-9).

Her fokuseres på fælles skabelse af nye løsninger og forøgelse af den offentlig værdi i en, efter vores mening, bredere betydning end, hvad co-production-definitionerne peger på. Værdi relaterer sig i denne bredere betydning ikke alene til frembringelse eller forbedring af en konkret offentlig service, men også til skabelse af fx visioner, strategier, planer m.v., og som løser andre typer af opgaver, problemer eller udfordringer. Dette peger samtidigt på, at samskabelse i betydningen co-creation i højere grad anses som en tidsafgrænset udviklingsproces end en vedvarende

produktionsproces, hvilket vi har beskrevet i figur 3.2. Her fremhæver vi også, at de deltagende aktører i co-creation består af en bredere gruppe end ved co-production, hvor deltagerne primært er de brugere og producenter, der er direkte relateret til frembringelsen af den service, det omhandler (Pestoff, 2012). I co-creation er det eneste krav til deltagergruppen, at der indgår repræsentanter fra både civilsamfundet og det offentlige.



Et eksempel på co-creation er, når dagplejere, forældre og ledere undersøger dagplejens måder at afholde forældresamtaler og sammen udvikler nye måder at forstå samarbejdet på og/eller gøre det på.

Figur 3.2. Samskabelse som co-creation

Selvom både co-production og co-creation har fokus på den fælles og aktive deltagelse mellem offentlige og civile aktører, så vurderer vi altså, at begrebet co-creation fremstår forskellig fra co-production, hvad angår samskabelsens **mål**, **fokus** og **deltagergruppe**, hvilket forskellen mellem figur 3.1 og 3.2 illustrerer. Hvor vi i dette afsnit har forsøgt at indkredse, **hvad** samskabelse er og **hvem**, der er samskabelsens deltagergrupper, så omhandler næste afsnit, **hvorfor** samskabelse initieres.

3.1.2 Forskellige formål med samskabelse

To danske samskabelsesbegreber, der betegnes effektivitets-samskabelse og demokrati-samskabelse (Agger & Tortzen, 2015) adskiller sig primært med hensyn til samskabelsens formål. Perspektivet på samskabelse er i denne forståelse et styringsperspektiv, hvor den første tilgang beskrives som præget af New Public Management paradigmet fokus på effektivitet, mens den anden angives at udspringe af New Public Governance paradigmet fokus på øget demokrati og empowerment. Hvor effektivitets-samskabelse har til formål at forbedre den offentlige service både kvalitativt og kvantitativt gennem inddragelse af brugere og borgere, så har demokrati-samskabelse et formål om at gøre borgere til aktive *med*-borgere med indflydelse og ansvar samt at øge pluralisme og legitimitet i prioritering, udvikling og produktion af velfærden (Agger & Tortzen, 2015, s.13-14). Ydermere peger

samskabelseslitteraturen på et tredje formål om, at samskabelse skal løse såkaldte 'wicked problems', der er komplekse samfundsmæssige problemer, der kalder på innovative og tværgående løsninger (Torfing et.al, 2016, s. 10, 18).

Umiddelbart synes effektivitets-samskabelsesbegrebet at knytte an til co-production-begrebet på grund af begges fokus på involvering af borgerne i forbedringen af den offentlige service. Men både Pestoff (2012) og Bovaird & Loeffler (2012) angiver med deres co-production-begreb at knytte an til New Public Governance. Det er således vanskeligt at skelne skarpt mellem de mange forskellige bud på en forståelse af samskabelse, der altså ligeledes fremstår forskellige, hvad angår samskabelsens formål. I figur 3.3 har vi opstillet de forskellige formål, der i litteraturen knyttes til begrebet samskabelse, og som ikke lader sig adskille skarpt. Vi har samtidig medtaget de formål med samskabelse, som knytter sig til begreberne co-production og co-creation.

Samskabelsens formål:

- Demokrati, medborgerskab, empowerment og magt til borgerne.
- Forbedring af services, resultater og effektivitet.
- Løsning af problemer og opgaver for den enkelte borger, en gruppe af borgere eller samfundet.

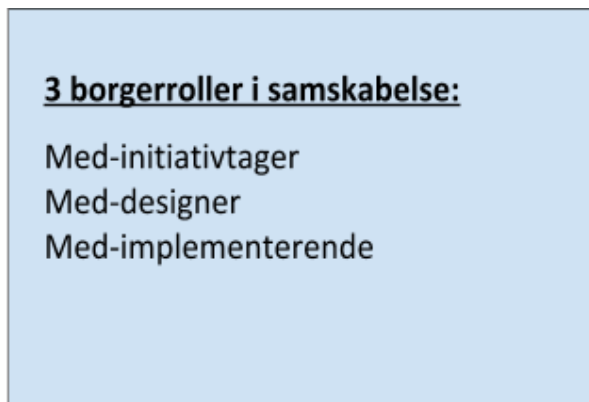
Eksempler på de tre typer af formål, der søges fremmet gennem samskabelse er a) Når forældredeltagelse og -indflydelse i dagplejen ønskes udvidet, b) Når kommunens madtilbud til ældre søges forbedret, og c) Når ensomhed blandt ældre, syge eller selvmordstruede mænd søges løst.

Figur 3.3. Samskabelse - hvorfor?

Det følgende afsnit handler om, hvordan samskabelsesdefinitionerne også adskiller sig fra hinanden, hvad angår borgernes roller i samskabelse.

3.1.3 Deltagerroller i samskabelse

En anden måde at forstå begrebet samskabelse på er ud fra, **hvordan** borgere og andre civile aktører deltager i samskabelse af velfærd. Voorberg et.al (2014, s. 1339) definerer tre deltagerroller, som borgeren kan deltage i. Disse betegnes co-initiator, co-designer og co-implementer, der relaterer til hvorvidt borgerne er med-initiativtagere, med-designere eller med-implementerende, som illustreret i figur 3.4.



Figur 3.4. Borgerinvolvering i samskabelse
Inspiration fra Voorberg et.al. 2014

Eksempler på de tre forskellige roller er, når a) forældre i dagplejen tager initiativ til at ville forbedre eller udvikle 'aflevering af barnet' i dagplejen, b) Når forældre får reel indflydelse på, hvordan 'aflevering af barnet' skal foregå i dagplejen, c) Når forældre er med til at indføre en ny måde at 'aflevere barnet' på i dagplejen.

Denne opdeling af deltagerroller fremstiller efter vores opfattelse samskabelse som en proces med forskellige faser, der adskiller det at igangsætte og designe en ny praksis fra det at udvikle eller nyskabe praksis. Ifølge Agger & Tortzen (2015, s. 16-17) peger forskningen om samskabelse på, at borgere og andre civile aktører hyppigst deltager som co-implementer, der er med til at udføre løsninger, som er initieret og designet af de offentlige aktører, og i sjældnere grad deltager i rollen som co-initiatorer og/eller co-designere.

Også Lyager & Nielsen (2016) tilbyder en samskabelsestypologi, der fokuserer på den måde, borgere involveres og deltager i samskabelse om at designe nye produkter eller services (Lyager & Nielsen, 2016, s. 57-60). Denne betegnes 'arenaer for samskabelse' og beskriver forskellige tilgange til brugerinddragelse defineret ud fra brugerens position i processen illustreret i figur 3.5.



Figur 3.5 Samskabelsesarenaer
Inspireret af Lyager & Nielsen (2016)

Den ene arena betegnes brugercentrering, hvor borgeren alene deltager med viden om sine behov eller adfærd som input til de offentlige aktørers arbejde med designet. En anden kaldes brugerinvolvering, hvor borgeren deltager med input og respons på det design, som de offentlige aktører designer.

En tredje betegnes brugerdrevet. Her tilbydes borgeren mere indflydelse end i de to forrige arenaer og deltager i udviklingen af nye produkter eller services. Den sidste arena, brugerdeltagelse, tilbyder borgerne høj grad af indflydelse på både problemidentifikation, ideudvikling og beslutningstagning i design og udviklingsprocessen. Her peger brugerne både på behovet for nye løsninger og er med til at skabe dem i en kollektiv proces. I forhold til de tre deltagerroller som fremlagt af Voorberg et.al (2014), så deltager borgerne indenfor 'brugercentrering' og 'brugerinvolvering', efter vores opfattelse, alene som co-implementer, mens 'brugerdrevet' og 'brugerdeltagende' samskabelse også giver mulighed for at deltage som co-designer. Co-initiator træder til gengæld kun frem indenfor brugerdeltagende samskabelse, da det er den eneste arena, hvor brugeren har indflydelse på samskabelsens fokus. Et spørgsmål, der rejser sig er, om alle disse forskellige deltagelsesformer berettiger til at anvende betegnelsen 'samskabelse', eller om nogle typer er mere samskabende end andre. Det vil næste delafsnit omhandle.

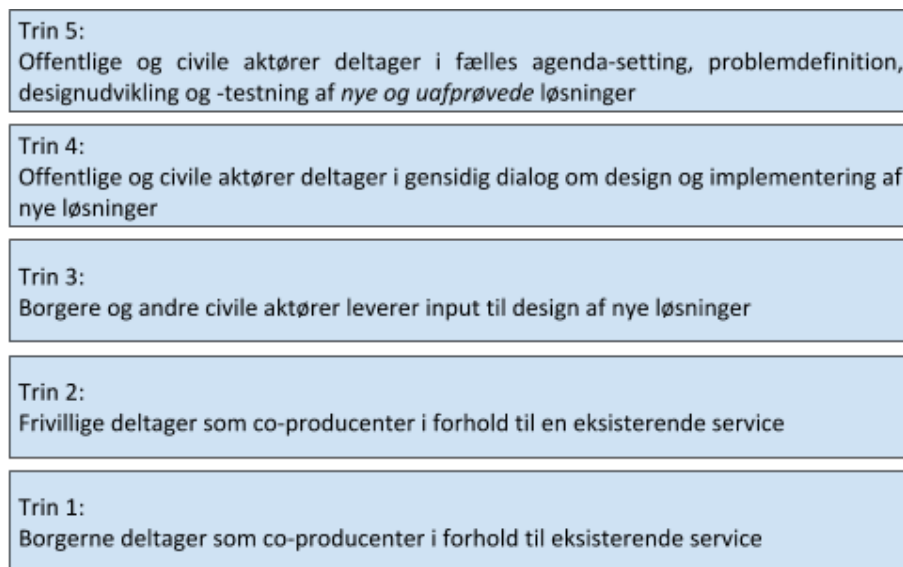
3.1.4 Normative samskabelses-forståelser

I samskabelseslitteraturen er der forskellige normative bud på 'den gode' og 'den rigtige' form for samskabelse, således at begrebet ikke bruges som betegnelse for alle typer af samarbejde mellem offentlige og civile aktører.

For Voorberg et.al. (2014, s.15) bør begrebet co-creation reserveres til processer, hvor borgere og andre civile aktører deltager som *mere* end blot co-implementer af tiltag, som de ikke selv har medvirket til at designe eller initiere. Det er altså ikke nok, at de er aktivt involveret som deltagere - heller ikke selvom det er helt frivilligt. Co-creation forudsætter således, at borgere og andre civile aktører deltager som co-initiator og/eller co-designer af de offentlige opgaver eller løsninger. Det samme mener Lyager & Nielsen (2016), der med de fire tilgange til brugerinvolvering i samskabelsesprocesser pointerer, at reel samskabelse forudsætter, at en del af magten er distribueret til borgerne, således at de har reel indflydelse på de problemer, der er i fokus og/eller de løsninger, der skabes (s. 60). For både Voorberg et.al. (2014) og Lyager & Nielsen (2016) handler 'rigtig samskabelse' altså om at tildele borgere og andre civile aktører reel indflydelse på beslutninger og ikke blot om at inddrage dem som f.eks. meningsgivere eller arbejdskraft i processen.

Også Torfing et. al. (2016) tager et normativ standpunkt, når det gælder

samskabelsesformer i den offentlige sektor og fremlægger et forslag til en 'stige for co-creation' illustreret i figur 3.6.



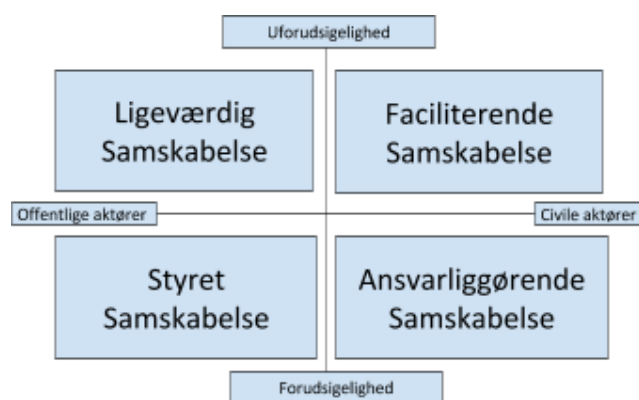
Figur 3.6 Samskabelsesstige
Inspireret af Torfing et.al. 2016

Det laveste trin på stigen er, når borgere deltager som co-producenter af den offentlige service, som de er modtagere af. På dette trin forsøger de offentlige aktører at 'empower' borgeren til enten at mestre sit eget liv og/eller medproducere *eksisterende* service. Det andet trin på stigen vedrører, hvor borgere deltager i tæt samarbejde med offentlige aktører som frivillige i skabelsen af værdi for andre borgere med et sigte om at forbedre *eksisterende* services. Det tredje trin er, når borgere og andre civile aktører fx i organisationer leverer input til design af løsninger og opgaver gennem bl.a. fokusgruppeinterviews og offentlige høringer. Det fjerde trin vedrører, når offentlige og civile aktører engagerer sig i gensidig dialog og ad hoc møder med det formål at designe og implementere *nye* og bedre løsninger. Det femte og sidste trin på stigen er, når relevante og berørte aktører, både offentlige og civile, deltager i arenaer, der faciliterer *samarbejdende innovation* baseret på fælles agenda-setting og problemdefinition, fælles design og testning af *nye og uafprøvede* løsninger (Torfing et. al., 2016, s. 10-11).

Efter vores opfattelse nuancerer denne 'stige for samskabelse' Nielsen og Lyagers arenaer for samskabelse ved, at 'borgere' som kategori ikke kun er 'brugere' men også 'frivillige' og 'andre civile aktører' samtidigt med, at der også peges på, at der

kan indgå andre offentlige aktører end blot dem, der 'almindeligvis' leverer eller producerer den service, opgave eller løsning, som en specifik brugergruppe tilbydes. Som Lyager & Nielsen (2016) og Voorberg et.al. (2014) peger Torfing et.al (2016) også på, at den samskabelsesform, der bør tilstræbes, er den, hvor borgere både har reel indflydelse på og deltager aktivt i skabelsen og udviklingen af de produkter, services, løsninger eller praksisser, de selv er med til at beslutte i fokus i den samskabende proces.

En typologi for samskabelse, som illustreret i figur 3.7, er udviklet af Pedersen-Ulrich (2016). Samskabelsestypologien er placeret i et diagram, hvor den ene akse betegner, hvorvidt det er de offentlige eller civile aktører, der er de mest aktive i processen og den anden akse, hvorvidt resultatet af samskabelsesprocessen er forudsigeligt eller uforudsigeligt. Hermed fremkommer fire samskabelsestyper, som Pedersen-Ulrich (2016) benævner som 'styret', 'ansvarliggørende', 'ligeværdig' og 'faciliterende'.



Figur 3.7 Samskabelsestypologi
Inspireret af Pedersen-Ulrich, 2016

Pedersen-Ulrich forholder sig imidlertid ikke normativt til, hvilken samskabelsesform, der er mere rigtig end de øvrige, hvis blot de offentlige aktører klargør sig, hvad der er mest nyttigt eller muligt i den konkrete situation.

For Pedersen-Ulrich (2016) handler samskabelse i den offentlige sektor derfor ikke nødvendigvis om, at magt og indflydelse flyttes fra de offentlige til de civile aktører og heller ikke om at skabe nyt, men om at de offentlige aktører gør sig bevidst, hvad det er, de gør, når de siger, at de arbejder med 'samskabelse'. I forhold til 'samskabelsesstigen' som foreslået af Torfing et.al. (2016), så er det vores vurdering, at 'styret' og 'ansvarliggørende' samskabelse befinder sig nederst i stigen og 'ligeværdig' og 'faciliterende' samskabelse øverst på stigen.

3.1.5 Opsamling

Opsamlende på litteraturen om samskabelse træder en diskussion frem mellem begreberne co-production og co-creation, der ikke entydigt kan adskilles men alligevel trækker i forskellige retninger med hensyn til samskabelsens formål, mål og deltagergruppe. Hvor der i forståelsen af co-production er tale om fortløbende samarbejder mellem udbydere og brugere omkring opnåelse af resultater i forhold til en konkret service, er der i forståelsen af co-creation tale om tidsafgrænsede forløb mellem offentlige og civile aktører mere bredt omkring udvikling af nye løsninger, der kan øge den offentlige værdi. Dette knytter an til forskellige formål med samskabelse som effektivisering, demokratisering og/eller løsning af komplekse problemer. Et andet aspekt, som kan trækkes frem af samskabeslitteraturen, er beskrivelsen af borgernes roller. Her angives det, at borgerne enten kan deltage som med-initiativtager, med-designer, med-implementerende eller med-producerende. I disse begreber ligger en forståelse af den offentlige aktør, som den, der muliggør og definerer rollerne. Det samme gør sig gældende, når samskabelse betegnes som enten brugercentreret, brugerinvolveret, brugerdrevet eller brugerdeltagende, hvilket får flere forskere til at forholde sig normativt til samskabesbegrebet og pege på, at der først er tale om reel samskabelse, når begge parter har reel indflydelse på valg af problemer og løsninger i det fælles arbejde. Dette markerer en forskel på, om de civile aktører udelukkende skal deltage med viden om deres behov og adfærd, bidrage med perspektiver på løsninger, deltage i udviklingen af løsninger eller om de skal deltage sammen med de offentlige aktører i en fælles udforskning af problemer og udvikling af løsninger. Dette perspektiv har imidlertid ikke eksplicit fokus på samskabelse som læreproces mellem civile og offentlige aktører, hvilket leder os til at undersøge John Deweys perspektiv på samskabelse.

3.2 John Deweys perspektiver på samskabelse

I det følgende undersøger vi John Deweys perspektiver på demokrati, æstetik og læring med henblik på at indkredse samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv. Dette perspektiv på samskabelse bibringer et fokus på sociale fællesskabers fælles, materielle, æstetiske og intellektuelle interesser, hvilket vil forme fremstillingen i afsnittet. Den første del omhandler fælles interesser og beskriver forståelserne af

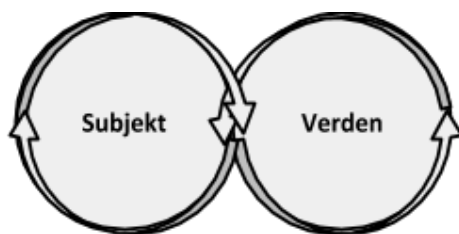
demokratiet som livsform og gensidig afhængighed. Anden del handler om materielle interesser og undersøger begreberne praksis og vaner som materialitet i samskabelse. Tredje del tager afsæt i æstetiske interesser omkring begrebet praksis som et udtrykkende objekt. Den fjerde del har fokus på intellektuelle interesser og forståelsen af udforskningens proces og de mange tilknyttede begreber. I afsnittet *uddannelse som pragmatisk design for læring* undersøger vi Deweys beskrivelse af perspektiver på forskellige uddannelsestraditioner og lærerroller, herunder 'lærerens' ansvar for reguleringen af materialer og redskaber i uddannelse.

3.2.1 Demokrati som livsform og gensidig afhængighed

Begrebet 'samskabelse' og borgernes aktive deltagelse i samfundets stadige udvikling, som var i fokus i afsnit 3.1, er også et væsentlig aspekt i Johns Deweys tænkning om demokratiet som livsform (Dewey, 2005, s. 104, Dewey, 2008, s. 29). Med denne forståelse betegner Dewey demokrati som en måde at leve sammen på: "Et demokrati er mere end en styreform - det er primært en form for liv i forening med andre" (Dewey, 2005, s. 104). Samfundet kan dog ikke - heller ikke på Deweys tid - beskrives som en harmonisk enhed præget af fællesskab og sympati. Tværtimod mener Dewey, at der mere er tale om "et virvar af løst forbundne samfund end et af handling og refleksion inkluderende og gennemtrængt fællesskab" (Dewey, 2005, s. 99). Det betyder, at samfund består af en mangfoldighed af gode og dårlige sociale fællesskaber, og at begreberne 'samfund' og 'fællesskab' er flertydige. Hvis vi overfører dette til begrebet 'kommune', så kan kommunen altså både opfattes som ét stort fællesskab i interaktion med andre kommuner/fællesskaber, og samtidigt som bestående af flere fællesskaber som f.eks. 'dagplejen' eller 'ældreplejen'. Disse kan igen indsnævres til den enkelte dagpleje eller ældrecenter med henholdsvis børn, dagplejer og forældre eller ældre og ansatte tilknyttet plejecentret. Kvaliteten af disse fællesskaber beror ifølge Dewey på to forhold: Dels graden af fælles materielle, æstetiske og intellektuelle interesser internt i gruppen og dels mængden af interaktion eksternt til andre grupper (Dewey, 2005, s. 100-101). Kvaliteten af fællesskabers interne interesser og eksterne interaktioner beror på, hvorvidt interaktionerne giver mulighed for at drage stadigt nye og mere fuldbyrdede erfaringer, som er det, Dewey betegner, som vækst (Dewey, 1980, s. 57, Dewey, 2008, s. 41).

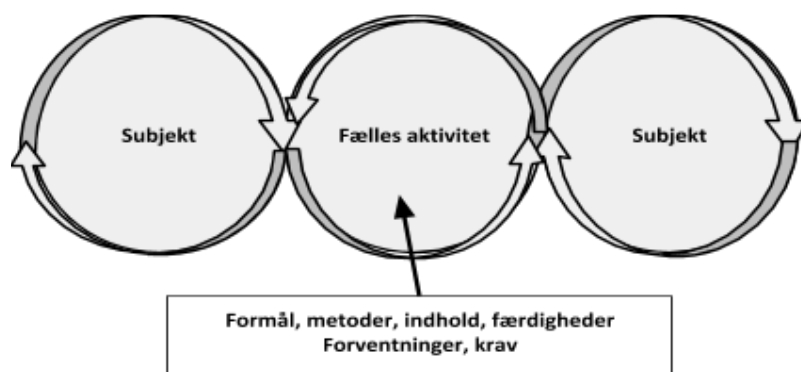
Fællesskabet består af aktiviteter blandt mennesker, der er afhængige af hver

enkelt gruppemedlems aktiviteter (Dewey, 2005, s. 44). Det, som den enkelte foretager sig, afhænger af de andres "forventninger, krav, samtykke og fordømmelser" (Dewey, 2005, s. 34). Derfor kan den enkelte ikke udføre sine aktiviteter uden at tage hensyn til andres. "Når det bevæger sig, sætter det de andre i bevægelse, og omvendt", siger Dewey (Dewey, 2005, s. 34). Denne kontinuerlige bevægelse eller transaktion, som Dewey kalder det, mellem subjekt og verden, som former både subjekt og verden, er afbilledet i figur 3.8.



Figur 3.8 Subjekt-i-verden
Inspireret af Dewey 1980, 2005

Med bevægelsen opstår en gensidig afhængighed mellem mennesker i det sociale fællesskab. Ikke som en svaghed eller hjælpeløshed, men som en styrke og en kraft, som gør mennesket i stand til på fleksibel vis at indleve sig i og indrette sig efter andre i fællesskabet (Dewey, 2005, s. 62-63). Den enkelte må forbinde sin handling til andres og "overveje, i hvilken udstrækning andres handlinger påvirker betydningen og retningen af ens egen handling" (Dewey, 2005, s. 104). Det sociale liv er derfor, ifølge Dewey, en fælles kommunikeret erfaring, som baserer sig på frivilligt engagement og interesse (Dewey, 2005, s. 104). Overført til en 'kommune' betyder det, at borgerne og kommunens ansatte som medlemmer af et af kommunens fællesskaber, er gensidigt afhængige, hvor de både styrer og styres i interaktionen med de andre på baggrund af en fælles interesse. Ved at deltage i det sociale liv og den fælles aktivitet tilegner den enkelte sig det formål, som driver aktiviteten og bliver gennem dette fortrolig med både redskaber, indhold og de færdigheder, der er nødvendige for at deltage i aktiviteten (Dewey, 2005, s. 44). Den fælles aktivitet træder altså ind, som illustreret i figur 3.9, mellem subjekterne som et socialiserende element, hvor formål, redskaber, indhold og færdigheder formes gennem fortrolighed med den fælles aktivitet og de krav og forventninger, som møder den enkelte:

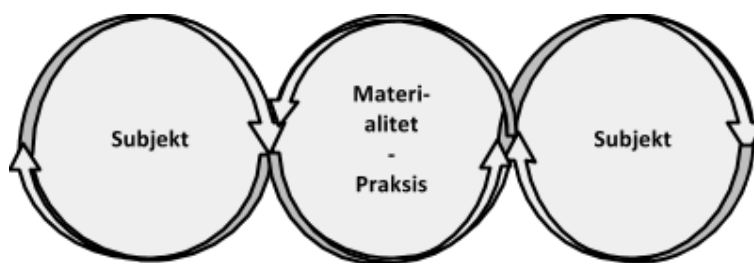


Figur 3.9 Subjekter-i-verden omkring fælles aktivitet
Inspireret af Dewey 1980, 2005

Et væsentligt element i forhold til skabelsen af dette fællesskab er ifølge Dewey, "at gøre individet til en deltager eller en partner i den fælles aktivitet, så han føler dens succes som sin egen succes, dens fiasko som sin egen fiasko" (Dewey 2005, s. 36). Dette betyder, at den enkelte nærer en omsorg og en bekymring for fremtidige konsekvenser af den fælles aktivitet, og er tilbøjelig til at handle for at sikre bedre konsekvenser for fællesskabet (Dewey, 2005, s. 143). Dermed betones betydningen af den enkelte som aktør, der handler med engagement og *interesse* i de fælles aktiviteter, der altså udgør det sociale fællesskab, der kan forstås som 'kommunen', 'ældre- og dagplejen' eller den helt lokale praksis.

3.2.2 Praksis som materialitet for og i samskabelse

Dette fører os videre i en behandling af de materielle interesser, der også kendetegner det sociale fællesskab. I Deweys anti-dualistiske perspektiv adskilles subjekt-objekt og menneske-natur ikke. Tværtimod har alt et fysisk eller et materielt grundlag, som det ikke kan løsrives fra (Dewey, 1980, s. 2). Det betyder, at interaktionen mellem menneske og materialitet er gensidigt formende. Mennesket former det materielle i kraft af interaktionen med det og omvendt. Det kan siges, at den fælles aktivitet træder ind som materialitet mellem subjekterne. Ifølge Dewey ikke som et element, der adskiller subjekt og verden som to dele, men som tværtimod forbinder og forener de to i en kontinuerlig transaktion som subjekter-i-verden (Elkjær, 2005, s. 55, 134). Denne interaktion er udtrykt i figur 3.10.



Figur 3.10 Materialitet - Praksis
Inspireret af Dewey 1980, 2005

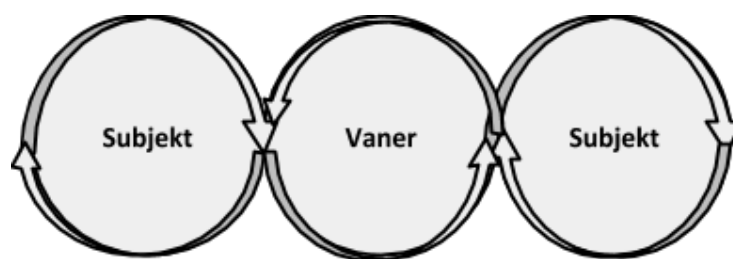
Det, som figuren illustrerer, er, at vi er i verden og erkender denne gennem fælles praktisk aktivitet eller praksisser, som Dewey også betegner det (Brinkmann, 2006, s. 54). Den fælles aktivitet eller praksis bliver altså samtidig materialiseringen af subjektets transaktion med verden. Ovenstående model kan derfor yderligere nuanceres med praksis som materialitet i midten. Et eksempel på en fælles aktivitet i kommunen, der både er en praksis og materialiseringen af denne bestående af både subjekter, det materielle og interaktionerne, kan være 'konsulenteres undervisning af kommunens ansatte'.

Praksis er et kompleks, men væsentligt begreb i Deweys tænkning. Tro mod Deweys systematiske søgen efter den enhed, der må ligge bag alle modsætninger og sondringer (Fink, 2008, s. 13) retter praksisbegrebet sig både mod noget materielt (praksisser, der træder frem) og noget processuelt (praksisser, som vi gør). Således træder også 'sædvane' og 'bevægelse' frem som spor i det materielle ved både at indeholde, hvad vi i den sociale sammenhæng plejer at gøre, og hvad vi prospektivt er på vej til at gøre. Det ene element af praksis, sædvanen, fungerer som en "kommunikation af idealer, håb, forventninger, normer og meninger" (Dewey, 2005, s. 25), altså som noget allerede eksisterende i praksis, der er givne måder at handle og tænke på. Det andet element af praksis er skabelsen af vaner, som er under kontinuerlig udvikling ved, at vi effektivt forsøger at udnytte objektive vilkår i de situationer, vi indgår i som midler til et mål om aktivt at beherske de objektive vilkår (Dewey, 2005, s. 65).

Dewey betegner vaner som praksisser eller 'arts', som en måde at være i verden på, der inkorporerer genstande og relationer i verden som uadskilleligt fra det subjektive (Brinkmann, 2006, s. 54, 106). Det er gennem vaner, at vi er ER i verden. Vanerne udspringer af en medfødt formbarhed i menneskets natur, der tillader os at variere og tilpasse vores handlinger til passende og effektive måder at handle mod

bestemte mål i forhold til de situationer, vi befinder os i (Dewey, 2005, s. 68). Vaner gør det muligt for os at forudsige egne og andres handlinger i en given situation. De er med andre ord tilbøjeligheder, som er tilegnet i sociale situationer, til at reagere på bestemte måde under særlige omstændigheder. Vaner giver således en fortrolighed med de materialer, redskaber og måder at iagttage, tænke og dømme, som er gældende i specifikke praksisser (Dewey, 2005, s. 67). Et eksempel på vaner kan være en forælders tilvænning eller tilbøjelighed til at afhente sit barn i dagplejen på en bestemt måde, eller ældreplejens evne til at skabe maden og omgivelserne for den ældre borgers måltid.

