

Unge forandringsagenter - fra politisk strategi til læring i praksis.

- *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling udfoldet gennem et praksisteoretisk studie af tre tværsektorielle læringsforløb, på universitets-, gymnasialt- og efterskoleniveau*

Vejleder: Iben Jensen

Studerende: Amanda Mona Rønstrup Kristiansen

Studienr: 20177569

Afleverings dato: 9/9/2019

Tegn Speciale: 184.414

Tegn Artikel: 7.332





Forord

Nærværende speciale markerer afslutningen på min kandidatuddannelse Læring og Forandringsprocesser, ved Aalborg Universitet (CPH) og er udarbejdet mellem d. 1. feb. - 2. Sept. 2019

Specialet undersøger tre forskellige, tværsektorelle læringsforløb. På henholdsvis, universitet-, gymnasialt- og efterskole niveau. Fælles for disse er at de har en innovativ tilgang til Undervisning i Bæredygtig Udvikling. Specialet er skrevet med afsæt i praksisteoretiske og pragmatiske perspektiver, med det formål at belyse både det sociale og det materielles betydning for udformningen af eksperimentelle læringsrum der kan fostre unges innovation kompetencer til at kunne handle som forandringsagenter. Herunder den læring der finder sted i disse læringsrum.

Specialet henvender sig derfor til forskere, studerende og fagprofessionelle, der har interesse i hvordan Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, faciliteres i en dansk uddannelseskontekst.

Retrospektivt, har specialets tilblivelsesproces både været enormt frustrerende til tider, men også utrolig lærerig. Det er unægtelig, en utrolig givende proces at skulle bevæge sig ud i feltet og have fingrene i jorden, og øjne/øre på menneskers erfaringer og kropslige praksis. Lige så givende er det at trække sig tilbage i det videnskabelige, refleksive rum, der om noget har bidraget til udvidelsen af min bevidsthed og forståelse af læringens processer og kompleksitet.

Jeg vil her rette en tak til de mennesker som har haft en betydning for at dette speciale har kunne blive en realitet.

Tak til min vejleder Iben Jensen som igennem hele processen har været en fantastisk og teoretisk uudtømmelig sparringspartner. Iben har med sin tålmodighed og interesse i mit speciale og proces, været med til at øge min akademiske selvtillid og evne til at bevare roen. **Tusinde tak** til Nanna, Anne Sofie, Laura og Rasmus for alt den tid i har lagt, i at hjælpe mig og guide mig gennem processen. **Særlig tak** til Rasmus fordi du de sidste fire mdr. har måtte påtage dig rollen som ekstra gruppemedlem, samt taget ansvaret alt tøjvask, madlavning, indkøb og rengøring. **Tak** til alle de mennesker der muliggjorde at jeg kunne drage ud i feltet og få et indblik i de spændende læringsforløb. **Tak til** Kristian Larsen som har haft en enorm stor betydning for min faglige og personlige udvikling gennem hele min kandidatuddannelse.

Med ønske om god læsning, Amanda Kristiansen.



Abstract

In recent decades, there has been a growing focus and emphasis on the role, that education should partake in developing young people's skills to create innovative solutions and acting as agents of changes towards the global sustainability crisis, humankind and nature is currently facing. However recent worldwide mass youth demonstrations sends the message that youth, firstly are criticizing the apparent disclaim of political responsibility, secondly that they don't feel their education is equipping them with the knowledge, skills or opportunities for creating sustainable impact. Researchers within the field of education and sustainability points to, that there should be an enhanced attention directed towards learning environments that enable youth's ability and knowledge to interdependently solve complex problems and to act out solutions. There should also be an enhanced attention on bridging the gap between sectors and between formal and informal learning and let youth work with real problems. However, researchers all point to the fact that there is still gaps and somehow disorientation in current research into Education for Sustainable Development.

The aim of this thesis is therefore to contribute to a growing field of Danish and international research on which types of learning environments enable students' abilities and experience with innovation and sustainable impact. It does so through an empirical study of 3 cross-sectoral learning programs that takes place at the level of university, Danish gymnasium and Danish *efterskole* (continuation school). The objectives of this thesis are to disclose the factors that enable or constraint practices for learning how to create innovative solutions for sustainable problems and further, how students learning unfold within these practices. The method used for gathering data is founded in ethnographic methods, and the theoretical perspectives used for analyzing the data is founded in Stephen Kemmis Theory of practice architectures, Ludwig Wittgenstein's notion of language games, and John Dewey's theories of education and learning.

The results of the study showed, that prefiguration of the learning practices relied on teaching practices in order to enable specific language games, activities and relational set-up necessary to construct learning practices that in turn enable students' abilities to work interdependently in student groups, when formulating and solving complex sustainability problems. It showed that learning practices that enables the students to work with problems that are relevant to the existing society and environment, is important in order to give students' a perception of their learning as valuable and to enhance student's engagement and curiosity. Furthermore it showed that the learning practices which took up the practice of producing a product a model and a presentation to external partners increased the students feeling of being able to create change.

The thesis remarks conclusively, that the learning programs studied shows potential as practices of learning, which enables students to develop the necessary knowledge and skills to create sustainable innovation, but that there is a need for further research to strengthen these findings. There is also potential for further studies on how to upscale these programs and implement them as a part of the formal curriculum and not just as a part of an extracurricular activity.



FORORD.....	I
ABSTRACT.....	II
1.0 INDLEDNING.....	1
1.2 METODISK OG TEORETISK TILGANG TIL SPECIALET	2
1.3 PROBLEMFELT	3
1.4 PRÆSENTATION AF DE 3 LÆRINGSFORLØB	4
1.4.1 180 DEGREES	5
1.4.2 FRIJSENBORG EFTERSKOLE.....	5
1.4.3 GAMMEL HELLERUP GYMNASIUM & NYT EUROPA.....	6
1.5 FORMÅL	7
1.6 PROBLEMFORMULERING.....	7
1.7 STATE OF THE ART	8
1.7.2 INTERNATIONAL OG NATIONAL FORSKNING	8
1.8 BEGREBSAFKLARING & AFGRÆNSNING	11
2.0 VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED	12
2.1 EMPIRISK OG ANALYTISK OBJEKT	12
2.2 ONTOLOGISK PERSPEKTIV	12
2.3 EPISTEMOLOGISK PERSPEKTIV	14
2.3.4 FORSKERPOSITION	16
3.0 TEORETISK STÅSTED	18
3.1 WITTGENSTEIN.....	18
3.2 JOHN DEWEY.....	18
3.3 STEPHEN KEMMIS ET AL.	21
3.3.1 PRAKSIS ELEMENTER	22
3.3.3 PRAKSIS ARKITEKTURER.....	24
4.0 UNDERSØGELSESDSIGN.....	26
4.1 ADGANG TIL GENSTANDSFELTET	26
4.2 UDVÆLGELSE AF INFORMANTER	27
4.3 DELTAGEROBSERVATIONER	28
4.4 SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEWS.....	30
4.5 UDFORDRINGER VED METODE.....	32
5.0 ANALYSESTRATEGI.....	33
6.0 ANALYSE	34
180 DEGREES (180).....	34
FRIJSENBORG EFTERSKOLE (FE)	46



<u>GAMMEL HELLERUP GYMNASIUM OG NYT EUROPA (GHG).....</u>	<u>53</u>
<u>7.0 KONKLUSION</u>	<u>57</u>
7.1 SAMMENFATNING.....	57
7.2 KONKLUSION PÅ ANALYSE OG SAMMENFATNING	59
<u>8.0 DISKUSSION.....</u>	<u>60</u>
8.1 ANVENDELIGHED	61
<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>63</u>
<u>FORMIDLENDE ARTIKEL</u>	<u>67</u>
<u>9.0 BILAG.....</u>	<u>70</u>
BILAG 1: 180 DEGREES	70
BILAG 1.1 – MARK INTERVIEW	70
BILAG 1.2 LISA INTERVIEW	77
BILAG 1.3: WORKSHOP OBSERVATION.....	86
BILAG 2: FRIJSENBORG EFTERSKOLE.....	92
BILAG 3: GAMMEL HELLERUP GYMNASIUM.....	101
BILAG 4: INTERVIEW GUIDES	104
BILAG 5: UDDYBET ANALYSE STRATEGI.....	107

1.0 Indledning

De seneste årtier har der i takt med et øget fokus på de stigende problematikker inden for både social, økonomisk og miljømæssig bæredygtighed, også været et øget fokus på den rolle uddannelse skal spille i forhold til at danne og uddanne generationer af unge mennesker til at kunne varetage disse problematikker (Kemmis & Mutton, 2011). UNESCO udnævnte årene mellem 2004-2015 "UN Decade of Education for sustainable development" (Unesco, 2015). Dette satte dermed både national og internationalt *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling*¹ på dagsorden (Breiting & Schnack, 2009). I 2015 præsenterede FN-deklarationen "*transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*". Denne deklaration forstærkede det allerede øgede fokus på at uddanne unge mennesker i bæredygtig udvikling og ideen om at unge spiller en essentiel rolle i at sikre verdens bæredygtige fremtid (Green & Portelli, 2018:71). Dette blev bakket op af FN's unge strategi "*Youth 2030 - working with and for young people*", der blev udgivet i september 2018 (UN youth, 2018). I kraft af dette fremskredne fokus på betydningen af uddannelse for at kunne sikre unges deltagelse i udvikling af løsninger på samfundsmæssige, bæredygtige problemstillinger, blev der i Danmark også taget skridt i retning af at inkludere disse aspekter ind i de nationale strategier for uddannelse. Den danske regering har i samarbejde med UNESCO formuleret en strategi, der løber fra 2019 til 2022. Strategien søger at nå målet om at indfri UNESCO's arbejde med Verdensmål nr. 4 *kvalitets uddannelse*, og symboliserer Danmarks handleplan for opfølgning på verdensmålene. Uddrag fra strategien forskriver bl.a.:

"Unge som forandringsagenter: Den danske UNESCO-nationalkommission ønsker at fremme en tilgang, der anerkender unge som aktører, der kan skabe forandringer og bæredygtig udvikling. Derfor skal unge i størst mulig grad involveres, når nationalkommissionen har drøftelser, foretager prioriteringer og iværksætter handlinger."...
"God uddannelse og globalt medborgerskab: "Udfordringerne: Inden 2030 skal alle under uddannelse have tilegnet sig den viden og de færdigheder, som er nødvendige for at fremme bæredygtig udvikling og for at være rustet til at handle. Det kaldes globalt medborgerskab i regeringens handlingsplan for verdens mål 4 om kvalitet i uddannelse" (Undervisningsministeriet, 2019).

Det øgede fokus der i dag kan findes i både medier, forskning og strategier, på at unge skal spille en vigtig rolle i at skabe bæredygtig udvikling, har udløst kritik fra de unge selv, fordi de føler at voksne mennesker lægger ansvaret fra sig. Dette ses over hele verden, hvor unge mennesker skaber overskrifter, fordi de udebliver fra undervisningen for at strejke for klimaet.

"Strejkerne er et udtryk for en følelse af, at der er et akut behov for handling i dag. Politikerne siger måske, at de unge skal tage sig en uddannelse, så de selv kan løse klimaproblemet i fremtiden, men de unge agerer på en erkendelse af, at på det tidspunkt,



hvor de er voksne og færdiguddannede, er det for sent, siger Irina Papazu” (Dragsdahl, 2019).

Citat er udvalgt for at illustrere, hvordan unge på mange måder oplever, at de står med et enormt ansvar, men at de må ”vente” til de er færdiguddannede før de kan deltage aktivt i at opfylde de politiske visioner eller være med til at skabe forandringer. Jeg vil i nærværende speciale ikke beskæftige mig med den dannelse eller læringsværdi, der ligger i demonstrationer som fænomen. Dog rejste der sig, hvad jeg vil kalde arbejdsproblemer, hos mig i forlængelse af at have læst disse unges kritik og behov for handling.

Navnlig, hvordan kan uddannelsesinstitutioner allerede nu stimulere de unges følelse af, at dette ansvar bliver løftet kollektivt mellem børn, unge og voksne? Hvordan kan skoler og uddannelsesinstitutioner allerede nu facilitere læring der giver unge mennesker kompetencer til og erfaringer med at løse bæredygtige problemstillinger? Hvad vil det sige at handle som forandring agent og hvilke problematikker står uddannelsessystemet overfor i dag i forhold til at gøre strategi til reel praksis?

1.2 Metodisk og teoretisk tilgang til specialet

Med afsæt i ovenstående arbejdsproblemer, har jeg i nærværende speciale arbejdet teoretisk interdisciplinært ved at anvende praksisteoretiske og pragmatiske perspektiver, som inspiration for min metodiske og teoretiske tilgang. Mit praksisteoretiske afsæt, er inspireret af teoretikere som Theodore Schatzki (2002), Ludwig Wittgenstein (1958) og Stephen Kemmis samt medforskere (2011, 2012, 2014, 2017). Med denne tilgang kan jeg gå til min forskning med et blik for, at mennesker situeres og lærer i sociale, performative praksisser. Læringspraksisser som de skaber gennem deres handlinger, deres sprog og i deres relationer. Læringspraksisser hvis kvalitet ikke kun muligøres eller begrænses af menneskelige relationer, men også af de kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og social-politiske arrangementer, der er sammenvævet med praksis. Navnlig praksisarkitekturer (Kemmis et al. 2014). Dette perspektiv giver mig mulighed for at anvende etnografiske metoder til at inddrage både det materielles, kroppens, sprogets og det sociale betydning for læring, og for at kunne beskrive og erfare hvordan *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling* praktiseres i *virkeligheden*. Dette med formålet at kunne teste mine arbejdsproblemer af uden for universitetets mure, for at kunne give et kvalificeret bud på hvordan vi kan nytænke måden vi praktiserer undervisning.

Med mit afsæt i John Deweys (1897, 1910, 1916, 1928, 1932, 1949) pragmatiske perspektiv, kunne jeg først og fremmest gå til min forskning som en refleksiv transaktionel undersøgelse, jeg kunne gå empirisk til værks. Dette tillod mig at drage på min eksisterende viden til at formulere antagelser om hvad jeg ville undersøge, men samtidig tillod det mig også, at være åben for at undersøge læringsforløb, jeg måske havde afvist hvis jeg havde været for fikseret på hvad jeg ville undersøge. Eftersom det pragmatiske og det praksisteoretiske perspektiv ligger hinanden nært, valgte jeg at inddrage Deweys teorier for at kunne udvide mine analytiske perspektiver på læringsforløbets egenskaber og nuancere min analyse.

1.3 Problemfelt

Ifølge Kemmis et al. (2014) er der behov for en revitalisering af skolesystemet, hvis samfund verden over skal kunne følge med i de udfordringer det 21. århundredes globaliserede verden bringer os (Kemmis et al. 2014:1). Han argumenterer, for at uddannelse i dag stadig sidder fast i en new public management diskurs, der er fokuseret på målsætninger, karakterer og key performance indikatorer. Dette fastholder Ifølge Kemmis et al., skoler og klasseværelser i let genkendelige sociale former, der reproduceres gennem en stadig tilpasning til det 19. århundredes industrialiserede skolingspraksis og dets kultur, økonomier og politikker (ibid.). Det er interessant at John Dewey allerede i starten af det 19. århundrede formulerede nogenlunde samme problematikker i forhold til det daværende uddannelsessystem (Dewey, 1932). Uddannelsessystemet, havde i Deweys tid gennemgået en revolution i et forsøg på at vedligeholde demokratisk lighed. Uddannelse var nu ikke kun for de få udvalgte der havde tid og penge, men universel og obligatorisk. Dette skabte ifølge Dewey både problematikker, men også nye muligheder. Problematikken ved at flytte uddannelse ind i formelle rammer og gøre det obligatorisk for masserne var bl.a., at skellet mellem formel og uformel uddannelse blev bredere. Det gamle håndværk, naturlig nysgerrighed og fantasi måtte vie pladsen for systematiseret skoling. Han kritiserede uddannelsessystemet for at mangle formål og for at være lukket for den form for læring, der kun kan ske ved at varetage den virkelige verdens problemer - ved at forbinde håndværk og videnskab. Undervisere var derfor ifølge Dewey ude af kontakt med de forandringer der fandt sted i samfundet og underviste ud fra fortiden i stedet for at undervise fremadsynet (Dewey, 1932:168-174).

1.3.1 Uddannelse for Bæredygtig udvikling

I den forskning jeg har orienteret mig i, er der bred enighed om at problematikkerne inden for *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling* er lig med både Dewey og Kemmis generelle betragtninger. Rolf Jucker og Reiner Mathar fremhæver dette citat fra UNESCO (2014) for at illustrere dette *“Education is essential to sustainable development. Citizens of the world need to learn their way to sustainability. Our current knowledge base does not contain the solutions to contemporary global environmental, societal and economic problems. Today’s education is crucial to the ability of present and future leaders and citizens to create solutions and find new paths to a better future”* (fra Jucker & Mathar, 2014:3). Citatet viser, at uddannelse på mange måder har fejlet i forhold til dét både Dewey og Kemmis fremhæver uddannelse skal kunne. Navnlig, at forberede og engagere unge, til at kunne skabe et bedre samfund (Dewey, 1928:203; Kemmis et al. 2014:26).

Forskere der beskæftiger sig med uddannelse og bæredygtighed advokerer næsten samstemmende for, at der skal ske et betydeligt paradigmeskift i måden, hvorpå vi organiserer og praktiserer uddannelse, hvis vi skal kunne imødekomme nutidens og fremtidens bæredygtige problemstillinger (Jucker & Mathar, 2014; Kemmis & Mutton, 2011; Summer & Cuttings, 2016; Kemmis et al. 2014). De mest succesfulde uddannelsesforløb, der beskæftiger sig med bæredygtighed, undgår ifølge Kemmis & Mutton den overbevisning, at viden alene kan føre til nogen form for handling. De afviser ideen om



at mennesker vil gøre noget for miljøet, bare fordi de ved hvad de bør gøre (Kemmis & Mutton, 2011). Jucker & Mathar følger op på denne idé og argumenterer for, at uddannelse burde være *for* bæredygtig udvikling i stedet for *om* (Jucker & Mathar, 2014). Ifølge Armfield og Armfield (i Papa et al., 2017) skal uddannelse bygge på unges tidligere erfaringer og give dem mulighed for at se forbindelser mellem det de lærer, og den virkelighed de bevæger sig i, så de oplever uddannelsens værdi (Papa, et al., 2017:28). I samme værk, fremhæver Bocko (i Papa et al. 2017) betydningen af at bruge problembaseret læring, der baserer sig på virkelige problemstillinger. Bastien og Holmarsdottir (2017) imødekommer dette, når de fremhæver betydningen af at fokusere på at Uddannelse for Bæredygtig Udvikling skal hænge sammen med unges udvikling af innovationskompetencer. *"The bulk of our contributors, however, highlight the importance of out-of-school and non-formal educational settings in unlocking the creativity of youth for engaging in social change and innovation processes"* (Bastien & Holmarsdottir, 2017:28). Papa argumenterer yderligere for, at det er vigtigt at beskæftige sig med etiske og moralske værdier der er indeholdt i bæredygtige undervisnings praksisser (Papa, et al., 2017).

I Kemmis et. al. optik er al uddannelse i dag nærmere præget af en *skolingspraksis* end reel uddannelse (Kemmis et al., 2014:8-10). De argumenterer for at uddannelse som *praksis* bør være moralsk målrettet mod at skabe de bedste forudsætninger for det gode liv. Ikke kun for den enkelte, men for hele menneskeheden. Så mennesker kan skabe en verden, der er værdifuld at leve i (Ibid.:28). Denne formulering overlader meget til fantasien, når det kommer til at definere, hvad det gode liv indebærer. Jeg vil dog i nærværende speciale finde det relevant at inddrage FN's 17 verdensmål som et bud på målsætninger for, hvordan man kan skabe en verden, der er værdifuld at leve i.

Skal vi forandre vores samfunds uddannelsessystemer, må vi ifølge Kemmis et al. betragte uddannelse som kollektivt, historisk reproducerede praksisser (Kemmis et al, 2014:2). Selvom der i dag indføres utallige reformer og forsøg på at ændre disse praksisser, vil disse ikke resultere i en reel forandring. Hvis vi vil forandre måden, vi praktiserer uddannelse på, må vi ikke kun ændre vores praksis i form af de diskurser, aktiviteter, og måder mennesker relaterer sig til hinanden på, der udgør praksis. Vi må også forandre de praksisarkitekturer, de kulturelle-diskursive, materiel-økonomiske og social-politiske arrangementer, der prefigurerer vores praksisser (Ibid.:2-10).

Indledningsvist har jeg introduceret min teoretiske og metodiske tilgang til specialets undersøgelse. Jeg har søgt at redegøre for, at der kan spores problematikker mellem strategiske visioner og reel praksis i forhold til at forberede unge mennesker til at varetage de bæredygtighedsproblematikker, der udspiller sig i vores nuværende samfund og i fremtiden. Dette understøttes både af øget kritik fra unge selv, men også af kritik fra et bredt antal af forskere inden for feltet. Jeg har givet et indblik i hvad der opleves som problematisk med nutidens uddannelsessystemer og givet en introduktion til, hvad forskere mener kan skabe den bedst mulige Uddannelse for Bæredygtig Udvikling.

1.4 Præsentation af de 3 læringsforløb



Med afsæt i ovenstående problemfelt, har jeg udvalgt tre forskellige læringsforløb, på universitets-, gymnasialt- og efterskoleniveau, som jeg antager, kan udvikle den form for læring der efterspørges i politiske strategier og teoretiske diskussioner. I disse forløb praktiseres forskellige tilgange til Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, gennem tværsektorielt samarbejde.

1.4.1 180 Degrees

180 Degrees² er en verdensomspændende studenterdrevet organisation der blev startet i 2007 af Nat Ware, med formålet at skulle tilbyde non-profit-organisationer adgang til kvalificerede konsulenttydelser, der kunne effektivisere deres arbejdsprocesser, maksimere adgang til funding eller på anden måde udvikle organisationens virksomhed. (Consulting, 2018) 180DC opererer i Danmark fra lokaler på Copenhagen Business School og modtager økonomisk støtte gennem Copenhagen Business School samt honorarer fra samarbejdspartnere. Disse har dog ikke indflydelse på drift eller yderligere beslutninger taget i 180DC management. 180DC's formål er ydermere at tilbyde unge talentfulde og kreative studerende, med en interesse i bæredygtighed, en platform hvorfra de kan få arbejdsmarkedserfaring og samtidig gøre en forskel, gennem social innovation. Organisationen opereres af frivillige studerende uafhængigt af CBS og arbejder sammen med eksterne konsulenthuse der udvælges af de studerende der sidder i management. Konsulenthusene bidrager med konsulenter, der arrangerer workshops og introducerer de studerende til en måde at praktisere virksomhedskonsultation. De sætter mentorer til rådighed, for de studerende og materialer til brug på workshopsene. 180DC falder i deres måde at formulere deres formål på, ikke eksplicit indunder et læringsforløb med temaet bæredygtighed, men derimod det de betegner som "social impact". Jeg har i specialet dog valgt at medtage 180DC, fordi deres klienter udvælges gennem et hensyn til at de vil hjælpe organisationer der har en social, økonomisk eller miljømæssig bæredygtig profil.

I Nærværende speciale har jeg undersøgt 180DC forårs forløb (2019).

Et semesters forløb varer ca. 4 mdr. De studerende gennemgår en optagelsesproces hvorefter de sammensættes i grupper af 5-6 studerende. Herefter lærer de løbende igennem workshops der giver de studerendes redskaber til selv at facilitere alle dele af projektet. Fra idekabelse, til implementering. Samtidigt mødes grupperne løbende med repræsentanter fra deres organisation for at udarbejde og implementere deres løsninger. Projektet afsluttes med en skriftlig rapport der sendes til klienten, samt en præsentation ved et afsluttende arrangement, hvor der afholdes en symbolsk konkurrence for at finde det hold der har formålet at skabe den største "sociale impact" forløbet (Bilag 1.3; 180DC, 2019).

1.4.2 Frijsenborg efterskole

Frijsenborg efterskole ligger i Hammel, i Midtjylland. Det er en efterskole der bl.a. profilerer sig selv som en bæredygtighedsskole. Bæredygtighed er på efterskolen et gennemgående tema der influerer

² Refereres fremover til som 180DC



både skolens værdier, hverdagspraksisser, undervisningspraksisser og skolens drift. I specialet har jeg undersøgt det læringsforløb der udfoldede sig i uge 46 i 2018 med betegnelsen "bæredygtigheds uge og konference". I denne uge arbejdede skolens elever med emner knyttet til bæredygtighed og FNs klimamål. Forløbet indledtes med at eleverne valgte en workshop de havde interesse for, herefter blev eleverne sat sammen i grupper af 3-5 elever. Hver af disse grupper udviklede herefter en prototype, af deres egen unikke idé til at skabe en bedre verden. Forløbet afsluttedes med en konference hvor eleverne præsenterede deres idéer for de andre studerende samt et dommerpanel, som til sidst udvalgte de bedste løsninger (FUS, 2019).

1.4.3 Gammel Hellerup Gymnasium & Nyt Europa

Nyt Europa er en Dansk NGO, der arbejder med bæredygtighed og demokrati ud fra en vision om, at kan spille en central rolle i udarbejdelsen af en verden med økonomisk, social, miljømæssig og bæredygtig balance. Midlet til at opnå denne balance skal ifølge Nyt Europa findes i at oparbejde et stærkere demokrati på tværs af landegrænser, i første omgang i Europa, men også på globalt plan. Nyt Europa arbejder derfor på at oparbejde det de kalder velfungerende institutioner, samt at engagerer borgere i udviklingen *"Et velfungerende europæisk demokrati handler om velfungerende institutioner, men det handler også om at sikre et levende demokrati, hvor vi som borgere tager del i udviklingen af fælles løsninger på fælles problemer"*. Som en del af denne aktivering af borgeren har Nyt Europa bl.a. udviklet et dialogspil der retter sig mod gymnasialt niveau 8. klasse og opefter. Dette spil var centrum for uddannelsesforløbet på Gammel Hellerup Gymnasium og for mine observationer (GHG, 2019; Nyt Europa, 2019).



1.5 Formål

Med afsæt i ovenstående indledning er formålet med specialets undersøgelse:

- 1) At efterprøve mine antagelser om, at disse læringsforløb gennem innovative tilgange til læring, kan give unge viden og praktisk erfaring med at lave bæredygtig innovation. Der ydermere kan fordre deres egen tro på, at de kan handle som forandringsagenter.
- 2) At bidrage til et stadigt voksende felt af forskning der beskæftiger sig med Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, ved at give eksempler på hvordan Uddannelse for Bæredygtig Udvikling som undervisningsmetode kan implementeres på forskellige uddannelsesniveauer.
- 3) At bidrage til samme forskningsfelt ved at vise tre forskellige innovative måder at tænke læringsforløb og rum på. Ved at give tre eksempler på hvordan disse læringsforløb kan ophæve grænserne mellem offentlige-, private- og NGO- sektorer og mellem teknisk, praktisk og teoretisk læring.

Dette vil jeg undersøge med afsæt i følgende problemformulering:

1.6 Problemformulering

hvordan prefigurerer praksisarkitekturer en praksis for læring, med det specifikke formål at udvikle deltagernes viden og kompetencer til at skabe innovative løsninger på bæredygtige problemstillinger og hvordan udfolder deltagernes læring sig i praksis.

- Hvilke kulturel/diskursive, materiel-økonomiske, social-politiske arrangementer muliggør og begrænser udførelsen af disse praksisser?
- Hvordan performer deltagerne disse praksisser.
- hvordan relaterer de sig til hinanden og til det materielle?
- Hvordan lærer deltagerne at begå sig i disse praksisser?
- Hvilke elementer oplever deltagerne, har betydning for deres læring?

1.7 State of the art

I nærværende afsnit vil jeg redegøre for hvor specialet placerer sig i international og national forskning i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, for på den måde at kunne demonstrere specialets relevans. Dette fokus vil primært ligge på at afdække hvor der findes mangel på viden om forskningsfeltet.

1.7.1 Litteratur søgestrategi

I afklaring af eksisterende forskningsfelt, har jeg benyttet en strategisk litteratursøgningsstrategi for at danne et overblik over hvor specialets genstandsfelt placerer sig i international og national forskning. Jeg lagde ud med at søge på de ord der fremgår af nedenstående tabel gennem Aalborg Universitets bibliotekshjemmeside. Jeg brugte Google eller Amazon.com i tilfælde hvor jeg ikke fandt noget af relevans, hvorefter jeg gik tilbage på AAU Bibliotekshjemmeside og fandt litteraturen derigennem. Jeg har i min søgning både benyttet frase søgning og booleske operatorer. Eftersom de søgeord jeg har valgt, primært er kernebegreber i opgaven har jeg udeladt at bruge ELLER. For at afgrænse søgning yderligere på de søgeord der gav mere end 10.000 resultater, brugte jeg ofte filtrene "peer-reviderede-artikler", "bøger" og søgte mellem år 1990-2019. efterfølgende anvendte jeg hovedsageligt kædesøgning. Eftersom jeg anvender empiri fra både universitets, efterskole og gymnasialt niveau, har jeg inkluderet forskning der indbefatter alle disse.

Søgeord: Engelsk	Dansk
Sustainable education	Innovation
Education for sustainable development	Unge OG Bæredygtighed OG
Education for sustainable development and Youth	innovationskompetencer
Education for sustainable development AND education	Innovation OG unge
Education SDG	Innovation OG uddannelse
Education for sustainable development AND Innovation	Uddannelse for bæredygtig udvikling
Innovation	Uddannelse OG bæredygtig udvikling

1.7.2 International og national forskning

Indledningsvist vil jeg redegøre for, at jeg ved søgning af national litteratur indenfor emnet kun fandt omkring 2 ministerielle rapporter, 2 forskningsartikler og nogle få specialer, hvilket antyder at denne undersøgelse placerer sig som et bidrag, i et forholdsvis mangelfuldt forskningsfelt. Jeg har derfor valgt at inddrage primært international forskning i dette review.

Forskning i national og international kontekst, har indenfor de sidste årtier optaget et øget fokus på hvilken rolle uddannelse skal spille i forhold til at løse nutidens globale bæredygtighedsproblematikker. Eftersom dette felt stadig er under udvikling, er der blandt forskere



stadig stor diversitet i hvordan de definerer, karakteriserer og udfører forskning indenfor uddannelse og bæredygtighed (Hedefalk, Almquist, & Östman, 2015). Begreber der inden for uddannelse- og bæredygtighedsforskning, oftest bruges til at karakterisere forskningsemnet er bl.a. *Educations for sustainability (efs)*, *Enviromental Education(EE)*, *sustainability education (SE)* og *Education for sustainable development (ESD)* (Summers & Cutting, 2016). I nærværende speciale vil jeg anvende begrebet *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling*". Dette skal ses som en samlet betegnelse der dækker over forskning inden for alle niveauer af uddannelse og bæredygtighed.

I artiklen *Problem oriented project based learning in promoting education for sustainable development* Diskuterer Yasin & Rahman (2011) rammesætning for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Dette inkluderer flere elementer. Forskerne ligger bl.a. vægt på didaktiske virkemidler som Livslang Læring, tværfaglig tilgang, partnerskaber, multikulturelle perspektiver og empowerment. I Artiklen diskuterer de yderligere brugen af problemorienteret projektbaseret læring som mulig rammesætning for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. De argumenterer for, at studerende der lever i en globaliseret verden, må lære at søge viden udover klasseværelset og bøgerne, for at kunne trives i nutidens høje konkurrenceprægede miljø. Dette kræver ifølge forskerne at, de studerende skal udvikle deres kommunikations-, problemløsnings- og lederskabsevner. Yderligere fremhæver de at uddannelse burde planlægges til at tjene reelle livssituationer, uden at gå på kompromis samfundsmæssig og miljømæssige værdier hos den fremtidige generation. Problemorienteret, projektbaseret læring ses af forfatterne som en potentiel tilgang til at fremme bæredygtig udvikling med den formodning, at de studerende vil lære mere når det de lærer er meningsfuldt, når det giver dem muligheden for at opleve at deres læring, relaterer sig til virkelige livssituationer. Artiklens forfattere skitserer Problemorienteret projektbaseret læring som værende en proces hvorved de studerende starter med at analysere en relevant problemstilling, derefter følges analysen op af et design af projektet der skal løse problematikken gennem en implementering af en aktivitet. Læringen udmunder derfor ikke kun i generel videns tilegnelse men er med til at udvikle analytiske kompetencer og evner til at argumentere for og præsentere en løsning.

Leif, Östman, Jonas Almquist & Maria Hedefalk (2015) Har i deres rapport over eksisterende forskning indenfor førskoleområdet, udarbejdet et omfattende overblik over forskning i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. De viser at forskning udmønter sig inden for to overordnede områder 1) hvordan undervisere forstår Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, og 2) hvordan Uddannelse for Bæredygtig Udvikling kan implementeres i praksis. Deres studie viste at Uddannelse for Bæredygtig Udvikling blev defineret som værende fokuseret på 1) uddannelse om, i og for miljøet, eller 2) Uddannelse som indeholdt tre dimensioner: det økonomiske, det sociale og det miljømæssige. Disse definitioner blev i forskningen brugt på mange forskellige måder og kan ifølge Östman, Almquist og Halk skabe mangel på overblik over feltet, navnlig fordi dette stadig er i udvikling. Dog synes al forskning at have et samlet mål. Navnlig, at undersøge hvordan man kan uddanne børn til at handle og forandre. I deres review fandt de yderligere at der inden for begge områder er en underlæggende antagelse om at hvis man udvikler børns viden om miljøet, vil de naturligt udvikle de rigtige holdninger og evner til at handle bæredygtigt. Dette fandt de dog ingen belæg for. Inden for dette område fandt



de heller ingen artikler der fokuserer på større sociale problematikker relateret til bæredygtighed, der var således heller ikke fokus på andre aspekter end miljøet og der fandtes yderligere en problematik i at lærerne ofte vidste for lidt om bæredygtighed. Forskerne argumenterer for at der er behov for øget forskning der følger børn i praksis, for på den måde at kunne skabe forskningsreb for hvordan man i praksis kan undersøge Uddannelse for Bæredygtig Udvikling.

I Denise Summer & Roger Cuttings (2016) antologi – Education for sustainable development in further education fremhæver forfatterne at forskning omkring *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling* inden for området *further education* i Storbritannien, var ikke eksisterende. Jamil Hammoud & Mohamed Tarabay (2019) fandt i deres artikel - *Higher Education for Sustainability in the Developing World: A Case Study of Rafik Hariri University in libanon*, ydermere at forsknings litteratur der beskæftiger sig med Uddannelse for bæredygtig udvikling i *Higher Education* i udviklingslande var meget begrænset. I deres artikel fremhæver de Leal Filo (2011) der antyder at *"the implementation of sustainable development in HEI's is not only a matter of policy, blueprints or strategies. He goes on to propose that, "declarations or action plans are useless, unless they can be backed up by concrete action in one or more of the following areas: (a) curriculum greening; (b) campus operations; (c) research; (d) extension (i.e. continuing education and further education programs); (e) concrete projects"* (I Hammoud & Tarabay, 2019).