Vaner involverer vores sensoriske og motoriske organers interaktion med de objektive materialer, og kan derfor ikke forstås uden at inddrage de materielle elementer, som verden bidrager med. Dewey pointerer, at "et rigt og ekspanderende mentalt liv er afhængigt af en udvidet kontakt med de fysiske omgivelser" (Dewey, 2005, s. 103). Vi gør noget med verden gennem vores praksisser og får derefter konsekvenserne af det, vi har gjort tilbage som noget, vi kan sanse visuelt, auditivt eller sensitivt. Altså som et udtryk vi kan percipere med vores sensoriske organer (Dewey, 1980, s. 22, 48). Det er netop interaktionen mellem vaner og materialer, der skaber potentialet for vækst, og som grundlæggende gør vanerne fleksible. Dette sker, hvis vanen "giver sig til kende som ubehag" (Dewey, 2005, s. 67) og igangsætter 'brug af forstanden' (Dewey, 2005, s. 68). Som figur 3.11 illustrerer er det praksis og vaner som materialitet og ikke i sig selv relationen mellem aktørerne, der udgør fællesskabets materielle interesse og som er i centrum af interaktionen:



Figur 3.11 Vaner
Inspireret af Dewey 1980, 2005

3.2.3 Praksis som udtrykkende objekt

Det fører os videre i en behandling af de æstetiske interesser, som et tredje forhold i

sociale fællesskaber. Det æstetiske kan ikke adskilles fra de fælles og materielle interesser og knytter an til praksis som et 'udtrykkende objekt', som Dewey præsenterer i *Art as experience* (1980). Begrebet 'udtrykkende objekt' er betegnelse for at illustrere praksis som både handling og resultat, der er organisk forbundet med hinanden, således at objektet ikke kan isoleres fra den handling, der producerede den (Dewey, 1980, s. 85). Denne beskrivelse af både det aktive element af handling og det passive element af materialitet beskæftiger sig ligeledes med den dobbelthed mellem bevægelse og materialitet, som trådte frem i forrige afsnit.

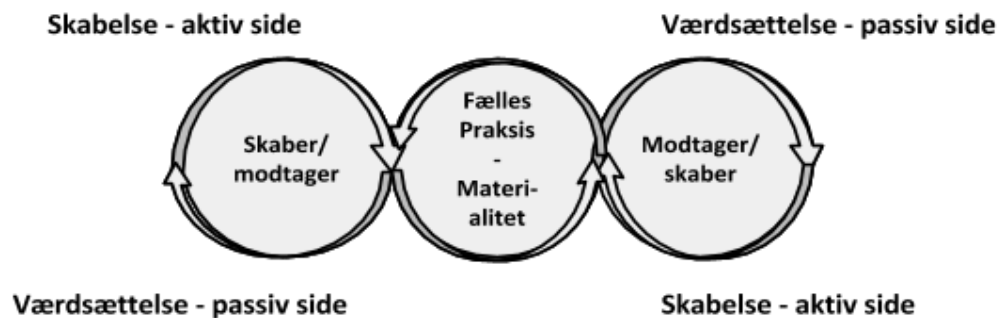
Dewey anvender i *Art as experience* 'kunsten' til at beskrive kontinuitet og samspil mellem handling og materialitet, som træder frem i det udtrykkende objekt. Kunsten som objekt er udtrykkende i den forstand, at det fortæller noget til dem, der er i interaktion med objektet, om naturen af deres egne erfaringer i verden samtidig med, at det giver dem mulighed for at skabe nye erfaringer (Dewey, 1980, s. 86). Kunstens materielle og æstetiske udtryk har en kvalitet, der kan skabe værdifulde erfaringer af høj kvalitet for menneskets liv (Dewey, 1980, s. 107-108), altså mulighed for vækst. Dewey nuancerer med denne forståelse af kunstens natur og funktion i verden, ikke som objekter, der skal eller kan adskilles fra verden på museer og i montrer, men som en del af det almindelige levede liv og som udspringende fra det (Dewey, 1980, s. 4, 25). Et eksempel på kunst kan f.eks. være et måltid eller et kursus, forstået som praksisser, der fx. indeholder henholdsvis 'et dækket bord, en madret og mennesker, der spiser' eller 'en konsulent, teoretiske begreber og offentlige aktører'.

Et væsentligt element i kunsten som udtrykkende objekt er, at den for både skaber (artist) og modtager (perciever) generer en bevægelse mellem 'doing' and 'undergoing' (Dewey, 1980, s. 47-57). Med andre ord er der tale om en bevægelse mellem aktiv handling, hvor der skabes, og passiv underkastelse, hvor der værdsættes. Når skaberen producerer kunsten, må denne kontinuerligt værdsætte objektet, altså lade sig underkaste konsekvenserne af de handlinger, denne foretager i relation til den materialitet, som formes og omformes. Skaberen må kontinuerligt træde i position som modtager for æstetisk at værdsætte objektet ved hjælp af sit sensoriske apparat, som det opleves fra en modtagers perspektiv. Som Dewey siger: "The artist embodies in himself the attitude of the perciever while he work" (Dewey, 1980, s. 50). At skabe en kunst af høj kvalitet kræver altså, at man som f.eks. køkkenmedarbejder eller konsulent bevæger sig mellem det skabende og det modtagende eller mellem aktiv handling og

passiv underkastelse.

Den samme bevægelse finder sted for den, som oplever det udtrykkende objekt. Modtageren bliver ligeledes en aktiv handlende aktør, der gennem sin æstetiske værdsættelse skaber erfaringer med objektet. Modtagelse er derfor ikke passivt, men er på samme måde en responsiv handling, der bevæger sig mod objektets fuldbyrdelse som udtryk. Som Dewey siger: "To percieve, a beholder must *create* his own experience. And his creation must include relations comparable to those which the original producer underwent" (Dewey, 1980, s. 56). Modtagelse involverer altså ifølge Dewey på samme måde 'doing' og 'undergoing': "The estetic or undergoing phase of experience is receptive. It involves surrender" (Dewey, 1980, s. 55). Modtageren i form at f.eks. kursisten på kurset eller den spisende i måltidet vil altså ikke blot observere kunsten som en passiv modtager, men vil medskabe det i kraft af den værdi, denne tillægger kunsten i sin underkastelse og æstetiske værdsættelse.

Med dette bliver det tydeligt, at kunsten som et udtrykkende objekt er et fænomen, som opstår som resultat af samskabelse mellem skaberes og modtageres aktive skabelse og værdsættelse. Dermed fremkommer et billede af et triadisk forhold mellem materialiteten i det udtrykkende objekt, skaber og modtager af dette objekt (Dewey, 1980, s. 47-56)². Ved at anskue praksis som kunst, kan den triadiske forståelse hjælpe til at sætte praksis i midten som et materielt, udtrykkende objekt for en samskabende proces mellem skabelse og værdsættelse, og mellem skaber/modtager og modtager/skaber, som de interagerende subjekter i fællesskabet, som vi har illustreret i figur 3.12.



Figur 3.12 Skabelse og værdsættelse
Inspireret af Dewey 1980, 2005

² Dette triadiske forhold er bedst beskrevet i forhold til kunsten som udtrykkende objekt, men forståelsen går igen i andre af Deweys beskrivelser som eksempel i forhold til *sprog* som triadisk relation mellem "the speaker, the thing said, and the one spoken to" (Dewey, 1980, s. 111) og *undervisning* som et triadisk forhold mellem læreren, undervisningens indhold og eleverne (Dewey, 2005, s. 199).

3.2.4 Den udforskende proces som afsættet for læring

Dette afsnit fører os videre i en behandling af de intellektuelle interesser i sociale fællesskaber. Det betyder, at vi vil tage endnu et skridt nærmere elementerne i den samskabende proces, som Dewey kalder udforskning, og som knytter an til begreberne fra de forrige afsnit, idet udforskning involverer skabelse og værdsættelse af praksis som materialitet og udtrykkende objekt. Som tidligere beskrevet er bevægelsen dobbelt i den forstand, at menneskets intellektuelle omgang med verden dels går fra omgivelser til subjekt og dels fra subjekt til omgivelser.

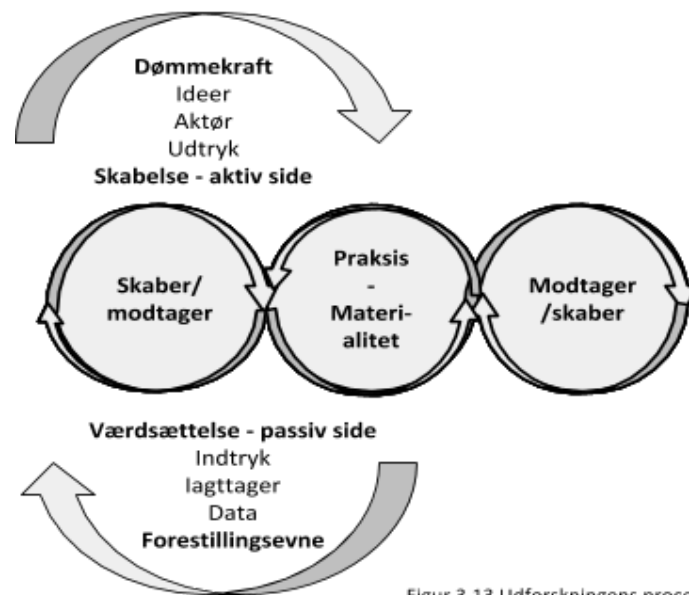
Den ene bevægelse betegner erfaringens passive side, som giver sig til udtryk i værdsættelse. Det er i denne del af udforskningen, at omgivelserne gør noget med os, og at vi undergår os konsekvenserne af vores handlinger (Dewey, 2005, s. 157). Her tages verden ind, og vi får indtryk. Det er i som nævnt i denne proces, at subjektet bruger sin æstetiske værdsættelse, og i dette kan beskrives som en *iagttager*, der ikke er involveret aktivt i handlingen, men som nøjsomt registrerer, hvad der foregår og opfanger, hvad der sker som følge af handlingerne. Det forudsætter, at iagttageren har en vis afstand til handlingerne, dog samtidig med, at man har et udpræget nærvær til og en opmærksomhed på de impulser eller data, der træder frem i situationen. Dette nærvær involverer, som nævnt, brug af sanserne: "iagttagelse er et resultat, en konsekvens af interaktionen mellem sanseorganerne og stoffet" (Dewey 2005, s. 84). Det kræver en intelligent brug af evnen til at forestille sig, hvad der er på vej på baggrund af den data, som træder frem i situationen. Forestillingsevnen er altså et redskab til åbent og sensitivt at registrere det, som træder frem i situationen. Som Dewey skriver, handler det om: "minutiøst at iagttage, hvad der foregår, og dernæst mere omhyggeligt ud fra det, der foregår, udvælge netop de faktorer, der peger på, hvad der skal ske" (Dewey, 2005, s. 163).

Den anden bevægelse fra subjekt til verden betegner erfaringens aktive side, som kommer til udtryk i handlinger. Det er i denne del af udforskningen, at subjektet gør noget med verden og skaber den. Det giver udtryk. Man kan illustrere dette ved at beskrive mennesket som *aktør*, der er involveret i aktive bestræbelser på at sikre gode konsekvenser af begivenhedernes gang (Dewey, 2005, s. 143). Værdsættelsens evne til at skabe data og forestillingens evne til se, hvad der er på vej, kræver en oversættelse til repræsentationer, der materialiseres i en dramatisk form som et udtrykkende objekt

eller hvad Dewey kalder et kunstværk (Dewey, 1980, s. 326, Dewey, 2005, s. 252). Som redskab til at vurdere, hvilke handlinger, der kan sikre de intendede konsekvenser, benytter mennesket dømmekraft. Dewey skriver, at for at definere et indtryk må mennesket ved hjælp af dømmekraften analysere indtrykkets grundlag og de konsekvenser, det indebærer (Dewey, 1980, s. 317). Denne definition af indtrykket sker ikke i den enkeltes bevidsthed, men som følge af interaktionen mellem subjekt og verden og dermed på baggrund af tidligere erfaringer med verden (Dewey, 1980, s. 318). Dømmekraften er den ekspressive side af den fælles udforskning, hvor data fra interaktionen med verden omdannes til ideer som forsøgende afprøves og reflektivt kommunikerer tilbage til omgivelserne. Dømmekraften indeholder altså et prospektivt perspektiv, hvor hypoteser om nyttige konsekvenser afprøves i handling. I hverdagens interaktioner i kommunens praksisser spiller dømmekraft, forestillingsevne og æstetisk værdsættelse fra alle de involverede aktører således en væsentlig rolle, ligegyldig om aktørerne betegnes offentligt ansatte eller borgere.

Dette kræver en moralsk ansvarlighed, der involverer at handle intelligent på fællesskabets vegne, således at det skaber en værdi, der gør tilværelsen og erfaringsverdenen rigere (Brinkmann, 2006, s. 151). Med den gensidige afhængighed og den fælles interesse mellem subjekt og verden, kan vi derfor pege på, at det ikke handler om at trække sig, vinde eller være ligeglad, men om at være ansvarlig, have personlig interesse for det ønskværdige for fremtiden og dermed for fællesskabets bedste. Dømmekraften involverer således en refleksivitet over for, hvordan værdier og teorier træder frem både i den æstetiske værdsættelse og i udvælgelsen af de handlinger, som vurderes passende og effektive i den konkrete situation.

Den dobbelte bevægelse er illustreret i figur 3.13 og uddybes i det følgende med den fælles udforskende proces omkring praksis som en fælles materiel, æstetisk og intellektuel proces:

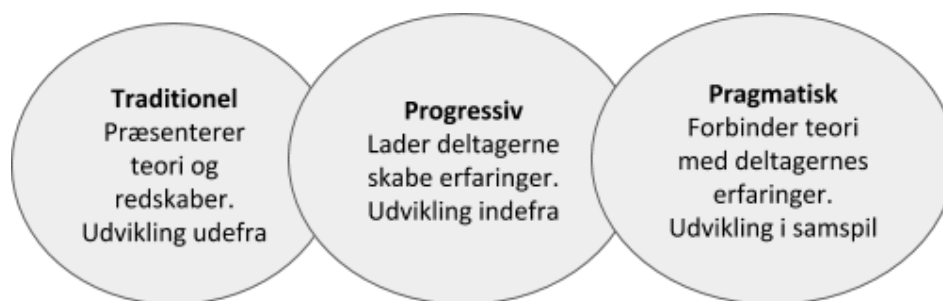


Figur 3.13 Udforskningens proces
Inspireret af Dewey 1980, 2005

Den udforskende proces, som træder frem i ovenstående bevægelse, er ifølge Dewey afsættet for læring (Dewey, 2005, s. 157). Udforskning forudsætter refleksiv tænkning, hvor vi underkaster os konsekvenserne af vores handlinger og vurderer, hvordan de er i kontinuitet med tidligere erfaringer og i samspil med situationens objektive vilkår. Som Dewey skriver: "Tænkning er med andre ord den intentionelle bestræbelse på at opdage specifikke forbindelser mellem noget, vi gør, og de resulterende konsekvenser, så de to faktorer bliver sammenhængende" (Dewey, 2005, s. 163). Med begrebet 'tænkning' adskiller Dewey, hvad han kalder *trial-error*-erfaringer, hvor vi vanemæssigt konkluderer, *at* der er en sammenhæng mellem handling og konsekvens og *refleksive* erfaringer, hvor vi underkaster os, *hvordan* der er sammenhæng mellem handling og konsekvens (Dewey, 2005, s. 162). Den refleksive tænkning igangsættes, når vores vaner, som vi i det sociale fællesskab har tilegnet os som måder at handle og tænke på, ikke længere rækker til at håndtere den situation, vi står i. Dette medfører en usikker og uklar situation, der kræver tænkning, eller som Dewey siger: "Taking in" any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known. It involves reconstruction which may be painful" (Dewey, 1980, s. 42). Læring involverer altså en rekonstruering af uhensigtsmæssige vaner, som kan være smertefuld. Med dette kan vi pege på en forståelse af samskabende læring, som er en social og udforskende proces forankret omkring et 'noget', en materialitet i en praksis i interaktionen mellem subjektet, det sociale fællesskab og de objektive vilkår.

3.2.5 Uddannelse som et pragmatisk 'design for læring'

I det forrige afsnit har vi undersøgt, hvordan sociale fællesskaber lærer gennem fælles, materielle, æstetiske og intellektuelle interesser, og i denne proces sammen skaber både praksis og hinanden. Denne samskabende læring kan ifølge Dewey understøttes gennem uddannelse, men ikke en hvilken som helst slags uddannelse. Både i *Demokrati og uddannelse* (2005) og *Erfaring og opdragelse* (2008) forholder Dewey sig kritisk til den type uddannelse, han betegner som den traditionelle og den progressive, og som adskiller sig fra den slags uddannelse, vi i det følgende har valgt at betegne 'pragmatisk uddannelse'. Disse forskellige typer af uddannelser medfører forskellige 'lærerroller', der illustreres i figur 3.14 og beskrives i det følgende.



Figur 3.14 'Lærerens rolle'
Inspireret af Dewey, 2008

I den traditionelle uddannelse er der en forestilling om uddannelse som 'formning udefra'. Her består undervisningens indhold af bestemte mængder af oplysninger og færdigheder, som man har fundet frem til i fortiden og som skal videregives eller overleveres fra lærer til lærende (Dewey, 2008, s. 33-34). Her anses uddannelse som noget, der foregår i en skole som en institution adskilt fra andre samfundsmæssige organisationer. De lærende skal agere lydige modtagere og lærere som formidlere, der viderebringer viden og færdigheder, som udgør det lærestof, der skal læres. Læring er at tilegne sig dét, der findes, som en række fagområder eller samling af kendsgerninger fra fortiden, der anses at virke uafhængig af tid og sted til løsningen af nutidens og fremtidens problemstillinger (Dewey, 2008, s. 35, 38, 42, 44). Læreren skal bruge en juridisk dømmekraft til at vurdere, hvorvidt de lærendes adfærd lever op til bedømmelseskriterier i generelle regler, som menes at kunne overføres til alle tilfælde (Dewey, 1980, s. 312).

I den progressive uddannelse forstås udvikling ifølge Dewey typisk som

udvikling indefra (Dewey, 2008, s. 33). Her afvises ydre kontrol og autoritet til fordel for en forherligelse af 'det frie virke'. I stedet skal de lærende lære af egne erfaringer og tilegne sig færdigheder som midler til at opnå mål (Dewey, 2008, s. 35). Dermed afvises etablerede traditioner og institutionaliserede vaner (Dewey, 2008, s. 42). Der gøres kun lidt ud af planlægningen af fagområder, da erfaringer anses som uddannende i sig selv uden kvaliteten af de gjorte erfaringer undersøges (Dewey, 2008, s. 41). Læreren står dermed på sidelinjen, og overlader den lærende til selv at skabe erfaringer og anvende sin æstetisk værdsættelse og dømmekraft, altså at iagttage og vurdere, hvad der er passende handlinger, uden lærerens vejledning.

I uddannelse, der kan betegnes pragmatisk, er uddannelse også opbygget på baggrund af erfaringen, men ikke uden planmæssigheden. Et design for læring er en plan for gennemførelsen af uddannelse, der forener HVAD, der skal gøres med, HVORDAN, det skal gøres (Dewey, 2008, s.42). En sådan uddannelse er, fordi den har erfaringen som det centrale, bygget op omkring en erfaringsfilosofi, som vejleder ved udvælgelsen og ordningen af materialer (Dewey, 2008, s. 38). Dette for at sikre, at de erfaringer, der gøres, har en vis kvalitet, der giver mulighed for 'rigere' erfaringer i fremtiden (Dewey, 2008, s. 41). Uddannelse er en udvikling inden for erfaringen, som sker ved hjælp af og med henblik på erfaring. Dewey betegner dette: "Erfaringen som opdrager" (Dewey, 2008, s.42). Det er dog væsentligt, ifølge Dewey, at præcisere, hvad begrebet 'erfaring' indebærer. Her udgør principperne om *kontinuitet og samspil* to væsentlige dimensioner (Dewey, 2008, s.56).

Erfaringens kontinuitet er et kriterium til at skelne mellem erfaringer, som er uddannende eller som 'fører på vildspor' (Dewey, 2008, s. 46). Det vedrører det forhold, at erfaringer altid optager noget fra de tidligere erfaringer og forandrer kvaliteten af de fremtidige erfaringer. Læreren har derfor i kraft af sine erfaringer med kontinuiteten mellem fortidens resultater og nutidens spørgsmål ansvaret som 'den mere modne' for, hvilke slags erfaringer, de lærende gør sig (Dewey, 2008, s. 61). Undervisningen skal altså finde sit materiale i fortidens resultater som redskaber, der sætter de lærende i stand til at ordne nutidens og fremtidens problemer (Dewey, 2008, s. 83). Kendskab til fortiden er således væsentlig, da det giver mulighed for at blive bevidst om vaner, og de forhold, der bevæger og kontrollerer dem (Dewey, 2008, s. 51). Dermed får de lærende mulighed for at begive sig ind i nye områder, der ligger i de erfaringer, de har gjort (Dewey, 2008, s.79-82). Det vil sige, at de lærende kan udforske

problemer og løsnings forbindelse med tidligere erfaringer. Her er det lærerens opgave at registrere, i hvilken retning erfaringerne peger og skabe optimale betingelser for en fuldbyrdelse af de lærendes erfaringer. I en kommunal kontekst vil dette vise sig ved, at konsulenter skal kende til kursusdeltageres erfaringer med samskabelse fra deres praksis for at kunne finde de rette materialer, der kan blive brugbare redskaber for deltagerne. Konsulenter vil dermed kunne understøtte, at erfaringerne, som gøres, skaber betingelser for yderligere vækst (Dewey, 2008, s. 48). Således, siger Dewey, vil nysgerrigheden vækkes, initiativer forstærkes, ønsker opbygges og mål afstikkes samtidig med, at læreren kan vurdere, hvilke holdninger og vanemæssige tilbøjeligheder, der skabes, for hvorvidt de fremmer eller hæmmer fortsat vækst (Dewey, 2008, s. 50-51).

Erfaringens samspil betyder, at læreren skal være kendt med forhold i det 'stedlige samfund' - både fysisk og historisk for at sikre samspil mellem den lærende og de objektive vilkår (Dewey, 2008, s. 52, 54). De 'objektive vilkår' omfatter både dét, læreren gør og måden, det gøres på. Samtidig omfatter det udstyr, bøger, redskaber og det materiale, som deltagerne er i samspil med. Objektive vilkår består altså af hele den sociale ramme for situationen, som deltagerne sig i (Dewey, 2008, s. 56-57). Læreren kan i nogen grad regulere de objektive vilkår ved at udvælge og ordne materialer, således at de lærende og materialiteten knyttes og tilpasses til hinanden (Dewey, 2008, s. 55, 58).

Formålet med at tage afsæt i erfaringens kontinuitet og samspil er at sikre to ting: 1) At problemet vokser frem af de betingelser, som stilles af den erfaring, der netop gøres og ikke overstiger den lærendes erfaring, 2) At den lærendes trang til at skabe viden og ideer vækkes (Dewey, 2008, s.83). Det er således vigtigt med et velgennemtænkt og intellektuelt fleksibelt design for læring, hvor læreren skaber betingelser, der fremmer fælles aktiviteter og mønstre, der virker regulerende. Det betyder, at læreren må bedømme evner og behov hos de lærende, han har med at gøre og skabe vilkår, som tilfredsstillende og udvikler de specifikke behov og evner (Dewey, 2008, s. 68).

For Dewey er et design for læring 'et kunstværk' (a work of art eller art), der, når det drejer sig om at fremme læring og udvikling, skal forstås som et særligt indrettet socialt fællesskab, der giver mulighed for deltagelse i fælles aktiviteter (Dewey, 2005, s. 44). Uddannelse er spørgsmål om rekonstruktion af sociale

fællesskaber med fælles materielle, æstetiske og intellektuelle interesser og interaktion med andre fællesskaber. Designet for læring skal udvikles i samskabelse, hvor både lærer og lærende yder bidrag fra deres erfaringer i en gensidig given og modtagen, hvor der skabes sammen (Dewey, 2008, s.79). Her er det, ifølge Dewey, væsentligt, at læreren anses som et medlem af gruppen/fællesskabet og deltager, ikke som udenforstående, men som en ledende part i tilrettelæggelsen af aktiviteter med ansvar for gruppens samspil og samtale (Dewey, 2008, s. 66-68). Her peger Dewey på, at undervisning, der baseres på personlige erfaringer giver behov for mere og hyppigere kontakt og vejledning mellem 'den modne' og den 'umodne' (Dewey, 2008, s. 37). Dette, fordi det modne menneskes viden og erfaringer har en vejledende værdi for den umodnes erfaringer og udvikling. Læreren skal derfor levere vejledning, styring og hjælp (Dewey, 2005, s. 25, 60) og ikke overlade de lærende til sig selv (Dewey, 2005, s. 44). Dewey er kritisk over for lærere, der ikke vil komme med forslag til de lærende om, hvad de skal gøre, med begrundelse om, at det begrænser friheden hos dem, der uddannes. Tværtimod, mener Dewey, er lærerens vejledning en hjælp til frihed. Styringens aspekter handler om økonomisk og med omtanke at 'fokusere rumligt' og 'ordne tidsligt' gennem passende regulering (Dewey, 2005, s. 46-47). Denne lærerrolle beskrives af Dewey som en krævende rolle, sammenlignet med blot at levere en læseplan, idet læreren skal planlægge undervisningen således, at de lærende selv stiller spørgsmål, som det ligger inden for deres evner at besvare "med lidt vejledning" (Dewey, 1938, s. 31).

3.2.6 Opsamling

Deweys pragmatisk perspektiv på læring, som redegjort for i dette afsnit, fremstiller læring som en social udforskende proces og samskabende praksis i sociale og demokratiske fællesskaber. Udforskningen igangsættes i situationer, hvor vaner som måder at tænke og handle på ikke længere rækker, og der dermed opstår usikre og problematiske situationer. Denne tvivl kan vække aktørernes roller som modtagere, der med deres æstetiske værdsættelser åbent og sensitivt registrerer de data, som træder frem i situationen, samtidig med at de med forestillingsevnen får øje på, hvad der er på vej til at ske. Dette forudsætter for det første en moralsk ansvarlighed til at handle for fællesskabets bedste, der beror på, at alle er deltagere i fælles aktiviteter med både bekymring og omsorg for fremtidige konsekvenser af handlinger og praksis. Samtidigt

forudsætter det, at aktørerne deltager som skabere og bidrager med ideer og hypoteser om, hvad der kan sikre bedre konsekvenser af fremtidige interaktioner og fælles praksisser. Endelig involverer det, at aktørerne bruger dømmekraften til reflektivt at vurdere, hvilke værdier og teorier, der er indlejret i deres fælles vanemæssige praksisser for at iagttage, tænke og dømme og som former deres æstetiske værdsættelser, forestillingsevner og udvælgelsen af handlinger. Den udforskende proces kan dermed opsummerende defineres som en fælles samskabende læreproces, hvor aktørerne, der på samme tid er både skabere og modtagere, eksperimenterer prospektivt med hypoteser om, hvordan de kan skabe endnu bedre praksisser med mulighed for vækst.

Denne proces kan ifølge Dewey understøttes af et design for læring. Når læreren skal designe for læring, betyder det at udforme en plan, der forener, *hvad* læreren skal gøre med, *hvordan* dette skal gøres. I et pragmatisk perspektiv på læring bevirker det, at læreren skal bruge sin reflektive dømmekraft til at regulere de objektive vilkår for dels det, læreren gør og måden det gøres, dels de redskaber, teorier, data og ideer, der bringes ind i fællesskabets arbejde. Dette er en udvælgelse og en ordning af redskaber og det tilstedeværende materiale, der udspringer af lærerens æstetiske værdsættelse af de lærendes evner og behov og dermed forestillingen om, i hvilken retning de lærendes erfaringer 'peger' i de konkrete situationer. Denne pragmatiske lærerrolle adskiller sig fra lærerrollen inden for de to former for uddannelse, som Dewey betegner, henholdsvis traditionel og progressiv. Læreren i den traditionelle uddannelse præsenterer teori og færdigheder uafhængigt af deltagernes erfaringer, mens læreren i den progressive uddannelse lader deltagerne gøre sig sine egne erfaringer uden passende inddragelse af fortidens teorier og færdigheder.

3.3 Diskussion af samskabelse i et læringsperspektiv

I det følgende afsnit diskuteres samskabelse i henholdsvis et styringsperspektiv og et læringsperspektiv ved at tage udgangspunkt i de tidligere indkredsede perspektiver på dels samskabelse (afsnit 3.1), dels et pragmatisk perspektiv på læring (afsnit 3.2). Dette gør vi gennem fire diskussioner af samskabelse: 1) som udforskning og/eller deltagelse, 2) mellem gensidigt afhængige og/eller adskilte aktører, 3) som praksis og/eller metode og 4) som en kontinuerlig og/eller afgrænset proces, der alle er begreber, der træder

frem gennem arbejdet med litteraturen gennem projektets desk-research. Intentionen er at pege på forskellen mellem at forstå samskabelse i et styrings- og et læringsperspektiv, der begge har fokus på organisatoriske forandringsprocesser men på forskellige måder.

3.3.1 Samskabelse som udforskning og/eller deltagelse

Den første diskussion omhandler, hvorvidt samskabelse håndteres som en udforsknings- eller deltagelsesproces. Den 'eksisterende fortælling' om samskabelse af praksisser peger i retning af et deltagelsesperspektiv, hvor brugere, borgere og andre civile aktører blot synes at skulle 'deltage' i processer for, at praksis udvikles i en *bedre* retning. Det er ikke til diskussion i den inddragede samskabelseslitteratur, *hvordan* praksis forandres eller hvordan deltagerne lærer, da der ikke synes at være et eksplicit fokus på læreprocesser, hvorigennem praksis forandres. Det kan synes ud fra co-creation definitionen, som beskrevet af Torfing et.al. (2016), at det er tilstrækkeligt at mødes og tale sammen for at udvikle praksis. Altså at problemer i praksis kan løses, ved at transformere forståelsen af problemer og løsninger, hvilket antyder en forståelse af læring som et individuelt og kognitivt anliggende.

Denne forståelse nuanceres af et pragmatisk læringsperspektiv, hvor deltagelse ikke nødvendigvis er tilstrækkeligt for at opnå udvikling eller ændring af vaner og praksisser, og dermed af de interaktioner og den materialitet, der indgår i denne. I dette perspektiv er det ikke interessant, *at* aktørerne deltager, men mere *hvordan* de deltager. Med det pragmatisk læringsperspektiv på samskabelse fokuseres på den fælles udforskende proces, der knytter teori og praksis sammen.

Ifølge Dewey opretholdes og fornys de samskabende praksisser gennem uddannelse, som en livsproces, der sker uafhængigt af den formelle uddannelse. Formel uddannelse er imidlertid dét, der kan fremme væksten i komplekse samfund ved at skabe udvikling af praksis som en læringsbaseret proces, hvor den udforskende metode og den rette balance mellem frihed og styring, og mellem stof, metode og redskaber kan igangsætte den refleksive tænkning og understøtte en grundig eksperimentel udforskning og udvikling af usikre situationer og uhensigtsmæssige vaner. For Dewey skabes der således vækst i samfundet gennem samskabende læringsbaserede forandringsprocesser, der er transformative udforskende processer i sociale og materielle praksisser. Herigennem sikres det, ifølge Dewey, at

forandringsprocesserne baseres på viden og værdier, og ikke blot tilfældighed og forgodtbefindende for de involverede parter. Et spørgsmål, der rejser sig fra dette, er, hvordan et design for læring kan igangsætte og understøtte en samskabende udforskning?