Sheri Bastien & Halla B. Holmarsdottir (2017) Retter I deres antologi - *Youths as architects of social change* – fokus på unges rolle som forandringsagenter i forhold til bæredygtig udvikling og betydningen af innovations kompetencer. De fremhæver at udviklingen af innovationskompetencer bør være et vigtigt element af Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Forfatterne argumenterer for at der er behov for at forskning fremadrettet skal afdække hvilke læringsmiljøer der bedst mulig fordrer unges evne til at tage lederskab og udvikle kompetencerne til at tænke innovativt. De argumenterer yderligere for at der mangler forskning i hvordan grænserne mellem offentlige, private og NGO-sektoren kan arbejde på tværs, for at kunne fordre en vekslen mellem formelle og uformelle læringsrum.

Forskere som John Huckle & Arjen Wals, Susanne Santone og Roger Cuttings (Huckle & Wals 2015; Summer & Cuttings 2016; Pappa et al., 2017) ser yderligere et problematisk spændingsfelt mellem Uddannelse for Bæredygtig Udvikling og det neoliberale paradigme der styrer mange landes politikker. Summer & Cuttings (2016) fremhæver at der skal ses en ligestilling mellem både social, økonomisk og miljømæssig bæredygtighed. Dette problematiseres ifølge forskerne i det, at den neoliberale tankegang og diskurs i høj grad orienterer sig mod at instrumentalisere uddannelse gennem målstyring, øget fokus på økonomisk vinding og effektivisering. De argumenterer for at undervisere har opgivet lære mennesker at forholde sig kritisk til politiske, miljømæssige, økonomiske og sociale globale problematikker, og til at reflektere og handle på alternativer. Forskerne mener at uddannelse, orienterer sig mere mod at skabe arbejdere end at skabe lighed og frie muligheder. Yderligere kritiseres UNESCO efter Tiåret for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, for ikke at have udfordret den neoliberale samfundsstyring.

1.8 Begrebsafklaring & Afgrænsning

Jeg vil i løbet af specialet forholde mig til hvordan jeg forstår opgavens nøglebegreber. Derfor redegøres her kort for begreber der er relevante at introducere nu, eftersom de ikke bliver redegjort for andetsteds i specialet.

1.7.1 Unge som målgruppe

I overensstemmelse UNESCO (2015) vil jeg i specialet definere unge som at være mellem 15 og 24 år. Da de unge i specialet, både inkluderer universitetsstuderende, elever fra en efterskole og gymnasialt niveau, vil jeg indtil de optræder separat, give dem fællesbetegnelsen *unge* (Unesco, 2015).

1.7.2 Innovationskompetence før forandringsagent

Jeg vil her redegøre for hvordan jeg forstår begrebet forandringsagenter. I indledningen viste jeg at der politisk eksisterer en vision om, at unge skal besidde viden og kompetencer til at handle som forandringsagenter, uden at der foreligger en definition af hvad dette indebærer. Begrebet *Forandrings agent (change agent)* bliver i forskning brugt til at beskrive en person der faciliterer forandringer i en organisation, ofte i private virksomheder (Rupert & Vos, 2018). Jeg vil derfor introducere Lotte Darsø's (2013) begreb *innovationskompetence* for at præcisere hvad jeg forstår unge skal være i besiddelse af, for at kunne agere som forandringsagenter.

Innovationskompetence er ifølge Darsø "*evnen til at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge*". Innovation er en social bedrift, der fordrer at mennesker kan se og føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde. Dette kan enten relatere sig til økonomisk, social eller samfundsmæssig værdi. Innovationskompetence indebærer i følge Darsø, evnen til at udfordre og nytænke eksisterende viden, søge mod det uudforskede og danne tillidsfulde relationer mellem mennesker af forskellige baggrunde (Darsø, 2013:13-14).

1.7.3 Afgrænsning

En stor del af områdets litteratur og politiske strategier fremhæver betydningen af livslang læring i relation til Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Da jeg i specialet opererer ud fra Deweys pragmatisk tilgang til læring, ligger det indforstået hos mig, at læring er en uundgåelig konsekvens af det at være i live. For Dewey er uddannelse selve livet, i det vi som mennesker altid indgår aktivt i verden og udvikler erfaring gennem vores undersøgelse og manipulation af vores omgivelser og andre mennesker (Dewey, 1916:3-4). Jeg har på baggrund af dette afgrænset mig fra at beskæftige mig med begrebet *livslang læring*.

2.0 Videnskabsteoretisk ståsted

I dette afsnit, vil jeg redegøre for de videnskabsteoretiske antagelser der ligger til grund for specialets undersøgelse. Disse antagelser er inspireret af både et praksisteoretisk- og pragmatisk perspektiv. Afsnittet skal forstås som en indførelse i hvordan jeg videnskabeligt forstår og forholder mig til min problemformulering, hvordan jeg konstruerer mit genstandsfeltet, og hvordan jeg erkender og konstruerer den viden der produceres i specialet. Jeg vil i dette afsnit ligeledes også forholde mig til min position som forsker i relation til det felt jeg undersøger.

2.1 Empirisk og analytisk objekt

Med specialets problemformulering, har jeg afgrænset undersøgelsens empiriske objekt, til at omhandle både et ontologisk og et epistemologisk spørgsmål. Det ontologiske spørgsmål rettes mod den del af genstandsfeltet der omfatter de tre læringsforløb, der indeholder specifikke læringspraksisser for bæredygtig udvikling. Når jeg behandler disse praksisser ontologisk, ligger jeg fokus på hvad praksisserne består af, det specifikke indhold i praksisserne, hvordan praksisserne organiseres i rum og tid, hvilke arrangementerne der muliggør praksis og de *sites* praksis finder sted i (Kemmis et al. 2017:5). Dette bliver derfor et spørgsmål om hvordan jeg anskuer virkeligheden. Her er jeg inspireret af Theodore Schatzkis teori omkring *praksis* og *site ontologies* (Schatzki, 2002). Det epistemologiske spørgsmål retter sig mod den del af genstandsfeltet der undersøger hvordan læring udfolder sig i de specifikke praksisser og således også hvordan jeg erkender og konstruerer viden i specialet. Dette er inspireret af Ludwig Wittgensteins begreb *sprogspil* (Wittgenstein, 1958) og pragmatiske perspektiver jeg anvender fra John Dewey.

Det empiriske objekt hænger sammen med specialets analytiske objekt på sådan en måde, at jeg analytisk inspireres af at bruge Ludwig Wittgensteins teori om *sprogspil*, John Deweys teorier om erfaring, læring og uddannelse og Stephen Kemmis et al. teori om praksisarkitekturer.

I Nærværende afsnit søger jeg derfor at definere hvordan jeg forholder mig til praksis som objekt for videnskabelig undersøgelse, og som et led i at forstå den teoretiske baggrund for min analytiske tilgang. Eftersom disse teoretikere har mange fællestræk og inspireres af hinanden, vil jeg i relevante afsnit redegøre for fællestræk ved teorierne for at skabe sammenhæng for læseren.

2.2 Ontologisk perspektiv

Først vil jeg beskrive hvordan Schatzki med sin teori om *site ontologies* placerer sig mellem to ontologiske paradigmer, han betegner som *Individualism* og *Socialism* (Schatzki, 2002:124).

Individualism indeholder ifølge Schatzki, teoretiske perspektiver der ofte adskiller individet fra dets miljø og sociale kontekst. Forskere inden for dette paradigme undersøger verden som værende bestående af individer, og forsøger at forklare fænomener baseret på afdækning af indre mentale tilstande (Schatzki, 2002:125-26). *Socialism* er et begreb der defineret af Schatzki til at indeholde, alle



teoretiske perspektiver der ser alle sociale fakta og begivenheder adskilte men dog ikke uafhængige af, facts om, begivenheder eller samlinger af inter-relaterede individer. Disse ontologier opfatter ifølge Schatzki menneskelig handling som værende omgivet og determineret af strukturer, institutioner og samfund (Schatzki, 2002:127, 138).

Schatzki kritiserer i sin bog "the site of the social" disse ontologier og sørger med formuleringen af sin ontologi at skabe et alternativ til disse to. Han undlader dog at inddrage interaktionisten og pragmatikeren George Herbert Mead i sin kritik (Schatzki, 2002:128). hvilket jeg tolker som, at han åbner op for at pragmatismen og praksisteorien kan supplere hinanden.

Med denne afklaring, vil jeg bevæge mig videre til at beskrive Schatzki forståelse af hvad der konstituerer socialt liv:

2.2.1 Site ontology

Schatzki definerer social orden som værende arrangementer af enheder der er arrangeret (hænger sammen) i nexus, hvorigennem og hvori socialt liv opstår. Disse enheder relaterer sig til hinanden, optager positioner (*i forhold til hinanden, min tilføjelse*) og deraf optager de mening (Ibid.:22). for at uddybe dette nærmere opstår socialt liv og er viklet ind i et nexus af menneskelig aktivitet/sociale praksisser og arrangementer af mennesker, artefakter, ting og organismer. Denne sammenvævning karakteriserer menneskelig sameksistens og danner den kontekst for socialt liv Schatzki kalder *Social Site* (Ibid.:38, 123, 146). Når noget eksisterer eller sker i et *site kontekst*, eksisterer det eller foregår det også som en del af konteksten (Ibid.:64-65). Set i denne relation er menneskelig sameksistens situeret i specifikke sites og er samtidig en del af disse sites. *Site* er derfor ifølge Schatzki ikke et specifikt geografisk sted men nærmere en kontekst. Dette betyder dog ikke at et site ikke kan lokaliseres i et geografisk sted (Ibid:70).

Med *menneskelig sameksistens* henviser Schatzki (2002) til antagelsen om, måden hvorpå menneskelige liv hænger sammen. Nærmere beskrevet hænger menneskers liv sammen, i forskellige konstellationer af intentionelle relationer. De hænger sammen i praksisser, der af Schatzki beskrives som at være åbne temporalt udfoldede, nexus af kropslige *sayings* og *doings*. Disse *sayings* og *doings* er organiseret gennem fire typer fænomener (1) handlingsforståelser; der kombinerer viden om hvordan man performer en handling der hjælper med at skabe praksis, og viden om hvordan man genkender og responderer på denne handling. (2) regler, ordre og instruktioner for at, enten performe eller udelukke særlige handlinger (3) Teleoaffektive strukturer, der indeholder acceptable og foreskrevne mål, acceptable og sammenfattede projekter der er rettet mod disse mål, accepterede følelser og humør (4) Gennerelle forståelser om hvad der er relevant for praksis (Ibid:77-87).

Menneskers liv hænger sammen i aktivitet-tidsrum, fordi praksis udfolder sig og sker, i kraft af de forhold der eksisterer i et specifikt rum, i en specifik tid. Heri udfolder aktivitet sig både i en tid og i et rum hvori *materielle settings* er forbundet og arrangeret i aktiviteten (Ibid.:148-149). Hvis man skal sammenfatte dette i en simpel sætning, kan man ifølge Schatzki sige at socialt liv organiseres i en



sammenvævning af sociale praksisser og materielle arrangementer (Buch, 2017). Dette *site of the social* prefigurere (herunder *muliggøre eller begrænse*) ifølge Schatzki al menneskelig aktivitet ved at organisere hvilke *stier*, menneskelig handling kan tage (Schatzki, 2002:44).

I næste afsnit vil jeg kort forklare hvad disse antagelser om den sociale verden betyder for konstruktionen af det empiriske objekt og i hvilken retning dette giver i min undersøgelse.

2.2.2 opsamling

Det ontologiske spørgsmål rettes mod den del af genstandsfeltet der omfatter: *3 udvalgte læringsforløb, der er bærer af en specifik praksis for læring. Når jeg behandler disse praksisser ontologisk, ligger jeg fokus på hvad praksis består af, det specifikke indhold i praksis, hvordan praksis organiseres i rum og tid, arrangementerne der muliggør praksis og de sites praksis finder sted* (Kemmis et al. 2014:5).

Ved at tage udgangspunkt i ovenstående afsnit, har jeg i specialet derfor været interesseret i at undersøge specifikke læringsforløb som performativ konstrueret (gennem *handling* og *sprog*, min tilføjelse) i et gensidigt forhold mellem menneskers praksisser og materielle arrangementer. Disse praksisser afgrænses i det, at de situeres i et specifikt tidsrum og anses som værende normative i den forstand at udførelsen af praksis sker på baggrund af socialt acceptable og hierarkisk organiserede opgaver, projekter og mål. I specialet er dette overordnet rettet mod læringsforløbets formål: *at udvikle deltagernes viden og kompetencer til at skabe innovative løsninger på bæredygtige problemstillinger* (Schatzki, 2002; Jensen & Halkier:56; Buch: 2017:44).

2.3 Epistemologisk perspektiv

Med dette afsnit vil jeg introducere de epistemologiske antagelser der ligger til grund for forskningen. Ydermere vil jeg redegøre for hvordan de epistemologiske antagelser ligger til grund for hvordan jeg erkender og konstruerer viden og hvordan jeg forholder mig til feltet som forsker.

Dette afsnit har et dobbelt formål. *For det første*, er dette afsnit i forlængelse af ovenstående, med til at vise hvordan jeg med inspiration fra Wittgenstein og Dewey har konstrueret mit genstandsfelt og hvad der guider mine metodologiske overvejelser, navnlig Deweys pragmatiske tilgang til konstruktion af viden. *For det andet* ligger dette afsnit i forlængelse af mit ontologiske perspektiv, grundlaget for forståelsen Kemmis et. al, Wittgensteins og Deweys teoretiske operationalisering af praksis.

Schatzki fik sin inspiration til at formulere "the site of the social" ud fra en formodning om at praksis skulle forstås som en kropsliggørelse af Wittgensteins idé om *sprogspil og livsformer* – nærmere bestemt, at *sayings* og *doings* der konstituerer praksisser, hænger sammen i socialt liv på samme måde som ord og ideer hænger sammen i sprogspil (Schatzki, 2002:76-77). både Schatzki, Wittgenstein og Dewey tilslutter sig antagelsen om at erkendelse sker gennem handling (Schatzki, 2002:56). Den



fysiske verden eksisterer forud for menneskers handling, men erkendes, åbenbares og bliver først meningsfuld gennem social handlen (herunder kommunikation) (Dewey, 1910:6; Wittgenstein, 1958:155). Anders Buch beskriver i hans fortolkning af Schatzki at *"praksissen åbner verden på en bestemt måde og tildeler aktører der handler i den bestemte roller"* (Buch, 2018) Menneskers kropslige handling og sproglige handling er samlet set et udtryk for menneskets mentale tilstande. I denne forståelse ophæves dikotomien mellem bevidsthed og det kropslige (Anderson et al.:12-13). Ifølge Schatzki og Anderson et al., mener Wittgenstein at erkendelsen sker gennem det han kalder sprogspil. Med dette mener han at sproget først får sin betydning når det tages i brug, men at sprogets betydning afhænger af hvilke forhold, det bruges under eks. hvilke aktiviteter det relaterer sig til, historikken i sprogets brug, hvem der bruger det og hvad der opfattes som selvfølgeliggjort for de mennesker involveret i sprogspillene. Ord og sprog uden social kontekst eller handling bliver ligegyldige for Wittgenstein (Schatzki, 2002:61; Anderson, Garrison, & Östman, 2018:7).

I introduktionen til dette afsnit beskrev jeg først, at jeg ville redegøre for hvordan jeg med disse antagelser anskuer den del af genstandsfeltet der vedrører det epistemologiske spørgsmål. Når jeg i problemformuleringen spørger *"... hvordan udfolder læring sig i praksis?"* skal det ses sådan at jeg anskuer praksis som at værende performativ, ud fra antagelse om, at deltagerne i praksis, erkender verden gennem kropslig og sproglig handling og at denne samlede aktivitet kun kan tilskrives mening i sociale kontekster.

2.3.1 John Dewey

I dette afsnit vil jeg redegøre for de antagelser der ligger til grund for hvordan jeg erkender og konstruerer viden i specialet, navnlig inspireret af John Deweys pragmatisme.

Indledningsvist vil jeg kort kontekstualisere Deweys pragmatiske perspektiv i forhold til det praksisteoretiske perspektiv. Praksisteoretiske forskere har tidligere argumenteret for at der findes klare relationer mellem pragmatismen og praksisteorien (Buch & Elkjær, 2015; Anderson, Garrison, & Östman, 2018; Volbers, 2012). De vedkender sig, at der findes forskelle mellem disse to perspektiver, men argumenterer dog for at disse på mange måder kan complimentere hinanden.

Selvom jeg inddrager Dewey i et epistemologisk afsnit, afviser han i tråd med Wittgenstein ideen om, at viden forekommer som en direkte repræsentation af verden der bliver gjort mulig gennem særlige mentale og sproglige processer (Anderson, Garrison, & Östman, 2018, s. 10). Ydermere kritiserede både Wittgenstein og Dewey traditionelle epistemologiske påstande om, at der kan findes sand viden³(ibid:). Ifølge hans pragmatiske udgangspunkt, er viden kun værdifuld eller sand i den forstand at den har praktisk anvendelse og kan bidrage til at forbedre forholdene for mennesker i samfundet (Egholm, 2014).

2.3.3 Transaktion

I specialet arbejder jeg med Deweys begreb "Transaction" (transaktion, min oversættelse) (Dewey & Bentley, 1949) i min erkendelse og konstruktion af viden. Transaktion adskiller sig fra begreberne Dewey kalder *Self-action* og *Interaction*. Her gør han op med forestillingen om, at forskeren kan undersøge objekter som handler og udvikler sig i kraft af deres indre natur og dermed er adskilt fra verden. Han kritiserer forskere der undersøger deres genstandsfelt under lukkede og kontrollerede forhold og som kun observere objekter interagere med hinanden for at ville udlede kausale sammenhænge (Dewey & Bentley, 1949:137). Jeg vil først introducere til Deweys definition af transaktionsbegrebet og herefter sætte det i relation til min forskerrolle:

"Transaction: where systems of description and naming are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to "elements" or other presumptively detachable or independent "entities," "essences," or "realities," and without isolation of presumptively detachable "relations" from such detachable "elements" (Dewey & Bentley, 1949:133).

Erkendelse opstår ifølge Dewey gennem handling. Ting og handlinger får mening gennem sproget, men sproget og viden skal derfor ikke ses som adskilt fra handling (Dewey & Bentley, 1949:124). Ifølge Dewey skal teorier, beskrivelser og navngivning forstås som værende værktøjer eller instrumenter jeg kan anvende til at behandle aspekter af handling eller til at mestre situationer (Dewey:1910:145). Som det fremgår af citatet, indbefatter transaktionel undersøgelse at jeg ikke foretager separationer af den situation eller det objekt jeg undersøger. Når jeg konstruerer viden om mit genstandsfelt, betyder det at jeg undersøger den fulde praksis, hvilket betyder jeg eks. ikke kan se de unge som adskilt fra deres praksis eller praksis arrangementerne, men at udfører min undersøgelse med en forståelse om, at disse hænger sammen og gensidigt påvirker og forandrer hinanden (Dewey & Bentley, 1949:127,137).

2.3.4 Forskerposition

Når jeg konstruerer viden gør jeg det gennem navngivning af situationer som jeg derigennem gør til objekt for min undersøgelse. Jeg udvæglser metoder og teorier jeg bruger som værktøjer til at indsamle min empiri og analysere mine empiriske fund. Jeg fortager derigennem handlinger der fikserer et udsnit af en evigt foranderlig sociale verden, som tillader mig at gøre disse udsnit til genstand for min undersøgelse (Dewey & Bentley, 1949:121). Da jeg som forsker, er en del af den verden jeg undersøger, er jeg dermed også en del af det objekt, jeg har udvalgt for min undersøgelse. Som konsekvens af dette ophæves subjekt/objekt modstillingen. Når jeg udfører mine undersøgelser, indgår jeg i en transaktionsproces, hvori viden bliver kooperativ og integreret gennem kommunikation (Dewey & Bentley, 1949:97). Når jeg indsamler min empiri, interagerer jeg med og observerer mennesker, der taler eller skriver med deres ord-handlinger og andre repræsentative aktiviteter der er forbundet med deres ting-opfattelser og manipulationer. Dette giver både mig og det jeg observerer, nye erfaringer der kan føre til nye handlinger, som jeg for eksempel kan tilføje til min videre undersøgelse. Disse nye erfaringer tillader mig at rekonstruere mening. Transaktion nedbryder

såedes ifølge Dewey separationen mellem det mentale og det materielle, det indre og det ydre (Dewey & Bentley, 1949:137).

2.3.5 Opsamling

Når jeg konstruerer viden i dette speciale gør jeg det dermed udfra følgende antagelser:

- At al socialt liv hænger sammen i menneskelige aktiviteter og materielle arrangementer. Når jeg konstruerer viden i en transaktionel undersøgelse, adskiller jeg derfor ikke genstandsfeltet i del-elementer, men søger at beskrive den fulde transaktion mellem mennesker og deres miljø, hvori de gensidigt påvirker og forandre hinanden.
- Ved at navngive undersøgelsesobjektet eller situationen, gør jeg det muligt at undersøge. I det jeg beskriver mit genstandsfelt, stabiliserer jeg en del af en foranderlig verden. Dette objekt er dog ikke determineret af min navngivning, da der i undersøgelsen kan dukke nye interessante erfaringer og situationer op (Dewey & Bentley, 1949).
- Dikotomier mellem indre/ydre, krop/bevidsthed, subjekt/objekt ophæves. Dette betyder, at jeg som forsker, ikke observerer passivt, men observerer interageret med verden. Derigennem får både det jeg interagerer med og jeg selv nye erfaringer der kan lede til nye handlinger og rekonstruktion af mening. Når jeg gør dette, forsøger jeg ikke at finde nogen bagvedliggende mening med menneskers handling. Når jeg observerer virkeligheden, beskriver jeg den som den er og når jeg observerer menneskers tale-handlinger eller andre repræsentationer af hvordan de oplever mening, erfaringer og oplevelser, søger jeg ikke at forstå noget "bagvedliggende grunde" eller fortolke deres udsagn.
- Når jeg bruger teorier, begreber og lign., til at beskrive og analysere verden, er dette ikke en repræsentation af en virkelighed, men værktøjer jeg bruger til at skabe mening eller give rimelige forklaringer på de problemstillinger eller situationer, jeg undersøger

3.0 Teoretisk ståsted

I nærværende afsnit vil Jeg redegøre for de pragmatiske og praksisteoretiske begreber og perspektiver, jeg i analysen vil anvende til at undersøge min problemformulering.

3.1 Wittgenstein

Sprogspil er et begreb der indbefatter at mennesker bruger sproget som et medie til at erkende og skabe mening med virkeligheden. Sproget skal ifølge Wittgenstein forstås som et kontekstuel og socialt fænomen, idet måder at tale, handle og tænke på reguleres af kontekstuelle regler (Jørgensen, 2007:24). Disse regler skal forstås som normer, traditioner og ritualer der eksisterer i sociale fællesskaber. Når de unge indgår i en bestemt praksis for læring, ville Wittgenstein sige at de ind går i specifikke livsformer hvori der indgår bestemte sprogspil. Forudsætningen for at kunne indgå i og i denne livsform, er at de unge skal lære at begå sig i disse sprogspil ved at tilegne sig reglerne for hvordan man anvender sproget (Jørgensen, 2007:24). Kemmis et al. beskriver det sådan, at når de unge skal lære at indgå i det sprogspil der eksisterer i analysens praksisser, så indgår de i en proces hvormed de initieres ind i specifikke sprogspil og aktiviteter, på en sådan måde at de opnår en fælles forståelse (Kemmis et al. 2014:57-58). Når Wittgenstein beskriver at sproget er kontekstuel, betyder det at ord og sproget i sig selv ingen mening har, med mindre det kobles til handling eller objekter. Når meningen med ord og sprog, findes i den måde ordene bruges på og i den kontekst de bruges i, vil de aldrig kunne defineres i en bestemt betydning (Jørgensen 2007:20-25). Kemmis et al. beskriver denne læring, som en *initiering* ind i praksis (Kemmis. et al. 2014:57-58).

3.2 John Dewey

Jeg har med en interesse i at undersøge hvordan læringen udfolder sig i de udvalgte læringsforløb valgt at inddrage teoretiske begreber fra John Dewey. Min intention med at inddrage Deweys teoretiske perspektiver på uddannelse og læring, er at jeg på den måde vil kunne tilføje et bredere begrebsapparat til min analyse og opnå en mere nuanceret analyse. Dette har jeg gjort for at kunne analysere de unges læringsproces, betydningen af de unges læring og på hvilken måde deres læringspraksis og praksisarkitekturerne fordre praksissernes formål – at udvikle de unges evner og kompetencer til at skabe innovative løsninger på bæredygtige problemstillinger.

3.2.1 Wittgenstein og Dewey

Wittgenstein og Dewey deler ifølge Anderson et al. (2018) mange af de samme antagelser omkring menneskets erkendelse og læring om verden. Dewey mener i overensstemmelse med Wittgenstein at sproget er et værktøj mennesker bruger til at tilskrive mening til handlinger og objekter (Wittgenstein, 1958:6-7; Dewey, 1910:97-98). Ydermere mener han også at sproget kun bliver meningsfuldt hvis det bruges i sociale kontekster på samme måde som Wittgenstein taler om *sprogspil* (Dewey, 1916:18; Wittgenstein 1958:4). Dette vil Dewey kalde *delt erfaring* med eks. hvilket objekt tilskrives ordet



”blyant” og delte erfaringer om hvilke aktiviteter man kan udføre med en blyant. Da dette denne delte forståelse er kontekst afhængig tilskriver Dewey sig også antagelsen om at mening skal findes i specifikke praksisser (Dewey, 1916:18).

3.2.2 Undersøgelse, erfaring, transaktion, læring

Ifølge Dewey er *læring (erfaring)* både et eksistensgrundlag for mennesket og en del af menneskets eksistens. Fra vores fødedag, er vi aktive og handlende i verden og vil uundgåeligt danne erfaringer eftersom vores handlinger altid har konsekvenser. Vores erfaring vil altid være social, idet vi er afhængige af at få spejlet og bedømt vores adfærd. Dewey eksemplificerer dette med en babys første forsøg på at formulere sprog. Dette sprog bliver ikke meningsfyldt før det spejles af et andet menneske (Dewey, 1916:2-3,17-18,163). Uddannelse er for Dewey i sin reneste form et middel til at opretholde menneskets sociale liv (Ibid.). For at kunne overføre viden mellem børn og voksne er sprog eller andre kommunikative handlinger essentielt for Dewey, da det er gennem kommunikation at mennesker danner fællesskaber ved at være i stand til at dele samme forståelse (Dewey,1916:6-7). I dette afsnit vil jeg først fremhæve to former for uddannelse som jeg vil vende tilbage til længere nede. Den første form beskriver Dewey som at være den der foregik uden for det vi i dag kalder skole. Den foregik i hjemmet og praktiske håndværk. Denne form for uddannelse koncentrerede sig om at overføre kundskaber til unge så de kunne opretholde deres levevis og lokalsamfundet (Dewey, 1932:169-170). Her mente han at unge var i kontakt med det *virkelige liv* og lærte ting der betød noget for den *virkelige verden*. Unges aktiviteter blev stimuleret af ægte nysgerrighed og fantasi (Ibid.). Den anden form for uddannelse lærte unge at bedrive videnskab. Dette fandt sted i afgrænsede institutioner og søgte at lære unge at skrive, læse, regne etc. Denne form for uddannelse var ikke unødvendig, men havde ifølge Dewey lukket sig selv af fra den virkelige verden. Selvom denne type uddannelse omkring Deweys tid var blevet åben for masserne, mente han stadig at det var blevet et projekt for individet, der udelukkende imødekom menneskers individuelle behov og stræben (ibid:171).

3.2.4 Eksperimentel læring

Efter denne redegørelse vil jeg vende til bage til begrebet *erfaring* og hvad der konstituerer det, som Dewey kalder *uddannende erfaringer*⁴ (Dewey, 1916:90-91). Dette vil jeg i specialets analyse del betegne som *lærerig erfaring*. Læringsprocessen indtræder ifølge Dewey ved at der opstår en situation vi som mennesker ikke besidder viden eller evner til, at kunne mestre eller begribe. Vi vil som konsekvens deraf påbegynde en undersøgelse med henblik på at kunne mestre eller se mening i den situation vi står i (Dewey, 1910:8-11). Denne undersøgelse starter ifølge Dewey med at vi gennem *refleksiv tænkning*, formulerer ideer for hvordan problemstillingen kan løses og dernæst søger om der findes belæg der kan understøtte vores ideer. Dette forudsætter at vi har de rette sproglige værktøjer til at kunne formulere ideer om, hvilken tilgang vi vil have til at løse problemet og hvordan vi vil teste

⁴ Jeg er bevidst om at der i dansk forskning findes flere fortolkninger af Deweys brug af *education* og *educative*. (Madsen 2012)



det af i praksis. Når vi som mennesker tager et skridt i retningen af at skaffe viden der enten bekræfter eller modsiger vores ideer, i gang sætter vi ifølge Dewey et eksperiment (Dewey, 1910:10). Gennem vores eksperimenter indgår vi aktivt med det vi undersøger, når vi manipulerer med det der er objekt for vores undersøgelse. Dette gør vi for at bestemme objektets karakter. Heri indgår vi, i en transaktion med verden og vores undersøgelsesobjekt. Transaktionen kan beskrives således:

“When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences (Dewey 1916:163).”

Dette leder os frem til hvad Dewey kendetegner som *lærerige erfaringer* (Dewey, 1916:90-91). I Deweys optik er der forskel på erfaring erhvervet gennem handling og *lærerige erfaringer*. Når aktiviteter bringer uddannende erfaring, er det fordi de gør os bevidste om forbindelser der før har været skjulte for os. Når vi erfarer at vores handlinger har konsekvenser kan vi skabe en forbindelse mellem handling og en forudsigelse af det, som handlingen vil føre til. Jo mere vi reflektivt (bevidst intention med handling) eksperimenterer med forbindelserne mellem vores handlinger og deres konsekvenser, jo mere valid viden opnår vi, da vi deraf kan vi mestre situationer med en bredere erfaring (Ibid.).

3.2.5 Den ideelle Uddannelse

For at vende tilbage til de to variationer af uddannelse vil jeg beskrive hvordan Dewey søger at fusionere disse to gennem en type af uddannelse, han betegner som *laboratorie* uddannelse.

3.2.6 Laboratorie

Laboratorie er et begreb Dewey (1916) Bruger til at betegne en progressiv uddannelsestype som har til formål, at give børn og unge uddannelse, der kan komme samfundet til gode. Progressive samfund sørger ifølge Dewey, for at forme unges erfaringer så de kan forme nye og bedre vaner, de kan bruge til at skabe et bedre samfund. Dette står i Deweys optik i kontrast til uddannelse der søger at fastholde status quo. (Dewey, 1916:92; Dewey, 1932:174-76). Dette indbefatter at unge har ressourcerne til at samle videnskabelig viden med praktisk viden, og føre disse ud i målrettede eksperimenter (Ibid.). Laboratoriet skal ifølge Dewey operere som et værksted, hvor eleverne både skal lære håndværkskundskaber og videnskabelig viden, gennem undersøgelser der relaterede sig til *virkelige problemer*. Der skulle både være plads til eksperimenter, undersøgelser og refleksion (Ibid:175-176). Skolerne skal ifølge Dewey give eleverne en naturlig lyst til at følge deres nysgerrighed og at skolerne skal åbne op til den interaktion og det sociale liv der findes uden for skolens mure (ibid:178). Ydermere, kritiserer Dewey traditionelle skoler, med deres fokus på kvantitativ måling af elevernes læring, for at ville udviske elevernes særlige kapaciteter og talenter. I Deweys optik opstod læring bedst i grupper af elever der havde forskellige styrker og kompetencer. Dette var for Dewey ikke noget problem for evalueringen af deres læring og kundskaber, idet at han argumenterede for, at der skulle findes metoder til at måle på det kvalitative stadie eleverne gennemgik før de kom til det kvantitative (Dewey, 1928:180).

3.2.7 Underviser

Underviseren spiller i Deweys optik en vigtig rolle i at gøre undervisningsmaterialet interessant for eleven (Dewey, 1916:156). Hendes job er at guide elevernes erfaringer, ved at stille de rigtige ressourcer og rammer til rådighed. Derved sikrer underviseren, at elevens nysgerrighed og interne behov for at lære, driver hans læring (Dewey, 1904:195). Et af disse kriterier kalder Dewey for *familiarity* (genkendelighed/kendskab, min oversættelse). Hvis stoffet eller situationerne, eleverne skal lære at mestre, ikke på nogen måde kan skabe en form for *genkendelse*, risikerer underviseren, at eleven giver op. Hvis stoffet derimod virker for velkendt, bliver det uinteressant og eleven mister interessen (Dewey, 1928:183). et andet kriterie er, at eleven skal kunne se mening i aktiviteten for at kunne engagere sig i aktiviteten. Eleven skal kunne se et klart formål med aktiviteten og opnå en oplevelse af, at hendes udførelse af aktiviteten har været værdifuld (Dewey, 1932:174). Leg, fantasi og handling er derfor ifølge Dewey en vigtig del af at gøre læringen interessant og give eleven frihed til at eksperimentere med det de undersøger. Leg beskriver Dewey som værende primært kropsligt. For at gøre leg til en del af *lærerig erfaring* er det derfor vigtigt at underviseren kan opstille de rigtige kriterier for at eleven kan blande leg med reflektiv tænkning. Leg er en social aktivitet og skal inkorporeres i skemaet på lige fod med hvad Dewey kalder arbejde (Dewey 1916:230).

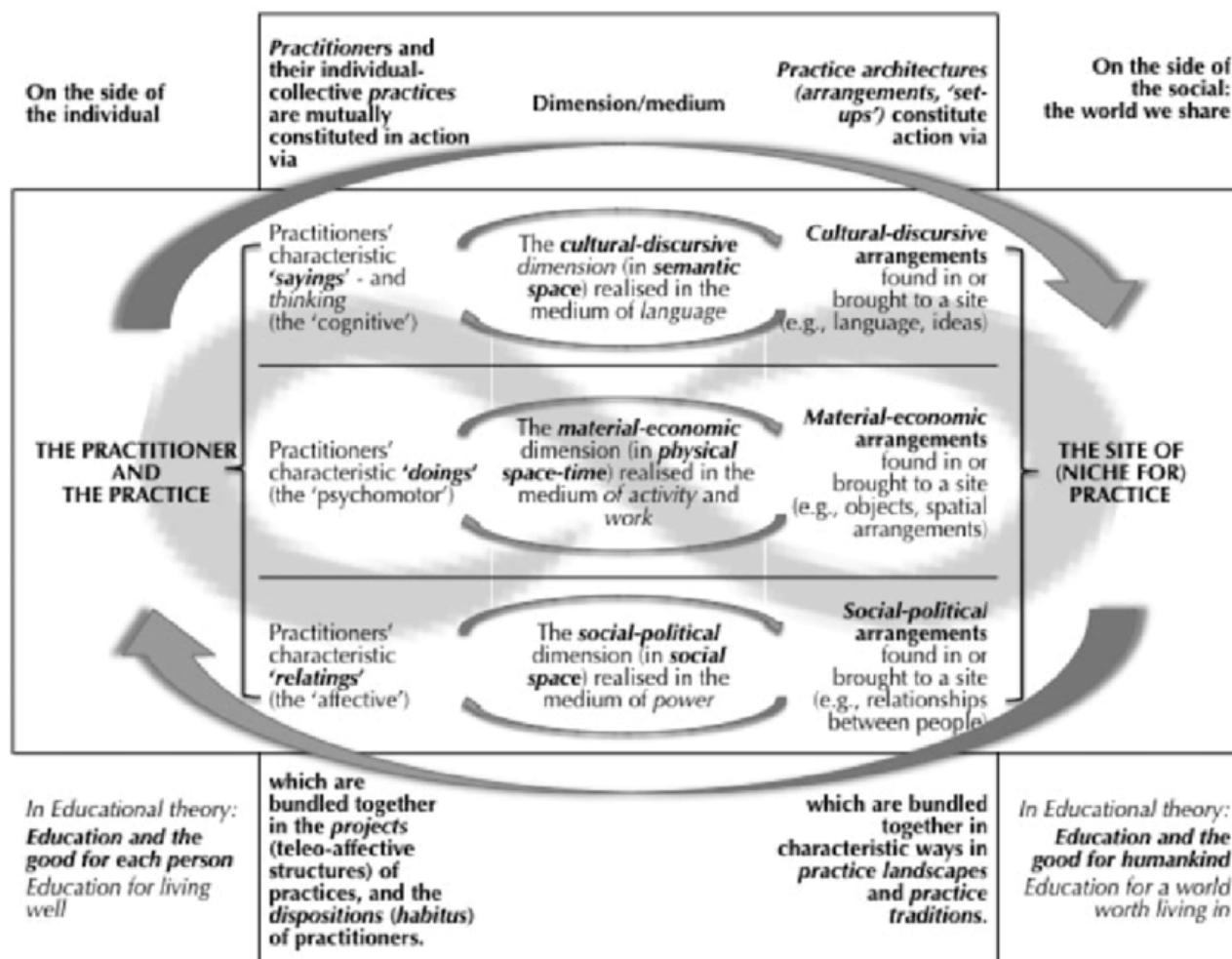
3.3 Stephen Kemmis et al.