3.3.2 Samskabelse mellem gensidigt afhængige og/eller adskilte aktører

En anden diskussion i denne sammenhæng handler om samskabelse som en proces mellem gensidigt afhængige og/eller adskilte aktører. Indenfor den inddragede litteratur om samskabelse går diskussionen på, om et samarbejde, hvor deltagergruppen består af brugere og udbydere, kan kaldes for samskabelse, eller om samskabelse har et bredere fokus (jvf. diskussionen af forskellen mellem co-production og co-creation). I denne diskussion peges der på muligheden for forskellige brugerroller, som med-initiativtager, med-designer, med-implementerende og med-producerende, som borgere og andre civile aktører kan deltage som. Samtidigt peges der på forskellige samskabelsesformer ud fra, hvordan brugerne inddrages. Dette peger på, at samskabelse er skrevet ind i et styringsparadigme, der sætter de offentlige aktører for bordenden, og hvor det er dem, der skal initiere samskabelse eller skal lære de civile aktører at gøre det.

Denne opsplitning i deltagerroller er i Deweys perspektiv utilstrækkelig, når intentionen er samskabelse af fælles praksis bestående af interaktioner mellem aktører og materialitet. Det pragmatiske perspektiv fokuserer i stedet på, hvorvidt deltagergruppen består af mennesker med fælles materielle, æstetiske og intellektuelle interesser i at sikre bedre konsekvenser af deres fremtidige handlinger og som dermed er gensidigt afhængige. Dette kan i en kommunal kontekst i princippet omfatte alle borgere og offentlige aktører, da de alle som samfundsmæssige skatteborgere er forbundet i et gensidigt afhængigt forhold. Men det kan også omfatte en mere afgrænset social gruppe med fælles interesser. I Deweys perspektiv vil konsekvensen af den gensidige afhængighed være, at aktørerne i den samskabende proces ikke skal tildeles bestemte roller eller afskæres fra roller. For at deltage i samskabelse som læringsbaseret forandringsproces må både offentlige og civile aktører være aktivt skabende iagttagere og aktører på samme tid. Det giver derfor ikke mening at tale om borgerne som nogen, der kan tildeles roller som enten med-initiativtager, med-designer eller med-implementerende, da praksis er en fælles praksis. Det betyder,

at samskabelse som en fælles læreproces forudsætter aktiv deltagelse med æstetisk værdsættelse, forestillingsevne og dømmekraft for alle involverede parter. Det bevirker samtidigt, at det ikke blot er den ene part, der kan definere problemet eller løse problemet på de andres vegne. I stedet må alle agere skabere og modtagere og dermed begge agere 'den mere modne', der bringer data og ideer ind i processen. Dewey peger samtidigt på, at kvaliteten af lærende fællesskaber også beror sig på, om de har forbindelse til og indgår i udveksling med andre fællesskaber. Dette rejser et spørgsmål om, hvordan den gensidige afhængighed kan understøttes i et 'design for læring i samskabelse'?

3.3.3. Samskabelse som praksis og/eller metode

En tredje diskussion handler om, at den inddragede samskabelseslitteratur beskriver samskabelse som noget processuelt, der ikke behøver at involvere et indhold eller et fagområde. Det betyder, at samskabelse bliver en metode, der kan bruges til forandring af hvilken en praksis uden forbindelse til indholdet i den konkrete praksis og den strøm af erfaringer, der gøres i denne. Med tilgangen til samskabelse som en metode uden et stof eller et område bliver samskabelse løsrevet fra den konkrete sag og kontekst. Konsekvensen af dette kan være, at deltagernes erfaringer fra deres konkrete fælles praksis med vaner, substans, materialitet og problematiske situationer ikke sættes i centrum for den samskabende proces, og at samskabelse dermed ikke bliver en praksis.

I et pragmatisk perspektiv vil samskabelse som læreproces have fokus på 'noget' og tage udgangspunkt i en bestemt praksis og de usikre situationer, som træder frem i denne. Det, som vækker interessen for at udforske nærmere og skabe nye løsninger sammen, er de situationer, hvor det, man plejer at gøre ikke længere rækker som svar på de udfordringer, som springer frem i interaktionen mellem aktørerne og det materielle. Derfor tager samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv afsæt i de fælles praksisser, lokale erfaringer og problematiske situationer, der knytter an til et indhold. Dette er ikke et individuelt anliggende, men et socialt, hvor aktørernes interesser retter sig mod frembringelsen af det fælles bedste, som noget, der er ønskværdigt, fordi det skaber vækst. Et spørgsmål, der opstår af denne diskussion, er derfor, hvordan et design for læring kan sætte den fælles praksis i midten og dermed samtidigt blive en praksis?

3.3.4 Samskabelse som en kontinuerlig og/eller afgrænset proces

Den fjerde og sidste diskussion handler om perspektivet på organisationer og forandring. I den inddragede samskabelseslitteratur træder samskabelse af velfærd frem som en proces, der er afgrænset tidsligt, tingsligt og rumligt, og som gennem metoden 'fælles deltagelse' skal sigte efter 'en ny forbedret praksis' og forandringer i organisationen. Dette antyder en nærmest teknisk og rationel forestilling om, at forandring af praksis handler om først at skabe en løsning, der siden skal implementeres i praksis og som dermed kan styres. Dette ses, når samskabelse beskrives som opsplittet i faser mellem en initiativfase, designfase, implementeringsfase og produktionsfase, og som efterlader et indtryk af den 'samskabende praksis' som noget midlertidigt, man kan træde ind i og ud af, og som skal igangsættes, som en beslutningsproces.

Et pragmatisk læringsperspektiv vil hævde, at denne måde at forstå og håndtere udvikling af praksis på, adskiller praksis og udvikling på måder, der hverken er muligt eller hensigtsmæssigt, og med den konsekvens, at praksis og udvikling kan komme til at modarbejde hinanden. Når udvikling iværksættes adskilt fra praksis, kan praksis med dens kompleksitet af vaner og materialitet komme til at 'være i vejen' for udviklingsprojektets 'nytænkende' natur. Og omvendt kan udviklingsprojektet komme til være 'endnu en ting', der skal implementeres og som ikke er i kontinuitet og samspil med praksis.

Med Deweys tænkning får vi et nuanceret billede af den komplekse og sammenhængende proces, som praksis og udvikling er forenet i og konstitueres af. Praksisser nyskabes kontinuerligt i det sociale felt, ikke som noget adskilt fra den eksisterende praksis, men på grund af og indlejret i de interaktioner, der er i praksis. Samskabelse af og i praksis er altså både en proces og et produkt i praksis, hvor aktører interagerer. Man kan sige, at praksisser - og dermed både materialitet, subjekter og interaktionerne i mellem - er samskabende samskabt. En af forskellene mellem forståelsen af samskabelse i den inddragede samskabelseslitteratur og samskabelse i et pragmatisk læringsteoretisk perspektiv kan indfanges ved at undersøge om 'samskabelse af praksis' håndteres som en ekstern proces, der foregår i afgrænsede læringsrum eller om samskabelse af praksis håndteres en afgrænset udforskningsproces, der er i kontinuitet med praksis ved at have praksis i midten for

processen. Det rejser spørgsmålet om, hvordan der kan skabes kontinuitet og samspil mellem praksis og et 'design for læring i samskabelse'?

Disse diskussioner af samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv leder os mod udvikling af et analyseredskab til at udforske arbejdet med samskabelse i kommunens forskellige praksisser med fokus på samskabelseskurset og to af gruppernes arbejde med design for samskabelse i deres praksisser med borgerne.

3.4 Fremstilling af analyseredskaber

Gennem diskussionen af de to perspektiver på samskabelse i afsnit 3.3 peger vi på fire begrebspar, der kan bruges til at adskille, hvornår samskabelse af praksis forstås i enten et styringsperspektiv eller et pragmatisk læringsperspektiv. I diskussionerne fremstår perspektiverne ikke dualistiske, som et enten-eller, da samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv også er et styringsperspektiv, men altså knyttet til en anden forståelse af, hvordan udvikling af praksis og organisationer skabes.

Samskabelse i et styringsperspektiv	Samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv
Som deltagelse	Som udforskning og deltagelse
Mellem adskilte aktører	Mellem gensidigt afhængige og adskilte aktører
Som metode	Som praksis og metode
Som afgrænset praksis	Som kontinuerlig og afgrænset praksis

Analyseredskab 1. Samskabelse som styringsproces eller læreproces

I slutningen af hver af de fire diskussioner i afsnit 3.3 stillede vi spørgsmålet om, hvordan et design for læring kan understøtte samskabelse som læreproces - forstået som en fælles udforskende deltagelsesproces, mellem adskilte men gensidigt afhængige aktører, som en kontinuerlig og afgrænset praksis, med praksis som materialitet i midten? Et foreløbigt svar kan fremstilles som seks principper, vi trækker frem ud fra Deweys perspektiver på design for læring, som behandlet i afsnit 3.2.5. De fem principper, vedrører hvad lærerens skal gøre og hvordan det skal gøres, og kan

formuleres således:

- Læreren skal skabe kontinuitet til de lærendes erfaringer og sætte deres praksis i midten for den udforskende proces
- Læreren skal lade udgangspunktet for udforskningen være de lærendes usikre situationer i praksis
- Læreren skal give idéer, teorier, begreber og redskaber tilpasset de lærendes behov og evner
- Læreren skal anvende sin æstetiske værdsættelse, forestillingsevne og dømmekraft i reguleringen af, hvad læreren gør i specifikke situationer
- Læreren skal tage ansvar for den fælles sag og understøtter gensidig afhængighed mellem de skabende aktører

Analyseredskab 2. Pragmatiske principper for design for læring.

I analyserne, der fremstilles i afsnit 4, 5 og 6 er ovenstående analyseredskaber (1 og 2) anvendt, hvor vi har stillet spørgsmålene:

- a) Hvordan træder samskabelse frem i interaktioner i kommunens samskabende praksisser?
- b) Hvordan træder de pragmatiske principper for et design for læring frem i interaktioner i kommunens samskabende praksisser?

4.0 Deltagernes interaktioner med kursets designprincipper

I dette afsnit fremstilles analysen med undersøgelsesspørgsmål 2: Hvilke designprincipper i kommunens kursus understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige civile aktører? Intentionen er at undersøge, hvordan deltagerne interagerer med designprincipper og de øvrige vilkår på kurset for at kunne udpege, hvilke designprincipper, der understøtter deltagernes aktive udforskning som en refleksiv, samskabende proces mellem gensidigt afhængige aktører omkring deres praksis for samskabelse med civile aktører. Dermed er analysekategorierne udforskning/deltagelse, afhængige/adskilte, praksis/metode og kontinuitet/afgrænset fra afsnit 3.4 grundlaget for analysen. Denne skal ses som led i den første fase i DBR,

hvor vi udbygger et domænekendskab til kommunens 'design for læring i samskabelse'. Sigtet med analysen er at undersøge kursets implementerede og realiserede designprincipper. Da kurset består af mange designprincipper, vil analysen fokusere på de principper, der enten er trådt frem i det empiriske materiale. Afsnittet afsluttes med en opsamling.

Først tager vi et kig ind i kursuslokalet, på den første kursusdag, hvor kursusedtagere og konsulenterne lige har mødt hinanden.

Det er onsdag morgen. Klokken er ni. Vi er på kurset 'samskabelsespraktikeren',	1
der afholdes på rådhuset. De 27 deltagere sidder ved bordene, helt stille og	2
kigger op imod de to konsulenter, der gennemgår dagens program, der er	3
skrevet på en flipover. De er alle ansatte i kommunen. Der er ingen borgere eller	4
andre civile aktører til stede. Der har netop været en kort kaffepause og før det	5
et oplæg fra kommunaldirektøren om den historiske baggrund for kommuners	6
arbejde med samskabelse. Den ene konsulent fortæller, at formiddagen	7
yderligere byder på en kort præsentation af en samskabelsestypologi og en	8
øvelse, hvor deltagerne skal arbejde sammen. Hun vender sig ud mod	9
deltagerne og siger. "Men først foreslår jeg, at vi tager en kort	10
præsentationsrunde, hvor I siger jeres navn, hvor I kommer fra og hvad jeres	11
projekt handler om".	12
Praksisfortælling 4.1, fra dag 1 på samskabelseskurset, 21.2.17	

4.1 Samskabelse som et projekt

Et designprincip i kurset, er deltagerne skal arbejde selvstændigt med projekter, der ifølge kursusbeskrivelsen og konsulenterne er et væsentligt element i forhold til intentionen om at gøre samskabelse til en praksisdisciplin (Bilag 3, Interview, konsulent, 17.2.17). Et spørgsmål, der rejser sig er, hvorvidt deltagernes 'selvstændige arbejde med projekterne' kommer til at handle om deltagernes praksis for samskabelse med borgerne? Vi tager endnu et blik ind i kursuslokalet på første kursusdag, hvor deltagerne er i gang med præsentationsrunden:

Konsulentten beder deltagerne om at fortælle om det projekt, de påtænker at arbejde med. En deltager hvisker til sin kollega ved bordet "Nu må vi tænke hurtigt". Ved et andet bord siger en deltager højt "... og vores projekt er så hemmeligt, at vi endnu ikke selv kender det". Deltagerne i lokalet griner. Den næste deltager fortæller, at han har overvejet et projekt for ensomme mænd over 65 år i forhold til at lave noget med fællesspisning for dem. "Der kunne jeg måske også godt tænke mig at lave noget sammen med nogle andre", siger han og kigger over mod et andet bord. Konsulentten siger tak og peger på den næste.	1 2 3 4 5 6 7 8
Praksisfortælling 4.2, 'Præsentationsrunde, kursusdag 1, 21.2.2017	

Praksisfortælling 4.2 handler om, at flere af deltagerne først skulle i gang med at gøre sig overvejelser omkring deres samskabelsesprojekt på kurset. De havde således ikke, som de blev opfordret til i brevet, de modtog før kurset, overvejet et projekt inden kursets start (Bilag 4). Dagplejeren fortæller, ifølge nedenstående citat, at det handlede om, at hun ikke i forvejen kendte til, at de skulle arbejde med projekter på kurset.

I: Så det, at I skulle arbejde med projektet - det vidste du ikke?
IP: Nej, det vidste jeg ikke. Det kan jeg da også være i tvivl om [navn på dagplejeforfatter] vidste. Det er ikke noget, der har været meldt ud, at det ikke slutter efter denne her halvanden dag.
Interview, dagplejer, 16.3.17

Som citatet peger på, havde dagplejeren en forventning om, at samskabelseskurset bestod af 1½ dags kursus og ikke et arbejde med et projekt ved siden af kursusdagene. Konsekvensen er, at dagplejegruppen valgte projektemne på kursusdag 1, hvilket skete lige inden frokosten under 'det selvstændige arbejde med projekterne'. Dette element var ifølge nedenstående citat det væsentligste designprincip for dagplejeren for arbejdet med deres projekt på kurset.

I: Var der noget på kurset, som har fået betydning for jeres projekt?

Ip: Altså jeg synes jo, jeg ved godt, at man ikke kan undvære de oplæg, der var, men det var tiden alene, der gjorde det for os. For så bliver det jo meget konkret og hvad handler det om for os to og ikke så meget, hvad det handler om for alle muligt andre.

Interview, dagplejer, 16.3.17

Det, dagplejeren siger er, at det var 'tiden alene sammen med sin chef', der havde størst betydning for hende på kursusdag 1. Men spørgsmålet er om 'tiden alene' igangsætter deltagernes udforskende proces i mødet med den usikre situation, der ifølge Dewey (2005, s. 165) giver mulighed for læring? At dette kan betvivles kan tolkes ud fra følgende citat, hvor dagplejeren fortæller, at deres selvstændige arbejde bestod af en 'brainstorm'.

IP: Jamen, vi var sat ud selv i grupper. Der lavede vi bare max brainstorm, og så fik vi hurtigt sorteret det, vi ikke sådan synes. Og man kan sige, at forældresamarbejde, den er bare... Der er mange ting på den. Så det blev ret hurtigt tydeligt, at det var da i hvert fald samarbejde med forældrene i en eller anden grad.

Interview, dagplejer, 16.3.17

Citatet viser, at der hverken var tale om en udforskning af deres eksisterende praksis for samskabelse med fx forældre eller en definition af de problemer og udfordringer, de hver især oplever. Der var i stedet tale om en brainstorm indenfor emnet 'forældresamarbejde'. Dagplejechefens fortælling om udvælgelsen af projektet, som fremgår af næste citat, viser dog, at projektet blev valgt med udgangspunktet i dagplejerens erfaringer med at involvere forældrene i en feedback i forhold til dagplejen:

På selve kurset, der kom vi jo sådan set og havde ikke noget med. Vi havde heller ikke aftalt noget, inden vi kom. Vi kom bare og kiggede på hinanden og lyttede på, hvad vi sagde. Da vi så var ude, så tænkte vi, at det i hvert fald skulle handle noget om forældre. For hvis man sådan skal kigge på samskabelse og et nyt syn på borgeren, så var det den vej, vi skulle kigge. Og så havde [navn på dagplejer] gjort sig nogle erfaringer med noget, de havde arbejdet med i hendes område i forhold til evaluering. Hvordan får man forældrefeedback på det, man laver. Det var så egentlig det projekt, vi præsenterede på selve kurset og sådan hurtigt fik lavet.

Interview, dagplejehøj, 22.3.17

Citaterne viser, at 'tiden alene' gav deltagerne fra dagplejegruppen mulighed for at undersøge hinandens erfaringer i forhold til samskabelse med de civile aktører. Dette gav en mulighed for, at skabe en kontinuitet i deres erfaringer fra deres praksisser med forældre i hverdagen, hvilket ifølge Dewey (2008, s.83) er et væsentligt princip i et design for læring. Dagplejegruppens projekt besluttes dog ud fra noget i praksis, de vurderede allerede lykkedes og således ikke ud fra en problematisk eller usikker situation i forhold til forældresamarbejdet i dagplejen. Dette kan hænge sammen med, at det 'selvstændige arbejde med projekterne' på kurset lå lige efter 'interviewøvelsen', der som designprincip havde fokus på deltagernes succesoplevelser med samskabelse, hvilket følgende praksisfortælling fra kursusdag 1 illustrerer:

Tre deltagere sidder rundt om en bord og er netop blevet færdig med anden gennemgang af øvelsen, hvor en af dem er blevet interviewet om vedkommendes 'bedste samskabeserfaring'. Intervieweren siger: "Det er ikke, fordi det ikke er spændende, men det kunne være interessant også at måtte spørge ind til de problemer, I har haft med de frivillige på skolen". De tre deltagere skifter roller en sidste gang. Deltageren, der agerer observatør skriver stikpunkter på et stykke papir omkring hvad det kræver for at opnå succes med samskabelse.

Praksisfortælling 4.3, 'Interviewøvelse', kursusdag 1, 21.2.17

Praksisfortælling 4.3 viser, at deltagernes interview af hinanden i 'interviewøvelsen' omkring erfaringer med succesfulde samskabestiltag i kommunen skulle holde fokus

på det, 'der virker' - deres bedste samskabelseserfaringer (P4.3, linje 3). Praksisfortællingen viser også, at 'intervieweren' fik en interesse i at høre om fokuspersonens oplevelser med problemer i samskabelsesarbejdet med frivillige, men at han ikke fulgte denne interesse (P4.3, linje 5). Dette kan muligvis skyldes, at det at undersøge problemer og udfordringer ikke var det princip, som konsulenterne formulerede for øvelsen, og at 'intervieweren' ikke ville bryde med konsulenternes valgte princip. Ifølge Dewey er det i forhold til igangsættelsen af tænkningen væsentligt, at der er fokus på deltageres ægte problemer frem for konstruerede og arrangerede problemer (Dewey, 2005, s. 171). Når øvelsen går ud på at følge en instruks for en samtaleform, kan konsekvensen blive, at deltagerne fokuserer på at gøre øvelsen. Dermed bliver det selve det at *gøre* øvelsen, der er det problem, der skal løses frem for, deltagerne tvivl og usikkerhed med samskabelse, som pegede på ægte problemer i arbejdet med samskabelse uden for situationen.

4.2 Projekter ved siden af praksis

Efter kursusdag 1 ændrede dagplejegruppen deres projekt fra at omhandle 'feedback fra forældre i dagplejernes praksis' til som dagplejeforstanderen formulerede det "at holde det så åbent som muligt" (interview, dagplejeforstander, 22.3.17) ved at invitere forældre og andre borgere ind til at pege på problemer i forhold til forældresamarbejdet i dagplejen og på mulige løsninger på dette. Det er her ideen 'fremtidsværksted' bliver født. Dagplejeforstanderen angiver, at 'sparring med andre grupper' på kursusdag 1 var medvirkende til, at hun indså, at deres projekt skulle ændres, hvilket følgende citat peger på:

Vi var jo ude i den her sparringsgruppe. Der tænkte jeg, at de havde gang i det samme som os. Altså at de faktisk også havde gang i noget, der var en del af deres vanlige praksis. Altså noget, som vi måske skulle have gjort alligevel (...) Man kan jo stille sig det spørgsmål, hvorfor har vi ikke gjort det her for lang tid siden. (...) Og det sad jeg også og tænkte: Det ligger jo lige til højrebænet. Det kunne I jo bare gøre. Fordi det ligger jo indenfor den ramme, I arbejder indenfor. Og det kunne vi sådan set også bare gøre. Vi behøvede ikke at tage på kursus. Det kunne vi, hvis vi synes, at det var vigtigt nok.

Interview, dagplejeforstander, 22.3.17

Citatet kan forstås sådan, at det var hendes deltagelse som iagttager i sparringsøvelsen, hvor hun lyttede til en af de andres projekter, der fik hende til at reflektere over sit eget projekt. Det kan samtidigt pege på, at sparringsøvelsen havde karakter af et designprincip om udveksling mellem grupper, hvor der, som Dewey (2005, s. 104) pointerer, kan ske en forandring af 'sædvanen'. Ved at udveksle erfaringer med sparringsgruppen fik dagplejechefen skabt forbindelse til sine egne erfaringer, og ved at underkaste sig konsekvenserne af de andres projekt, fik hun øje på forhold ved sit eget, som hun ikke tidligere havde registreret. Dette kan være medvirkende til, at hun vurderede konsekvensen af det projekt, som dagplejegruppen havde udvalgt, som værende 'noget, de allerede skulle have haft gjort'.

Interviewcitaterne viser altså dagplejechefens overvejelser om, at samskabelsesprojektet ikke skulle være noget, som de i forvejen 'alligevel ville gøre' i deres eksisterende praksis. Og at gruppen på baggrund af denne værdi for samskabelse ændrede projektet. Dette kan tyde på, at udvekslingen med den anden gruppe muliggjorde, at dagplejechefen reflektivt vurderer de værdier, der ligger til grund for deres umiddelbare udvælgelse af samskabelsesprojektet. Fx en værdi om, at samskabelse ikke skal være 'noget', de i forvejen kunne gøre, men at samskabelse handler om udvikling af nye tiltag sammen med forældre. Konsekvensen af disse værdier for samskabelse kan være, at samskabelsesprojektet ikke tages afsæt i den eksisterende praksis og dermed ikke bliver noget, der kontinuerligt kan bidrage til at udvikle praksis. Det kan bevirke, at samskabelse bliver et tiltag oven i eller ved siden af de eksisterende praksis, eller med andre ord: En metode for samskabelse og en afgrænset praksis.

Spørgsmålet er om, der på kurset var designprincipper, der kunne understøtte, at deltagerne reflektivt vurderede kvaliteten af deres værdier for samskabelse? Fx således at dagplejechefen kunne overveje konsekvenserne af at lave et projekt for samskabelse uden afsæt i den eksisterende praksis for samskabelse. Selv peger dagplejechefen i nedenstående citat på, at hun oplevede, at 'interaktion med borgere' manglede som designprincip på kurset:

Jeg synes jo i det hele taget, da vi sad og hørte de andre - den, der sparring, hvor vi sad sammen med et andet projekt (...), at det gav rigtig meget refleksion. Det var måske der, jeg kom til at tænke: Hvorfor er der ingen borgere på det her kursus? Hvorfor er det vi overhovedet holder kursus i det her?

Interview, dagplejef, 22.3.17

For dagplejef blev det altså bemærkelsesværdigt, at kurset er designet, så det ikke involverer civile aktører. Hun stiller i interviewet spørgsmålstejn ved, hvad intentionen med et kursus i samskabelse overhovedet er, når det afholdes uden borgere? Dette spørgsmål træder ligeledes frem i følgende kommentar, som dagplejef gav til konsulenterne i opsamlingen af kursusdag 2.

Det var sådan en refleksion over hele kurset (...) fordi jeg synes, at der er et dilemma i, at vi sidder mange kommunale medarbejdere fra mange forskellige faggrupper (...) og skal snakke om, hvordan kan vi arbejde med et nyt syn på borgeren og samskabelse, men der er ikke en borger i miles omkreds (...) Jeg synes altid, at man skal være varsom, når man begynder at lave noget, hvor man taler på andres vegne.

Feltnoter, kursusdag 2, 29.3.17

Citatet viser dagplejefens undren over, at "der er ikke en borger i miles omkreds", og at kurset ikke som et intentionelt designprincip involverede 'interaktioner med borgere', når de kommunale medarbejdere skal lære at arbejde samskabende. Det peger på, at kurset hverken i sig selv muliggjorde et møde med borgere, eller gav redskaber til, hvordan deltagerne kunne etablere kontakt til borgere og andre civile med samskabelse som formål. 'Hvorfor er der ingen borgere' blev altså dagplejefen incitamentet til at lave et projekt, hvor ansatte og forældre kunne mødes for sammen at pege på problemerne med forældresamarbejde i dagplejen. Dagplejegruppens ændring af projektets indhold og form efter kursusdag 1 kan dermed opfattes som et resultat af, at der ikke var designprincipper på kurset, der direkte understøttede 'involvering af borgere' i projekterne.

Opfattelsen af samskabelse som noget nyt og ved siden af praksis deles ligeledes af sygeplejersken i forhold til deres projekt om 'fællesspisning for ældre mænd'. Sygeplejersken pointerer i interviewet med ham, at samskabelse skal bibringe

'nye løsninger' (Interview, sygeplejerske og frivillig, 2.5.17). Adspurgt om, hvilke udfordringer ældreplejegruppen oplever i forhold til arbejdet med deres projekt, svarer måltidschefen 'tid', som den væsentlige faktor og tilføjer, at "det er sådan lidt en ekstra opgave, der kommer ind". Det, at projektet er adskilt fra den eksisterende praksis og bliver en 'ting oven i' kan således være medvirkende til, at projektet ikke gennemføres. Måltidschefen udtrykker: "Det var lidt nemmere, hvis den var kommet af naturlige veje som et naturligt tiltag" (Interview, måltidschef, 27.4.17).

At udvælge projekterne blev altså et 'frit valg', der skulle gøres i 'lukkede rum' på kurset, hvor deltagerne sad i grupperne og i sparringen med de andre grupper uden konsulenternes deltagelse. Konsulenterne kunne dermed ikke understøtte, at der blev skabt kontinuitet mellem deltagernes tidligere erfaringer eller praksisser og deres projekter for samskabelse, hvilket kan være medvirkende til, at projekterne blev et projekt ved siden af hverdagens praksis. Dette bekræftes af dagplejeforstanderen i følgende kommentar på kursusdag 2, hvor deltagerne skal fortælle, hvor langt de er nået med deres projekter siden sidst. Dagplejeforstanderen siger til konsulenterne:

Jeg er blevet opmærksom på, at når vi kommer her, bliver vi projektmagere, og spørgsmålet er, hvordan vi bliver det uden at gøre det på andres vegne. Der er forskel på, om der er nogen, der kommer til os, eller at vi skal invitere ind. Det er et af de dilemmaer, vi sidder med og som kommer af, at I siger: Nu skal I lave et projekt.

Feltnoter, kursusdag 2, 29.3.17

Citatet viser, at dagplejeforstanderen vurderede, at de skulle lære at blive 'projektmagere' med risiko for, at projekterne blev på vegne af borgerne og ikke med borgerne.

4.3 Teori adskilt fra arbejdet

På kurset er et designprincip konsulenternes 'præsentation af samskabelsestypologi' (bilag 5). Spørgsmålet er, om denne præsentation og samskabelsestypologi med dens begreber bliver et redskab, som understøtter deltagerne i en udforskende proces omkring arbejdet med samskabelse i deres projekter? Vi tager et blik ind i kursuslokalet, hvor den ene konsulent skal i gang med at præsentere samskabelsestypologien:

Den ene konsulent kører en tavle frem med to plancher på. Den anden	1
konsulent deler et eksempler ud til alle. På papiret er der to akser, der skaber	2
fire felter, hvor der står 'styret', 'ansvarliggørende', 'ligeværdig' og 'faciliterende'	3
samskabelse. Konsulenten gennemgår de fire felter, som hun beskriver som	4
forskellige måder at samskabe på. En af deltagerne rækker hånden op og	5
spørger om konsulenten kan give et eksempel. Konsulenten fortæller, at det kan	6
handle om, at man sender nogle børn ned i Brugsen med penge til at købe det,	7
man har skrevet på en indkøbsseddel eller at man skriver indkøbssedlen	8
sammen med børnene og lader dem købe ind eller om man giver dem pengene	9
uden en seddel og de selv bestemmer, hvad der skal købes. En af deltagerne	10
siger: "Jamen, er der ikke ofte tale om manipulation? Vi vil gerne, at børnene	11
selv skal bestemme deres mad, men vi vil også have, at de skal spise sundt".	12
Konsulenten svarer: "Jeg ved ikke, hvad jeg skal sige. Det, der manipulation gør	13
noget inde i mit hoved. Måske man skal arbejde med, hvorfor man har brug for	14
at manipulere". Hun kigger over på den anden konsulent og siger: "Kan du ikke	15
hjælpe mig her?"	16
Praksisfortælling 4.4, 'Interviewøvelse', kursusdag 1, 21.2.17	

Praksisfortælling 4.4 viser, at konsulentens gennemgang af typologien skabte spørgsmål hos flere af deltagerne. Konsulenten har brugt ord som 'styret', 'ansvarliggørende', 'ligeværdig' og 'faciliterende' samskabelse og en deltager vil gerne have konsulenten til at give et eksempel på disse begreber (P4.4, linje 5). Konsulenten giver nu et konstrueret eksempel, som Dewey (2005, s. 171) kalder det, om børn, mad og indkøb, der skal tjene som forklaring på de forskellige begreber. Der er således ikke tale om et eksempel, der knytter direkte an til deltagerens erfaringer fx til nogle af de ideer til samskabelsesprojekter, som deltagerne fortalte om under den indledende præsentation. Der er i stedet tale om et eksempel, der arrangeres for at forklare teorien. Praksisfortællingen viser, at en deltager stillede spørgsmålstegn ved samskabelse som 'manipulation' (P4.4, linje 11). Det kan være et tegn på, at hendes interesse var vakt, og at hun med typologien som redskab fik øje på noget usikkert og uklart i forhold til at forstå sin praksis med samskabelse. Hendes spørgsmål om 'manipulation' knyttede an til en oplevelse, som hun præsenterede, om, at de offentligt ansatte må håndtere, at de kan have bestemte værdier for, hvad børn skal spise

samtidig med, at børnene selv skal kunne bestemme deres mad (P4.4, linje 11-12). Praksisfortælling 4.4 viser samtidig, at 'manipulation gjorde noget inde i hovedet' på konsulenten (P4.4, linje 13-14), og at hun ikke understøttede deltagerens udforskning af den usikre situation, der trådte frem omkring samskabelse. Om dette skriver Dewey: "Eftersom den situation, hvor tænkningen finder sted, er en situation fuld af tvivl, er tænkning en udforskningsproces, en iagttagelse af ting, en efterforskning" (Dewey, 2005, s. 165). Det kan i denne situation betyde, at den tvivlsomme situation illustreret ved 'manipulation' kan være afsættet til at beskæftige sig med noget, som deltageren ikke føler sig sikker på. Her kan både samskabelsestypologien og konsulenternes erfaringer med samskabelse være redskaber, der kan kvalificere de hypoteser, som deltageren gør sig om, hvordan det konkrete samskabelsesdilemma kan løses.