Ifølge Kemmis et al. adskiller de sig fra Schatzki i måden at forstå prefigurationen af menneskers praksis (Kemmis et al, 2014). Schatzki (2002) beskriver prefiguration, måden hvorpå "the site of the social" kanaliserer flowet af kommende aktivitet. Dette sker ved at kvalificere de mulige stier aktivitet kan tage. Prefiguration forklares også som at være det sociale livs magt til at begrænse eller muliggøre praksis. Magt findes i hvordan menneskers handlinger kan muliggøre eller begrænse et andet menneskes muligheder. Men magt findes ikke kun i menneskelig handling, også i artefakter, organismer og ting (typisk i en kombination og arrangeret). Forskellige komponenter af arrangementer muliggør eller begrænser handling (Schatzki, 2002:44-45).

Kemmis et al. (2014) er enig med Schatzki om, at arrangementer og praksisser er sammenvævede i et site og at denne sammenvævning både udgør konteksten hvori og hvorigennem socialt liv udfolder sig og hvorigennem vi erkender virkeligheden. Som jeg vil vise i dette afsnit forholder de sig dog anderledes til hvad der karakteriserer begrebet arrangementer. Dog istemmer de sig at prefiguration forklarer hvordan "the site of the social" kvalificerer mulige stier for aktivitet. De accepterer også at denne udlægning gør op med dikotomien mellem struktur og Agency i det menneskers handling og arrangementers orden gensidigt påvirker hinanden (Schatzki, 2002:45; Kemmis et al. 2014:29). For at få et overblik over Kemmis et al. teoretiske begreb sæt, hvor de enten distancerer sig eller udvikler deres begreber ud fra Schatzkis og hvordan de forstår prefiguration af praksis vil jeg benytte mig af

nedenstående

model:



Figur1. Diagrammatic representation of the theory of practice architectures. (ResearchGate, 2019)

Ovenstående model giver et overordnet overblik over Kemmis et al. teori om praksis arkitekturer som giver mig mulighed for at operationalisere uddannelse og læring. (Kemmis et al 2017). Af modellen fremgår det, som beskrevet ovenover, at socialt liv/social orden opstår i en sammenvævning af menneskelig aktivitet, praksisser og arrangementer der prefigurerer praksis, i et praksis "site" (Kemmis et al, 2014:6). Venstre side af modellen vises det Kemmis et al. kalder *praksis elementerne*. I højere side af modellen vises *praksis arkitekturerne*. Disse enheder påvirker gensidigt hinanden og er interrelateret i 3 dimensioner af intersubjektivitet der fremgår i midten af modellen (Kemmis et al, 2017:13).

3.3.1 Praksis Elementer

I nærværende speciale, er en praksis for læring, en social bedrift hvor deltagerne, er med skabere af praksis (Kemmis et al. 2014:34). Her møder de hinanden i intersubjektive rum, hvori de ikke kun medproducerer praksis, men også gør praksisser betydningsfulde. I specifikke dimensioner af disse intersubjektive rum der eksisterer mellem mennesker og hvor mennesker interagerer med hinanden,

bliver praksis ifølge Kemmis et al. realiseret i en semantisk dimension, medieret gennem sproget, i en dimension af fysisk-tid-rum medieret gennem den aktivitet der finder sted i praksis og i en social dimension, medieret gennem magt og solidaritet, i måder deltagerne relaterer sig til hinanden og til materielle objekter (Kemmis et al, 2014:58).

3.3.2 Praksis:

Ifølge Schatzki kan praksisser defineres på denne måde. "Practices are a temporally evolving, open-ended organized nexuses of actions. This means that the doings and sayings composing them hang together. More specifically, the doings and sayings that compose a given practice are linked through (1) practical understandings, (2) rules, (3) a teleoaffective structure, and (4) general understandings" (Schatzki, 2002:77-87). Kemmis et al. tager udgangspunkt i denne konceptualisering af praksis i formuleringen af deres eget praksisbegreb. Ifølge Kemmis et al. kommer praksis til udtryk gennem det deltagerne siger (*sayings*), deres handlinger (*doings*) og relationer (*relatings*). Med begrebet *relatings* fremhæver Kemmis et al. den relationelle og samfundsmæssig-politiske dimension af praksis og tilføjer på den måde en eksplicitering af magt og solidaritetsforhold (Kemmis et al, 2014:30). Disse sayings, doings og relatings, hænger sammen i projektet for praksis og anvendes i analysen, til at vise hvordan de unge performer praksis og hvordan deres læring udfolder sig heri.

Sayings, er et begreb, udviklet på baggrund af Wittgensteins (1958) om sprogspil. Når de unge træder ind i det site, hvori deres respektive praksis for læring finder sted, vil de blive en del af en specifik livsform. I denne livsform optræder forskellige sprogspil, som retter de mennesker der deler denne livsform imod en fælles forståelse hvordan der handles og hvorfor. Sayings er det sprog, de begreber og den specialist diskurs der bruges og tænkes i praksis. Sayings skal her stadig ses som en kropslig handling der udtrykker en mangfoldig udvikling af mentale tilstande (Schatzki 2002) og hvorigennem specifikke site bliver meningsfuldt og tillægges en bestemt betydning (Kemmis et al. 2014:29-36).

Doings, Beskriver den måde hvorpå de unge handler i praksis og er knyttet til kropslig aktivitet. (Kemmis et al. 2014:36). Dette begreb bruges i specialet til at analysere både observationerne og informanternes fortællinger af hvordan de udfører aktiviteter, gennem handling i fysisk-tidsrum.

Relatings, Beskriver de relationer eller relationelle set-ups der eksisterer mellem de unge og de objekter der er sammenvævet i praksis. Dette bringer ifølge Kemmis et al. mulighed for at fremanalysere specifikke former for magt og solidaritetsforhold, inklusion/eksklusion og tillidsforhold (Kemmis et al 2017:30).

Som det fremgår af figur (1) Består en praksis for læring af distinktive sayings, doings og relatings der hænger sammen i **projektet** for praksis. Begrebet Projekt er inspireret af Schatzki's begreb "Teleoaffective strukturer" (Kemmis et al. 2014:30). Projektet for praksis består ifølge Kemmis et al af: (1) Intentionen eller formålet der motiverer praksissen (2) Aktiviteter (Koblet sammen af sayings, doings og relatings) der udføres i praksis (3) Det endelige resultat der ønskes med den specifikke praksis (Kemmis et al, 2017:8). *Praksisprojektet* som begreb vil jeg i analysen både anvende til at

fremhæve intentionen med praksis fra dem der arrangerer læringsforløbet og de studerendes eget formål med at deltage i praksis.

Med begrebet **dispositioner** referer Kemmis et al. til Pierre Bourdieus forståelse af hvordan de unge gennem deltagelse i sociale sammenhænge, tilegner sig kropslige indlejrede erfaringer. Dette giver dem adgang til at indgå i sociale rum, med en særlig fornemmelse for de sprogspil der eksisterede i dem. På samme måde forstår Kemmis et al. den viden og de evner og værdier de unge lærer, som værende dispositioner der hænger sammen i praktiseringen af den praksis de indgår i (Kemmis et al, 2017:60).

3.3.3 Praksis arkitekturer

Som nævnt i introduktionen til dette afsnit distancerer Kemmis et al. sig bl.a. fra Schatzki i måden de anser praksisser som været prefigurerede. Ifølge Kemmis et al. vil handling og interaktion (*her forstået som Doings, Sayings, Relatings*) enten muliggøres eller begrænses, i og imellem kulturelle-diskursive, materiel-økonomiske og social-politiske arrangementer. Som det fremgår af figur (1) er disse altid sammenvævet i praksislandskaber og praksistraditioner og altid situeret i et "social site". (Kemmis, 2014:6).

3.3.4 Praksis Arrangementer

Ifølge Kemmis et al. eksisterer de *praksis arrangementer* der muliggør eller begrænser praksisser, parallelt med praksisaktiviteterne. De konstituerer muliggørende eller begrænsende forudsætninger for hvilke sayings, doings og relatings der kan performes i praksis (Kemmis et al. 2014:30-31).

Kulturelle-diskursive arrangementer: Er de ressourcer der prefigurerer det sprog og den diskurs der bruges specifikt i og om praksis. de kan begrænse eller muliggøre hvad der er relevant eller hensigtsmæssigt at sige og tænke når praksis udføres, beskrives, fortolkes og retfærdiggøres. de kulturelle-diskursive arrangementer inkluderer bl.a. en specialist diskurs tilknyttet specifikke discipliner, det sprog der deles mellem eks. underviseren og de studerende eller de udtalte koder der bestemmer niveauet af formalitet der er hensigtsmæssigt for den måde man taler sammen på (Kemmis, 2017:9).

Materielle-økonomiske arrangementer: Materielle-økonomiske arrangementer er de ressourcer der prefigurerer det der kan gøres i praksis, ved at påvirke hvad, hvornår og hvordan noget kan gøres og af hvem. dette inkluderer bl.a. aspekter af det fysiske miljø, økonomiske ressourcer, menneskelig og ikke menneskelige enheder, skemaer og arbejdsfordeling) (Kemmis et al. 2017:10).

Social-politiske arrangementer: Sociale-politiske arrangementer beskriver de ressourcer der prefigurerer *relatings* i praksis. Arrangementerne indeholder de organisatoriske funktioner, hvordan roller fordeles i organisationen og viser hvem der definere de kommunikative krav der determinerer normerne for den fælles forståelse af hvordan man handler i praksis, og hvordan magt og social



solidaritet kommer til udtryk. På denne måde enten begrænser eller muliggøre de social-politiske arrangementer specifikke relationer mellem mennesker og mellem mennesker og objekter (Kemmis et al: 2014:32).

Som det fremgår af ovenstående model, hænger de tre praksisarrangementer sammen i de praksistraditioner og det praksislandskab der udgør site for praksis (Kemmis: 2014:4). vores handlinger begrænses eller muliggøres gennem praksislandskabet og praksistraditionerne (både vores egne og den kollektive fortid) (arrangementer er formet gennem længere perioder) (Kemmis, 2014:5).

Praksistraditioner: Dette begreb beskriver de traditioner (*sayings, doings og relatings*) der eksisterer i og er med til at prefigurere praksis. Disse traditioner er blevet til og har udviklet sig over længere tid, prefigureret af praksisarrangementer og gennem menneskers praksisser. Når disse anvendes i analysen, kan de beskrives enten år tilbage eller få dage (Kemmis et al. 2014:33,212).

Praksislandskab: udgør de materielle set-ups i praksis (Kemmis, 2014).

4.0 Undersøgelsesdesign

I dette afsnit vil jeg redegøre for de metodiske overvejelser som ligger til grund for min empiriske undersøgelse og evt. fordele og ulemper ved mine metodiske valg.

I følge Elizabeth Shove afhænger metodiske valg for at undersøge praksis, af erkendelsesinteressen og de forskningsspørgsmål forskeren stiller (Shove, 2017). Da min erkendelsesinteresse er inspireret af praksisteoretiske og pragmatiske teorier har jeg derfor anvendt en refleksiv transaktionel undersøgelse af mit empiriske objekt. Dette indebærer at jeg ikke adskiller mit empiriske objekt i mindre dele, men at jeg bestræber mig på, at beskrive hvordan menneskers praksis og deres miljø gensidigt påvirker og forandrer hinanden. Dette gør jeg ved at anvende etnografiske forskningsmetoder, såsom deltagerobservationer og semistrukturerede interviews.

Med en pragmatisk tilgang til min undersøgelse, har jeg i nærværende speciale arbejdet abduktivt, hvilket vil sige at jeg veksler mellem induktion og deduktion i min forskning (Egholm, 2014:170). Når jeg udfører en transaktionel undersøgelse, forsøger jeg ikke at skabe sand viden, men gennem en empirisk undersøgelse, at give kvalificerede bud på hvordan man kan forstå den del af virkeligheden, jeg har udvalgt.

Undersøgelsesprocessen tog afsæt på baggrund af min eksisterende viden og erfaringer. Jeg formulerede midlertidige antagelser om hvad et uddannelsesforløb skulle indeholde for at imødekomme de politiske visioner. Jeg formulerede derefter en løs strategi for hvordan og hvorhenne jeg ville indsamle min empiri. Denne var inspireret af brugen af etnografisk metode, herunder deltagerobservationer og semistrukturerede interviews. Sideløbende med min empiriindsamling og bearbejdning orienterede jeg mig i yderligere i Kemmis et al., denne vekselvirkning mellem udvidet teoretisk forståelse og øget erfaring med at observere og interviewe, gjorde mig skarpere på hvad jeg ville observere og hvilke interview spørgsmål jeg skulle stille. Da jeg havde indsamlet min empiri, begyndte jeg efter mine transskriptioner og første gennemlæsning, at tilføje John Deweys perspektiver i analysen, fordi jeg antog at det ville give mig et bredere og mere nuanceret perspektiv i besvarelsen af min problemformulering.

4.1 Adgang til genstandsfeltet

I foråret 2019, rakte jeg ud til mit netværk og til uddannelsesinstitutioner der havde arbejdet med Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Her søgte jeg enten at få lov til at deltage i/observere læringsforløb eller interviewe unge mellem 13-25 der havde deltaget i læringsforløb. Jeg søgte således forløb der:

- Indeholdt læring om enten social, økonomisk eller miljømæssig bæredygtighed.
- Var projekt/problembaserede eller arbejde projektorienteret med at skabe innovative løsninger.
- Indeholdt læring i grupper



- Gerne måtte indeholde peer-to-peer læring.
- Gerne måtte stå i kontrast til det jeg forstod som almindelig undervisning.

Ud af de 15 mails jeg sendte ud, svarede kun en enkelt skole tilbage i slut maj, pga. manglende ressourcer. Da jeg kendte studerende der havde været med i 180DC og synes det lød interessant tog jeg kontakt til en bekendt der sad i management-teamet og jeg fik således adgang til 180DC. Jeg blev introduceret som en del af management-teamet, som hende der skulle stå for evaluering af 180DC forløb og fik fri adgang til workshops og øvrige informationer internt i 180DC.

Gennem mit netværk fik jeg kontakt til den ansvarlige for undervisningsdelen i Nyt Europa, og vi indledte en kort e-mailkorrespondance, derigennem inviterede hun mig med på besøg på Gammel Hellerup Gymnasium hvor jeg præsenteres som en del af Nyt Europa og indgik på lige fod med de frivillige.

Frijsenborg efterskole kom jeg i kontakt med, på baggrund af et interview jeg lavede med en kvinde fra Ungdomsbyen. Da jeg nævnte at jeg havde haft besvær med at få adgang til skoler der havde tid, foreslog hun at jeg tog kontakt til Frijsenborg efterskole. Jeg tog derefter kontakt til efterskolen, der så arrangerede et interview med deres elever.

4.2 Udvalgelse af informanter

Efter jeg havde fået adgang til 180DC interne drev, fandt jeg registre over tidligere deltagere frem. Disse studerende stod listet med følgende informationer: Navn, årstal, projekt, uddannelse, nuværende beskæftigelse og beskæftigelsesområde. Jeg udvalgte efterfølgende studerede ud fra om deres nuværende beskæftigelse, vedrørte noget med bæredygtighed. Dette udvalgte jeg på baggrund af min daværende interesse for at finde ud af om de kunne bruge det de havde lært i 180DC. Ud af de 10 Jeg kontaktede over mail, skrev omkring 5 studerende tilbage. Jeg udvalgte vilkårligt 2 studerende som supplement til de mere uformelle interviews jeg havde lavet under min observation.

Den kontakt jeg havde fået på Frijsenborg efterskole udvalgte informanterne for mig. De informanter hun udvalgte, havde været med i de grupper der havde vundet en 1. og 2. plads med deres projekt. Disse informanter kunne kun mødes over Skype og i en gruppe.