Men at gennemgå usikre situationer kan være smertefulde, både for deltageren og konsulenten. De forstyrrer organismen og vækker følelser (Dewey, 1980, s. 55). Så, når konsulenten af den ene eller anden grund oplevede, at dilemmaet 'gjorde noget' ved hende, kan det være et tegn på, at hun blev forstyrret, og at følelser, der var svære at håndtere blev vækket. Hendes kommentar "måske man skal arbejde med, hvorfor man har brug for at manipulere" (P4.4, linje 14) kan pege på, at hun har værdier for samskabelse, der ikke kan forbindes til begrebet 'manipulation'. Konsulenten artikulerede dog ikke disse værdier, hvorfor de ikke blev et redskab til deltagerens udforskning af sine egne værdier for samskabelse. Om 'værdier for samskabelse' fortæller konsulenten i et senere interview, at deres intention med samskabelsestypologien ikke er at præsentere en normativ forståelse af samskabelse. Dette da langt de fleste af de fagprofessionelles handlinger, ifølge hende, ligger i 'styret' og 'ansvarliggørende' samskabelse og ikke i 'ligeværdig' eller 'faciliterende' samskabelse (Samtale, konsulenter 22.3.17). Intentionen med samskabelsestypologien er derimod at give et redskab til, at deltagerne kan reflektere over, i hvilket felt deres projekt for samskabelse befinder sig. Spørgsmålet er, hvorvidt denne intention realiseres? I dagplejegruppen fortæller dagplejeforstanderen, at de ikke har anvendt samskabelsestypologien i deres arbejde med projektet:

I: Der var også en model for samskabelse om formiddagen. Hvordan brugte I den ind i jeres projekt?

IP: Den brugte vi ikke så meget, tror jeg. Jeg tror egentlig bare, vi tænkte: Vi skal have fundet noget - agtigt. Vi havde den fremme og kiggede på den og vi kunne godt se, hvor vi lidt - nu kan jeg ikke lige huske, hvor i hjørnerne de her forskellige tilgange stod. Men jeg tror, vi fik overbevist hinanden om, at det var nok meget godt. Vi var nok sådan lidt i et produktionsmode, vil jeg sige.

Interview, dagplejef, 22.3.17

Citatet viser altså, at dagplejegruppen havde typologien fremme, da de udvalgte projektet, og at vurderede, at 'det nok var meget godt'. Hvilken værdi, der ligger i 'meget godt', og hvor henne i typologien de placerede deres projekt, fremgår dog ikke. Hvad citatet antyder, er, at typologien ikke blev operationaliseret som et redskab, som kunne bruges til at skabe refleksivitet over deres projekt og dermed komme til bedre at forstå projektet. Dagplejef, beskrev, at de var i 'produktionsmode', hvilket ikke lagde op til refleksivitet over deres værdier for samskabelse. Dermed fik typologien ikke den understøttende funktion, som teori kan have, når den bringes frem som redskab til at forstå og håndtere usikre situationer, som de træder frem i deltagernes arbejde med samskabelse. I stedet blev den præsenteret som et designprincip adskilt fra kursets andre designprincipper, øvelser og samskabelsesprojekter. Det blev dermed op til deltagerne selv at 'overføre' den information, de fik præsenteret, til øvelserne og arbejdet med projekterne, hvilket ikke så ud til at lykkes for dem. Dermed blev der ikke skabt en kontinuitet mellem de erfaringer, som deltagerne gjorde sig i mødet med samskabelsestypologien, og de erfaringer, de gjorde sig med øvelser og projekter. En konsekvens af denne manglende kontinuitet kan, ifølge Dewey (2008 s. 40), være, at erfaringerne bliver usammenhængende, at der 'spildes energi og at deltagerne bliver 'forvirrede', hvilket gør erfaringerne uegnede til at styre fremtidige handlinger.

4.4 Samtale som arbejdsform

På kursets anden dag skal deltagerne arbejde med en refleksionsøvelse, hvor deltagerne skal arbejde sammen på tværs af deres grupper. Et spørgsmål, der rejser sig, er hvorvidt denne øvelse understøtter, hvad kursusbeskrivelsen beskriver, er formålet med kurset, at 'samskabelse bliver en praksisdisciplin'? Vi starter med et kig ind på

kursusdag 2, hvor to grupper er igang med refleksionsøvelsen:

To grupper sidder sammen. De har udvalgt en af deltagerne som interviewer,	1
der skal interviewe en anden deltager om dennes samskabelsesprojekt. De	2
øvrige deltagere skal være reflekterende team. Intervieweren læser op fra	3
interviewguiden, som konsulenterne har uddelt: "Hvad vil du gerne have, at de	4
andre har fokus på?" Interviewperson svarer: "Vi vil gerne vide noget om	5
rekruttering. Hvordan får vi borgerne til at blive interesseret?". Intervieweren	6
kigger igen ned på interviewguiden og leder efter et spørgsmål, hun kan stille.	7
Interviewpersonen fortæller om de forsøg, gruppen har gjort for at finde ud af,	8
hvordan de skal få fat på de borgere, de gerne vil have i centrum for deres	9
projekt. "Vi vil jo gerne have, at de kommer og engagerer sig", siger han.	10
Intervieweren lader igen blikket falde på interviewguiden og inviterer nu det	11
reflekterende team til at sige noget. Der er stilhed. En af deltagerne spørger så,	12
"hvad med de lokale præster, har I prøvet dem?" Interviewpersonen svarer. En	13
anden af deltagerne siger, "Jeg synes, det er ærgerligt, at I laver endnu et	14
projekt i [navn på bydel]. Hvad med i resten af kommunen?" Interviewpersonen	15
svarer igen.	16
Praksisfortælling 4.5, Øvelsen 'det reflekterende team', kursusdag , 29.3.17	

Praksisfortælling 4.5 viser, at deltagerne skulle indtage forskellige roller på skift, som interviewer, der stillede spørgsmål, som interviewperson, der svarede og som observatør, der lyttede og efterfølgende gav perspektiver på det, denne havde hørt. Intervieweren skulle forme sine spørgsmål efter en interviewguide, som var udleveret af konsulenterne, og som konsulenterne også selv brugte, når de gav sparring til grupperne. Konsulenterne fortalte indledende om, hvad der var formålet med de øvelser, som kurset rummer:

Det her rum er der, hvor vi udfordrer hinanden og udforsker. Vi skal være nysgerrige på hinanden og spille hinanden gode på en imødekommende måde. Vi skal arbejde sådan, at øvelserne både har et indhold og en form.
Feltnoter, kursusdag 1, 21.2.17

Det som konsulenten peger på er, at deltagerne gennem øvelserne både skal arbejde

med indholdet i deres projekter om samskabelse med civile aktører og øve sig i en bestemt form, i dette tilfælde refleksionsøvelsen, som de efterfølgende kunne anvende som redskab til samskabelsen med de civile aktører. Spørgsmålet er derfor, hvorvidt de adskilte roller, som interviewer, interviewperson og observatør samt interviewguiden som artefakt understøtter udforskningen af deres projekter, samt bliver et redskab til samskabelse?

Praksisfortælling 4.5 peger på, at de fastlåste roller gav deltagerne mulighed for at deltage ved at 'give' og 'tage' materialer i form af idéer, råd eller spørgsmål, men uden at der blev mulighed for at udforske og arbejde med disse materialer i forhold til det konkrete projekt. Intervieweren stillede et færdigproduceret spørgsmål fra guiden. Interviewpersonen svarede. Intervieweren stiller et nyt spørgsmål fra guiden og interviewpersonen svarer igen (PF4.5). Det reflekterende team giver ideer, råd og spørgsmål, som interviewpersonen kan tage, hvis han vil. Interviewpersonen skal ikke afprøve rådet i et eksperiment i forhold til sit projekt, blot takke for bidraget. Det kan betyde, der mere er tale om *samtale* om projekterne deltagerne mellem, end der er tale om *samskabelse*, hvor deltagerne tager et fælles ansvar for at skabe hinandens projekter som en fælles sag. Det var måske en sådan oplevelse, der fik en deltager til at udbryde: "Jeg ville hellere have tid til at arbejde med projektet end bare at tale om det" (Feltnoter, kursusdag 1). Som det fremgår af citatet, så synes *samtale* ikke at understøtte det intendede formål om, at øvelserne bliver et brugbart redskab til at skabe sammen med borgerne.

En anden iagttagelse af både praksisfortælling 4.3 og 4.5 er, at konsulenterne ikke deltog som 'givere af perspektiver' i refleksionsøvelserne. Konsulenterne lader således deltagerne gøre sig sine egne erfaringer med at lave projekter omkring samskabelse. Konsulenterne deltog således ikke som 'de modne' i forhold til skabe refleksivitet over værdier og teorier om samskabelse i forhold til deltagernes projekter. Dette antyder det, som Dewey (2008, s. 35) betegner, som den progressive uddannelse, hvor deltagernes erfaring er i centrum, og hvor konsulenten står på sidelinjen og lader deltagerne 'lære af deres egne erfaringer'. Konsulenterne fulgte heller ikke med deltagerne ud i hverdagens praksisser. Derfor kunne de ikke få viden om deltagernes erfaringer, evner og behov, der kunne muliggøre, at konsulenterne kunne ordne materialer og redskaber passende til deltagerne (Dewey, 2008, s. 38). Dette kan give et indtryk af, at materialer og redskaber er udvalgt af konsulenterne uafhængigt af de

specifikke deltagere.

4.5 Opsamling: Deltagernes interaktioner med designprincipper på kurset

I dette afsnit har vi med afsæt i undersøgelsesspørgsmål 2 præsenteret en analyse af, hvilke designprincipper i kommunens kursus, der understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører. Analysen viser, at deltagerne som centralt designprincip skal lave projekter for samskabelse, og at disse projekter udvælges og udarbejdes i 'lukkede rum', hvor grupperne arbejder selvstændigt uden civile aktører. Dette sker efter, at deltagerne i interviewøvelsen har været i små grupper og undersøgt positive erfaringer med samskabelse fra deres praksis. 'At gøre mere af det, der lykkes' bliver derfor et designprincip, der er afgørende for deltagerne arbejde med og beslutning om indhold i projekterne. Udforskningen af deres eksisterende praksis for samskabelse afgrænses således til udelukkende at have fokus på det, som virker i forvejen og ikke på usikre situationer, hvor deres vanlige måder at tænke og gøre samskabelse på udfordres.

'Sparring med andre grupper' fremtræder i analysen, som et princip for udveksling mellem grupper, hvor dagplejegruppen får et materiale til at få øje på deres vaner og konsekvenserne af disse. Analysen viser dog, at dette i dagplejegruppen nok skaber en refleksion over værdier for samskabelse (samskabelse skal være nye tiltag), men ikke en refleksivitet over konsekvenserne af denne værdi (samskabelse bliver et projekt). Det peger på et behov for redskaber til refleksivitet over værdier og til at gøre samskabelse mellem offentlige og civile aktører til en kontinuerlig praksis. Analysen peger ligeledes på, at det at gøre øvelserne, bliver det problem, der er i fokus for deltagerne i øvelserne. Det tyder på et behov for redskaber, der ikke skaber fokus på konstruerede problemer, men kan sætte deltagerne ægte problemer i centrum for en udforskning af usikre situationer, der vedrører samskabelse uden for øvelsen.

Designprincippet 'præsentation af samskabelsestypologi' træder i analyserne frem som et princip om teori, der ikke anvendes som redskab af deltagerne hverken i øvelserne eller deres projekter, men udelukkende som en præsentation. Det kan betyde, at der ikke skabes kontinuitet mellem de erfaringer, som deltagerne gør sig med typologien og de erfaringer, de gør sig med samskabelse i deres praksis og i projekterne. Dermed bliver samskabelsestypologien ikke et redskab til at løse konkrete

udfordringer, som deltagerne står med i forhold til samskabelse, hverken i forhold til at udpege usikre situationer eller til at håndtere disse. Heller ikke konsulenternes erfaringer med samskabelse bringes ind som et materiale, der kan udgøre et redskab for deltagerne i øvelser eller i arbejdet med projektet. Da konsulenterne ikke følger deltagerne i deres arbejde, kan de ikke udvælge redskaber og materialer, der er i kontinuitet med deltagernes erfaringer med samskabelse. Analysen peger ligeledes på, at der ikke gives redskaber til, hvordan borgere kan involveres i projekter, således at der bliver tale om projekter med borgere og ikke på vegne af borgere.

5.0 Deltagernes interaktioner med pragmatiske designprincipper

Dette afsnit omhandler undersøgelsesspørgsmål 3: I en afprøvning: Hvilke pragmatiske designprincipper understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører? Afsnittet fremstiller analyserne af vores erfaring med at afprøve pragmatiske designprincipper, der kan understøtte samskabelse i dagpleje- og ældreplejegruppen. Intentionen er at undersøge, hvordan grupperne og vi som konsulenter interagerer med designets principper og øvrige vilkår i situationen. Dette skal ses som led i afprøvningen af DBRs fire faser, hvor designprincipper udledes gennem en eksperimentel afprøvning, hvorfor analysen samtidig vil give bud på sammenhænge mellem vores intenderede, implementerede og realiserede designprincipper samt vurdering af de vilkår, der påvirkede interaktionen med designprincipperne. Vores intention er ikke blot at konstatere, at handling og konsekvens er forbundet men at undersøge, hvordan de er forbundet. Designprincipperne, som blev udledt i analyseredskabet i afsnit 3.4, samt analysekategorierne udforskning/deltagelse, afhængige/adskilte, praksis/metode og kontinuitet/afgrænset anvendes, således at analysen søger at identificere de mønstre af interaktioner, der træder frem i forhold til samskabelse som læreproces. Vi har fokus på, hvordan vi i rollen som konsulenter forsøger at regulere situationens objektive vilkår med hensynstagen til dagpleje- og ældreplejegruppens behov og evner og her understøtte deres aktive deltagelse i en fælles reflektiv og prospektiv udforskning af deres design for samskabelse. Vi indleder med analysen af arbejdet i dagplejegruppen. Her udforsker vi vores egne erfaringer med at afprøve designprincipperne:

- At pege på usikre situationer
- At tage ansvar for den fælles sag
- At tilbyde ideer som redskaber

Efterfølgende fremstilles analysen af arbejdet i ældreplejegruppen, hvor vi fokuserer på designprincipperne:

- At udvælge og materialisere teoribegreber om samskabelse
- At skabe kontinuitet til hverdagens praksisser
- At regulere mødernes form og substans

Afsnittet afsluttes med en opsamling af deltagernes interaktion med de pragmatiske designprincipper.

5.1 Afprøvning af designprincipper i dagplejegruppens arbejde

I den første del fremstilles analyserne af vores afprøvning af pragmatiske designprincipper i et 'design for læring i samskabelse' i dagplejegruppen, hvor vi udforsker interaktionerne mellem designprincipperne og dagplejegruppens arbejde med deres 'design for samskabelse', Fremtidsværkstedet.

5.1.1 At pege på usikre situationer

Først analyseres designprincippet 'at pege på usikre situationer'. Intentionen med at bringe disse situationer frem i interaktionen med deltagerne i dagplejegruppen er at understøtte gruppens udforskning af sammenhænge mellem fremtidsværkstedet og dets konsekvenser for forandringsprocesser i dagplejen. Vi starter med en praksisfortælling fra det første planlægningsmøde, hvor dagplejer, dagplejeforfatter og vi i rollen som konsulenter deltager. Mødet foregår hjemme hos dagplejeren ved bordet i det store køkkenalrum i middagsstunden, hvor børnene sover.

Chefen åbner mødet: "Skal vi kigge på invitationen?", siger hun henvendt til dagplejeren, der har lagt et forslag til en invitation på bordet mellem de to. "Vi skal jo bare holde mødet, som om de ikke var der", fortsætter chefen. De ler og	1
	2
	3

kigger over på os. Jeg bliver i tvivl om, hvordan vi skal deltage, men siger ikke	4
noget. Dagplejegruppen går nu i gang med at drøfte, hvad der skal stå i	5
invitationen. Vi sidder stille og kigger på. Efter 10 minutters snak i	6
dagplejegruppen vender chefen sig om mod os og spørger "Hvad siger I, der	7
skal stå?". Optaget af, hvordan jeg kan bringe de usikre situationer, jeg	8
fornemmer, frem, spørger jeg: "Vi har talt om, skal fremtidsværkstedet handle	9
om udvikling af dagplejen eller om forældresamarbejdet?" Chefen svarer,	10
"forældresamarbejdet". Jeg spørger ikke mere, men kigger på dagplejeren og	11
fremviser en anden usikker situation: "Men hvem er 'vi' egentlig?". De næste 10	12
minutter bølger snakken frem og tilbage, hvor vi stiller flere spørgsmål og	13
fortrinsvis chefen svarer. Dagplejeren siger ikke så meget. Hun rejser sig og	14
siger, at hun lige vil tage en runde og kigge til børnene. Inden mødet rundes af,	15
stiller jeg det sidste spørgsmål: "Hvad er det egentligt, der er formålet med	16
fremtidsværkstedet?". Chefen svarer. "Det synes jeg, vi har svaret på". Jeg bliver	17
overrasket over hendes reaktion. Hun fortsætter: "Vi vil gerne have mange	18
perspektiver og ideer til samarbejdet. Vi inviterer forældrene, fordi vi vil	19
undersøge, hvad der er problemet". Dagplejeren supplerer: "Samskabelse, det	20
er helt af egoistiske grunde. Jeg vil gerne vide, hvad jeg eller vi kan gøre bedre".	21
Jeg siger ingenting, men bemærker, at de har forskellige interesser.	22
Praksisfortælling 5.1, Første samskabende samtale, dagplejegruppen, d. 22.3.17	

Praksisfortællingen eksemplificerer, hvordan den ene af os i rollen som konsulent forsøger at pege på en usikker situation, som denne registrerer i dagplejegruppens arbejde. Det viser sig ved, at vedkommende spørger til, hvad fremtidsværkstedet egentlig handler om (P5.1, linje 9-10). I spørgsmålet til gruppen ligger implicit en iagttagelse af, at der i dagplejerens og dagplejefestens måder at tale om fremtidsværkstedet fremtræder forskellige forestillinger om formålet med fremtidsværkstedet i forhold til, om det handler om 'udvikling af dagplejen' eller 'forældresamarbejdet' (P5.1, linje 9-10). Dette er et eksempel på en usikker situation, som en af os i rollen som konsulent ikke eksplicit bringer frem, men i stedet præsenterer pakket ind i et spørgsmål. Deltagernes interaktion med 'spørgsmålet' i praksisfortællingen viser, at denne måde at pege på usikre situationer ikke umiddelbart igangsætter eller understøtter deres udforskende proces. Dette ses ved, at

dagplejechefens giver et svar ('forældresamarbejdet') og at dette svar ikke yderligere undersøges (P5.1, linje 11). Spørgsmålets karakter af enten/eller (enten udvikling af dagplejen eller forældresamarbejde) kan muligvis være forklaringen på, at samtalen stoppes og ikke fører til videre udforskning. 'Spørgsmålet' skabet muligvis en forestilling om, at der skal gives et svar af entydig karakter, som en lineær kausalitet mellem spørgsmål og rigtigt/entydigt svar. I praksisfortællingen stiller den ene af os endnu et spørgsmål denne gang direkte rettet til dagplejeren om "hvem er 'vi' egentlig?" (P5.1, linje 12). Også dette spørgsmål udspringer af en iagttagelse, som den ene af os gør, om en mulig usikker situation omkring involvering af forældrene i fremtidsværkstedet. Konsulentens artikulering af dette forhold beror sig på, at denne forestiller sig, at det kan have utilsigtede konsekvenser for fremtidsværkstedet og samskabelsen med forældrene, hvis ikke den udforskes. Dermed har dette spørgsmål ligeledes intention om at pege på en usikker situation i deres forestillinger om fremtidsværkstedet.

Praksisfortællingen viser, at 'spørgsmål-svar' som måde at pege på usikre situationer muligvis understøtter en *refleksion* over sammenhænge (Dewey, 2005, s. 162). Det viser sig ved, at det entydige svar "forældresamarbejde" bliver ekspliciteret som følge af spørgsmålet, således at alle parter nu kender til formålet med fremtidsværkstedet. Men da 'spørgsmål-svar' ikke virker til at eksplicitere den usikre situation igangsættes tænkning ikke. Dette kræver, som Dewey siger, situationer, der ikke er rutineprægede eller tilfældige, men som frembringer noget nyt og dermed usikkert (Dewey, 2005, s. 170). Dagplejechefens umiddelbare svar kan afspejle, at spørgsmålet ikke har frembragt noget nyt, der kan igangsætte en *refleksivitet* over, hvordan disse sammenhænge er i kontinuitet og samspil med andet i og udenfor situationen. Der bliver dermed tale om en trial-error-erfaring (Dewey, 2005, s. 162), hvor dagplejers og dagplejechefts forestillinger ikke bliver efterprøvet og undersøgt.

Dette peger i retning af, at et væsentligt designprincip er konsulentens artikulering af iagttagelser, værdier og teorier. Det betyder, at frem for at stille spørgsmål skal konsulenten tage sine erfaringer seriøst og bringe dem ind i situationen, så de kan blive redskab eller materiale for dagplejegruppens refleksivitet over deres iagttagelser, værdier og teorier. Det peger på, at vi i rollen som konsulenter i gruppens arbejde har brug for evnen til kontinuerligt at værdsætte, hvad vi sanser er på spil i situationer, til at registrere, hvad der emergerer og til at bringe dette frem som

materialitet til en fælles prospektiv udforskning af konsekvenserne af fremtidsværkstedet.

5.1.2 At tage ansvar for den fælles sag

Et andet designprincip er 'at tage ansvar for den fælles sag'. Intentionen med at tage dette medansvar er at understøtte dagplejegruppen og vi som både gensidige afhængige og adskilte aktører, der skaber endnu bedre konsekvenser af deres plan for fremtidsværkstedet. I praksisfortælling 5.1 ses, at vi deltager ved at lytte, mærke, tænke, tale og stille spørgsmål (P5.1, linje 6, 9-12, 15, 22). Intentionen med disse deltagelsesformer er at deltage aktivt og engageret og på den måde tage ansvar for, hvordan deres plan for fremtidsværkstedet former sig. Et spørgsmål, der rejser sig, er, hvordan vi kan deltage som henholdsvis gensidigt afhængige og adskilte aktører og lægge vores iagttagelser og ideer frem på passende måder, når vi vil respondere på det, vi mærker i situationen? Dagplejegruppens interaktioner med dette designprincip 'at tage ansvar for den fælles sag' kan lede os på vej mod et svar.

Praksisfortælling 5.1 viser, at dagplejeren kun i mindre grad deltager i samtalen, og at hun på et tidspunkt helt forlader arbejdet (P5.1, linje 14-15). Interaktionen foregår derfor primært mellem os og dagplejechefen, hvorfor ikke både dagplejer og dagplejechef bliver aktive deltagere i udforskningen. I situationen artikulerer vi ikke vores interesse og intention med at deltage i at skabe endnu bedre konsekvenser af deres plan for fremtidsværkstedet, hvorfor denne intention om det fælles bedste og deres gensidige afhængighed ikke træder frem. Det fremgår i situationen således ikke tydeligt, hvilken type dømmekraft, som Dewey (1980, s. 312-317) betegner det, vi deltager med. Handler vores spørgsmål om den traditionelle 'lærers' bedømmelse af 'rigtigt' og 'forkert' ud fra standardiserede målestokke, som vi bringer med os og som knytter an til bestemte løsninger på fremtidsværkstedet? Eller er der tale om, at dagplejer og dagplejechef selv skal reflektere over konsekvenserne af fremtidsværkstedet, fordi vi som de progressive 'lærere' frygter at komme til at give entydige svar og derfor overlader dagplejegruppen til deres egne erfaringer? Eller er der endelig tale om, at vi er de pragmatiske 'lærere', der tager ansvar for situationen med oprigtigt ønske om at skabe endnu bedre konsekvenser af fremtidsværkstedet?

At dagplejeren bliver stille og forlader bordet (P5.1, linje 14-15) forårsager, at hun ikke indgår som skabende aktør i situationen. Adspurgte til hendes oplevelse, svarer

dagplejeren senere:

Jeg oplevede, at jeg blev presset på min egen formåen, for når man ikke kan svare med de værktøjer, man har, så ved man ikke, hvad man skal gøre. Derfor blev jeg stille og tænkte, at det måtte 'chefen' kunne håndtere.

Samskabende samtale, dagplejen, 22.3.17

Dette kan forstås som, at når vores intentioner og deltagelsesroller ikke ekspliciteres, kan der opstå usikkerhed hos deltagerne, der gør, at de ikke kan deltage som aktivt skabende i situationen. Dette peger på, at designprincippet 'at tage ansvar for den fælles sag' kræver dømmekraftens anvendelse i en vurdering af, hvordan værdsættelse og forestillingsevne responsivt bringes frem, og at det her er væsentligt at explicitere vores intentioner om det fælles bedste.

I situationen forsøger vi at udnytte det læringspotentiale, der ligger i udvekslingen mellem dem som ét fællesskab og os som et andet fællesskab. Det gør vi ved på forskellige måder at bringe vores erfaringer ind i arbejdet. Det viser sig i praksisfortælling 5.1 i formuleringen "vi har talt om..." (P5.1, linje 9), hvor vi bringer arbejde, som er gjort i et andet fællesskab ind som materiale i situationen. Intentionen med dette er at understøtte, at vi som to adskilte fællesskaber kan bidrage til hinandens udvikling af erfaringer med forskellig data og idéer, og dermed, som Dewey (2005, s. 103) siger, lære af hinanden og udvide vores horisonter.

5.1.3 At tilbyde idéer som redskaber

'At tilbyde idéer som redskaber' er det tredje og sidste designprincip vi vil undersøge i interaktion med dagplejegruppen. Intentionen med dette designprincip er at kvalificere det eksperiment, som dagplejegruppen gør i udførelsen af fremtidsværkstedet. Vi introducerer endnu en praksisfortælling. Denne gang fra den tredje samskabende samtale mellem dagplejer, dagplejeforsker og os, som konsulenter, hvor vi arbejder med at lave en drejebog til fremtidsværkstedet. Mødet foregår igen i dagplejerens hjem:

Vi stiller forskellige spørgsmål til konsekvenserne af de planlagte handlinger på fremtidsværkstedet, og snakken falder på dagplejeforskerens deltagelse på dagen.	1
Hun fortæller, at hun blandt andet har overvejet at gå rundt og dokumentere til samskabelseskursets fernisering eventuelt med video. Jeg tænker, at det er et	2
	3
	4

godt tidspunkt at tale om, hvordan fremtidsværkstedet kan blive et	5
'eksperiment', hvor sammenhænge iagttages med henblik på læring. Jeg	6
spørger: "Hvad er det, du vil dokumentere?". Chefen svarer, "Jamen der er jo to	7
former. Dels en proces at blive klogere på i forhold til at kunne lave mere af det,	8
og dels at fastholde processerne i værkstederne". Jeg fortsætter "Sådan at I kan	9
blive klogere til næste gang, I skal lave det?". "Nu siger du næste gang", svarer	10
dagplejefchefen, "Det har vi ikke tænkt os. Vi skal ikke lave fremtidsværksted	11
igen". Dagplejeren supplerer: "Vi laver aldrig noget uden at evaluere. Men får vi	12
set videoen, hvis vi optager? Kan vi ikke evaluere med vores fornemmelser og	13
oplevelser?". Jeg tænker, at dagplejeren siger noget rigtig interessant omkring	14
iagttagelse, men henvender mig i stedet til chefen og spørger om "video vil	15
påvirke deltagerne?". Dagplejefchefen holder nu hånden op som en	16
afskærmning foran os: "Nu tillader vi os at sige, at vi ikke vil have flere	17
interessante spørgsmål, for hvis vi skal nå det."	18
Praksisfortælling 5.2, tredje samskabende samtale, dagplejegruppen, d. 10.4.17	

Praksisfortælling 5.2 viser en situation, hvor en af os undersøger dagplejefchefens forestillinger som dokumentation af fremtidsværkstedet ved at spørge, *hvad* hun vil dokumentere og hvad dokumentationen skal bruges til (P5.2, linje 7, 9). Vores intention er, at få dagplejefchefen til at reflektere over konsekvenserne af de handlinger, som hun planlægger i forhold til fremtidsværkstedet. Praksisfortællingen viser, at dagplejefchefen til en vis grad indvilliger i at udforske ideen om 'dokumentation' (P5.2, linje 7-9, 11), men at hun bremser os med en begrundelse om, at der er noget, der skal nås (P5.2, linje 16-18). Dette kan pege på det forhold, at udforskning kontinuerligt skal balancere mellem drift og udvikling. Det rejser i situationen en opmærksomhed for os om, hvordan det at skabe planen for fremtidsværkstedet kan forenes med dét at udforske hypoteserne om konsekvenser af, i dette tilfælde, at videofilme på fremtidsværkstedet.

Et objektive vilkår, der påvirker vores muligheder for at kvalificere deltagernes eksperimenter, er hvorvidt vi har mulighed for at regulere vilkår i situationen. I praksisfortællingerne (P5.1, linje 1, 3) og (P5.2, linje 16-18) fremgår det, at det er dagplejefchefen, der er den ansvarlige for at regulere mødets objektive vilkår, såsom tid, indhold og arbejdsform. Vi er blevet inviteret ind til at deltage i dagplejegruppens møder, men disse reguleres af dagplejefchefen, som indleder møderne og bestemmer,

hvornår der skal tales længe om en problemstilling, og hvornår der skal afbrydes. Dermed er vi ikke direkte ansvarlige for indhold og arbejdsform under samtalen. Konsekvensen af dette er, at vi er afhængige af, om særligt dagplejehøveden byder vores forslag og bidrag velkommen, og dermed om hun har, som Dewey betegner det, en "åbenhed over for alle overvejelser, som kan kaste lys over den situation, der skal udredes, og som kan være med til at bestemme konsekvenserne af at handle på denne eller hin måde" (Dewey, 2005, s. 191). Det, som bliver muligt for os, er derfor at give ideer til, hvad der skal udforskes, at bringe materiale ind, fx ved at trække usikre situationer frem, når der opstår mulighed for dette og at lade gruppen gøre deres egne erfaringer med de problematiske situationer. Det betyder, at vi til en vis grad overlader gruppen til at lære af deres egne erfaringer ved, at de må undergå sig konsekvenserne af fx, at ideer blev skabt løsrevet fra kontekster, og at hypoteser ikke skal afprøves som eksperimenter.