4.2.1 Tæt på praksis:

Ifølge Dewey (1949) kan jeg som forsker ikke observere praksisser objektivt. For at kunne forstå og skabe mening med det jeg undersøger, er jeg nødsaget til at være en del af praksis. Når jeg starter min undersøgelse, forstår jeg det med brug af Schatzkis (2002) perspektiv som, at jeg indgår i og performer en social praksis, hvori jeg er sammenvævet med mennesker og materielle arrangementer. Denne praksis definerer jeg som en specialeforskningspraksis. Denne vil, med brug af Schatzkis forståelse, være adskilt fra de praksisser jeg forsker i, da vi ikke deler samme aktiviteter rettet mod samme *telos*. Jeg vil derfor forsøge, at redegøre for hvordan jeg kan nærme mig en form for delt praksis.

Kemmis, argumenterer for brugen af aktionsforskning som metode, da man gennem aktionsforskning kan indgå som en deltager i praksis og samtidig erfare, at man som forsker både forandres og er med til at forandre praksis. (Kemmis, 2012). Grundet den form for adgang, jeg havde til specialets genstandsfald, var denne metode ikke mulig. Jeg vil derfor anvende begreber fra Anderson et al. (2018), Kemmis (2012) og Hopwood (2016) til at konstruere en forskerposition, der kvalificere mine valg af forskningsmetoder. Både Kemmis og Anderson et al. distancerer deltageren i praksis fra den der observerer og gengiver praksis. Dette gør de med begreberne *first-person* og *third-person perspective*.⁵ Jeg har i nærværende speciale valgt at supplere observationer med interviews, da jeg studerer transaktionerne mellem de unge og miljøet. Praksisser kan ikke nødvendigvis tale for sig selv, derfor er det relevant at inddrage, dem der har first-person perspektivet på praksis. Dette giver en indsigt i "*we might say, of the practice itself*" (Kemmis, 2012). Gennem deltager observationer og interviews med deltagerne, kan jeg ifølge Kemmis observere fra den praktiserendes perspektiv gennem et *second-person perspective* eller det han kalder "*interluctor*" (*samtalepartner, min oversættelse*). Som samtalepartner, kan jeg dele erfaringen med mine informanter, uden at være fuld deltager i praksis (Ibid:890-896). Ifølge Anderson et al. kan jeg som forsker ikke undgå at indtage et third-person perspektiv når jeg eks. behandler min empiri. Min opgave som forsker vil da være, altid at behandle mine beskrivelser og rapporteringer så tæt på first-person perspektivet som muligt (Anderson, Garrison, & Östman, 2018:64). Dette gør jeg bl.a. andet i analysen og transskriberingen ved at være opmærksom på ikke, at overfortolke min empiri.

4.3 Deltagerobservationer

I nærværende speciale anvender jeg deltagerobservationer som metode for at kunne studere læringsforløbene som de udspiller sig i fysisk-tidsrum. Det bliver herigennem muligt for mig at følge de unges kropslige handlinger og interaktion med det materielle og sociale miljø samt lægge mærke til hvordan dette samspil enten begrænser eller muliggøre deres aktiviteter (Brinkmann & Tangaard, 2010:83; Till & Watson, 2018). Som forsker er jeg opmærksom på og deltager i, felten for at jeg kan opnå et dybere kendskab til hvordan de sociale rum udfolder sig i læringsforløbene. Det er kun igennem deltagelse at jeg kan få en bedre forståelse for den levede erfaring der findes i feltet (Till & Watson, 2018).

4.3.1 Forberedelse

Jeg udførte mine deltagerobservationer i de første workshops hos 180DC og ved en enkelt workshopdag på Gammel Hellerup Gymnasium. Jeg havde kun løst forberedt nogle fokuspunkter for mine observationer. Dette gjorde jeg fordi jeg ville forholde mig åbent til mit forskningsfelt. Ifølge Dewey vil det sociale liv man som forsker studerer, altid være i bevægelse. Undersøgelse er heraf fri i den forstand, at der ikke er nogle objekter der har større betydning en andre (Dewey, 1949:126). Ved

⁵ Kemmis bruger begrebet *Relationship* i stedet for *perspective*. For sammenhængens skyld bruger jeg *perspective*.

at forholde mig åbent til forskningsfeltet får jeg derfor mulighed for at følge det jeg finder enten interessant eller forstyrrende, alt kan have betydning og alt kan observeres. Jeg havde derudover, forberedt nogle få spørgsmål til 180DC management (Bilag, 1.3), som jeg planlagde at stille hvis der blev mulighed for det. Mine fokuspunkter for undersøgelsen var således:

- At få indsigt i rummets materielle set-ups og hvad det betyder for deltagernes aktiviteter.
- Hvordan deltagerne forholder sig til og bruger materialerne i rummet.
- Hvordan interager deltagerne med hinanden både undervisere og de studerende/eleverne.
- Hvilke læringsaktiviteter foregår der i rummet?
- Hvad hæver eller sænker energien i rummet?

4.3.2 Intimate outsider

Jeg vil anvende Hopwoods (2016) begreb *Intimate outsidership* for at beskrive hvordan jeg kan bevæge mig på grænsen mellem observerende og deltager. Dette begreb bruger Hopwood til at indfange det han kalder *fluiditeten* i at veksle mellem deltagende og observerende. Han bruger begrebet til at beskrive sin position i sine feltstudier, hvori han forsøger at blive intim med den praksis han studerer samtidig med, at han er fremmed for den. "*In one instant and space an ethnographer might be highly involved, and yet moments later, quite detached*" (Hopwood, 2016:122-123). I følge Hopwood handler *Intimate outsidership* om at stå iblandt eller afsides fra de mennesker man deltager med i felten. (ibid.)

I 180DC, blev jeg introduceret som værende en del af management-teamet. Min position blev umiddelbart accepteret af de studerende og konsulenterne der ledte workshopsne, var meget interesserede i at have mig med i rummet og tale med mig om projektet. Jeg indgik ikke i de fælles aktiviteter i praksissen, men forholdt mig afsides for at tage noter. Eftersom jeg havde en ustruktureret tilgang til min observationer, var jeg yderst opmærksom på skift i stemninger og rummets energi, kropslige handlinger, de studerendes interaktioner, samt hvordan materialerne blev brugt. Da jeg selv er universitetsstuderende og har venner der studerer på CBS, følte jeg mig ikke utilpas i klasserummet. Dette gav mig en fornemmelse af at *stå i blandt* de studerende. Jeg udviklede hvad Hopwood beskriver som *kropsliggjorte relationelle forståelser* (Hopwood, 2013:241). Deres praksis og de sprogspil der udfoldede sig i deres praksis, var dog fremmede for mig. Det tillod mig at bemærke aspekter af praksis, fra en afsides position og beskrive de ting jeg ikke forstod, ting som kunne være relevante for videre undersøgelse.

På Gammel Hellerup Gymnasium, endte jeg hurtigt i en position hvor jeg, ganske uventet, og i langt højere grad blev en del af den læringspraksis jeg observerede. Eftersom jeg ankom som en del af Nyt Europas frivillige, blev jeg imødekommet af underviserne, som var jeg en del af deres praksis. Dette skabte dog hurtigt nogle komplikationer i forhold til min forsker position. Da jeg har en pædagoguddannelse og erfaring med at undervise, blev jeg pludselig delagtiggjort som en del af praksislandskabet, dette betød at jeg ikke på samme måde kunne bryde ud af feltet og notere mine observationer. Det interessante ved dette var at jeg i langt højere grad fik adgang til de unges praksis ved, at jeg kunne spille med dem og dermed gå fra deltagende observatør til første-persons

perspektivet. Det kunne jeg fordi jeg ligesom eleverne ikke vidste noget om spillet på forhånd og fordi jeg ligesom eleverne oplevede hvordan det var at indgå i læringspraksissen på lige vilkår med dem. Det at jeg sad og spillede spillet med en gruppe unge gjorde, at jeg ikke på same måde kunne bevæge mig rundt i lokalerne og få det fulde billede af læringspraksissen. Jeg var dog så heldig at jeg blev spurgt om jeg ikke ville evaluere dagen med den ene af klasserne, hvilket betød at jeg kunne bede dem om at notere deres feedback ned på papir.

4.4 Semistrukturerede interviews

Jeg har i nærværende speciale valgt at anvende semistrukturerede interviews som metode til at få en indsigt i, hvordan de tidligere deltagere oplevede, den læringspraksis de indgik i 180DC og på Frijsenborg efterskole. Jeg har gennem visse overvejelser fravalgt at interviewe eleverne på Gammel Hellerup Gymnasium.

Første overvejelse er i forhold til længden af undervisningsforløbet. Forløbene hos 180DC og Frijsenborg efterskole varede længere end forløbet på Gammel Hellerup Gymnasium, dermed fylder empirien jeg har indsamlet fra disse forløb overvejende mere i specialets analyse. Jeg er dog bevidst om at dette fravalg kan have udeladt interessante perspektiver.

Anden overvejelse er i forhold til adgangen til felterne. Da jeg deltog i forløbet på Gammel Hellerup Gymnasium, fik jeg i slutningen mulighed for at evaluere deres oplevelse af forløbet. Denne mulighed havde jeg ikke under mine observationer ved 180DC workshop og jeg havde ikke adgang til observations studier under FEs bæredygtighedsuge.

4.4.1 individuelle Interviews og gruppeinterview

Set i et pragmatisk perspektiv skaber de unge mening i deres aktiviteter gennem en konstant transaktion med det miljø der eksisterer i læringspraksisserne. For at kunne få del i denne mening har jeg valgt supplere mine deltagerobservationer med interviews, fordi det giver mig mulighed for at undersøge hvordan de unge udfører praksis, gennem deres *sayings* og *doings* og hvordan de relaterer sig til praksis. Jeg var interesseret i at høre de unges oplevelser, for derigennem at få et indblik i hvad de unge fortæller om det de gør i læringspraksissen, hvordan de skaber mening i praksis og hvad de tillægger særlig betydning, i forhold til deres læring.

Jeg vil herunder, med afsæt i de teorier jeg har redegjort for i afsnit (2.0) beskrive processen, styrkerne og problematikkerne ved at anvende semistrukturerede interviews som metode ud fra en interdisciplinær tilgang.

Gennem denne metode, kan min samtale med de unge forløbe som en transaktionsproces, hvori jeg indgår i en fælles praksis med dem jeg interviewer. Det gør jeg i det at, vi i interviewet er fælles om den gensidige kommunikation, der er rettet mod et fælles telos med en fælles praksisforståelse. Navnlig, at jeg stiller spørgsmål og lytter og at de unge svarer med henblik på at dele en beskrivelse af

deres læringspraksis. Når jeg formulerer mine spørgsmål ud fra en løs struktur, skaber jeg rum for en praksis hvor vi gennem vores kommunikative handling, gensidigt påvirker hinanden gennem manipulation af følelser og erfaringer. Eks. kan de unge nævne noget jeg finder interessant hvilket leder interviewet i en ny retning. Dette kan også ske den anden vej rundt. Hvis vi i interviewet formår at finde forståelse i det samme sprogspil, vil dette føre til øget erfaring for os begge. Eftersom jeg gik abduktivt til min forskningsproces, udviklede jeg sideløbende med at jeg interviewede, større forståelse for mit genstandsfelt, og dermed også større klarhed over hvad jeg udelod at spørge om. Jeg oplevede dog også komplikationer ved denne tilgang da jeg skulle påbegynde min analyse. Min åbenhed og interesse i det de unge fortalte, begrænsede min kritiske sans. Der var tydelig forskel i min tilgang til interviewsne fordi jeg ikke havde udviklet et teoretisk begreb sæt eller tydelig retning for hvor jeg ville hen før jeg interviewede og jeg oplevede ofte at der i transskriptionerne fandtes mange tilsyneladende delte normative forståelser, som eks. hvad "innovative øvelser" og "brainstorm" er, eller eks. hvad "CBS-talk" betyder (Brinkmann & Tangaard, 2010:41). dette betød at jeg muligvis ikke fik indblik i nogle meningstilskrivelser eller læringspraksisser som kunne have været værdifuldt for specialets undersøgelse. Det var også interessant at der næsten ikke opstod nogen form for kritik af læringsforløbene fra informanterne, og absolut ingen fortællinger om konflikter.

Jeg interviewede Mark og de unge fra Frijsenborg efterskole over Skype. De unge fra Frijsenborg efterskole interviewede jeg som gruppe, dette vidste sig tydeligt at begrænse nuancerne i interviewet, eftersom en af informanterne dominerede samtalen, følte de andre to ikke at det var nødvendigt at uddybe yderligere.

4.4.2 Interview guides

Den induktive tilgang til undersøgelse afspejler sig således også i udarbejdelsen af mine interviewguides. Jeg havde kun løst orienteret mig i Kemmis et al. (2014) begrebssæt, da jeg formulerede mine interviewguides hvilket som beskrevet i ovenstående afsnit, betød at jeg fik et data sæt som på mange måder var svært at kode, eftersom de stak i forskellige retninger. Mine interviewguides (Bilag 4) er derfor tilpasset til informanterne. Jeg havde som sagt formuleret nogle løse tematikker, der ledte formuleringen af mine forskningsspørgsmål:

- Hvorfor påbegyndes undersøgelsen og hvordan løste de opgaven?
- Dispositioner – hvad vidste de i forvejen?
- Relationer – læring i gruppen – selvstændig læring.
- Konkret hvad de gjorde, procedure – for at få indblik i hvordan de interagerede med det materielle.
- Betydningen af læringsforløbet.
- Hvad virkede/virkede ikke i forhold til deres læring.
- Erfaringer fra "almindelig undervisning" – for at undersøge om der findes en kontrast imellem disse.

4.4.3 Transskribering

I transskriberingen af mine interviews har jeg anvendt et online transkriberingssystem. Min transskriberingsmetode kan bedst beskrives som værende verbatim, med en udeladelse af onomatopoietiske ord som eksempelvis; mmm, øhh osv. (Kvale & Brinkman 2008). Dette valg er taget da jeg ikke foretager en kommunikationsanalyse og derfor ikke gør brug af denne helt tætte transskribering.

4.4.4 Ethiske overvejelser

Som forsker har jeg et stort ansvar overfor de mennesker jeg observerer, interviewer og beskriver i nærværende speciale, eftersom disse ikke har indflydelse på hvordan jeg som forsker fremstiller og behandler min empiri. Kan oplysninger og navne der ikke fortroligøres kan bringe informanterne i sårbare og ubehagelige situationer (Brinkmann & Tangaard, 2010). Selvom ingen af informanterne havde indsigelser ved at have deres navn stående i opgaven, har jeg alligevel valgt at ændre deres navne for at forholde mig i overensstemmelse med god etik.

4.5 Udfordringer ved metode

Jeg har i specialets empiriske undersøgelse valgt at udføre interviews med deltagere fra tidligere læringsforløb. Både det pragmatiske og praksisteoretiske perspektiv anser praksisser for at være specifikke, idet at de situeres i en specifik kontekst, hvori de får deres mening. (Egholm, 2014:181) Derfor kan man argumentere for, at den empiri jeg har indsamlet, omhandler en praksis for læring der distancerer sig fra den praksis jeg har samlet observations data fra. Jeg vil dog alligevel forsøge med hjælp fra Dewey at argumentere for, hvorfor det kan være en fordel at inddrage interviews fra tidligere deltagere. Dewey formulerer gennem begrebet *Immediate empiricism* en forståelse af at mennesket er indenfor verden og en del af naturen (Dewey, 1905:393-395). Derfor er alt hvad mennesket erfarer, en del af naturen. Alt er, hvad det giver sig ud for at være. Ting er præcis som vi erfarer dem, men dette kan ændre sig med en ny erfaring, da mennesket igennem erfaring rekonstruerer mening. Den gamle erfaring er ligeså virkelig som den nye, men den nye erfaring kan kognitivt opleves som at være mere sand (Ibid.). Når jeg anskuer dette fra et empirisk perspektiv, kan se mine informaners ytringer om deres opfattelse af hvad de tidligere har erfaret, som værende bygget på større erfaring. Eftersom den viden de nu her opnået, er bredere vil denne også være mere sand. Med dette vil jeg argumentere for at det giver mening at inddrage tidligere deltagere, fordi de i kraft af den tid der er gået, vil kunne give mig en mere reflekteret og nuanceret udlægning af deres oplevelser.

Da jeg som forsker har en uddannelses baggrund indenfor pædagogik og læring har det i nogle tilfælde været vanskeligt at bryde med de normative forståelser og betydninger jeg ligger til ord og handlinger. et eks. på dette var da mine informanter nævnte, at de lavede innovative øvelser og brainstorm eller eks. siger "typisk CBS-talk". Dette tog jeg ikke videre notits af og spurgte heller ikke yderligere ind, hvilket kan betyde at jeg ikke har fået interessante perspektiver med.

5.0 Analysestrategi

I dette afsnit vil jeg redegøre for min fremgangsmetode i bearbejdning af empiri og tilgang til analyse. Dette gør jeg for at skabe transparens og overblik over mine valg i forhold til konstruktion af analysen.

Efter transskriberingen af interviews samlede jeg min empiri og lavede en første gennemlæsning og kodning, den fulde kodning kan findes i bilag 5. Efter 1. kodning besluttede jeg at inddrage Dewey, eftersom jeg fandt at jeg kunne sige noget om hvordan praksisarkitekturer former praksis, og jeg kunne sige noget om hvordan eleverne initieredes ind i denne læring, men jeg manglede et perspektiv på hvad det betød for deres læring. Herefter begyndte jeg anden kodning og analyse. Denne proces var langsommelig fordi min empiri netop bar præg af at den var indsamlet ud fra en induktiv metode og kategorierne åbenbarede først dem selv til sidst. Analysen er organiseret overordnet i fire afsnit:

1. 180Degrees
2. Frijsenborg efterskole
3. Gammel Hellerup Gymnasium og Nyt Europa
4. Sammenfatning

Afsnit 1, 2, og 3 har jeg struktureret i følgende kategorier:

- Telos: siger noget om hvad projektet er for praksis
- Sayings – sprogspil
- Doings – aktiviteter/handling
- Relatings – relationernes betydning for de unges læring

Det skal noteres her at jeg er inspireret af at tilgå analysen ud fra Kemmis et al. "Table of invention for analyzing practices" (Kemmis et al. 2014:226). Eftersom at Kemmis et al. arbejder empirisk-filosofisk med udvikling af et teoretisk begreb sæt i deres bøger, eksisterer der ikke nogen stringent analytisk metode. Begreberne er dynamiske værktøjer der bruges i forskellige sammenhæng. (Kemmis et al. 2017:228). Dette har været frustrerende til tider eftersom regler for brugen af begreberne og deres analyse struktur, har været svære at gennemskue. Dette har også givet mig en analytisk frihed til at kunne udfolde min empiri uden at skulle tage hensyn til fastlagte strukturer.