5.2 Afprøvning af designprincipper i ældreplejegruppens arbejde

I denne anden del fremstilles analyserne af vores afprøvning af pragmatiske designprincipper i et 'design for læring i samskabelse' i ældreplejegruppen, hvor vi udforsker interaktionerne mellem designprincipperne og ældreplejens 'design for samskabelse', 'fællesspisning for ensomme, ældre mænd'. Vi minder om, at designprincipperne, der afprøves i interaktionerne med ældreplejegruppen er, at udvælge og materialisere teoribegreber om samskabelse, at skabe kontinuitet til hverdagens praksisser samt at regulere mødernes substans og form.

5.2.1 At udvælge og materialisere teoribegreber om samskabelse

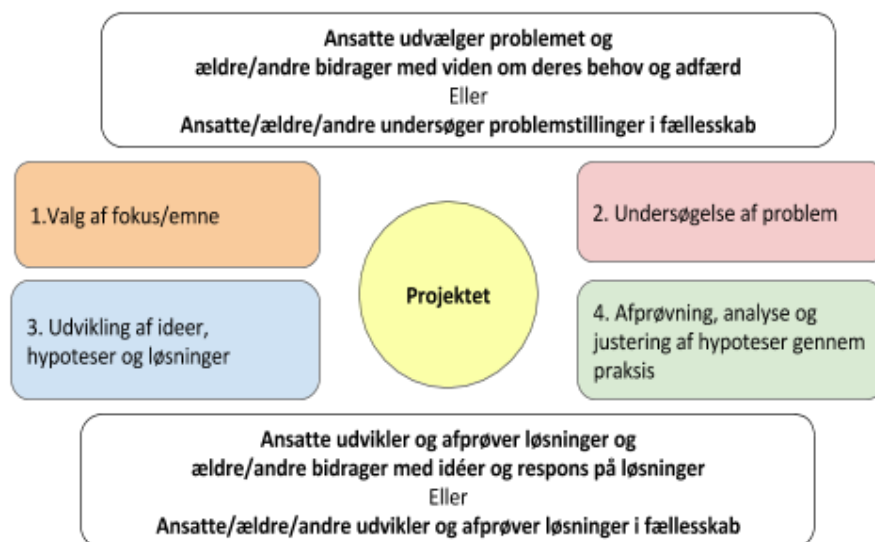
'At udvælge og materialisere teoribegreber om samskabelse' er det første pragmatiske designprincip, hvis interaktion med ældreplejegruppen, vi vil udforske. Intentionen med dette designprincip er, at understøtte deltagernes refleksion over værdier og teorier. Vi starter udforskningen med praksisfortælling 5.3 fra den første samskabende samtale, hvor køkkenlederen og vi som konsulenter deltager. Mødet foregår på køkkenlederens kontor på et af kommunens ældrecentre.

Vi er i færd med at snakke om, hvordan ældreplejegruppen vil involvere	1
--	---

borgerne i deres design for samskabelse. "Du sagde før", siger jeg til	2
køkkenlederen, "at hvis vi bare kan få dem herved, så skal vi nok nurse dem.	3
Men er det ikke sådan en service?". Køkkenlederen tøver: "Nej, det behøver	4
det ikke at være. Jo det er det også. Men det behøver det ikke at være". Hun	5
fortæller videre, at det afhænger af, hvor gode og aktive de mænd er, som de	6
skal have fat i, om køkkenet bare skal levere maden eller om det er i samråd	7
med mændene. Jeg vælge at finde vores figur frem, hvorpå der står "Hvad skal	8
der samskabes om og hvordan", og siger, "Ja for det er interessant, om	9
fællesspisningen er for eller med borgerne. Jeg skriver FOR ELLER MED på	10
papiret foran os og fortsætter: "Om det bliver en ny serviceydelse for dem for	11
at løse deres ensomhedsproblem eller om de faktisk er med til at løse deres	12
ensomhedsproblem". Jeg peger på figuren og forklarer, hvordan borgere enten	13
kan involveres i at give data om deres viden, behov og ideer til løsninger eller	14
involveres i at definere problemerne, udvikle og afprøve nye løsninger.	15
Køkkenlederen sidder lidt stille og siger så: "Ja man kan jo sige: Vi har udvalgt	16
problemet. Vi har besluttet, at de er ensomme. Og det er jo ikke sikkert, at de	17
synes det".	18
Praksisfortælling 5.3, Samskabende samtale, køkkenleder, 21.3.17	

Praksisfortælling 5.3 viser et eksempel på, at vi inddrager et af vores udarbejdede artefakter, hvor begreber fra samskabelsesteorien er materialiseret. Se figur 5.1.

HVAD samskabes der om og HVORDAN?



Figur 5.1. Samskabelsen om HVAD og HVORDAN, Artefakt

Artefaktet har overskriften 'Hvad skal der samskabes om og hvordan' og afbilder kategorier for, hvorvidt borgerne deltager med viden om deres behov og adfærd, med ideer og forslag til løsninger, eller om de deltager i fælles udforskning og løsninger af problemer. Praxisfortællingen viser, at artefaktet interagerer med køkkenlederen, og at hun responderer med overvejelser om, hvem der har defineret problemerne i ældreplejegruppens projekt. Hun konstaterer, at det er ældreplejegruppen selv, der har defineret, at de ældre mænd har et problem med ensomhed, og at de ældre måske ikke selv oplever sig som ensomme (P5.3, linje 17-19). Det, at vi i situationen udvælger og ordner teorien, sætter således, som Dewey (2008, s. 83) skriver det, køkkenlederen i stand til bedre at ordne 'nutidens og fremtidens problemer'. Dette peger på, at teorien bliver et redskab til at skabe kontinuitet i hendes erfaringer.

Det, som køkkenlederens interaktion med artefaktet peger på, er altså, at vi med teorien som redskab kan understøtte udforskning af usikre situationer ved at gøre det muligt, at en usikker situation træder frem. Det betyder, at teorien ikke er noget ved siden af praksis, men netop er et redskab til at forstå praksis. Det er ikke sikkert, at køkkenlederen havde fået øje på den ufuldbyrdede situation i ældreplejegruppens samskabelse med de ældre, hvis ikke teorien havde kastet lys på det. Det betyder ikke, at teorien får status af 'sandhed', men at den tilbyder et redskab til at kvalificere de erfaringer, som køkkenlederen gør sig med projekter for eller med borgerne.

Teorien træder endvidere implicit frem i praksisfortælling 5.3 ved, at vi i spørgsmålet om hvorvidt det, at køkkenlederen vil 'nurse' de ældre ikke er en 'serviceydelse' (P5.3, linje 4) indbygger en normativ samskabelsesforståelse. Denne normativitet bliver dog ikke præsenteret som et entydigt svar, men som en hypotese om, hvad konsekvenserne kan være af 'at nurse'. Dette igangsætter hos køkkenlederen en refleksion over, om projektet er *for* eller *med* borgerne, som hun flere gange i løbet af samtalen vender tilbage til (P5.3, linje 9-10). Dermed gives køkkenlederen begreberne 'for eller med', der kan anvendes som redskab til at kvalificere hendes refleksivitet over inddragelse af borgerne i projektet, og dermed hvilke værdier, der ligger til grund for den måde, hun indtil nu har tænkt borgerne inddraget. Måske køkkenlederen ikke tidligere haft lejlighed til at vurdere, hvilke værdier, der ligger i hendes brug af betegnelsen 'at nurse' eller hvordan det 'at nurse' hænger sammen med hendes og kommunens værdier for samskabelse. Det, at vi skriver 'FOR ELLER IMOD' på papiret foran hende (P5.3, linje 4), kan understøtte hendes fortrolighed med

refleksiviteten, fordi materialiseringen på papir er med til at fastholde den usikre situation, der er trådt frem i hendes erfaringer med ældreplejegruppens projekt.

5.2.2 At skabe kontinuitet til hverdagens praksisser

Det andet designprincip, hvis interaktion med ældreplejegruppen vi vil udforske er 'at skabe kontinuitet til hverdagens praksisser'. Vores Intention med dette designprincip er at sikre at substansen i interaktionen knytter an til ægte problemer for deltagerne. Vi fortsætter udforskningen af interaktionerne mellem designprincipperne og ældreplejegruppens 'design for samskabelse' med praksisfortælling 5.4 fra den anden samskabende samtale, hvor måltidschefen og vi som konsulenter deltager. Mødet foregår på måltidschefens kontor på ældrecentret.

Vi er i færd med at udforske ældreplejegruppens projekt om at lave	1
fællesspisning i cafeen for ensomme mænd. Måltidschefen siger: "Altså kan vi	2
få fat i de der ensomme mænd? Vil de overhovedet ud?". "Har I undersøgt det	3
nærmere?", spørger jeg. Måltidschefen siger, at det er sygeplejerskens opgave,	4
og at hun ikke ved, om han har undersøgt det. Hun tilføjer: "Men for mig at se	5
kan udfordringen være for det første, om de overhovedet vil selv inde i hjertet,	6
for ellers kan vi ikke hjælpe dem. For det andet kan det også være, at det er en	7
udfordring at få dem hen på et plejecenter i en café. At de ikke synes at det er	8
særligt smart at skulle ned på et plejecenter. Det har vi hørt andre steder, hvor	9
de siger: Vi skal ikke hen på hjemmet! Så hvis vi kan få dem overbevist om at	10
det er et godt sted at komme hen". Jeg svarer: "Så det jeg egentlig hører dig	11
sige er, at det er sygeplejersken, der skal involvere de ensomme". "Ja", siger	12
måltidschefen, "Det er er ham, der har kontakten". "Har du andre erfaringer	13
med at involvere borgerne?", spørger jeg og måltidschefen fortæller om,	14
hvordan de ældres oplevelser af måltiderne diskuteres i ernæringsudvalget.	15
Praksisfortælling 5.4 fra samskabende samtale med måltidschef, 27.4.17	

I praksisfortælling 5.4 ser vi måltidschefen tale om usikre situationer, som hun oplever i projektet med, om 'mændene overhovedet vil ud' og om 'de vil på plejecentret' (P5.4, linje 4, 9-10). Det er udfordringer, som hun siger, at hun ikke kender svaret på, og som hun beskriver, at hun ikke selv kan undersøge, da hun ikke har adgang til mændene (P5.4, linje 5,8). Dette kan pege på flere usikre situationer for måltidschefen og

ældreplejegruppen. Dels at hun ikke ved, hvordan hun kan få mændene ned i cafeen, og dels at hun ikke selv kan få data om mændenes behov og evner, da hun ikke har adgang til dem. Da hun ikke kan tale ud fra egne erfaringer, er der en sandsynlighed for, at de hypoteser, hun gør sig om mulige løsninger i forhold til, hvad der kan skabe mere liv i cafeerne og løse ældre mænds ensomhed, udelukkende beror på gisninger, der endnu kun er forsøgende. Det kan tyde på, som Dewey (2005, s. 166) beskriver det, at den data, hun har til rådighed i situationen, stadig er så usammenhængende, at det er vanskeligt at formulere en konsistent hypotese, og at erfaringerne har besvær med at bevæge sig fra trial-error til reflektive erfaringer.

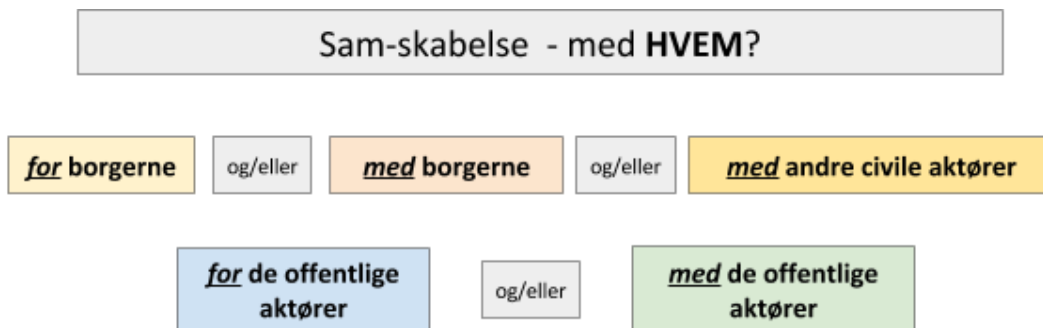
Den måde, vi i situationen forsøger at skabe en kontinuitet til måltidschefens erfaringer, er ved at undersøge hendes andre erfaringer med samskabelse og involvering af borgerne og de potentialer for samskabelse, der her træder frem (P5.4 13-14). Intentionen er, at hendes andre erfaringer skal bringes frem og måske findes relevante i forhold til de handlinger, som hun forsøgende planlægger i projektet. Ved at gøre dette kan vores muligheder for, som Dewey (2008, s. 58) skriver, at regulere situationens vilkår og bringe passende materialer ind i overensstemmelse med måltidschefens evner og behov forøges, fordi vi vil kunne knytte an til relevante erfaringer i måltidschefens praksis. Et forhold, der påvirker de muligheder, vi har for at understøtte en kontinuitet, er, at vi *ikke* er inviteret ind til at definere og udforske problemet og pege i retning af løsninger, da ældreplejegruppen før vores deltagelse allerede har udvalgt 'fællesspisning' som indsatsområde.

5.2.3 At regulere mødernes form og substans

Den sidste analyse af afprøvningen af vores designprincipper i ældreplejegruppen handler om 'at regulere mødernes form og substans'. Intention med dette er, at sikre at form og substans er tilpasset deltagernes evner og behov. Vi afrunder udforskningen af interaktionerne mellem designprincipperne og ældregruppens 'design for samskabelse' med praksisfortælling 5.5 fra den tredje samskabende samtale, hvor sygeplejersken, en frivillig boger og vi som konsulenter deltager. Mødet foregår på kommunens rådhus.

Vi er godt inde i en samtale om en frokost for ældre mænd, som er skabt af sygeplejersken og den frivillige og som nu drives af den frivillige. Jeg lægger en figur på bordet, hvorpå der står ' <i>samskabelse for eller med</i> ', og siger: "Når vi snakker om samskabelse, hvem er det så med? Er det <i>for</i> nogle borgere eller er det <i>med</i> borgere eller er det <i>med</i> nogle andre civile aktører?". Sygeplejersken peger på figuren: "For mig er det <i>for</i> borgerne og <i>med</i> andre civile aktører". Tempoet i talestrømmen er blevet langsommere, da han videre forklarer, at det er begrænset, hvor meget borgerne kan være med, og at det derfor for ham er samskabelse, når andre civile borgere med. Jeg henvender mig nu til den frivillige og peger på kasserne under, hvor der står ' <i>for eller med de offentlige aktører</i> '. Sygeplejersken kigger på den frivillige og siger "Ja, nu håber jeg, du svarer...". Jeg bremser ham og beder den frivillige svare.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
Praksisfortælling 5.5, Samskabende samtale, sygeplejerske og frivillig, 2.5.17	

Praksisfortælling 5.5 viser et udsnit af den eneste samskabende samtale, som vi deltager i med ældreplejegruppen, hvor der er mere end én aktør og den eneste i hele designarbejdet, hvor der både deltager offentlige og civile aktører. Samtidig viser praksisfortælling 5.5 et eksempel på, at vi aktivt tager ansvar som 'lærer' i situationen og anvender designprincippet 'at regulere mødernes substans og form'. Vi regulerer i situationen substansen med artefaktet *for* eller *med* borgere eller andre civile aktører og *for* eller *med* offentlige aktører, der bringes ind (P5.5 linje 2-3), som artikulerer et specifikt indhold i samtalen. Se figur 5.2.



Figur 5.2 Samskabelse med hvem, artefakt

At regulere mødets substans viser sig altså ved, at vi bringer teorier ind, som de passer i forhold til den retning, deltagernes erfaringer bevæger sig og dette i en materialiseret form, der gør teorien til et relevant og håndterbart redskab for deres udforskning.

Praksisfortælling 5.5 viser også, hvordan vi regulerer *formen* for mødet. Dette ses ved, at vi giver mulighed for en arbejdsform, hvor den offentlige og den civile aktør kan lytte til hinandens værdsættelser og forestillinger om den 'mandefrokost', som de sammen har igangsat (P5.5, linje 6-9, 12). Dermed muliggøres en udveksling mellem det fællesskab, som den offentlige aktører tilhører og det, som den civile aktør tilhører, hvilket ifølge Dewey (2005, s. 103) kan øge kvaliteten af deres intellektuelle bestræbelser. Samtidig ser vi i praksisfortællingen, at det giver mulighed for fælles udforskning af eventuelle splittede interesser, når de har noget i 'spil' i forhold til hinandens svar, hvilket kan afspejles i sygeplejerskens håb om et bestemt svar fra den frivillige (P5.5, s. 11-12). Denne reaktion kan pege på aktørernes gensidige afhængighed, hvor den enes respons skaber forventninger til den andens. Hvilket igen kan pege på en sårbarhed mændene imellem overfor, hvorvidt de har fælles værdier og teorier, som grundlag for interessen i 'mandefrokosten'. Det langsomme tempo i talestrømmen og aktørernes interne interaktion, som praksisfortælling 5.5 viser (P5.5, linje 8, 12), kan være et tegn på, at deres respons ikke er umiddelbar, men at den beror på en nærmere undersøgelse, hvor de stopper mere op og overvejer, og i den forbindelse forestiller sig, hvad den anden part (forhåbentlig) vil svare (P5.5, linje 13). Dette viser, at vi ved at regulere samtals substans og form skaber mulighed for udforskning mellem aktørerne.

5.3 Opsamling: Erfaringer med pragmatiske designprincipper

I dette afsnit har vi præsenteret en analyse af vores afprøvning af pragmatiske designprincipper med intention om at understøtte samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører i dagpleje- og ældreplejegruppen. Formålet var at besvare undersøgelsesspørgsmål 3: I en afprøvning: Hvilke pragmatiske designprincipper understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører? Afprøvningen af hypotesen involverede, at vi udvalgte designprincipper, der skulle indgå i designarbejdet, som en plan for, hvad vi som konsulenter skulle gøre, og hvordan det skulle gøres.

Intentionen med designprincippet 'at pege på usikre situationer' var at understøtte gruppens arbejde med at skabe sammenhæng mellem deres design for samskabelse og designets konsekvens. Afprøvningen viste, at 'spørgsmål-svar' var et mønster for, hvordan vi pegede på de usikre situationer. Denne måde at respondere på

fik den konsekvens, at vores iagttagelser af det, som i situationen fremstod usikkert, ikke trådte tydeligt frem. Vi observerede i deltagernes reaktion, at 'spørgsmål' virkede til at igangsætte refleksion, men vi kan betvivle i, hvor høj grad spørgsmålene igangsatte refleksivitet. Vores erfaringer i afprøvningen peger altså i retning af, at konsulenterne skal respondere ved at ekspliciterer de iagttagelser, der gøres, når usikre situationer skal udpeges. Dette for at modvirke, at det er op til deltagerne selv tilfældigt at få øje på de usikre situationer.

Afprøvningen af 'at tage ansvar for den fælles sag' viste, hvordan det at lytte, mærke, tale og dele idéer, forslag og iagttagelser gjorde os til gensidigt afhængige aktører, som indgik som samskabere af deltagernes projekter. En udfordring var, hvordan vi kunne deltage på passende måder og bidrage med passende indhold, i forhold til deltagernes evner og behov og situationens objektive vilkår. Afprøvningen pegede på, at vi skal opøve en evne til sensitivt at registrere og værdsætte, hvad der træder frem i situationen, forestille os, hvad der er på vej til at bryde frem og at tilpasse vores bidrag til situationen. Deltagernes reaktioner viste os, at det er væsentligt kontinuerligt i arbejdet at artikulere vores intentioner, så det fremgår eksplicit, at vi har en fælles interesse i at skabe endnu bedre konsekvenser af deres projekter for samskabelse.

Dette peger i retning af vores afprøvning af designprincippet 'at regulere mødernes substans og form'. I de to grupper havde vi meget forskellige vilkår i forhold til at regulere substans og form. I dagplejegruppen var vi inviteret med til deres møde, hvor dagplejehøveden var mødeleder, mens det var os, der inviterede ældreplejegruppen til møderne og som havde ansvaret for mødernes substans og form. Til gengæld havde vi ikke mulighed for at mødes med ældreplejegruppen samlet, mens vi i dagplejegruppen deltog i det arbejde, de gjorde med at planlægge fremtidsværkstedet. Disse forskelle gav os forskellige erfaringer med 'regulering' som designprincip. I ældreplejegruppen kunne vi fx i højere grad lægge en 'plan' i forvejen, mens vi i dagplejegruppen nøje måtte afveje, hvornår, hvordan og med hvad vi responderede. I forhold til regulering af mødernes *form* oplevede vi, at vi med materialisering af teorien kunne bidrage til en 'langsommelighed' i processerne således, at der var mere tid til for deltagerne at tænke sig om. Særligt i gruppen med sygeplejersken og den frivillige oplevede vi, at udvekslingen mellem aktørerne kunne sætte noget 'på spil' imellem dem og bringe nye iagttagelser, ideer og erfaringer frem, som gjorde det muligt for dem

at lære af hinanden.

En måde vi i afprøvningen understøttede kvaliteten af gruppernes udforskning var gennem designprincippet 'at materialisere teoribegreber om samskabelse'. Med teorien som redskab oplevede vi kunne pege på usikre situationer i deltagernes arbejde med samskabelse. Således kunne teorien hjælpe til at løse problemer, der hidtil var udefinerede for deltagerne og derfor ikke mulige at håndtere. Vi erfarede, at det var, når teorien blev bragt ind midt i udforskningen af fortidens erfaringer, nutidens problemer og fremtidens løsninger, at den blev operationaliserbar og anvendelig.

Dermed peger afprøvningen af teorien som redskab i retning af designprincippet 'at skabe kontinuitet til hverdagens praksisser. Med *projekterne* for samskabelse i midten for udforskningen blev arbejdet et prospektivt anliggende, der ikke havde kontinuitet til deltagernes tidligere tidligere erfaringer og vaner. Dette forsøgte vi at dæmme op for ved at undersøge, hvilke andre erfaringer deltagerne havde omkring samskabelse og involvering af borgere. Vi oplevede, at vi på den måde kunne understøtte deltagernes underkastelse af tidligere erfaringer til gavn for projekterne og dermed, at de dermed i højere grad kunne skabe kontinuitet i deres erfaringer.

6.0 Samskabelse i konkrete situationer i kommunen

I dette afsnit fremstilles analysen af den tredje del af feltstudiet og arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 4: Hvordan træder den samskabende praksis mellem de offentlige og civile aktører frem i udvalgte situationer i kommunen? Analysen tager afsæt i tre konkrete situationer i dagplejen og ældreplejen som eksempler på samskabende praksisser. Analysekategoriernes udforskning/deltagelse, afhængige/adskilte, praksis/metode og kontinuitet/afgrænset udledt i afsnit 3.4 er grundlag for analysen. Først fremstilles analysen af deltagernes interaktioner på et stormøde i dagplejen, dernæst fra en situation fra en afhentning af et barn i en dagpleje og til sidst fra et konkret måltid på et plejecenter i ældreplejen. Desuden undersøges, hvordan samskabelse træder frem i dagplejerens og måltidschefens fortælling om, hvordan de angiver at arbejde med forandring af praksis gennem inddragelse af henholdsvis forældre og de ældre borgere. Afsnit 6 afsluttes med en opsamling.

6.1 Samskabelse som læreproces på stormødet?

Den følgende analyse handler om det årlige stormøde for dagplejere og forældre i kommunen. Først sættes scenen for stormødet, hvor omkring 200 dagplejere og 250 forældre er mødt op til det årlige bestyrelsesvalg og et foredrag med en forsker om 'børns læring i hverdagen'.

Det er onsdag aften. Vi er samlet i den store sal på rådhuset. De mange	1
forældre og dagplejere sidder tavse ved de lange borde og kigger op i mod	2
scenen, hvor chefen for dagplejen byder velkommen. Hun fortæller, at aftenens	3
program er stramt, da mødet er afkortet til to timer. Hun fortsætter i 10	4
minutter med en beretning om dagplejens arbejde og de kommende	5
indsatsområder. Herefter taler formanden for forældrebestyrelsen i 20 minutter	6
om bestyrelsens arbejde og det kommende valg. Så er der pause. Der lyder en	7
summen af samtaler i salen. Forældre sidder sammen med deres egen	8
dagplejer og deler af deres fælles kaffe-kurve. Nogle taler om	9
forældrebestyrelsen, andre taler om deres børn. Med en time tilbage af mødet	10
går aftenens oplægsholder på scenen. Ved hjælp af slides projekteret op på en	11
stor skærm i salen fortæller han i 35 minutter om sin forskning om små børns	12
muligheder for læring i hverdagen. Herefter viser han en film om læring i	13
vuggestuen. Forældre og dagplejere sidder tavse ved bordene. Da der er fem	14
minutter tilbage runder chefen af med ordene: "Jeg håber budskabet om at	15
inddrage børnene er nået frem. Der er risiko for, at vi siger, at det gør vi allerede	16
i forvejen. Skal vi give hinanden håndslag på, at vi i morgen inddrager børnene	17
endnu mere". Mødet er slut og de 450 deltagerne går ud af salen. Tre kvinder	18
går sammen. Den ene siger til de to andre "Det var vist spild af tid".	19
Praksisfortælling 6.1 fra stormøde marts 2017	

6.1.1 Stormødet som overførsel af information

I forhold til Deweys perspektiv på samskabende læring er det væsentligt at undersøge, hvordan forældre og dagplejere deltager i fælles udforskende processer. Praksisfortælling 6.1 viser, at forældre og dagplejere deltager ved at sidde stille og

iagttage det, som siges og vises fra scenen, og at mødet er opbygget omkring enetaler fra scenen fra henholdsvis dagplejehøveden, bestyrelsesformanden og foredragsholderen (P6.1, linje 4,6,11). Dette kan forstås således, at forældre og dagplejere agerer modtagere af foredragsholderernes information, som udgør det lærestof, der skal overføres fra scenen, tilegnes og lagres af forældre og dagplejere og efterfølgende overføres til hverdagens situationer. Dagplejehøvedens sidste bemærkning om, at hun håber at 'budskabet er modtaget' og tages i anvendelse i dagplejen 'i morgen' (P1, linje 15-16) peger i denne retning. Stormødet fremstår således, som det Dewey betegner, som den traditionelle uddannelse, hvor deltagerne søges formet 'udefra' adskilt fra deres erfaringer, og hvor de som lydige modtagere af kendsgerninger fra fortiden, antages at kunne løse nutidens og fremtidens problemer (Dewey, 2008, s. 33, 35, 38).

Ifølge Dewey (2005, s. 167, 173) handler samskabende læring imidlertid ikke om at lagre, hvad andre søger at fylde på, men om aktivt at deltage i reflektive eksperimenter i verden. Denne deltagelsesform tilbydes dog ikke på mødet. Det eneste vilkår på stormødet, der giver forældre og dagplejere mulighed for samtale, er pausen (P6.1, linje 8). Den ligger dog før foredraget, og 'lærestoffet' leveres således ikke på det 'passende' tidspunkt, men i stedet lige inden mødet slutter. Dermed overlades forældre og dagplejere til selv at arbejde med 'materialet' efterfølgende.

Det er ikke rammesat, at deltagerne sammen skal udforske hinandens erfaringer eller problemstillinger i forhold til de emner, som mødet omhandler. Der arbejdes således ikke med forældre og dagplejeres erfaringer med 'børnenes læring i hverdagen'. Hverken retrospektivt som et materiale, der kan reflekteres over, eller prospektivt som et redskab, der kan bruges ved opstilling af hypoteser om, hvordan der kan skabes endnu mere læring i børnenes hverdag. En mulig konsekvens af dette kan være, at der ikke skabes kontinuitet mellem tidligere, nutidige og fremtidige erfaringer, der af Dewey (2008, s. 50) fremhæves som et væsentligt element for læring. Formen på mødet understøtter således ikke, at forældre og dagplejere sammen kan 'slås' med problemerne (Dewey, 2005, s.111). Dette synes at stå i kontrast til foredragets tema om 'børns læring i hverdagen', der præsenterer en forståelse af, at børn læring sker ved at øve sig og deltage i hverdagens sociale praksisser. Foredragets tema må altså forventes at kunne forbindes tæt til de erfaringer, som dagplejere og forældre gør sig i hverdagen med børnene, som kan sættes i midten som materialitet i en fælles prospektiv

udforskning. Det, som sker på stormødet, er, at data, begreber og idéer om 'børns læring i hverdagen' leveres fra foredragsholderen på scenen, hvilket træder frem i praksisfortælling 6.2, hvor foredragsholderen taler fra scenen til deltagerne i salen:

Det er vigtigt ikke være tidspresset og ikke have travlt og være under pres. Læring	1
kræver, at man får lov til at gøre selv. At man får mulighed selv at prøve kræfter	2
og være aktiv. Men spørgsmålet er, tør vi give lov til selv at prøve. Det er	3
hurtigere at ordne det for andre. Det kræver at kunne give plads, holde sig tilbage	4
og kunne udholde, at de ikke kan endnu.	5
Praksisfortælling 6.2 fra stormøde marts 2017	

Af praksisfortælling 6.2 fremgår det, at det er foredragsholderen og ikke dagplejere eller forældre, der peger på de udfordringer og den tvivl, der kan være ved at 'lade børn gøre selv' i forhold til, om man 'tør' eller kan 'give plads' til børnenes læring (P6.2, linje 3-5). Foredragsholderen ekspliciterer 'manglende tid, mod og evne til at lade barnet prøve at gøre selv' som mulige usikre situationer, når forældre og dagplejere skal arbejde med børns læring i hverdagen. Det er uvist om dette igangsætter forældrenes og dagplejernes refleksion over egne udfordringer i hverdagen, da denne refleksion ikke skal foregå gennem samtale. Dette kan have den konsekvens, at stormødet fremstår som en afgrænset praksis, hvor mulighederne for at påvirke vaner og vilkår, der indvirker på børnenes læring i dagplejen og familien, begrænses.

Deltagelsesformen, hvor forældrene skal lytte og modtage og ikke skal tale eller arbejde sammen med de andre eller interagere med de tre deltagere på scenen (P6.1, s. 14), peger på, at det er tilstrækkeligt, at deltagerne kommer i forbindelse med viden og begreber om børns læring for at kunne gøre noget andet end de plejer. Dette antyder, hvad Dewey (2008, s. 34-35) betegner som den traditionelle uddannelse. Ifølge Dewey kræver læring udvikling af erfaringer, og udvikling af erfaringer kræver tænkning, og tænkning involverer handling (Dewey, 2005, s. 162-163, 168). Det betyder, at læring kræver mere end blot at lytte og reflektere over, at der er en sammenhæng mellem f.eks. 'manglende tid' og 'børnenes læring gennem deltagelse'. I stedet kræves udforskning som en refleksiv proces, hvor det undersøges, *hvordan* handlinger og konsekvenser i dagplejen er forbundet, og hvilke værdier og vilkår, der vanemæssigt er indlejret i de handlinger og konklusioner, som forældre og dagplejere gør. Foredragets indhold giver muligvis dagplejere og forældre materiale til tænkning,

men formen på foredraget, giver ikke deltagerne mulighed for at udforske hinandens erfaringer med de udfordringer og den tvivl, de måtte opleve i de konkrete praksisfællesskaber med al deres kompleksitet.

Samskabelse på stormødet kan således hverken betegnes brugercentreret, -involverende, -drevet eller -deltagende (Lyager & Nielsen, 2016) men snarere som 'styret samskabelse' (Pedersen-Ulrich, 2016). Dette fordi, forældre og dagplejere primært skal deltage i rollen som co-implementer, der skal overføre foredragets pointer til hverdagens praksis (P6.1, linje 17). Først i hverdagens praksis synes de at skulle deltage i rollerne som co-designere og co-procenter af 'mere læring for børnene'. Hvordan det gøres, handler stormødet imidlertid ikke om.

6.2 Samskabelse som læreproces i afhentningen?

I dette afsnit fremstilles analyserne af, hvordan den samskabende praksis træder frem i en af hverdagens mange situationer i dagplejen, et eksempel på en forælders afhentning af sit barn i dagplejen. Følgende praksisfortælling viser et udsnit af en interaktion mellem en dagplejer og en forælder en eftermiddag i den konkrete dagpleje.

Døren i entreen går op og ind kommer Villads' far. Han stiller sig i døren til køkkenalrummet. "Hej", siger han og kigger over på Ida, der er dagplejer. Villads ser sin far og kravler hen til ham. "Han har haft en fantastisk formiddag", siger Ida. "Han har taget en af sine sædvanlige korte powernaps men har spist godt". Villads' far har sat sig på hug for at tage imod Villads, der er kommet over til ham. Ida fortsætter: "Vi har taget hul på påsketemaet i dag og har lavet pandebånd". "Ja, jeg har set billederne på facebook", siger Villads' far, mens han smiler til Villads. Ida, der har lavet eftermiddagsmaden færdig ved køkkenbordet, sætter sig nu ned på gulvet ved siden af et af de andre børn, der sidder tæt på Villads og hans far. Oscar kravler op på Ida. Villads far fortæller, mens han ser på Villads, at de stadig arbejder med Villads' søvnrytme derhjemme. Ida siger ikke noget, men kigger i stedet på Oscar, der gerne vil kravle op på Ida. Villads' far spørger: "Vil du med hjem Villads? Han løfter Villads op og går ud i entréen".	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Praksisfortælling 6.3 fra observation i dagplejen d. 20.3.17	

6.2.1 Afhentningen som informationsudveksling

I praksisfortælling 6.3 ser vi en far træde ind i dagplejen, hilse på dagplejeren og møde sit barn. Dagplejeren fortæller om drengens søvn og mad og om produktet af dagens pædagogiske aktivitet (P6.3, linje 4-5, 7), men at dagplejeren og faderen ikke taler videre om drengens deltagelse i aktiviteten. Praksisfortællingen viser til gengæld, at dagplejerens fortælling om drengens søvn bliver materiale til, at faderen kan fortælle om drengens søvn mønster hjemme (P6.3, linje 11-12). Dette peger på, at drengens søvn træder frem som en fælles sag, som de begge har interesse i, og formentlig begge har bekymring om at skabe de bedste konsekvenser af. 'Drengens søvn' er altså en praksis, der er i midten for dem, som de kan udforske og 'skabe' videre på i fællesskab. Det sker dog ikke i denne situation, da dagplejeren ikke responderer videre på dette og faderen går hjem med drengen (P6.3, linje 13-14). Dermed bliver dagplejers og faders bidrag ikke et redskab til i situationen at udforske deres erfaringer og skabe kontinuitet mellem familiens og dagplejens praksis for drengens søvn. Bidragene fremstår som en udveksling af information, der ikke skal anvendes yderligere i situationen. I den konkrete situation igangsætter informationsudvekslingen ikke en fælles prospektiv udforskning af hypoteser om, hvad der kan forbedre barnets søvnrytme. Dermed fremstår der ikke en fælles praksis omkring barnets søvn, men en praksis for barnets søvn i hjemmet og en praksis for barnets søvn i dagplejen. Dagplejerens betegnelse 'kort powernap' (P6.5, linje 4) kan indikere, at barnet søvn ikke var af særlig lang varighed og 'en af sine' (P6.5, linje 4) kan indikere, at de korte lure er et tilbagevendende problem. Dette problem og den tvivl og usikkerhed, som det kan medføre, giver i denne situation ikke anledning til at undersøge mulige sammenhænge og løsninger, der kan forbedre drengens søvn fremadrettet. Med søvnen i midten for deres fælles praksis kan faderen og dagplejeren have en fælles interesse og dermed ansvar for at skabe 'den gode putning' for drengen både i hjemmet og i dagplejen.

Et objektive vilkår i dagplejens praksis, der regulerer mulighederne for en samskabende udforskning af fx drengens søvn, er tidsrummet for aflevering og afhentning, og deres form, indhold og kontekst. Da afhentningens primære indhold er at hente barnet, foregår kontakten mellem dagplejer og forældre, som vi kan se i praksisfortælling 6.3, 'oveni' gensynet mellem forælder og barn (P6.3, linje 2,3,4,10).

Samtidig finder afhentningen sted i dagplejerens hjem, hvor der er andre andre børn til stede og måske også andre forældre på samme tid. Praksisfortælling 4.3 viser, at mens dagplejeren interagerer med faderen, skal hun også tage sig af praktiske gøremål (eftermiddagsmad) og andre børn (Oscar) (P6.3, linje 8, 10). Dette er *objektive vilkår*, der, som Dewey (2008, s. 54) skriver, er med til at bestemme kvaliteten af de erfaringer, der bliver mulige i situationen. I forhold til *indre vilkår* kan faderen fx have personlige interesser i at få informationer om drengen, da de kan have betydning for hans 'praksis' i forhold til sønnens mad og søvn resten af dagen, mens dagplejeren på den anden side fx kan have en interesse i at formidle og dokumentere kvaliteten af sit arbejde, når hun fortæller om den pædagogiske aktivitet, for at fremstå som en kvalificeret dagplejer. Samtidig har både dagplejer og fader, hvad Dewey betegner, have forskellige *evner* og *behov* for at indgå i samskabende samtaler om dagplejens aktiviteter. Samspeilet mellem disse objektive og indre vilkår kan påvirke deres umiddelbare og fordomsfrie tilgang til læring i situationen, således som Dewey siger, "at noget er kommet imellem, som fører opmærksomheden på afveje" (Dewey, 2005, s. 189).

Denne konkrete afhentning, som vi har observeret, står som situation i kontinuitet med alle de andre situationer af afhentninger og afleveringer, som foregår hver eneste dag i dagplejen. Derfor kan denne ene aflevering ses som en del af en kontinuerlig samtale mellem forældre og dagplejere, der ikke er afgrænset til særlige rum, møder og foredrag, men som kan skabe en kontinuitet mellem praksis og udvikling, som noget, der foregår samtidigt. Vi vil derfor i det følgende analysere andre af dagplejerens erfaringer med samskabelse med forældrene.

6.2.2 Udvikling af praksis gennem feedback

Dagplejeren fortæller i et interview om hendes erfaringer med i afhentningerne at bede forældrene om at italesætte deres 'mening' omkring aktiviteter eller forhold i dagplejen, hvilket fremgår af følgende citat:

I: Nu bliver jeg nysgerrig på det med, at du nogle gange spørger forældre. Hvornår gør du det?

IP: Det gør jeg i afhentningen. Jeg kan godt finde på at sige det et par dage før. "Jeg bliver lige nysgerrig på, hvad synes I om vores facebook side? Hvad tænker I om det? Kan I ikke lige prøve at snakke om det, og så reflektere over, hvad I synes, og så kan vi

lige snakke om det". Så kan det godt være, at der går en uge, inden vi får snakket om det, for det skal også være lidt timet i det. For sidder tre hold forældre? Det skal lige være når det passer. Så tager vi snakken: "Har du tid til, at jeg lige hører nærmere om, hvad I tænker? Det er ikke sådan noget laaangt noget.

I: Og hvad gør du så med det, de siger?

IP: jamen jeg bruger det jo til at tilpasse min praksis.

Interview, dagplejer, 16.3.17

Citatet viser, at dagplejeren inviterer forældrene til at vurdere forhold i dagplejen og dagplejens praksis, og at hun bruger denne viden til at tilpasse sin praksis. Dette er et eksempel på, at praksis sættes i midten til fælles æstetisk værdsættelse, hvor forældrene kan blive medskabere af dagplejens praksis, eller delelementer af denne. I dagplejerens fortælling tyder det på, at forældrene bidrager med data (deres mening om forhold i dagplejen). Dette peger på en brugerinvolveret forståelse af samskabelse (Lyager og Nielsen, 2016), hvor forældrene skal bidrage med perspektiver på løsninger, som dagplejeren kan ændre sit arbejde i forhold til, hvis hun finder det meningsfuldt. I dette eksempel på en samskabende praksis ser det ud til, at dagplejeren ikke lægger op til, at forældrene kan deltage som co-initiator, co-designer eller co-implementator af forandringsprocesser (Voorberg et.al 2014).

Når dagplejeren fortæller, at hun inviterer forældrene til at give deres mening til kende om det arbejde, hun gør, for at hun kan forandre arbejdet, kan det pege på, at invitationen har karakter af en 'tilfredshedsmåling', hvor dagplejeren kan få viden om, om hun gør sit arbejde ordentligt. Det er dog uklart, hvorvidt dagplejeren ser forældrenes 'mening' som data for, hvad *hun* kan lave om i *sin* praksis for at tilgodese forældrenes behov og interesser. Eller om der på den anden side er tale om invitationer til, at dagplejer og forældre kan tage ansvar for dagplejens praksis som en fælles praksis og udvikle denne sammen. Dette vedrører et spørgsmål om, hvem der skal forandre praksis. Selve det, at dagplejeren sætter sin praksis i midten til æstetisk værdsættelse, synliggør en tvivl hos dagplejeren. Det antyder, at hun er åbensindet over for udforskning af sin praksis og har, hvad Dewey kalder, en fordomsfri vilje til læring (Dewey, 2005, s. 195). Hun fortæller dog også, at forældrenes mening ofte er udformet som ros (Interview, dagplejer, 16.3.17). Dette kan tyde på, at deltagelsesformen, hvor forældrene via deres æstetiske værdsættelse af både 'det smukke' og 'det grimme'

tager medansvar for at udvikle praksis, ikke er ekspliciteret imellem dem.

6.3 Samskabelse som læreproces i måltidet?

I dette afsnit fremstilles den sidste af analyserne af, hvordan samskabende praksisser træder frem i et af hverdagens mange praksisser. Denne gang i et måltid i ældreplejen. Først tager vi et kig ind i spisestuen på en af kommunens ældrecentre, hvor en måltidsvært, tre borgere og en pårørende interagerer. Spørgsmålet er, hvordan samskabelse træder frem i måltidet og om det sker som fælles udforskende proces?

Midt i rummet står det store ovale bord, hvor der i dag til frokost er dækket op til fire. Ove, der skal spise med, er ankommet til stuen i sin kørestol. "Hvad skal vi ha'?" spørger han. Trine, der er måltidsvært, svarer, mens hun smiler "Vi skal have frikadeller med pastasalat". Trine går ud i det lille køkken, der ligger op til spisestuen. Hun anretter Oves mad på en tallerken og kommer ind med det. "Vil du have vand til?", spørger hun. Gerda, en af de andre borgere i afdelingen kommer ind og sætter sig ved siden af Ove. Imens er også Asger kommet, der bliver kørt i sin kørestol af sin kone. De sætter sig nede i den anden ende af bordet, hvor der er dækket op til Asger. Trine kommer ind fra køkkenet og sætter en tallerken med mad foran Gerda. "Næææh" siger Gerda mens hun ser ned på maden "frikadeller ... eller håndgranater". Trine går nu ned til Asger. "Skal du have lidt frikadeller i små stykker? Nu kan du jo prøve. Vil du prøve?" spørger hun Asger, der nikker. Trine henter en frikadelle, som hun skærer ud til Asger. "Prøv den, - så ser vi". Trine går ned til Ove og spørger til nogle pletter på hans arme. Imens giver konen Asger frikadellestykker med gaflen. Pludselig begynder Asger at hoste kraftigt. Trine kommer hen: "Går det Asger, eller skal vi prøve noget andet?". Konen siger, "Jeg tror, hun finder noget andet til dig, Asger". Trine siger, "Jeg har noget klar suppe". Asger ryster på hovedet, mens han stadig hoster. Konen tørre hans mund. Trine går i køkkenet og kommer ind med en skål grød med fløde, som hun giver Asger, der takker. Ove hoster lidt nede fra den anden ende af bordet. "Åh, jeg hoster" siger han. Trine smiler og går i køkkenet og henter et fad med ostemadder.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
Praksisfortælling 6.4 Frokosten på ældrecenter i kommunen, 9.5.17	

6.3.1 Måltidet som gentagelsen af vanen

Praksisforælling 6.4 viser, at måltidsværten Trine deltager i måltidet som den, der registrerer de problematiske situationer, der træder frem i borgernes interaktioner med maden. Da Asger begynder at hoste, responderer hun hurtigt med sin opmærksomhed og et tilbud til Asger om at få noget andet mad (P6.4, linje 16-17). Dette kan forstås som, at Trine som 'iagttagere' gør brug af sit sensoriske apparat til at registrere, at Asger hoster, og forestillingsevnen til vurdere, at frikadellen er kommet 'galt' i Asgers hals. Dermed opfanger Trine, hvad der foregår som et 'indtryk' for at vurdere, hvad der skal ske som følge heraf (Dewey 2005, s. 84, 163). Dette kan forstås som, at hun anvender dømmekraften, der analyserer indtrykkets grundlag og de konsekvenser, det indebærer, som sker på baggrund af hendes tidligere erfaringer (Dewey, 1980, s. 317). Hvilket fx kan være erfaringer om, at Asger hoster, når han spiser frikadeller. Det kan også være erfaring fra hendes faglige teorier om 'ældre og spisning', der vejleder hende i situationen. Når Trine spørger, om Asger hellere vil have suppe (P6.4, linje 18), kan det således forstås som, at hun med hjælp fra dømmekraften, omdanner data til idéer om, at det vil skabe mindre hoste for Asger, hvis Asger spiser suppe eller frugtgrød frem for frikadeller. Det er denne idé, hun forsøgende afprøver i situationen. Først ryster Asger på hovedet, som tegn til, at det ikke er den rette løsning, men da Trine kommer med frugtgrød, takker han ja. Dette kan forstås på den måde, at Trine regulerer sin praksis i den konkrete situation ud fra dels viden om Asgers behov og adfærd dels Asgers afgørelse om, hvorvidt han vil have suppe eller frugtgrød (P6.4, linje 18-19). Situationen fremstår dermed som samskabelse, der af Lyager og Nielsen (2016) kan betegnes som brugercentreret og brugerinvolverende. Det kan således forstås, at Trines vaner rækker til at håndtere den problematiske situation, og situationen giver ikke anledning til yderligere udforskning, og samskabelsen derfor kan forstås som en trial-error-erfaring (Dewey, 2005, s. 162). Situationen synes ikke at vække den reflektive tænkning ved at tilføre noget så usikkert, at der genereres 'ægte problemer', der kræver en yderligere udforskning i situationen (Dewey 2005, s. 171). Trine afprøver en løsning, der virker, og det er derfor ikke nødvendigt for hende at føre sine observationer videre i en grundigere udforskning, der forbinder handling og konsekvens på mere detaljerede måder med mulighed for læring. 'Frikadellen i den gale hals' undersøges således ikke

yderligere i denne situation (P6.4). Trine opstiller nogle valg for Asger, som løsningen skal findes indenfor. Hendes spørgsmål træder frem som en metode til at finde en hurtig løsning, men ikke som et forsøg på at undersøge problemet nærmere og ændre fremtidige vaner i måltidet. Ifølge Dewey indeholder problematiske empiriske situationer som denne et stort potentiale for refleksive erfaringer (Dewey, 2005, s. 171).

Trine angiver efterfølgende, at det er konens valg, at Asger skal tilbydes samme mad, som de andre borgere tilbydes, og at Asger skal deltage ved den fælles spisning (Feltnoter, måltid, 9.5.17). Trine angiver ligeledes, at det kan være et problem for de andre spisende, når Asger får hosteanfald (feltnoter, måltid, 9.5.17). Dette peger med flere tegn i retning af ikke lade vanen omkring Asgers spisning gentage sig, og ved sammen med Asger og konen at udforske problemstillingen med 'frikadellen i den gale hals i fællesspisningen' nærmere. På denne måde kan 'frikadelle i den gale hals' som materialitet sættes i midten i en fælles udforskning af aktørernes værdier og teorier. Dermed kan der frembringes nyt både i form af data og ideer (Dewey 2005, s. 174, 176), som de kan eksperimenteres med i en fælles skabelse af 'det gode måltid for alle'. Trine nævner, at hun tidligere har foreslået konen, at de kan spise på værelset, hvilket konen har afslået (feltnoter, måltid, 9.5.17). Ifølge Dewey (2005, s. 174) giver dette ikke mulighed for læring, da Trine blot har givet en færdigkonstrueret løsning, i stedet for at udlevere materiale, som konen selv kan bringe i anvendelse i forhold til problemstillingen og det fælles ønske om at skabe bedre måltider for Asger. Når konen blot 'hjælper' Asger med at spise, men ikke med at skabe det gode måltid, så agerer hun som co-producent og ikke som co-designer (Voorberg et.al., 2014), der kan bidrage til kvalitet og løsning af problemer på andre måder.

Dette konkrete måltid, som vi har observeret, står som situation i kontinuitet med alle de andre måltider, som foregår hver eneste dag i ældreplejen. Derfor kan dette ene måltid ses som en del af en kontinuerlig samtale mellem måltidsvært, borgere og pårørende. Dette giver anledning til at analysere andre af ældreplejerens erfaringer med samskabelse af måltider med de civile aktører.

6.3.2 Udvikling af måltidet gennem synsninger

Praksisfortælling 6.4 peger på, at dømmekraftens vurdering af madens æstetiske værdi beror på interaktionen mellem maden - fx dens konsistens - og borgernes evner og

behov. Maden har således forskellig æstetisk værdi set i forhold til Ove, Gerda og Asger, hvilket peger på, at måltidsværten Trine agerer i rollen, som det Dewey (2008, s. 57) betegner, som 'den mere modne', der gennem kendskabet til borgernes forskellige evner og behov søger at regulere situationens objektive vilkår. Trine fortæller, at hun omdanner retter fra køkkenet til mad, som den enkelte borger kan spise og at hun, når hun går hjem, bringer informationer om borgernes præferencer tilbage til køkkenet (feltnoter, måltid, 9.5.17). Dette er et eksempel på, at borgernes æstetiske værdsættelse af maden bringes frem og tilbage som data mellem køkken og afdeling. Måltidschefen fortæller, hvordan de gennem et ernæringsteam systematisk forsøger at indsamle data om borgernes værdsættelse af maden:

Men vi kan ikke bruge alles opsamlings, fordi det ofte er personalets mening, der opsamles. Der kommer en masse synsninger, for måske er det plejepersonalet, der faktisk ikke kan lide hjerter.

Interview, måltidschef, 27.4.17

Måltidschefen taler her om en konkret erfaring med en klage over retten med hjerter fra køkkenet. Hendes udtalelse kan tolkes, som at hun ikke oplever, at hun kan regne med plejepersonalets æstetiske værdsættelse af måltidssituationen med retten. Måltidschefen påpeger, at hun oplever, at der er mange vilkår, der kan påvirke værdsættelsen af måltidet:

For handler det om, at maden har stået for længe på varmevognen, at borgeren har dårlige tænder eller at personalet ikke kan lide hjerter?

Interview, måltidschef, 27.4.17

Citatet peger på, at den æstetiske værdsættelse af maden i følge måltidschefen ikke kan vurderes uden at tage vilkår omkring måltidet i betragtning. Denne oplevelse har ifølge nedenstående udtalelse fået måltidschefen til selv at gå ud i afdelingerne og opleve maden i dens kontekst:

Jeg har smagt af det mad, der er på deres tallerken og jeg har sagt: Det passer ikke det her. Det er ikke sejt. Og det var ikke sejt.

Interview, måltidschef, 27.4.17

Måltidschefen foretager en vurdering af maden på en måde, som lægger op til, at der findes en entydig sand og rigtig måde at vurdere en 'ret med hjerter' på uafhængigt af både objektive og indre vilkår. På den måde kommer udforskningen af vilkår omkring måltidet til at handle om, hvem der har ret i stedet for, at det handler om at reflektere over vurderingernes samspil med situationerne, således at de æstetiske værdsættelser kan anvendes som data, der kan generere ideer til nye løsninger. Dette forhold, som måltidschefen registrerer mellem synsning og sansning, kan altså pege på et behov for at opøve en refleksivitet i dømmekraften, således at pleje- og køkkenpersonalet bliver opmærksomme på, hvilke værdier og teorier, de dømmer og responderer med. Dette kræver, at der opøves en sensitivitet over for de ældres respons, da denne ofte foregår uden ord, men fx i kraft af at maden levnes, at de siger ja tak til en portion mere, eller at de hoster.

I måltidet fremstår de ældre borgere således som afhængige af Trine, der sørger for, at mad og drikke kommer frem til den enkelte. Men Trine er også afhængig af borgernes handlinger i den forstand, at de ved at værdsætte og at spise måltidet også samskaber den gode stemning. Hvis de ikke spiser maden, så taber de i vægt, hvilket det er Trines job at forebygge (feltnoter, måltid, 9.5.17). Borgere og måltidsvært fremstår således som gensidigt afhængige i situationen, og Trines service ved måltidet kan således forstås som hendes interesse i, at stemningen er så god og understøttende som muligt, så de ældre spiser mest muligt. Trine er således afhængig af den mad, som køkkenet sender op til afdelingen, ligesom køkkenpersonalet er afhængig af Trines tilbagemeldinger for at kunne lave mad, som bliver spist.

Men måltidet på plejecentret har også andre interessenter og dermed samskabende aktører. Dette drejer sig om pårørende, journalister og politikere. Ældrecentret har flere gange oplevet, at pårørende, der har været utilfredse med måltiderne, er gået til pressen (interview, måltidschef, 27.4.17). Trines handling med at lade Asger spise frikadeller i fællesstuen uden at påpege problemerne for konen, kan derfor forstås ud fra denne gensidige afhængighed. Hvis ikke Trine 'følger konen', kan hun frygte, at næste skridt er, at konen "går til pressen" (feltnoter, måltid, 9.5.17). Det betyder, at personalet kan opleve, at pårørende og pressen bokser på ældreplejens mad uden reelt at tage ansvar for at sikre endnu bedre mad i ældreplejen. Spørgsmålet er, hvordan disse kritiske stemmer kan inviteres ind som deltagere i en fælles aktivitet hvor de bliver samskabere af gode måltider i ældreplejen, således at de "føler dens

succes som sin egen succes, dens fiasko som sin egen fiasko" (Dewey, 2005, s. 36).

6.4 Opsamling: Samskabelse i konkrete situationer i kommunen

I dette afsnit har vi præsenteret en analyse af tre forskellige situationer i den konkrete kommune. Et stormøde i dagplejen, en afhentning af børn i dagplejen og et måltid på et ældrecenter i ældreplejen. Hensigten med disse analyser er at besvare undersøgelsesspørgsmål 4: Hvordan træder den samskabende praksis mellem de offentlige og civile aktører frem i udvalgte situationer i kommunen?

En pointe, som træder frem i analysen af samskabelse som fælles udforskende proces i dagplejen, er, at hverken indholdet på stormødet eller i den konkrete afhentningssituation bruges af forældre og dagplejere som materiale til at udforske hinandens tidligere erfaringer eller det fælles anliggende omkring børnenes trivsel og læring. Dermed bliver der hverken på stormødet eller i afhentningen mulighed for en fælles prospektiv udforskning af hypoteser om konsekvenser af handlinger, som de gør sig hver især. Samskabelse som læreproces får derved trange kår og fremstår mest som en tilpassende proces, hvor fx deltagerne på stormødet sidder tavse og ubevægelige som modtagere, der skal skabes og ikke selv skabe. Samtidigt forbliver de offentlige og civile aktører adskilte med hver sit ansvar for hver sin praksis: nemlig dagplejen og familien. Refleksionen forbliver dermed individuel og der skabes ikke fælles erfaringer. Ligesom der ikke skabes en refleksivitet over de værdier og teorier, der vanemæssigt er indlejret i både forældres og dagplejeres tænkning og handling. Der er både på stormødet og i hverdagen dermed et potentiale for at lade praksis med børnene i hverdagen udgøre den materialitet, der kan forbinde deltagernes erfaringer og de usikre situationer, der udspringer af disse og dermed skabe kontinuitet til den konkrete praksis med børnene og den strøm af erfaringer, som præger denne. Dette kan pege på et behov for redskaber til at udpege usikre situationer og artikulere dem til hinanden.

En pointe, der træder frem på stormøde og i afhentningen er, at potentialet i den gensidige afhængighed ikke udnyttes. På stormødet er den primære deltagelsesform overførsel af viden og i afhentningen er det informationsudveksling. Både på stormødet og i afhentningen har deltagerne materialer i form af praksis med børnene til rådighed til at forbinde sig som gensidigt afhængige skabere og modtagere omkring en fælles kommunikeret erfaring, men i ingen af situationerne ser de ud til at

have redskaberne til at udnytte dette potentiale. Dette handler om at øve sig på at arbejde som et 'vi', der via æstetisk værdsættelse, forestillingsevne og refleksiv dømmekraft tager fælles ansvar for det fælles anliggende, praksis med børnene, som fx børnenes søvn. Dermed kan samskabelse blive en praksis i dagplejens hverdag og ikke blot en metode.

I analysen af måltidet i ældreplejen fremstår maden som en fælles materialitet eller kunst, hvis værdi og fremtidig løsning borgere og ansatte kan samskabe via deres æstetiske værdsættelse og dømmekraft i situationen. Her er udfordringen dog, at borgerne ofte ikke kan artikulere deres værdsættelse direkte, men at det er op til plejepersonalet at registrere data om borgerens værdsættelse ud fra dennes kropslige respons (fx om de levner, spiser meget, hoster) eller via pårørendes vurderinger. Samtidig skal plejepersonalet bringe borgernes æstetiske værdsættelse tilbage til køkkenpersonalet, som skal modtage denne og omdanne maden på baggrund af denne information. Dette stiller krav både til plejepersonalets evne til sensitivt at registrere data fra borgeren og til at omsætte denne data på passende vis både i interaktionen med borgeren og i det tværfaglige samarbejde.

En pointe, der træder frem i analysen er, om der anlægges et refleksivt forhold til de værdier og teorier, der ligger til grund for værdsættelsen og dømmekraften, og hvordan de er i spil med situationens objektive vilkår. I dette træder et forhold mellem sansning og synsning frem for, hvorvidt dette sker med øje for individuelle interesser eller for det fælles bedste, 'det gode måltid'. Analysen peger på, at et refleksivt forhold til værdier og teorier vil kræve, at de offentlige aktører stiller spørgsmålstejn ved den måde, de vanligt skaber måltiderne og måltidernes rammer på, registrerer data om borgerne og konkluderer på denne data. Dette kan pege på usikre situationer, der kan udforskes med det formål at skabe en øget kontinuitet mellem måltiderne.

7.0 Opsamling og udvikling af design for læring i samskabelse som læreproces

Ud fra analyserne af kommunens samskabelseskursus, af vores afprøvning af pragmatiske designprincipper samt af de samskabende praksisser peger vi i dette afsnit først på, hvilke redskaber, der træder frem som væsentlige, når samskabelse anskues som en læreproces mellem offentlige og civile aktører. Efterfølgende fremstiller vi bud

på en operationalisering af disse redskaber, der sammen med de pragmatiske designprincipper fra afsnit 3.4 vil udgøre vores bud på et nyt 'design for læring i samskabelse' som læreproces.

7.1 Opsamling: Erfaringer med 'design for læring i samskabelse' i kommunen

Opsamlingen af analyserne i afsnit 4.5, 5.3 og 6.4 peger i retning af forskellige redskaber, der kan operationalisere pragmatiske designprincipper, som understøtter samskabelse som en læreproces mellem de offentlige og civile aktører.

Ud fra analyserne peger vi på et behov for **redskaber, der kan sætte de usikre situationer i centrum for en fælles udforskning**. I forhold til samskabesekurset (afsnit 4) drejer det sig om redskaber, der ikke blot understøtter en undersøgelse af aktørernes *bedste* praksisser for samskabelse, men som også kan understøtte fælles undersøgelser af tvivl og udfordringer med samskabelse. Dette således, at ægte og ikke konstruerede problemer kommer i centrum for samarbejdet. Analysen af afprøvningen af pragmatiske designelementer (afsnit 5) viser vigtigheden af, at de usikre situationer ikke udpeges ved at stille spørgsmål. Dermed kan vi pege på behovet for et redskab, som kan understøtte aktørernes fremlæggelser af iagttagelser på måder, så disse kan blive enten redskaber, der igangsætter udforskning eller materialer, der kan sættes i centrum for udforskningen. Ud af denne analyse finder vi også, at der kan være brug for redskaber, så aktørerne kan opøve en sensitivitet til at opfange stemninger og spændinger som data i situationen. I forhold til analysen af de samskabende praksisser (afsnit 6) kan vi pege på behovet for et redskab, der i konkrete praksisser kan understøtte aktørernes materialisering af og arbejde med de usikre situationer, de måtte opleve. Dette således, at interaktionerne ikke alene handler om at dele eller overføre information, men i stedet giver mulighed for, at aktørerne anvender hinandens respons som materiale for udforskning af problemer og udvikling af løsninger.

Ud fra analyserne finder vi, at der kan være brug for **redskaber til, at understøtte aktørerne i at tage et ansvar for den fælles sag som gensidigt afhængige**. I forhold til analysen af samskabesekurset (afsnit 4) peger vi et behov for et redskab til de offentlige aktører, der kan muliggøre reel indflydelse for de civile aktører, så samskabelsen bliver *med* de civile aktører og ikke *for* dem. Dette viser sig ligeledes ud

fra analyserne af de forskellige samskabende praksisser (afsnit 6), hvor vi har en ide om, at der kan være brug for redskaber til at give de civile aktører reel indflydelse på udviklingen af den samskabende praksis, således at de kan deltage på andre måder end blot med feedback og synsninger. Der er tale om et redskab, der kan gøre det muligt for de offentlige og civile aktører at arbejde som et fælles 'vi', når praksisser skal udvikles. Afprøvningen af pragmatiske designelementer (afsnit 5) antyder et behov for redskaber til at eksplicite den fælles interesse i at skabe bedre konsekvenser af fremtidige handlinger.

I forhold til designprincippet 'skabe kontinuitet til erfaringer og sætte praksis i midten for den udforskende proces' kan vi ud fra analysen af samskabelseskurset (afsnit 4) have vi en idé om, at der er brug for **redskaber til at gøre samskabelse til en kontinuerlig praksis**, så der ikke blot laves projekter for samskabelse, som noget ved siden af praksis. I forhold til afprøvningen af designprincipperne (afsnit 5) påpeger vi vigtigheden af at have et redskab til at opøve forestillingsevnen, der kan registrere, hvad der er på vej og analysere, i hvilken retning deltagernes erfaringer peger, for på den måde at være med til at sikre kontinuitet i deres erfaringer. Dette knytter an til behovet for et redskab til, at aktørerne undersøger hinandens tidligere erfaringer og de fælles anliggender, som træder frem i analysen af de samskabende praksisser (afsnit 6).