Et vigtigt element i Kemmis praksisteori omhandler begrebet "praksis økologier" praksis økologier er en måde at forstå hvordan praksisser inden for et område som eks. en uddannelse, altid gensidigt påvirker hinanden. Et eksempel på dette kunne være at de læringspraksisser som jeg har udvalgt, muligvis ville påvirkes og påvirke en ledelsespraksis, en underviser praksis, en forsker praksis osv. (Kemmis et al 2014). Da jeg i specialet har overvejende fokus på hvordan der former de specifikke praksisser og hvordan de unges læring udfolder sig deri, har jeg derfor valgt at afgrænse mig fra at inddrage undervisernes praksisøkologi som en del af analysen. undervisernes roller er dog alligevel inddraget i analysen, da disse bidrager med værdifulde perspektiver.

6.0 Analyse

180 Degrees (180)

Telos/projekt:

Jeg vil i dette afsnit lægge ud at analysere informanternes motivation for at søge ind hos 180 Degrees⁶ for at få en bedre forståelse af hvad, der engagerer dem som studerende til at deltage i et frivilligt projekt der vedrører bæredygtighed. Det interessante ved måden informanterne tilskrev mening til 180DC projekt, var hvordan de beskrev deres eget *telos* i forhold til at indgå i 180DC forløb.

"det handlede i høj grad om at have lyst til noget andet end at finde ud af hvordan kan vi optimere Tuborgs indtægter. altså, at det skulle være med et andet formål end den rent økonomiske for virksomheder"... dels var det her projekt konsulent baseret, formåede at koble de to ting jeg var interesseret i, noget samfunds relevant, noget der er vigtigt for samfundet, så at sige, sammen med et indblik i konsulentverdenen, så med andre ord at det var sådan lidt også var en måde at få noget erfaring med en anden måde at arbejde på end jeg ellers havde gjort hidtil (Lisa, 34:45)."

I dette citat beskriver Lisa, at hendes motivation for at søge ind hos 180DC kom fra forestillingen om, at han ville få mulighed for at undersøge samfundsrelevante problemstillinger, på en anden måde end hun hidtil havde beskæftiget sig med. Hun ville have erfaring med at gøre noget der var vigtigt for samfundet gennem en specifik form for konsulentpraksis. En konsulentpraksis bærer i citatet en betydning for Lisa, som hun distancerer fra måden hvorpå 180DC praktiserer studenterkonsultation. Navnlig, at det handler om andet end bare at optimere indtægterne for et privat firma.

Af de studerendes udsagn tolker jeg derfor med Kemmis et al. (2014) perspektiv, at 180DC og den studenterkonsulentpraksis de fører, får tillagt en bestemt betydning der muliggøres gennem social-politiske arrangementer. Dette fordres af at praksissen består af et samarbejde mellem den private sektor (konsulentvirksomhederne) og NGOsektoren (klienterne). Denne konstellation, påvirker også Lisas forståelse af hvad man kan gøre i sådan en praksis, og hvilke erfaringer det kan bringe med sig.

Marks beskrivelse af hans motivation for at søge ind hos 180DC er meget lig Lisas:

"So I think a few things, firstly the fact that it gave you an opportunity to kind of interact. okay first maybe some context. I think CBS is a fun school to be at, but it is an incredible like, based on people who want to work at McKinsey and Deloitte and all these weird

⁶ 180 Degrees forkortes i specialet 180DC

places and I really had no interest in doing those things, and so I wanted to do something alongside my studies that was more in tune with my interests (Mark, 0:52)."

Mark er studerende på CBS og beskriver, at han i tråd med Lisa, har søgt ind hos 180DC fordi det giver ham mulighed for at indgå i en praksis han tillægger en anden betydning, end den han tillægger CBS. Med Kemmis et al. (2014) begreber kan jeg læse, at både Marks *sayings* og de *social-politiske arrangementer* i 180DC former en sti for, at han kan indgå i en praksis hvis aktiviteter fordrer hans interesser. Med Deweys (1932) begreber kan jeg analysere ud fra begges citater, at de motiveres for at deltage i 180DC. Navnlig fordi denne praksis "*arousing a thirst to understand, and not merely to fit pupils into some narrow groove of later trade and business life*" (Dewey, 1932:175). 180DC har et andet formål, end at lære de studerende hvordan man hjælper store virksomheder med at tjene flere penge. Da dette bygger på deres allerede eksisterende interesser, har det derfor en betydning for, at de ser et formål med at søge ind.

Sayings

180DC er en studenterorganisation, med et dualistisk *telos* rettet mod både, at lære de studerende, hvordan man praktiserer *social impact* og at hjælpe nystartede og allerede etablerede nødhjælpsorganisationer (Bilag 1.3). Praksissen de studerende initieres ind i og er medproducenter af, eksisterer i forskellige "sites". Disse sites udgøres af workshops afholdt på Copenhagen Business School på Frederiksberg, hvor møderne med virksomhederne finder sted, og konsulenthusesnes hovedkontor hvor det sidste event afholdes. Disse sites indeholder den specifikke læringspraksis der finder sted i 180DC og som initierer de studerende ind en studenterkonsultationspraksis. I følge Kemmis et al. (2014) vil de studerende derfor skulle initieres ind i et bestemt sprog og en bestemt viden for at lære hvordan man begår sig (*learning how to go on*) i denne praksis, ved at lære fagtermer, procedurer og måder man relaterer sig til hinanden og sin klient på. De studerende der deltager, har baggrund i forskellige universitetsuddannelser og vil ifølge Kemmis et al. (2014) vil dermed også deltage med forskellige *dispositioner* for at kunne indgå i praksis.

"I'm probably from a more privileged position in speaking about it because my parents do a lot of work in the field anyway, so it was kind of something in dinner speak so to say" (...) "everyone wanted a kind of working experience but at the same time everyone was geared up by what they were doing and the clients they were helping, so I think there was more of a natural background to our knowledge of sustainability then there was a prepared background (Mark, 06:27)."

Mark giver her udtryk for, at han allerede på forhånd besad erfaringer og en måde at tale om og forstå social Impact. Disse erfaringer giver ham dispositioner for at kunne genkende de *sprogspil* der optræder i praksis. Med Deweys (1928) begreber udleder jeg heraf, at genkendeligheden giver ham et engagement for at gå ind i 180DC forløbet.



180DC har etableret en kultur for at arbejde med det, de betegner som social impact. Igennem denne praksistradition, har 180DC prefigureret en praksis, hvori der ligger en bestemt *betydning*, som kommer til udtryk gennem Marks *sayings*. Navnlig at alle der søger ind og bliver valgt til at deltage i forløbet, allerede har interesse i eller viden om bæredygtighed og social impact (Bilag 1.3).

Gennem læringsforløbet i 180DC skal de studerende lære at performe en bestemt form for konsulentpraksis. Arrangementer, der prefigurerer denne praksis, bliver bl.a. bragt til sitet gennem et samarbejde mellem 180DC management som består af tidligere deltagere, og de tilknyttede konsulenthuse. Disse konsulenthuse udvælges af 180DC management fordi de har en bæredygtig profil (Bilag 1.3). De studerende vil derfor skulle initieres ind i disse sprogspil for at kunne forme en fællesforståelse af, hvordan man begår sig i praksis. Ud fra de *sayings* der indgår i praksis, kan jeg analytisk belyse hvordan de studerende lærer et specifikt, fagligt og teknisk sprog for at kunne forstå og arbejde med klientsernes problemstillinger og deres projekt. En af de aktiviteter der udgør de studerendes læringspraksis, er konsulenternes workshops:

We had a few workshops beforehand with, at the time it was, Implement was one partner and then also PA consulting was another. And they ran workshops to kind of provide us. So we weren't going in as kind of young wild and free individuals and saying, "give me" let me go". We went in with a structure and we understood what was needed and so there was some preparation beforehand, but I think there was also a lot of kind of, natural curiosity. (Mark, 6:27)

Her fortæller Mark, at konsulenterne afholder workshops, der initierer de studerende ind i den viden og det sprog, der forbereder dem til at kunne arbejde med deres klienter. konsulenterne faciliterer disse workshops, baseret på de *traditioner* for virksomhedskonsultation de har i deres respektive konsulentfirmaer og baseret på en erfaring om, hvilken viden de studerende behøver for at kunne udføre sådan en praksis (Kemmis et al 2014). Dette ser jeg med Kemmis et al. (2014) begreber som, at konsulenterne er med til at prefigurere det sprog der tales i praksis, gennem specifikke *kulturelle-diskursive* arrangementer. Mark beskriver, hvordan der også forekom en naturlig nysgerrighed for at lære hvordan man begår sig i praksis. Når Mark siger dette bliver det tydeligt at disse *kulturelle-diskursive* arrangementer ikke kan forstås som værende strukturelle og deterministiske, i det at læringen ikke kun er dirigeret af konsulenterne. Læringen foregik også drevet af de studerendes egen nysgerrighed. Dette ser jeg med Deweys (1932) perspektiv som en markør for, at den læring der opstod i praksis, nærmede sig *lærerig erfaring*. Navnlig fordi læring opstod som en aktiv proces der, udsprang af en nysgerrighed for yderligere selvstændig undersøgelse.

"vi havde også nogle ting vi kunne læse til, mener jeg, altså i forhold til business model, hvad er det? business canvas og sådan nogle ting, som især for mig der er statskundskaber, var totalt nyt, fordi det var sådan rent CBS talk" (Lisa, 6:44)

Læring og Forandringsprocesser, kandidatspeciale, 2019

Af Lisas citat er det tydeligt at se, at hun indtræder i praksis med en manglende forståelse for det specifikke *sprogspil* der optræder i praksis. Dette tolker jeg som, at hun mangler konteksten mellem det tekniske sprog og måden hvorpå begreber, teorier og modeller, relaterer sig til handling.

Meget af den læring foregik som Mark beskrev i workshopsne. Disse bliver afholdt i klasserum på CBS.



PRIVATE BILLEDER 1

Her deltager de studerende, fordelt i grupper der sammensættes af 180DC (Bilag 1.3) i aktiviteter, der er rettet mod, at de studerende skal lære hvordan man praktiserer virksomhedskonsultation. De lærer modeller, begreber og teorier knyttet til at kunne skabe social impact og det fundament, der skal lede dem mod at lave det afsluttende projekt.

Praksislandskabet (Bilag 1.3) i det klasserum hvor jeg observerede en 180DC workshop, bestod bl.a. af arrangementer af forskellige *materielle set-ups* der muliggør specifikke læringsaktiviteter. I rummet var placeret borde, og stole med hjul på, der gjorde dem mulige at flytte rundt på. Når de studerende ankommer til lokalet, er bordene arrangeret så der er plads til at grupperne kan side sammen og kommunikere med hinanden. Herfra har de et klart udsyn til der hvor konsulenten underviser fra. Dette ser jeg som et eksempel på hvordan rummets materielle arrangementer muliggør de studerendes *doings*, da det gør det lettere at skifte mellem opmærksomhed på underviseren og gruppeaktiviteter. At stolene har hjul på, gør det ydermere lettere at vende sig uden at lave en larm



som evt. kan distrahere de studerendes opmærksomhed. I workshopsne (Bilag 1.3) tilførte konsulenterne materialer, der blev brugt til at understøtte de studerendes tilegnelse af det sprog og den form for aktivitet der retter sig mod projektet for praksis. Disse materialer, bruges af konsulenthusene og er således en del af den tradition konsulenterne har, for at undervise. Dermed udgør de også en del af de *materielle-økonomiske* arrangementer der muliggør de studerendes læring (Kemmis et al. 2014).

Undervisningen bestod (Bilag 1.3) yderligere af to forskellige typer aktiviteter, der skulle initiere de studerende ind i praksissens sprogspil. Disse aktiviteter blev udført i forskellige former for *relationelle set-ups*. Den ene form for aktivitet foregik ved, at de studerende sad omkring bordene i deres grupper og lyttede til konsulenternes PowerPoint præsentation af de modeller, teorier og begreber, som de studerende skulle lære. Dette havde karakter af hvad jeg med Deweys (1932) perspektiv, vil beskrive som værende passiv lytning. konsulenten inddrog lejlighedsvist de studerende for at besvare et spørgsmål. Eksempler på modeller og begreber omhandler eks: "5 diamond model", "issue tree", "SCQA", "Trust equation" (Bilag 1.3). Den anden form for aktivitet bestod af opgaver, der skulle løses i grupperne og som havde relation til det tema eller den model der lige var blevet undervist i. Denne aktivitet bestod i, at de studerende fik stillet til opgave at anvende førnævnte model eller teori på deres klient, som de derefter skulle præsentere for de andre grupper I aktiviteten, indgik nogle specifikke kort, som havde betegnelsen "indexkort". Disse kort var en del af de materielle-økonomiske ressourcer der blev bragt til sitet. Disse indexkort var særligt udviklet som en pendant til at skrive på et whiteboard, ud fra en erfaring om, at det ville være lettere at relatere ordene til en form for håndgribelighed når de var flytbare. Derudover ville det være nemmere at tage ideer til og fra, eftersom det ikke føles som om de slettes. (Bilag 1.3) Da Lisa blev spurgt indtil hendes oplevelse med denne måde at lære på sagde hun:

"Det fungerer rigtig godt til det vi jo skulle, som var og netop agere konsulenter for denne her organisation og det fungerede godt fordi det ikke blev så teoritungt og det I høj grad handlede om at have en, hvad skal vi sige, et mindset eller en skabelon for hvordan man angriber problemerne" (Lisa, 6.44)

Lisa forklarer i citatet, at hun havde en god erfaring med den måde undervisningen blev faciliteret på. Det gav ifølge hendes udsagn en oplevelse af at have værktøjerne til at kunne mestre en konsultationspraksis. Da hun giver udtryk for at have både et mindset og en skabelon for at kunne angribe et problem, kan jeg med Kemmis et al (2014) perspektiv, udlede at hun har udviklet dispositionerne, herunder viden og evnerne, til at kunne indgå i det sprogspil der kendetegner den specifikke konsulentpraksis der eksisterer i 180DC. Set med Deweys (1928) perspektiv giver det mening, at Lisa føler, at hun har opnået en skabelon eller et mindset for hvordan man angriber problemer, i det at den læring der opstod i gruppeaktiviteterne, formede en sammenhæng mellem det teoretiske aspekt og en virkelig situation. Hun kunne knytte begreberne til bestemte handlinger.

Mark beskriver også hvordan Workshopsne bidrog til at etablere en fælles forståelse for reglerne i det sprogspil der var en del af de 180DC's praksis:



"If we hadn't had people from different backgrounds then we all would have felt that at some stage, so everyone feels, "okay I'm not qualified to do this," or "I don't have any idea where to start rather." But I think that what's the workshops do, is that they are trying to make sure that everyone has a standard and that there is a level playing field and yes, maybe you know a little bit more about that than the rest of us but still now everyone has an idea of what you are talking about type of thing." (Mark, 20:36)

Mark er enig med dette. Disse workshops havde, som det fremgår af citatet, en betydning for at de studerende, igennem deres deltagelse i praksis, fik opnået en fælles forståelse for det sprogspil der eksisterede i praksis. Uanset deres tidligere erfaringer, tilegnede de sig også den nødvendige viden for at kunne forfølge praksis projektet. Med Deweys (1916, 1932) begreber kan jeg dermed analysere mig frem til, at workshopsne gav de studerende forudsætningerne for at kunne foretage refleksive undersøgelser, hvilket jeg kan antyde, ville give dem mulighed for at kunne opnå lærerige erfaringer.

Doings

I ovenstående analyseafsnit har jeg vist hvordan forskellige aktiviteter i 180DCs indledende workshops, initierede de studerende ind i den viden og det sprogspil, der eksisterer i den specifikke praksis for studenterkonsultation der er bragt til sitet af 180DC management og konsulenterne. Denne læring kan jeg med Deweys (1916, 1932) begreber, forstå som værende nødvendig for, at de studerende kan foretage en refleksiv undersøgelse af deres problemstilling, baseret på en fælles forståelse for hvilke handlinger der er forbundet med de modeller, teorier og begreber, de er blevet introduceret til. Det, at aktiviteterne i workshopsne lærte de studerende at begå sig i sprogspillet, påvirkede dermed også det der kunne gøres i praksis.

I dette afsnit i analysen vil jeg beskrive min undersøgelse, af hvordan praksis arrangementerne enten begrænsede eller muliggjorde de studerendes handlinger i praksis, og hvordan de lærte at udføre aktiviteter rettet mod praksis projektet.

Da Lisa beskrev hvordan hun oplevede workshopsne og hendes læringsproces, gav hun udtryk for, at de aktiviteter, der udgjorde en del af 180DCs konsulentpraksis, mindede om de aktiviteter hun havde erfaring med fra universitet.