Ud fra analysen af de samskabende praksisser (afsnit 6) peger vi på vigtigheden af, at aktørerne har **redskaber til at fællesgøre refleksivitet over deres værdier og teorier i interaktionen**, således at de ikke blot vanemæssigt gør, som de plejer. Her kan vi i forhold til analysen af samskabelseskurset (afsnit 4) påpege vigtigheden af, at aktørerne med dette redskab ikke blot kan *få øje på* deres værdier for samskabelse, men også refleksivt kan forholde sig til værdierne. Ud fra analysen af afprøvningen af de pragmatiske designelementer (afsnit 5) fremhæver vi, at når teorien og dens begreber materialiseres som artefakter, kan den blive et redskab, der kan indgå direkte i udforskningen af arbejdet til at udpege og håndtere usikre situationer, hvilket vi ud fra analysen af samskabelseskurset (afsnit 4) netop peger på et behov for. I forhold til afprøvningen af pragmatiske designprincipper (afsnit 5) kan det tyde på et behov for et redskab til at opøve dømmekraften, så deltagelsen med iagttagelser, ideer og begreber tilpasses aktørernes evner og behov. Ud fra analysen af de samskabende praksisser (afsnit 6) træder et behov frem for redskaber til dels at registrere data fra borgerne via kropslige udtryk, dels at omsætte denne data i interaktioner med borgeren og i det

tværfaglige samarbejde.

Et redskab, vi kan pege på, som synes særdeles væsentlig ud fra analyserne af både samskabeskurset, afprøvningen af designelementer og de samskabende praksisser er **'konsulenten' som 'redskab'** og dennes afpassede regulering af alle ovenfor nævnte redskaber. Dette peger på, at et væsentligt redskab er forestillingsevnen og dømmekraften, der kan regulere fx brug teorier, erfaringer og andre typer data og idéer i samskabelsen af og i praksis, samt interaktioners form, så der skabes langsommelighed, der kan give tid til at tænke sig om.

7.2. Udvikling af 'design for læring i samskabelse'

Gennem arbejdet med specialet er det blevet tydeligt, at et 'design for læring i samskabelse' ikke lader sig planlægge som en teknisk-rationel proces, der kan styres af konsulenter ud fra overvejelser, som disse måtte have gjort sig i forvejen. Det betyder, at et design for læring ikke kan planlægges som en drejebog, der slavisk kan følges eller styres. Tværtimod - Når samskabelse anses som en læreproces bliver det tydeligt, at design må tilpasses specifikke deltagere med unikke behov, evner, erfaringer og interesser i de specifikke situationer og kontekster. Kunsten er at respondere passende afstemt med indre og objektive vilkår i de konkrete situationer. Dette er et etisk forhold, som ikke kan afklares i en rammesætning', men som løbende må kommunikeres i den samskabende proces. Dette peger på, at drejebogen for HVAD og HVORDAN, der kan designes for læring i samskabelse må kontekstualiseres i de komplekse, flertydige og uforudsigelige situationer. Arbejdet med designprincipperne gennem specialet viser således, at et design for læring ikke handler om på forhånd at vælge det 'rette' værktøj' og anvende teknikkerne korrekt med en forestilling om, at det intenderede design vil blive implementeret med forudsagte resultater som følge. Et 'design for læring i samskabelse' fordrer derimod, at konsulenterne bruger deres dømmekraft i situationerne. Det betyder, at de skal undersøge, i hvilken retning deltagerne erfaringer peger, for at kunne regulere de objektive vilkår tilpasset disse erfaringer.

En pointe, der træder frem gennem analyserne er, at viden om de individuelle behov og evner og deres samspil med de objektive vilkår ikke genereres adskilt fra, men kontinuerligt gennem læreprocessen. Det betyder, at reguleringen af redskaber og materialer til deltagerne ikke er noget som gøres inden mødet med deltagerne, men

som en kontinuerlig bevægelse mellem deltagerne, materialet og konsulenterne, hvor de regulerer materialet ud fra den data, de registrerer i situationen. Det betyder, at deltagernes reaktioner anvendes som data til at regulere materialet i situationen. Ved æstetisk at værdsætte deltagernes respons, kan konsulenterne kontinuerligt registrere, i hvilken retning deltagernes erfaringer peger og hvordan erfaringerne kan fuldbyrdes og skabe betingelser for yderligere vækst (Dewey, 2008, s.48).

De pragmatiske principper, som vi udviklede gennem desk-researchen i afsnit 3.4 og som vi har afprøvet gennem analyserne, ligger til grund for dette design. Det handler om didaktiske overvejelser om, hvad konsulenten som 'læreren' skal forsøge at gøre for at understøtte samskabelse som en læreproces mellem offentlige og civile aktører.

- Konsulenten skal understøtte kontinuitet til aktørernes erfaringer og sætte deres praksis i midten for den udforskende proces
- Konsulenten skal lade udgangspunktet for udforskningen være aktørernes usikre situationer i praksis
- Konsulenten skal give idéer, teorier, begreber og redskaber tilpasset aktørernes behov og evner
- Konsulenten skal anvende sin æstetiske værdsættelse, forestillingsevne og dømmekraft i reguleringen af, hvad konsulenten gør i specifikke situationer
- Konsulenten skal tage ansvar for den fælles sag og understøtter gensidig afhængighed mellem de skabende aktører

På baggrund af 7.1 giver vi i det følgende forslag til fire redskaber, som er vores bud på, hvad konsulenterne kan bruge til at understøtte, at disse intenderede designprincipper realiseres i deres arbejde med at understøtte samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører. De fire redskaber er 'iagttagelse', 'praksisfortælling', 'materialisering af teori' og 'udveksling'.

7.2.1 Iagttagelse som redskab til æstetisk værdsættelse

Det første redskab, velvidende at dette ikke kan adskilles fra de øvrige redskaber, er 'iagttagelse'. Dette redskab knytter an til behovet, som træder frem i afsnit 7.1, om et redskab, der kan anvendes til at udpege usikre situationer med tvivl og udfordring, at opøve evne til værdsættelse samt at sætte praksis og erfaringer i midten for arbejdet.

Redskabet knytter an til den æstetiske interesse mellem aktørerne og er forudsætningen for, at de kan stille sig som modtagere i den samskabende praksis.

At bruge iagttagelse som et redskab ligger muligvis for de fleste offentlige aktører som et af de professionelle redskaber, som de i kraft af deres professionsuddannelser som pædagoger, lærere, sygeplejersker, socialrådgivere etc., allerede har i deres 'værktøjskasse'. I et pragmatisk perspektiv er der dog ikke tale om iagttagelse som en evne, der skal trænes eller opøves særskilt fra et indhold (Dewey, 2005, s. 84). Iagttagelse vil altid knytte sig til 'noget', således at det er et bestemt stof, aktørerne skal iagttage med et specifikt formål. Dette formål er ikke udelukkende den enkelte aktørs, men knytter an til det fælles bedste og et indhold, der har praktisk betydning for deres erfaringer med samskabelse i hverdagslivet. Stoffet er det indhold, der har praktisk betydning i livet, som Dewey (2005, s. 85) skriver. Det kan fx i dagplejen være barnets søvn, som både forældre og dagplejer har fælles interesse i at sikre de bedste konsekvenser i forhold til. Det kan være dette stof, der vækker iagttagelsesevnen og gør det ladet med mening at iagttage. Om dette siger Dewey, at iagttagelse ikke er noget, der kan aktiveres ved 'at trykke på en knap', men derimod noget, der aktiveres ved, at man 'har noget for', og hvor man har brug for at iagttage for at få ny viden (Dewey, 2005, s. 84). Dette bevirker, at dagplejerens og forældrenes iagttagelse ikke blot skal rettes mod 'samskabelse' - men mod samskabelse af 'noget', der kan være 'at skabe barnets søvn i hverdagen i fællesskab'. Det peger på, at konsulenten skal muliggøre, at aktørerne iagttager deres 'praksis med samskabelse' med fokus på 'det fælles stof' mellem de offentlige og civile aktører, der kan anvendes som materiale til at skabe mere viden om deres fælles praksis.

Da iagttagelse ifølge Dewey (2005, s. 84) er konsekvensen af en interaktion mellem sanseorganerne og stoffet, vil redskabet til iagttagelse være kroppens sanseorganer. Konsulenternes vejledning til aktørerne må derfor være fokuseret på deres evne til sensitivt at se, lytte og mærke efter, hvad der træder frem for dem i de situationer, som de udvælger som centrum for iagttagelserne. Dette involverer både at iagttage det, som træder frem som selvfølgeligt i situationen samt de usikre situationer, der bryder med vanen. Dette indebærer, hvad Dewey kalder 'taking in', hvilket peger på den proces 'at tage verden ind', som både kan være lystfyldt eller smertefyldt (Dewey, 1980, s. 42). Iagttagelse som redskab indebærer altså, at aktørerne også har mod til at have fokus på situationer, hvor der opleves noget uklart, usikkert, sker fejl eller som kan

være smertefulde at skulle udforske nærmere.

7.2.2 Praksisfortællinger som redskab til materialisering af erfaringer

Et andet redskab, som kan anvendes til at materialisere iagttagelser, så de kan blive materiale i fælles udforskning, er 'praksisfortællinger'. Som vi har anvendt praksisfortællinger i specialet under analyserne fremstår disse som materialiserede æstetiske udtryk af praksis. Praksisfortællinger om aktørernes samskabende praksisser kan knytte an til aktørernes fælles materielle interesse, som et 'udtrykkende objekt', som aktørerne som skabere og modtagere kan tillægge betydning og skabe nye erfaringer ud fra (Dewey, 1980, s. 94). Den æstetiske form gør, at der hos aktørerne vækkes flere følelser, der med, hvad Dewey (1980, s. 44) kalder, deres 'bevægende kraft' kan skabe rigere erfaringer.

En praksisfortælling kan f.eks. være 'fortællingen om frikadellen i halsen', der knytter an til erfaringer og dermed samtidigt de værdier og teorier, som skaber mening i interaktionerne. En praksisfortælling muliggør en undersøgelse mellem aktørerne med fokus på at forstå, hvad der sker i situationen, hvordan situationen knytter an til andre situationer, samt hvilke værdier og teorier om sammenhænge aktørerne knytter an til. 'Fortællingen om frikadellen i halsen' kan sikre, at den fælles undersøgelse har situationen, situationens vilkår og vaner i fokus for undersøgelsen sammen med det formål, der er for de civile og offentlige aktørers fælles aktivitet, 'det gode måltid'. Praksisfortællinger kan både af de offentlige og de civile aktører materialiseres nedskrevet eller tage form af fotografier.

Konsulenterne kan altså med fordel bruge praksisfortællinger som et redskab i 'design for læring i samskabelse'. Som materiale til aktørernes udforskning af deres erfaringer med samskabelse skal de altså skabe fortællinger på baggrund af iagttagelser af de samskabende praksisser. Kravet til disse fortællinger må være, at de indeholder en usikker situation, der som noget problematisk træder frem som et plot i fortællingen. Aktørerne kan invitere hinanden til at lave praksisfortællinger i hinandens praksisser, ligesom de usikre situationer kan udpeges gennem andres iagttagelser af fortællingen, hvilket udgør fortællingernes intersubjektive karakter. Her kan aktørerne udnytte muligheden for at forstå, at vi gør forskellige erfaringer i de samme situationer.

7.2.3 Materialisering af teorier som redskab til refleksivitet

Det tredje redskab, som vi vil pege på, handler om materialisering af begreber og teorier, der knytter an til den fælles intellektuelle interesse. Teorien er et redskab, der kan kvalificere aktørernes refleksivitet over værdier og teorier for samskabelse. Gennem passende anvendelse af teorien kan aktørernes dømmekraft, som redskab i udforskningen af problemer og løsninger i design for samskabelse, kvalificeres. Det betyder, at teorien ikke skal præsenteres som et oplæg adskilt fra 'arbejdet', men i stedet skal være dét redskab, som sikrer arbejdets refleksion og refleksivitet. Nedenstående figur 7.1 er et eksempel på en materialisering af samskabelsesteorien, som stammer fra vores afprøvning af designelementer:



Figur 7.1 Samskabelsens HVAD og HVORDAN

Ved at materialisere centrale begreber om samskabelsens HVAD og HVORDAN giver teorien de offentlige og civile aktører mulighed for at reflektere over, hvordan de sammen skal deltage i samskabelse af praksis. Hvem skal udvælge problemet i fokus, og hvordan skal det gøres? Hvordan skal problemet undersøges nærmere? Hvem skal udvikle løsninger og hvordan? Skal det ske ved at udveksle idéer eller sammen udvikle og afprøve løsningerne i fællesskab? Et eksempel på at anvende en materialisering af samskabelsesteorien kan være på dagplejens stormøde, hvor figuren 'samskabelsens HVAD og HVORDAN' kan anvendes i en udforskning af, hvordan forældre og dagplejere sammen kan skabe mere 'læring i hverdagen' for børnene.

En materialisering af teorien kan dermed tjene til at udpege eventuelle usikre situationer i arbejdet med samskabelse og til at hjælpe at løse de problemer, der opstår i forbindelse med samskabelse. Samtidig kan materialiseringen bringe en langsommelighed ind i situationen, så der bliver tid til omtanke. Et andet eksempel på materialisering af teorien, der kan understøtte samskabelse som en læreproces, er dette speciales analyseredskab 1:

Samskabelse i et styringsperspektiv	Samskabelse i et pragmatisk læringsperspektiv
Som deltagelse	Som udforskning og deltagelse
Mellem adskilte aktører	Mellem gensidigt afhængige og adskilte aktører
Som metode	Som praksis og metode
Som afgrænset praksis	Som kontinuerlig og afgrænset praksis

Analyseredskab 1. Samskabelse som styringsproces eller læreproces

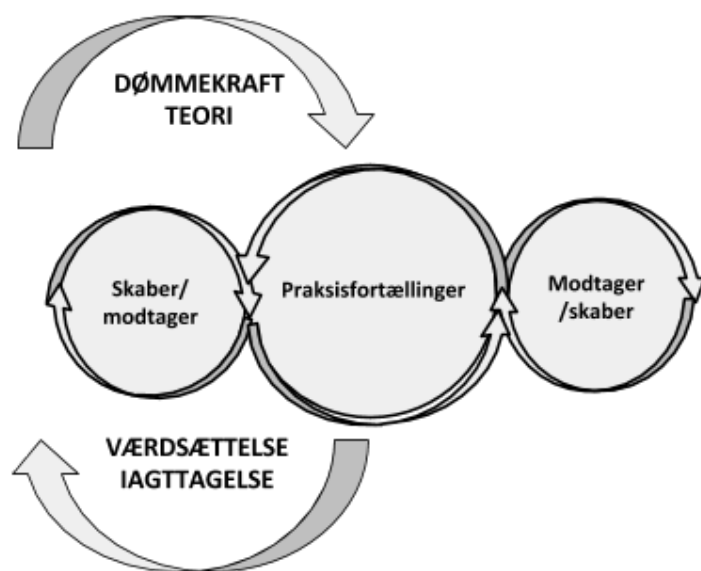
Dette redskab er en materialisering af et læringsteoretisk perspektiv på samskabelse, der med begrebsparrene udforskning/deltagelse, afhængige/adskilte, praksis/metode og kontinuitet/afgrænset kan understøtte aktørernes refleksivitet over, hvorvidt de arbejder med samskabelse i et styrings- eller læringsperspektiv.

Det er væsentligt at påpege Deweys pointe om, at teorien ikke angiver svar og sandheder, der kan anvendes direkte i aktørernes arbejde (Dewey, 2008, s. 34). Teori er ikke noget, der skal tilegnes gennem overførsel i et oplæg fra konsulenten, men er noget, der skal læres gennem anvendelse af teorien i arbejdet. Det handler for konsulenten om at regulere teorien, så denne understøtter, som Dewey (2008, s. 38) skriver, den forbindelse, der findes inden for aktørernes erfaringer mellem 'fortidens resultater' i teorien og 'nutidens spørgsmål', der relaterer sig til samskabelse i fremtiden.

7.2.4 Udveksling som redskab til samskabende læring

Det sidste redskab, som vi fremstiller er, 'udveksling', der knytter an til den fælles interesse og behovet for et redskab, der gør det muligt at arbejde som et fælles 'vi', der

tager fælles ansvar for arbejdet med samskabelse. Med udveksling som redskab sættes de tre foregående redskaber i kontinuitet til det sociale fællesskab, hvori de praktiseres. Det betyder, at iagttagelse, praksisfortællinger og materialiseringen af teori kan få relevans, når de anvendes som redskaber for en samskabende læring. Som figur 7.2 illustrerer kan praksisfortællingerne som udtrykkende objekt sættes i midten som materialitet, hvor aktørerne kan undersøge egne og hinandens erfaringer med samskabende praksisser med brug af dømmekraft kvalificeret med teorien og deres æstetiske værdsættelse gennem iagttagelse.



7.3 Udveksling som samskabende læring

Ved at rammesætte 'gensidig afhængighed' som arbejdsform kan konsulenterne understøtte, at aktørerne bliver skabere og modtagere af den samskabende praksis. Det kan fx betyde, at konsulenterne understøtter, at dagplejer og forældre tager fælles ansvar for barnets søvn, således at de handlinger, der vedrører forældrenes 'putning af barnet om aftenen' og dagplejerens 'putning af barnet til middagsluren' reelt er et fælles anliggende. Konsulenten skal dermed tilstræbe, at både forældre og dagplejer gøres til deltagere i den fælles aktivitet 'barnets putning', så de begge, som Dewey (2005, s. 36) skriver, føler både dens succes og fiasko som sin egen. Rammesætningen af den samskabende arbejdsform involverer, at konsulenterne ekspliciterer en etik, hvor interessen i arbejdet er 'det fælles bedste'. Det kan fx gøres ved, at konsulenten løbende selv ekspliciterer sin interesse i den fælles sag i forbindelse med, at konsulenten deltager som aktør i den samskabende proces.

8.0 Diskussion af teori og forskningsmetode

I det følgende afsnit bringer vi forskellige perspektiver ind i en diskussion af specialets teori og forskningsmetode. Intentionen er at rette et kritisk blik på både teori og metode. Vi har udvalgt de perspektiver, som træder særligt frem gennem arbejdet med specialet, men dette er blot et valg blandt mange mulige diskussioner af både teori og metode.

8.1 Diskussion af teori om samskabelse som læreproces

I dette afsnit om diskussion af teorien om samskabelse som læreproces tager vi forskellige perspektiver på Deweys tænkning, som træder frem som følge af specialets arbejde med at udforske 'design for læring i samskabelse'. Intentionen med disse diskussioner er at perspektivere det teoretiske blik til teoriområder, der berører perspektivet på samskabelse som læreproces. Den første diskussion handler om samskabelse som organisatorisk læreproces og diskuterer, hvordan kommunens kursus og det dominerende perspektiv på samskabelse kan forstås i et traditionelt perspektiv på organisationer og organisatorisk forandring. Den næste diskussion handler om perspektiver på læring som tilpassende eller udviklende med en diskussion af, hvilket perspektiv på læring, som Deweys pragmatiske perspektiv repræsenterer. Den sidste diskussion argumenterer for, at begrebet 'dataliteracy' i et pragmatisk perspektiv kan betragtes som æstetisk værdsættelse, forestillingsevne og dømmekraft.

8.1.1 Samskabelse som organisatorisk forandringsproces

Forandring af kommunens praksis for samskabelse er i kommunen tilrettelagt som et kursus ved siden af arbejdspladsen, hvor deltagerne skal møde ind, skabe projekter for samskabelse og overføre disse til deres arbejde. Dette giver indikationer af en bestemt forståelse af, at praksis for samskabelse kan forandres ved, at individer lærer noget i én sammenhæng og overfører dette til en anden sammenhæng. Dette skriver sig ind i et bestemt perspektiv på organisationer og ændring i organisationer, som også lader sig genkende i litteraturens definitioner af samskabelse i et styringsperspektiv (Voorberg, 2014, Torfing et.al., 2016) jævnfør afsnit 3.1. Her opfattes forandring af praksis gennem samskabelse som en tidsligt afgrænset proces med faserne: Initiering, design og implementering. Gennem afgrænsede faser føres offentlige og civile aktører med

forskellige deltagerroller sammen i en proces, hvor der først skabes løsninger af problemer, adskilt fra den praksis, hvor problemerne erfares, for efterfølgende at implementere eller sætte løsningerne ind i praksis. Det peger tillige i retning af et bestemt ledelses- eller styringsperspektiv, hvor offentlige og civile aktører menes at kunne stille sig udenfor praksis, analysere denne og lægge planer, som efterfølgende kan implementeres. Denne forståelse af forandring af praksis knytter an til, hvad der i organisationsteorien kaldes, en klassisk forståelse af organisationer (Rasmussen, Jørgensen & Larsen, 2012) og en teknisk rationel forståelse af organisatoriske ændringsprocesser (Borum, 2013). Dette er et styringsperspektiv, hvor organisationer anses som fastfrosne, stabile og afgrænsede størrelser eller systemer, og hvor forandringen af dem anses som noget, der kan styres og planlægges (Borum, 2013, Rasmussen et.al., 2012).

En sådan tilgang problematiseres af nyere organisationsteorier, der ser organisationer som komplekse interaktioner, der kontinuerligt er i bevægelse og som er vanskelige at styre mod intentionelle mål (Borum, 2013, Rasmussen et.al., 2012, Stacey & Mowles, 2016). Organisationer opfattes indenfor denne tilgang som værende kontinuerligt under forandring, og hvor ændringer i forandringsprocesserne snarere kræver 'fastfrysning' frem for 'optøning'. Konsekvensen af at undersøge samskabelsesbegrebet i et mere komplekst og eksplorativt perspektiv på organisationer og forandringsprocesser er, at samskabelse ikke kan håndteres som en metode, der skal læres og indføres i praksis, men må håndteres som en kontinuerlig og samtidig afgrænset læreproces som en del af arbejdslivet. Dette er et perspektiv på forandring af praksis, der knytter an til Deweys tænkning om praksis og vaner, som retter sig mod noget materielt og noget processuelt (Dewey, 2005). Når mennesker skal lære i den organisatoriske kontekst, kræver det, at kontekstens kompleksitet og mønstre i vaner som måder at tænke og handle på midlertidigt 'fastfryses', så vanernes bevægelse stoppes. Dermed kan man få øje på dem, undersøge dem og afgøre, hvorvidt de tjener et hensigtsmæssigt formål, eller hvorvidt de kalder på ændring. Denne proces er en forsøgende proces, hvor vaner 'optøs' gennem eksperimenter med alternative handlinger. Dette sker gennem interaktion i sociale processer, hvorfor organisationer med dette perspektiv kan siges på en og samme tid at være både sammenskabt og samskabende.

8.1.2 Tilpassende eller udviklende læring på arbejdspladsen

I litteraturen om læring i arbejdslivet fremkommer en diskussion om læring som tilpassende eller udviklende. En forsker, der har arbejdet med dette, er lektor Hanne Dauer-Keller (2012). Her peger hun med reference til Elkjær (2005) på, at Deweys perspektiv på læring resulterer i 'tilpassende læreprocesser'. Keller knytter sin vurdering af Deweys læringsforståelse til begrebet 'learning by doing', som hun vurderer, er en erfaringsbaseret proces, hvor handlinger og refleksion guider i problemforståelses- og løsningsprocesser (Keller, 2012, s. 94). Et isoleret perspektiv på begrebet 'learning by doing' kan i vores læsning af Dewey beskrives som 'trial-error-erfaringer', hvor problemløsningen foregår som en afprøvning, indtil der findes løsninger, der virker. Vi lærer ved at gøre til, vi finder det, der virker. I denne erfaring ser vi en bestemt konsekvens være forbundet med en bestemt handling. Overfor dette stiller Dewey den refleksive erfaring, hvor vi fører vores observationer videre og analyserer dem for at kunne forbinde aktivitet og konsekvens på et mere detaljeret niveau. I den refleksive erfaring er tænkningen forskellig fra problemløsningsprocessen i trial-error-erfaringen, idet tænkningens materialer ikke er tanker (Dewey, 2005, s.165, 173). Der skelnes altså i Deweys teori mellem refleksion på den ene side (hvor, vi tænker over vores gøre), og refleksiviteten på den anden side som en relationel praksis, hvor vi reflekterer *med andres* perspektiver, bl.a. teoretiske begreber, der kan bringe noget *nyt*. Deweys læringsforståelse kan dermed ikke, som Keller (2012) gør det, isoleres til begrebet 'learning by doing'. I stedet er der tale om 'learning by doing AND undergoing'. Det er her, det er muligt at forstå læring som en proces, hvor man *gør* noget og *undergår* sig konsekvenserne af det, man gør som en refleksiv og ofte 'smertefuld' proces, hvor vaner kommer til kort. Det kan således argumenteres for, at Deweys perspektiv på læring også indeholder muligheden for at beskrive læring som udviklende og ikke blot tilpassende. Dette understøttes af Deweys forståelse af læring som en rekonstruktion og reorganisering af erfaringer (Dewey, 2005, s. 93), og når han pointerer det væsentlige i 'gode' lærende fællesskaber som nogen, der interagerer med andre fællesskaber og ikke lukker sig om sig selv (Dewey, 2005, s. 103).

En anden læringsteoretiker, der har ekspliciteret denne opdeling mellem tilpassende og udviklende læringsteorier er læringsteoretiker Yrjö Engeström. For

Engeström kan læringsteorier opdeles i dem, der opfatter læring som 'tilegnelse og overførsel' og dem, der opfatter læring som 'ekspansiv' (Engeström & Sannino, 2010, s.2). Hvor de første teorier beskriver læring som en proces, der overfører og konserverer kultur, så er læring i den anden forståelse en proces, der transformerer og skaber kultur. Mens de tilpassende læringsteorier primært har fokus på processer, der handler om vertikale forbedringer af kompetencer fra lærer til lærende, så har de ekspansive fokus på læring mellem de lærende som horisontale bevægelser og krydsninger mellem forskellige kontekster og kompetencer (Engeström & Sannino, 2010). Efter vores mening indebærer Deweys perspektiver på læring både et tilpassende og et ekspansivt element, hvor trial-error-erfaringer er tilpassende og refleksive erfaringer ekspansive. Det er dog udelukkende de sidstnævnte, som Dewey betegner som læring. Læring kan derfor ikke i Deweys perspektiv betegnes som tilpassende, men involverer altid en ekspansiv rekonstruktion.

8.1.3 Dataliteracy i et pragmatisk perspektiv

I diskussionen af analyserne peger vi på, at evnen til at indgå i samskabelse som læreproces kræver, at de offentlige aktører anvender deres æstetiske værdsættelse, forestillingsevne og dømmekraft. I forhold til Deweys perspektiver på disse begreber spiller evnen til at indsamle, analysere og skabe mening i data en væsentlig rolle i dette (Dewey, 2005, s. 166). Dewey påpeger, at data kan tilvejebringes fra forskellige kilder, via læsning af teori, via kommunikation med andre, via iagttagelse og via tidligere erfaringer (Dewey, 2005, s. 173). Datas funktion som materiale for udforskning fremgår således flere steder i analyserne i dette speciale, fx i ældreplejen, hvor måltidsværten regulerer sine handlinger med data fra af borgerens reaktioner på maden, på kurset, hvor dagplejeforstanderen omdefinierer gruppens projekt ved hjælp af data fra en anden gruppes fortælling og i vores egen afprøvning af designelementer, hvor teoribegreber materialiseret som artefakter bliver data for køkkenlederens udforskning af, hvordan borgerne er involveret i deres projekt. Dewey påpeger, at en intelligent brug af dømmekraften fordrer, at man ikke udelukkende skaffer data fra én af disse kilder, da en ensidig brug af fx iagttagelse, erfaringer, teori eller 'læreren' ikke er tilstrækkeligt for at skabe nyt (Dewey, 2005, s. 174). Når dømmekraften skal udvikles, forudsætter det en kombination af brug af data 'udefra' i form af teorier og andres erfaringer og brug af data 'indefra' fra den specifikke situation og den offentligt ansattes tidligere erfaringer. Det betyder, at hverken teori, erfaring eller sansning skal underordnes hinanden, men skal anvendes som forskellige kilder til data, der kan kvalificere dømmekraften.

Dette pragmatiske perspektiv på de offentlige aktørers anvendelse af data kan give et perspektiv til forståelsen af *dataliteracy*, et begreb, der har vundet frem indenfor de senere år som betegnelse for evnen til at indsamle, analysere og skabe mening i data (Hornskov, Bjerg & Maguire, 2015, s. 14). Ifølge et review om brug af data i skoleledelse fremgår det, at forskningen peger på, at mange, i dette tilfælde skoleledere og lærere, mangler kompetencer til at arbejde med data i arbejdet. De føler sig usikre på, at skulle forholde sig aktivt til data i deres arbejde (Hornskov et.al., 2015, s. 13). Hornstrup et.al. skriver endvidere, at *dataliteracy* kræver statistisk træning (Hornstrup et.al, 2015, s. 14). Med det pragmatiske perspektiv på *dataliteracy*, som vi netop har argumenteret for, står det imidlertid klart, at evnen til at indsamle, analysere og skabe mening i data kræver mere end evnen til at læse statistikker. Det kræver ligeledes evnen til sensitivt at 'læse' situationer og tidligere erfaringer. Det involverer også evnen til at forestille sig, hvad der ikke er, forstået som evnen til at skabe data, om det, som er på vej i interaktionerne. Endelig involverer *dataliteracy* i et pragmatisk perspektiv dømmekraft til at omsætte denne data til en passende respons, som skaber endnu bedre konsekvenser af fremtidige handlinger. Den intelligente brug af dømmekraften kræver refleksivitet, som kan opnås ved at bringe nyt ind i form af data fra teori og andres erfaringer, som fx kan involvere læsning af statistikker.

8.2. Diskussion af forskningsmetode

I dette afsnit vil vi undergå os konsekvenserne af den valgte forskningsmetode for at vurdere kvaliteten af, hvorvidt den udgjorde en brugbar metode til at producere den tilsigtede viden. Specialets forskningsmetode rettede i sig selv mod en samskabende proces, hvor vi som forskerkonsulenter udviklede forskningsmetoden i en kontinuerlig proces i interaktion med praksisfeltets aktører. Vores indgriben og refleksive underkastelse af de erfaringer, vi gjorde os, var en eksperimentel proces, som kontinuerligt krævede, at vi undergik os, hvilken forskel metoden afstedkom. I den forbindelse trådte flere opmærksomheder frem omkring forskellen på vores intenderede og realiserede metoder. I den følgende diskussion berører vi tre af disse opmærksomheder: Forestilling om kontekstanalyse adskilt fra designarbejdet, oplevelser af på skift at blive forført af teorien og af empirien, samt udfordringen ved 'at tage erfaringer seriøst' som forskningsmetode.

8.2.1 Forestilling om kontekstanalyse adskilt fra designarbejde

At anvende Design-Based Research (Christensen et.al, 2012) som forskningstilgang var for os en ny og uafprøvet tilgang, der skulle vise sig at møde udfordringer i interaktionen med praksisfeltet. I de indledende formuleringer af specialeprojektets fire forskningsopgaver (Kontekst, Lab, Intervention og Refleksion) gav tilgangen os en forestilling om, at de fire opgaver nok ikke ville udgøre faser i projektet, men i stedet ville træde frem i en cirkulær proces, hvor udviklingen og afprøvningen af design ville bibringe nye behov for analyse af konteksten. Det var dog med en forestilling om, at kontekstanalysen ville være en opgave adskilt fra designarbejdet, således at vi kunne generere empiri, der 'rent' rettede sig mod den første forskningsopgave og empiri, der 'rent' rettede sig mod den anden forskningsopgave. Vi skulle dog ikke langt ind i processen med empirigenerering, før vi opdagede, at vores eksperimentelt afprøvende forskningstilgang afspejlede sig i alle interaktioner med aktørerne i praksisfeltet. Det betød, at hvad, vi i starten havde en forventning om, skulle være semistrukturerede forskningsinterviews, der genererede viden *om* konteksten, reelt fik karakter af samskabende samtaler, hvor vi med vores spørgsmål, designprincipper og tilhørende artefakter blev medskabere af deres design for samskabelse. Samtidig havde vi en forestilling om, at de samskabende samtaler omkring deltagernes design for samskabelse ville bestå af afprøvning af designprincipper. I stedet viste de sig på samme tid som steder, hvor vi genererede ny viden om konteksten, således at designafprøvningen blev en del af kontekstanalysen i den første fase af DBR. Disse erfaringer gav os en erkendelse af, at kontekstanalysen som fase ikke kan adskilles fra designafprøvningen, men at det foregår som en kontinuerlig proces og sammenvævet proces, hvor viden og praksis udvikles i en samtidig bevægelse. Af dette fremkom en opmærksomhed på, at vores opgave derfor ikke var først at iagttage deltagernes praksis for siden at bringe analyser af denne tilbage i deres designarbejde, men i stedet at artikulere iagttagelser, der trådte frem for os i samtalerne og som kunne blive et materiale for deltagernes analyse.

En udfordring, vi mødte ved, at 'interviewene' både havde funktion af kontekstanalyse og designafprøvning var, at genereringen af empiri skulle have flere funktioner. Dette fordrede en overvejelse af, om vores empirigenerering skulle foregå ved hjælp af diktafon, hvor samtalerne kunne fastholdes og/eller feltnoter, hvor

observationerne kunne beskrives. Dette er en erkendelse, vi gjorde gennem arbejdet, hvorfor vi ikke i alle de samskabende samtaler anvendte begge typer empirigenerering. Denne komplekse empirigenerering har dog bevirket, at vi har skabt et omfangsrigt datamateriale, og at behandlingen af dette var kompleks, da data fra interviewet skulle anvendes både til at analysere kontekster, til at pege på potentialer for samskabelse, til at udvikle designprincipper og til at udforske konsekvenser af afprøvningen af designprincipper.

Et teoretisk forståelse, der kan forklare de erfaringer, vi gjorde os, finder vi i forskningstilgangen Design Antropologi. Ifølge Kjærsgaard & Otto (2012, s. 187) har Design Antropologi ikke blot brugernes verden og praksisser, men også selve designprocessens praksisser og indhold som dens objekt. Dermed opererer Design Antropologi i krydsfeltet mellem brugernes felt og designernes felt, og har dermed både brugernes insiderperspektiv og designerens outsiderperspektiv. Det var præcis denne dobbelthed, vi selv oplevede i afprøvningen af designprincipperne. Konsekvensen af denne tilgang bliver netop, at kontekstanalyse ikke kan adskilles som en forskningsopgave fra designarbejdet, men foregår på samme tid.

8.2.2 At blive forført af teorien og empirien

Gennem arbejdet med den abduktive tilgang har vi gjort os erfaringer med, hvor vanskeligt det er ikke at blive forført af enten teorien eller empirien. For er det analysebegreber, der skal styre iagttagelser og analyser og dermed være bestemmende for, hvad vi iagttager efter? Eller er det de mønstre, der træder frem i empirien, der skal udpege relevante teorier, der kan forklare disse mønstre? At abductionen som praksis ikke opererer med dette enten/eller har været udfordrende at efterleve. En udfordring var udpegningen af de usikre situationer, der skulle udgøre abductionens afsæt og som skulle anvendes som udgangspunkt for formulering af hypoteser og idéer (Gimmler, 2014, s. 85-86). For hvor skulle problemerne analyseres frem fra? Fra aktørernes oplevelser, fra vores egne møder med praksisfeltet eller i fællesskab med praksisfeltets aktører?

Gennem vores arbejde med den abduktive tilgang indså vi, at vi udpegede de usikre situationer ved, at vi tog vores erfaringer seriøst. Det betød, at vi havde 'antenne ude' og brugte vores sanseapparater som forskningsredskab til at registrere, hvornår vi 'stødte på verden' på den måde, at der skete noget nyt eller

uventet. Vi registrerede, hvordan vi først oplevede disse 'sammenstød' som fejl, fordi der opstod noget usikkert og utilsigtet. Sidenhen forstod vi, at disse fejl netop var innovative elementer, der kunne skabe noget nyt enten for os i forhold til vores læring i afprøvningen af designprincipper eller i forhold til deltagernes læring i samskabelse. Vi oplevede altså, at det fejlagtige bragte nyt med sig med potentiale for læring. Det mest betydningsfulde eksempel på dette er vores bestræbelser på at udpege usikre situationer i samtalerne med dagplejegruppen. Her fik vi fik fornemmelsen af at overskride etiske grænser ved at udpege usikre situationer. Altså at det at udpege dem eller måden, det blev gjort på, var en fejl. Men i den fælles underkastelse vi efterfølgende gjorde sammen med dagplejegruppen, blev det tydeligt, at situationen havde skabt noget nyt for både dem og os, og at fejlen dermed bragte noget nyttigt med sig. Dette, selvom den i situationen var 'smertefuld' for både os og dagplejegruppen. Underkastelsen af denne oplevelse med dagplejen er et eksempel på den abduktive praksis, hvor vi med tænkningens hjælp håndterer en forvirring og usikkerhed, som vi er blevet konfronteret med i den konkrete situation. Gennem det at reflektere over de værdier, der lå indlejret i 'fejlen' og dens konsekvenser kunne vi sammen med dagplejegruppen bedre forstå sammenhænge mellem det, vi gjorde og de konsekvenser, det bragte med sig. I dette tilfælde kunne vi inddrage Deweys begreber om 'usikker situation som afsæt for læring' til at kvalificere den tænkning, vi gjorde om sammenhænge.

Også i analyserne blev vi udfordret af abduktionens cirkulære proces mellem teori og empiri. Dette, fordi den abduktive vurdering af mulige sammenhænge mellem handling og konsekvens i situationer, der kontinuerligt kan relateres til andre interaktioner og situationer, gjorde det vanskeligt at afgrænse og dermed forme analyserne. Det viste sig ved, at én gennemlæsning af feltnoter og interviewtransskriberinger den ene dag gjorde, at analysen skulle vende én vej, fordi empirien pegede i en bestemt retning. For blot den næste dag at blive vendt den anden vej, fordi analyseredskabet pegede i en anden retning. Denne bevægelse mellem empiriens data og analyseredskabets teori oplevede vi kunne fortsættes i en uendelighed. Det gav os en oplevelse af være tvunget til at sætte punktum og beslutte analysen afsluttet. Det betyder ikke, at vi ikke endnu engang kunne have undergået hypoteser om sammenhænge endnu en udforskning, blot at vi må vælge at kalde noget for en konsistent konklusion. Denne proces oplevede vi ikke blev nemmere af, at vi var

to, der i en samskabende proces i interaktion med kontinuerligt forandrende analyser, skulle tage beslutninger om form, indhold og hvilken mening, der skulles skrives frem. Hvorvidt vi blev forført af teorien i kraft af, at vi trådte ind i specialet med en antagelse om, at Dewey kunne tilbyde et nyttigt perspektiv på samskabelse som en læreproces, har tillige været et opmærksomhedspunkt gennem arbejdet med specialet. Da Deweys tænkning er normativ i forhold til, at der er bestemte kriterier for, hvad der er kvalitet, er vores opmærksomhed blevet skærpet i forhold til, hvordan vi kunne undgå at fremtræde bedrevide og bevare vores nysgerrighed for det, vi oplevede i praksisfeltet.

8.2.3 'At tage erfaringer seriøst' som forskningsmetode

Inden for Design-Based Research (Christensen et.al., 2012) er det aktørerne fra feltet, der afprøver de designprincipper, der udvikles. Det kan rejses som et kritikpunkt, at vi inden for specialets rammer ikke har kunne muliggøre, at konsulenter eller de øvrige deltagere har afprøvet vores designprincipper i deres praksisser, men at det derimod udelukkende har været os, der gjorde dette. Men dette har vi dog oplevet har nogle fordele i forhold til, at vi nu kan pege på detaljer ved designprincipperne, der kan være væsentlige at være opmærksomme på. Det, at vi med egen krop har gjort os erfaringer med designprincipperne ved at undergå os konsekvenserne af at afprøve dem, har muliggjort, at vores sensitivitet og refleksivitet i forhold til, hvordan de forskellige principper virker, er blevet mere styrket. Dette i forhold til, hvis vi blot skulle have understøttet konsulenternes afprøvning uden disse erfaringer selv. Vores erfaringer, som de 'mere modne' i forhold til de pragmatiske designprincipper, kan derfor bringes ind i konsulenternes designarbejde og muligvis kvalificere deres afprøvning.

En teoretiker, som har operationaliseret det 'at tage erfaringer seriøst' som en forskningsmetode er den engelske organisationsteoretiker og professor Ralph Stacey. I teorien om organisationer som komplekse responsive processer peger Stacey og hans kollega Chris Mowles på en forskningsmetode, der består i at skabe mening i egen erfaring ved refleksivt at undersøge udfordringer, dilemmaer og usikre situationer i lokal interaktion mellem mennesker (Stacey & Mowles, 2016, s. 488). Pointen er, at da organisationer i sig selv består af komplekse responsive processer, er det, at undersøge sine erfaringer det samme som at undersøge organisationen (Stacey & Mowles, 2016, s. 36, 112). Denne forskningsmetode giver et fokus på følelser, kompleksitet og

flertydighed i situationer i organisationen og i produktionen af viden. Dette anses i nogle forskningstraditioner for bias, da den viden, som erfaringerne skaber, ikke kan betegnes valid, fordi den er knyttet til bestemte personer i bestemte interaktioner i bestemte situationer. Men i teorien om komplekse responsive processer, er det en styrke, da det er i denne proces, at den praktiske dømmekraft udvikles, og at der kan skabes teori fra og til den konkrete praksis (Stacey & Mowles, 2016). Det samme gør sig gældende i det pragmatiske perspektiv på videnskabelse, hvor viden om et felt kun kan opnås gennem interaktioner i feltet og den reflektive 'underkastelse' af sammenhænge mellem handlinger og konsekvens. Dermed baserer kriterierne for kvaliteten af viden mere på om, vi i tilpas grad har været reflektive over konsekvenserne af vores teoretiske og metodiske valg, har gjort disse refleksioner eksplicite, samt om vores fund er troværdige (Tanggaard & Brinkmann, 2010b).

Det er gennem denne forskningsmetode, vi gjorde os erfaringer med, at vores forskningsdesign som plan ikke var noget, vi kunne 'implementere' som en teknisk rationel proces. I stedet oplevede vi forskningsprocessen som en social proces med følelser, krydsende intentioner og komplekse interaktioner på kryds og tværs mellem forskellige interessenter.

9.0 Konklusion

I dette afsnit konkluderes på specialets problemformulering:

Hvilke principper i et design for læring understøtter samskabelse som læreproces mellem offentlige og civile aktører i kommunen?

Problemformuleringen er undersøgt gennem arbejdet med fire undersøgelsesspørgsmål, som den første fase i forskningstilgangen Design Based Research (DBR), der har fokus på kontekstanalyse i arbejdet med udviklingen af design til konkrete kontekster. Specialeafhandlingen er udført som et casestudie i en kommune, der har års erfaring med at arbejde og uddanne de offentlige aktører i samskabelse. Da kommunens konsulenter står overfor at skulle udvikle et nyt 'design for læring i samskabelse', som foregår tættere på de offentlige aktørers arbejds kontekster, blev vores interesse at udvikle et bud på designprincipper, der kan

understøtte samskabelse mellem de offentlige og civile aktører som en læreproces. I den kommunale kontekst har vi undersøgt, hvorvidt samskabelse træder frem, som en læreproces og/eller styringsproces, i forskellige interaktioner i kommunens samskabende praksisser, samt hvilke designprincipper, der kan udpeges som understøttende for samskabelse som læreproces. Dette har bidraget med et domænekendskab til de problemer og innovationspotentialer, der træder frem i konkrete situationer, fællesskaber og kontekster i relation til kommunens arbejde med 'design for læring i samskabelse'. Ud fra dette har vi peget på konkrete redskaber, der kan understøtte kommunens arbejde med principper i et 'design for læring i samskabelse' som en læreproces.

Første del af undersøgelsen er foregået som et desk-research af teori og begreber om samskabelse samt af Deweys pragmatiske perspektiver på 'samskabelse som læreproces' og på 'design for læring'. Gennem dette arbejde udviklede vi fire analysekategorier, der på forskellig vis adskiller samskabelse som henholdsvis en styring- og en læreproces. Den første af de fire analysekategorier består med begrebsparret udforskning/deltagelse af en adskillelse mellem samskabelse som en proces, hvor aktørerne er deltagere i en udforskende proces eller en proces, hvor de blot er deltagere. Den anden består af begrebsparret gensidigt afhængige/adskilte og refererer til, hvorvidt samskabelse foregår mellem gensidigt afhængige aktører, der har personlig interesse i og ansvar for den fælles sag eller mellem adskilte aktører, der ikke har indflydelse og ansvar. Den tredje kategori udgøres med begrebsparret praksis/metode af forskellen mellem samskabelse som en praksis med aktører, et indhold, en kontekst og dermed vaner og materialitet eller som en metode er løsrevet fra hverdagens praksis. Endelig beskriver den fjerde analysekategori med begrebsparret kontinuitet/afgrænset samskabelse enten som en afgrænset proces i en kontinuerlig praksis eller som en tidsligt og rumligt afgrænset proces.

Desuden udpeger vi med hjælp fra Deweys pragmatiske perspektiv på uddannelse fem pragmatiske designprincipper med en antagelse om, at de kan bidrage til at understøtte samskabelse som læreproces i kommunens praksisser.

Både analysekategorierne i forhold til at analysere samskabelse som en læreproces og de fem pragmatiske designprincipper har vi anvendt som redskaber i vores arbejde med specialets tre øvrige undersøgelsesspørgsmål. Dette er gjort gennem et feltstudie, der er foregået i forbindelse med dels kommunens

samskabelseskursus, der er designet af konsulenter fra kommunen, dels kursusdeltageres arbejde med 'design for samskabelse' og dels i forbindelse med specifikke afgrænsede samskabende praksisser tilknyttet kursusdeltageres arbejde i kommunen.

Gennem arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 2 (hvilke designprincipper i kommunens kursus understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige civile aktører?) analyserer vi mønstre af interaktioner mellem kursusdeltagere, designprincipper og brug af artefakter i kommunens samskabelseskursus. Her udpeger vi problematiske situationer og innovationspotentialer, der træder frem i forhold til, hvilke designprincipper, der understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører. Et væsentligt designprincip, er at sikre, at deltagernes erfaringer og praksisser med samskabelse 'tages seriøst' og at de udgør en del af materialet, der arbejdes med i forløbet. Dette således, at deltagerne udvikler praksisser for samskabelse i en fælles praksis med de civile aktører og ikke blot igangsætter tidsafgrænsede, tidskrævende projekter 'ved siden af' praksis, uden fokus på problematikker og innovationspotentialer i den eksisterende praksis. Her rejser en opmærksomhed sig om ikke blot at lade 'best practice' med samskabelse være materiale for arbejdet, men at igangsætte tænkningen ved at undersøge situationer, hvor deltagerne oplever tvivl og udfordringer i forhold til samskabelse. Ligeledes peger analyserne på at lade deltagernes ægte problemer være i centrum og ikke problemer, der konstrueres til lejligheden, fx i form af bestemte øvelser, som deltagerne skal træne.

Et andet væsentligt designprincip, der træder frem, er konsulenternes afpasning af teori og empiri i forhold til situationens vilkår og deltagernes situerede behov og evner. Dette således, at deltagerne kan udvikle en refleksivitet i forhold til samskabelsens formål, mål og deltagerroller og dermed kan reflektere over temaer (værdier, normer, magtrelationer, teorier), der kan bidrage til ændring af uhensigtsmæssige vaner i deres samskabende praksisser med de civile aktører. Her viser det sig væsentligt, at teorien ikke blot præsenteres som afgrænsede oplæg, men bringes i anvendelse i forhold til deltagernes erfaringer med samskabelse.

Et tredje designprincip, der træder frem i arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 2, er konsulenternes understøttelse af interaktionerne mellem deltagerne internt, mellem konsulenter og deltagere samt mellem deltagere og civile

aktører. Her viser det sig væsentligt, at konsulenterne har redskaber til at understøtte en arbejdsform omkring den gensidige afhængighed mellem aktørerne, som skabere og modtagere, således at deltagere, konsulenter og civile aktører kan tage fælles ansvar for samskabelse i kommunen.

Vores arbejde med undersøgelsesspørgsmål 3 (I en afprøvning: Hvilke pragmatiske designprincipper understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører?) gav os mulighed for at afprøve og dermed udvikle udvalgte pragmatiske designprincipper i interaktionen med kursUSDeltageres arbejde med deres design for samskabelse. Analysen peger her på vigtigheden af at udpege usikre situationer, og sikre, at dette sker som en artikulering af konsulentens iagttagelser. Det peger på et behov for et redskab til at iagttage, hvad der er på spil i de specifikke interaktioner, som konsulenten deltager i og til at registrere, i hvilken retning deltagerne erfaringer peger. Dette således, at konsulenten kan afpasse sin respons efter dette. Her viser analysen, at den 'passende' respons er et etisk anliggende, som kontinuerligt skal afklares i interaktionen, således at konsulentens omsorg og bekymring for konsekvenserne af den fælles sag ekspliciteres. Ud fra analyserne peger vi samtidig på et behov for et redskab, der kan materialisere de iagttagelser, som både gøres af konsulenterne og deltagerne selv, således at de kan fremstå som æstetiske udtryk, der kan værdsættes i fællesskab.

Arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 3 viste endvidere vigtigheden af, at teorien bringes i anvendelse i deltagerne arbejde med design for samskabelse, og at dette med fordel kan gøres ved at materialisere samskabelseteoriens begreber. Dermed kan teorien blive redskaber, der kan skabe refleksivitet over deltagerne værdier og teorier for samskabelse og kvalificere udforskningen af fortidens erfaringer, nutidens problemer og fremtidens løsninger. Gennem materialisering af teorien viser analysen, at det er muligt for konsulenten at regulere arbejdets substans. Analyserne peger dog på, vigtigheden af, at konsulenterne rammesætter møderne og afklarer form, substans og deltagerroller, og ikke blot er inviteret som deltager til møderne.

Arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 4 (Hvordan træder den samskabende praksis mellem de offentlige og civile aktører frem i udvalgte situationer i kommunen?) er en analyse af eksempler på tre forskellige samskabende praksisser i kommunen. Et stormøde i dagplejen, en afhentning af børn i en dagpleje og et måltid på et ældrecenter. Disse analyser tjener to formål. For det første kan de være eksempler på

analyser af, hvordan samskabelse træder frem og i hvilken retning erfaringerne peger i de specifikke situationer. Analyserne kan dermed efterfølgende udgøre et materiale til konsulenterne i deres arbejde med 'design for læring i samskabelse'. For det andet kan analyserne fremstå som eksempler på, hvordan konsulenter *selv* kan iagttage praksisser og herudfra materialisere iagttagelserne i praksisfortællinger. Dette med henblik på, med hjælp fra analysekategorierne udforskning/deltagelse, afhængige/adskilte, praksis/metode og kontinuitet/afgrænset, at analysere, hvordan samskabelse træder frem i de specifikke situationer, som aktørerne interagerer i. Dette med en forventning om også at kunne undersøge i hvilken retning erfaringerne peger i forhold til at vurdere, hvilke redskaber, der er behov for i et design for læring, der understøtter samskabelse som læreproces mellem de offentlige og civile aktører i konkrete praksisser.

Ud fra arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 4 peger vi på, at der kan være behov for redskaber til ikke blot at overføre og udveksle information, men at anvende hinandens responser som materiale til at udforske hinandens erfaringer og usikkerheder i det fælles anliggende fx omkring børnene. Her peger vi på et muligt behov for et redskab, der kan fællesgøre erfaringer og understøtte, at aktørerne skaber nye erfaringer sammen. I analyserne ser vi ligeledes et potentielt behov for at kunne udpege redskaber, der kan understøtte den samskabende arbejdsform mellem gensidige afhængige skabere og modtagere, der samtidig udnytter udvekslingen mellem grupper, som redskab til at bringe nyt ind i udforskningen. Arbejdet med undersøgelsesspørgsmål 4 peger endvidere på, at aktørerne også her kan have behov for redskaber til at iagttage og dermed æstetisk værdsætte ofte kropslige responser fra de civile aktører, således at de civile aktører kan blive mere bliver samskabende. Af analyserne fremkommer en problemstilling omkring at bringe denne data 'rundt' i organisationen i det tværfaglige samarbejde, og vi peger i den forbindelse på et behov for et redskab til refleksivt at vurdere og kvalificere forholdet mellem sansning og synsning.

Ud fra ovenstående kan vi således afslutte dette speciale med at fremhæve følgende fem didaktiske principper i et 'design for læring i samskabelse', som vi peger på, vil kunne understøtte samskabelse som en læreproces mellem offentlige og civile aktører i kommunen:

Designprincipper for konsulentens HVAD og HVORDAN lyder:

- Konsulentens skal skabe kontinuitet til aktørernes erfaringer og sætte deres praksis i midten for den udforskende proces.
- Konsulentens skal lade udgangspunktet for udforskningen være aktørernes usikre situationer i praksis.
- Konsulentens skal give idéer, teorier, begreber og redskaber tilpasset aktørernes behov og evner.
- Konsulentens skal anvende sin æstetiske værdsættelse, forestillingsevne og dømmekraft i reguleringen af, hvad konsulentens gør i specifikke situationer.
- Konsulentens skal tage ansvar for den fælles sag og understøtter gensidig afhængighed mellem de skabende aktører.

Til at understøtte realiseringen af disse designprincipper for konsulentens HVAD og HVORDAN i 'design for læring i samskabelse' som en fælles læreproces mellem de offentlige og civile aktører tilbyder vi endvidere fire redskaber:

Redskaber, der kan understøtte realisering af designprincipper er:

- **Iagttagelse** som redskab til æstetisk værdsættelse
- **Praksisfortællinger** som redskab til materialisering af erfaringer
- **Materialisering af teori** som redskab til refleksivitet
- **Udveksling** som redskab til samskabende læring

Det er vigtigt at pointere, at evalueringen af én situation ikke nødvendigvis kvalificerer planen for den næste situation, fordi den er lige så kompleks, uforudsigelig og flertydig som den forrige, hvilket netop er kendetegnende for den social praksis, som design for læring skal fungere i. Dette betyder, at vi ikke kan designe en plan for læring i samskabelse for konsulenterne, men at de løbende må forholde sig til de sociale kontekster, de skal indgå i og de teorier, de betjener sig af. Et 'design for læring i samskabelse' i kommunen kan således bestå af et forløb, hvor aktørerne lærer at tage deres erfaringer seriøst og udsætter dem for refleksive undersøgelser, hvilket gælder for både konsulenter og offentlige og civile aktører. I den konkrete kommune skal de pragmatiske designprincipper og de fire redskaber derfor nu indgå i den næste fase af DBR, Lab, som er processen, hvor vi sammen med kommunens udviklingskonsulenter udarbejder den første prototype for et 'design for læring i samskabelse', der kan afprøves i fase 3 af DBR.

10.0 Litteraturliste

- Aagaard, P., Sørensen, E. & Torfing, J. (red.). (2014). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. København: Jurist- og økonomforbundets Forlag.
- Agger, A., & Tortzen, A. (2015). *Forskningsreview om samskabelse*. University College Lillebælt.
- Amiel, T. & Reeves, T. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11 (4), 29-40.
- Borum, F. (2013). *Strategier for organisationsændring*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Bovaird, T. (2007). Beyond Engagement and Participation: User and Community Coproduction of Public Services. PAR. *Public Administration Review*. 67 (5), 846–860.
- Bovaird, T. & Loeffler, E. (2012). From Engagement to Co-production: The Contribution of Users and Communities to Outcomes and Public Value. *Voluntas*, 23, 1119–1138.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i forskningen. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2011). Håndens epistemologi: Dewey som uren pædagog. I: T. A, Rømer, L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). *Uren pædagogik*. Aarhus. Forlaget Klim.
- Christensen O., Gynther K. & Petersen, T.B. (2012) Design-based Research. *Læring og Medier (LOM)*. 5(9), 1-20.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. A Perigee Book. New York: the Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzel.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde : et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Engeström Y. & Sannino A. (2010). Studies of Expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*. (5): 1-24.
- Fink, H. (2008). Indledning. I: Dewey, J. (1980). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B (2010). Fem misforståelse om casstudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gimmler, A. (2012). Pragmatisme og 'practice turn'. *Slagmark* (64), 43-58.
- Hornskov, S., Bjerg, H. & Maguire, L.H. (2015). *Review: Brug af data i skoleledelse*. Danske Professionshøjskoler.
- Hulgaard, E. (2016). Socialt entreprenørskab, innovation og samskabelse. I: Hulgaard, E., Juul-Olsen M. & Nielsen, E.N. *Samskabelse og socialt entreprenørskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ibsen, B., & Espersen, H.H. (2016). Kommunernes samarbejde med civile aktører – Forskelle og ligheder i forventninger, praksis, samarbejdspartnere og oplevet udbytte. KORA. Syddansk Universitet.
- Keller H.D. (2011) Tilpassende og udviklende læring. I: N. Stegeager & E. Laursen. *Organisationer i bevægelse, læring, udvikling, intervention*. Samfundslitteratur.
- Kjærsgaard, M. & Otto, T. (2012). Anthropological Fieldwork and Designing Potentials. I: Gunn, W. & Donovan, J. (red.). *Design and Anthropology*. Ashgate.
- Lund, B. & Jensen, J.B. (2011). Læringsteori: Hvordan skabes kreative samarbejdsprocesser. I: Sørensen, E. & Torfing, J. (red.). *Samarbejdsdrevet innovation - i den offentlige sektor*. København: Jurist- og økonomforbundets Forlag.
- Lyager, M., & Nielsen, I.M.L. (2016). Design af samskabelse i fremtidens kommune. I: Hulgaard, E. , Juul-Olsen, M. & Nielsen E.N. *Samskabelse og socialt entreprenørskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing?. *Educational Researcher*, 42 (2),

- Morgan, D.L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained. Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Method. *Journal of Mixed Methods Research*. 1 (1), 48-76.
- Pedersen-Ulrich, J. (2016). Samskabelse en typologi. *CLOU skriftsserie*. 001, 1-15.
- Pestoff, V. (2012). Co-Production and Third Sector. Social Service in Europe: Some Crucial Issues. I: V. Pestoff, T. Brandsen, & B. Verschuere. *New Public Governance. The Third Sector and Co-Production*. London: Routledge.
- Rasmussen, J.G., Jørgensen K.M & Larsen M.V (2012) Organisering og forandring. I: N. Stegeager & E. Laursen (red.), *Organisationer i bevægelse. Læring, udvikling, intervention*. Samfundslitteratur.
- Stacey R. & Mowles, C. (2016). *Strategic management and organisational dynamics. The Challenge of Complexity to ways of thinking about organisations*. 7. Edition. Pearson.
- Tanggaard, L. & Brinkmann S. (2010a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Torring J., Sørensen E., & Røiseland A. (2016). Transforming the Public Sector Into an Arena for Co-Creation: Barriers, Drivers, Benefits, and Ways Forward. *Administration & Society*. 1-31.
- Tuurnas, S. (2015). Learning to co-produce? *The perspective of public service professionals*. *International Journal of Public Sector Management*, 28 (7), 583-598.
- Voorberg, W.H., Bekkers, V. J. J. & Tummers L. G. (2014). A systematic review of co-creation and co-production. *Embarking on the social innovation journey. Public Management Review*, 17 (9), 1333-1357.
- Whyte, S. R. (1999). Ethnographic fieldwork: A pragmatic perspective. *Nordisk Pedagogik*, 19 (4), 235-244.

11.0 Bilagsoversigt - Bilag er vedlagt på usb

Bilag 1	Litteratursøgning
Bilag 2	Overblik over uddannelser i samskabelse
Bilag 3	Beskrivelse af samskabeskursus 2017
Bilag 4	Brev til kursusedtagere inden samskabeskursus
Bilag 5	Samskabestypologi, Samskabeskursus
Bilag 6	Interviewguide, refleksionsøvelse, Samskabeskursus
Bilag 7	Brev til kursusedtagere inden ferniseringen
Bilag 8	Informeret samtykke

Interview- og observationsguides

Bilag 9	Interviewguide, konsulent, 17.2.17
Bilag 10	Observationsguide, kursusdag 1, 21.2.17
Bilag 11	Interviewguide, udviklingschef, 28.2.17
Bilag 12	Interviewguide, dagplejer, 16.3.17
Bilag 13	Observationsguide, afhentning, 20.3.17
Bilag 14	Interviewguide, køkkenleder, 21.3.17
Bilag 15	Interviewguide, dagplejef, 22.3.17
Bilag 16	Observationsguide, kursusdag 2, 29.3.17
Bilag 17	Observationsguide, stormøde, 29.3.17
Bilag 18	Observationsguide, fremtidsværksted, 26.4.17
Bilag 19	Interviewguide, måltidschef, 27.4.17
Bilag 20	Interviewguide, frivillig og sygeplejerske, 2.5.17
Bilag 21	Observationsguide, måltid, 9.5.17

Interviewtranskriberinger

Bilag 22	Transkribering af interview, konsulent, 17.2.17
Bilag 23	Transkribering af interview, udviklingschef, 28.2.17
Bilag 24	Transkribering af Interview, dagplejer, 16.3.17
Bilag 25	Transkribering af interview, køkkenleder, 21.3.17
Bilag 26	Transkribering af interview, dagplejef, 22.3.17
Bilag 27	Transkribering af interview, måltidschef, 27.4.17

Artefakter

Bilag 28	1. udg, Artefakter, Samskabende samtale, dagplejer, 16.3.17
Bilag 29	2. udg, Artefakter, Samskabende samtale, køkkenleder, 21.3.17
Bilag 30	3. udg, Artefakter, Samskabende samtale, dagplejef, 22.3.17
Bilag 31	4. udg, Artefakter, Samskabende samtale, måltidschef, 27.4.17
Bilag 32	5. udg, Artefakter, Samskabende samtale, frivillig og sygeplejerske, 2.5.17

Feltnoter

Bilag 33	Feltnoter, Observation, kursusdag 1, 21.2.17
Bilag 34	Feltnoter, Observation, dagpleje, 20.3.17
Bilag 35	Feltnoter, Observation, kursusdag 2, 29.3.17
Bilag 36	Feltnoter, Observation, stormøde, 29.3.17
Bilag 37	Feltnoter, Observation, fremtidsværksted, 26.4.17
Bilag 38	Feltnoter, Observation, måltid, 9.5.17
Bilag 39	Feltnoter, Samtale, konsulenter, 22.3.17