"Jeg blev egentlig overrasket over, på sin vis, hvor meget det egentlig mindede om nogle af de ting jeg havde lært på universitetet, forstået som, de her konsulenthuse sagde i forhold til en måde at arbejde med projektet på, det var egentlig, minder meget om de her research strategier man har på universitetet, forstået som du har noget indhentning af information, du har noget bearbejdelse af data, du har selve analysen også endelig udmønter du det i et slut produkt, forskellen her var i modsætning til universitetet, især statskundskab, der selvfølgelig er meget teoretisk." (Lisa, 2:16)

Det interessante ved dette citat er, at de overordnede aktiviteter involveret i konsulentpraksissen, er aktiviteter Lisa har erfaringer med og kendskab til. Navnlige, at søge information, bearbejde data, at



analysere og at producere et slutprojekt. Dette står i modsætning til hendes udsagn i analyseafsnittet omhandlende *sayings*, hvor hun beskrev at hun ikke var bekendt med eller havde erfaring med "CBS talk". Ifølge Dewey (1928) vil den bedste form for tænkning opstå når problemstillingen de studerende præsenteres for, indeholder lige dele af noget der kan genkendes i læringssituationen og noget der ikke er erfaret før. Det at Lisa kan genkende aktiviteterne på trods af, at hun mangler kendskab til det sprogpil der eksistere i praksis, tolker jeg heraf som værende grunden til at hun engagerer sig yderligere i læringspraksissen.

Mark gav et andet perspektiv på hvad workshopsne havde af betydning for, hvordan de studerende lærte at strukturere deres *doings*. Både i forhold til gruppearbejdet og i forhold til deres klient:

"They basically started off with the kind of rules, if you will, which where, you always need to go in with, and tell me if I'm being to basic here, you always need to go in with a plan, you need to have 2 people that are designated speakers, not everyone contributes. making sure that someone is taking minutes. all of these basic things and then after that it would be. okay, who is the point leader of this site of the project, who is going to be in charge of making sure that we meet all the deadlines, and so they kind of helped us develop this Gant chart which then made us stick to these and then work better as a team because haven't been established, kind of a contract honestly" (Mark, 13:07).

Af citatet fremgår det, at konsulenterne gennem workshopsne var med til at formulere reglerne for, hvordan de studerende bedst samarbejder og handler i forhold til projektledelse og interaktion med klienterne. Med Kemmis et al. (2014) begreber kan jeg udlede, at ved formuleringen af sådanne regler prefigurerer konsulenterne, gennem *kulturelle-diskursive arrangementer*, hvordan de studerende kan handle i udførelsen af praksis. Dermed er de også gennem *social-politiske arrangementer* med til, at prefigurerede hvordan *doings* udspringer sig i relationen mellem de studerende og klienten. Disse regler kan ses som at være en del af *praksistraditionerne* for praksis, idet at de baserer sig på konsulenternes tidligere erfaringer for hvad der virker. Eftersom Mark udtrykker, at han oplevede deres *erfaringer* som værende positivt for gruppens samarbejde og dennes handlemuligheder, vil jeg antyde, at disse arrangementer muliggjorde praksis snare end begrænsede praksis.

Indtil videre har jeg beskæftiget mig en med den læring, der foregår i workshopsne. Eftersom at workshopsne bliver holdt sideløbende med gruppens arbejde med klienten, skal de ikke forstås som at være et isoleret læringsforløb, der kun ligger forud for den "virkelige" opgave, men snare en del af det samlede *site* for praksis. Med Deweys (1916) perspektiv, ser jeg disse workshops værende lig det Dewey betegner som *laboratorie uddannelse*. Navnlig, fordi de udgør et specifikt rum for læring der åbner op til den *virkelige verden*. Dette kan forklares sådan, at de studerende kan tage de ideer de lærer i workshopsne og eksperimentere med dem i virkelige sociale situationer (sammen med deres klient). Herefter kan de bruge workshopsne til at vende tilbage og bruge de erfaringer eller oplevelser, de får med klienten, som objekt for ny undersøgelse og ny læring. Denne formodning understøttes også her af Lisa: *"men jeg tror egentlig det var sådan en god kombination fordi man kan ikke læse sig til det udelukkende, du skal ud og prøve det af selv også, ud og prøve af hvordan det er at side og tale*



med klienten og finde ud af hvordan man briefede dem om ens ideer: "der er det jo godt at høre erfaringer fra de rigtige konsulenter, men du kan jo ikke læse dig til det, det er en erfaring du selv skal gøre dig ved at komme ud og tale med en klient selv."(Lisa 6:44)

Relatings

Læring i Grupper

Som det fremgår af specialets problemformulering, har analysen bl.a. andet til formål at undersøge og svare på hvad der konstituerer en læringspraksis, der har det formål, at de studerende skal udvikle det jeg i begrebsafklaringen definerede som innovationskompetencer. Dette indebærer bl.a. at de studerende lærer at løse deres problemstillinger på den ny måde. Denne læringsproces forudsætter, at de studerende arbejder selvstændigt, og at de sammen med andre kan skabe løsninger der har værdi for samfundet.

I dette afsnit bevæger jeg mig lidt væk fra workshopsne, som udgjorde en del af elevernes læringspraksis, til min analyse af den læring der fandt sted i grupperne i relationen til deres klient. Samt hvilke elementer de studerende oplevede havde størst betydning for deres læring. Til forskel fra ovenstående afsnit vil jeg ophæve den lidt stringente opdelingen af *doings*, *sayings* og *relatings*.

I min empiri, fremhævede begge informanter grupperne, som værende betydningsfulde i forhold til deres læring. Med Kemmis et al. (2014) begreber forstår jeg grupperne som værende en del af de social-politiske arrangementer, der muliggjorde et skift i magtfordelingen, mellem konsulenterne og de studerende. Dette gør jeg på baggrund af, at eleverne gik fra at lære hvordan man praktiserer studenterkonsultation fra konsulenterne til selv, at skulle facilitere studenterkonsultation.

"I mean it was interesting because it was the first time, I mean I had internships and I had worked before but it was the first time project that I had been a part of this, central figure in the team "... (it gave you) a lot of experience with a lot of things that you would never be trusted to do even as a junior consultant at e.g. Deloitte or McKinsey "... it allows you to give back in a natural way. It doesn't rely on you to meet a certain target or satisfy a boardmember or a chair or whatever. It says; okay, we want you to do this, what is the most creative and most sustainable way of doing it? And it really gives you that freedom (Mark, 0:52)."

Mark beskriver i citatet, at han oplevede en større kreativ frihed, end han før har haft erfaringen med i situationer, der minder ham om 180DC forløb. Han beskriver også, at den måde magtforholdet udspillede sig igennem konstellationerne af relationer i praksis, gav ham rum til at tage selvstændig styring og til at bruge sin fantasi. Det gav ham en oplevelse af at have fået mere ansvar. Dette tolker jeg med Deweys (1916, 1932) begreber som, at 180DC læringspraksis muliggjorde, at de studerende kunne indgå i en *lærerig erfaringsproces*. Hvori de fik lov til at lege med ideer til hvordan de bedst muligt og mest bæredygtigt, kunne løse deres klients problematikker.



"I think the level for me was something for me that never really thought about, I never really thought about presentation and foresight and being responsible for something like that"... "But being responsible for something like that. It never really dawned on me before. Whereas working with people, their understanding of it and could put it into words, and make it, then shows it's importance to me, really had an effect on it and made me very motivated and want to really put in the extra hours, because we are not paid it's a thing we do, out of interest for it and that really put more importance on it for me to recognize it as a piece of work that wasn't only fun, but also had a lot of value to other people (Mark, 9:55)."

Analytisk set, læser jeg af citatet, at de social-politiske arrangementer prefigurerede den betydning Mark tilskriver til praksis og hans *doings*. I det at han beskriver, at det både var sjovt men også værdifuldt for ham, at få både frihed til at eksperimentere og ansvar. Dette ser jeg som at, have en positiv effekt på hans engagement og hans deltagelse i læringspraksissen. (Kemmis et al. 2014). Herover beskriver Mark hvordan gruppen i fællesskab gav ham en forståelse af, hvor vigtigt deres praksis var, og hvordan de igennem deres *sayings* fik etableret en solidaritet imellem hinanden fordi de fik skabt en fælles forståelse omkring projektets værdi. Gruppens *sayings*, *doings* og *relatings* betød bl.a. at Mark fik en viden om hvilke aktiviteter han skulle udføre for at rette sine handlinger mod praksisprojektet, og at han blev mere engageret projektet.

Jeg har tidligere i telos-afsnittet analyseret mig frem til, at den naturlige nysgerrighed udgjorde en del af de studerendes selvstændige læring, og at dette var et eksempel på hvordan den "rette" viden ikke kun blev determineret, af den diskurs konsulenterne bragte til praksis. Dette åbner i forlængelse af ovenstående fortælling og analyse op for, at man kan se grupperne som relationelle arrangementer, der bidrog til de studerendes selvstændige læring. For at Mark skal blive en del af gruppen, er det nødvendigt at han deler gruppens ideer og følelsesmæssige engagement (Dewey 1916:16-17). At han engagerer sig i gruppens fælles aktivitet, og at han har samme interesser for hvad der kan opnås gennem aktiviteten. For at gøre Mark til en del af gruppen er det nødvendigt at gruppen får ham til at dele deres følelsesmæssige attitude. Først der vil han kunne se mening med hvilke mål gruppen arbejder henimod og med hvilke midler han skal handle. Hans overbevisninger og ideer vil tage samme form som de andre i gruppen (Ibid.). Dette kan også ses i Lisas fortælling om gruppens betydning for hendes engagement.

"folk var ret passionerede omkring det. det var egentligt mit klare indtryk på tværs af vores årgang, men i min gruppe, det der med at der netop blev brugt rigtig mange timer på det om ugen, vi var villige til at mødes forud for hver gang vi skulle mødes med klienten udover de der ugentlige eller hver anden uge, vi brugte 4t på workshops om aften. Så det var enormt fedt at være sammen med så dygtige mennesker så ambitiøse mennesker, så jeg husker egentlig ikke sådan noget hvor jeg tænkte at det var negativt i det sådan organisationen af forløbet. ja, det var tidskrævende, men det havde vi fået af vide på forhånd (Lisa, 28:05)."

Da Mark blev spurgt ind til hvad, der havde størst betydning for hans læring, beskrev han det sådan:

"So what I think was best about that in terms of answering your question, was learning within your group. Because everyone had these different skills and we all contributed to one another (Mark, 9:55)."

Ifølge Mark var det læringen i grupperne, der havde størst betydning for ham. Dette resonerer også med Lisa, da hun bliver spurgt til, hvad grupperne betød for hendes læring:

"Det var vildt sjovt faktisk, det var noget af det der gav rigtig meget, var mødet med andre fagligheder fordi det var sådan noget med, vi talte jo engelsk selvfølgelig for det var tyskere, en tyrker også mig. Altså det var vildt fedt" ... "der var rigtig mange af sådan nogle ting undervejs der var ret grineren at opleve, at vi havde sådan forskellige tilgange til at løse udfordringerne, så det var meget tydeligt at vi havde forskellige fag-baggrunde og er blevet så at sige, indoktrineret til at tænke forskelligt, men det var jo så virkelig godt i den kombination vi så var (Lisa, 10:04)."

Af disse citater fremgår det, at både Mark og Lisa lagde stor betydning i den læring, der foregik som et resultat af, at grupperne var tværfaglige og deraf inkluderede studerende med forskellige måder at tænke på og forskellige evner. Tværfaglighed fremhæver Dewey (1928) også som værende betydningsfuldt i forhold til at kunne opnå *lærerig erfaring*. Både Mark og Laura har opnået en erfaring med, at tværfagligheden ikke kun bidrog til at undersøge deres problemstilling på en mere tilfredsstillende måde. Den bidrog også til, at der foregik en initiering ind i en myriade af måder at tænke og handle imellem gruppemedlemmerne. Ydermere opstod denne læring ikke direkte af workshopsne, men som følge af de studerendes tværfaglighed. Med dette, kan jeg med Kemmis et al. (2014) begreber sige at de *social-politiske arrangementer* formede en *sti* for tværfaglige relationer, der fik skabt en form for selvstændig læring mellem de studerende, der oplevedes som værdifuld for at kunne løse problemstillingen. Dette var ifølge 180DC deres intention:

"Vi sørger for netop at søge bredt på tværs af forskellige universiteter og fagligheder, fordi vi ved at den bedste måde hjælpe klienterne på. Derudover vil vi gerne give muligheden for at vise de studerende at man ikke nødvendigvis behøver at være CBS'er for at kunne arbejde med virksomhed konsultation og social impact. Et af de problemer der dog kan være ved at vi ligger på CBS grund, er at der ofte er for mange CBS'ere i forhold til studerende andre steder fra. Og det er jo ikke så godt. Måske hvis vi lå et andet sted kunne det være at der ville komme flere studerende fra andre steder (Rasmus, Bilag 1.3)."

I dette citat bekræfter Rasmus netop at, der er en klar intention med at ville have studerende med forskellige fagligheder til at deltage i forløbet. Dog kan jeg læse, at de social-politiske arrangementer og praksislandskabet, i form af 180DC placering og forhold til CBS, begrænser antallet af ansøgere fra andre universiteter. Begge informanter fremhævede altså betydningen af tværfaglighed, dette uddyber Lisa sådan:

"Det vil jeg sige var i vores diskussioner hvor det supplerede hinanden rigtig godt"... "Så jeg tror det kom meget til udtryk i at de havde... CBS'erne var også vant til de her "case competitions" som 180 også var lidt der til sidst, eller udmøntede sig i en endelig præsentation, hvor man vandt og sådan nogle ting."... "jeg tænkte det var fedt at de vidste hvordan man formidler ting lækkert, altså sætter et lækkert PowerPoint show op og præsentere resultaterne på en lækker måde" ... "nogle gange syntes jeg også de blev sådan lidt lige lovligt "smart i en fart" agtigt, men det tror jeg også bare mine egne stereotyper overfor CBS, hvor jeg sagde okay" ... "så vi brugte nærmest ligeså meget tid på at lave den endelige rapport som på at få den til at se lækker ud, men det er jo også en del af at sælge sit produkt ik' og det havde de helt sikkert langt større indsigt i, end jeg tror man har som statskundskab studerende (Lisa, 11:55)."

Med Kemmis et al (2014) perspektiver, kan jeg her analysere mig frem til, at Lisas læring udfolder sig i de relationer der udgør gruppen idet, at hver eneste studerende er med til at prefigurere praksis og til at give hende nye erfaringer. Dette gør de gennem de *kulturelle-diskursive* og *social-politiske arrangementer* de bringer ind i praksis. Når de forskellige studerende i gruppen, formulerer forskellige ideer som værende vigtige for at løse opgaven, er de med til at muliggøre hvad der kan gøres i praksis. Dette viser sig eks. ved at de studerende fra CBS lægger vægt på betydningen af præsentationen eller at Lisa har en forståelse for hvordan gruppens produkt kommer til at påvirke samfundet.

Læring mellem gruppen og klienten

Jeg har tidligere i analysen beskrevet hvordan jeg med Deweys teoretiske perspektiv, kan forstå den læringspraksis der opstår imellem de studerende og den virkelige problemstilling der skal løses hos deres klient. Navnlig som værende ideel i forhold til, at de studerende lærer bedst gennem reflektive undersøgelser af virkelige problemstillinger. Herunder beskriver Mark hvordan deres samarbejde forløb:

"Everything was taken in plenum and that was with the client as well, so we had 3 people who we were constantly talking to. I think we had about 6-7 meetings with them overall and it was kind of in stages, so we would get to stage 1, agree, discuss, move on, agree discuss, move on. and so no one ever really came up with any suggestions by themselves I mean it was all kind of a process (Mark 11.32)."

I citatet forklarer Mark, at deres samarbejde bestod af møder, hvori de sammen med klienten forsøgte at finde en fælles forståelse af, hvordan de skulle løse deres klients problemstilling. Disse møder var en del af de aktiviteter der udgjorde praksis. Jeg har tidligere i analysen beskrevet, hvordan workshopsne udgjorde en del af de praksisarrangementer, der muliggjorde bestemte måder at handle på i samarbejdet med klienten og muliggjorde en bestemt diskurs, gennem introduktionen af bestemte teorier, modeller og begreber. Disse *traditioner, sayings* og *doings* bliver ifølge Dewey en del af de værktøjer som de studerende bruger til at formulere ideer til løsninger på klienternes problematikker.



"Diskussionerne i begyndelsen gik også bare ud på, okay hvad er det, hvad giver mening altså vi skal ikke komme og foreslå en hel ny organisationsopbygning, vi er her kun i 3 mdr. altså hvis vi rent faktisk skal, som 180 også efterspurgte og konsulenterne siger, lave en impact som de kaldte det, rent faktisk komme med noget som vi kan give til denne her organisation og sige "hey, vi har identificeret det her, denne her udfordring og her kan i rent faktisk gøre, her kommer vi med noget i kan bruge fremadrettet", sådan helt konkret så det ikke bare bliver denne her fluffy diskussion om teori (Lisa, 30:40)."

Jeg har medtaget dette citat fra Lisa for at illustrere den dynamik, der ligger i udviklingen af de studerendes ideer og deres samarbejde med klienten. Begge citater viser tydeligt at læringen er en social bedrift. Processen med at løse klientens problemstillinger er en temporal begivenhed og strækker sig ud over 6-7 forskellige møder, i mellemtiden mødes de studerende alene i gruppen for at diskutere videre og i workshopsne, hvor de også får feedback på deres proces af de andre grupper. Med Deweys begreber, Kan jeg se læringen udfolde sig på denne måde; de studerende erhverver sig gennem workshopsne dispositioner i form af viden om hvordan man tænker virksomhedskonsultation, hvordan man handler i forhold til klienten og hvordan man opnår solidaritet mellem hinanden i gruppen og mellem gruppen og klienten. Solidaritet er her forstået som regler og fælles forståelser der tillader alle at performe praksis hen imod projektet for praksis. Denne viden ses ifølge Dewey ikke kun som værende værktøjer til at begribe verden, men også de erfaringer der leder til refleksiv undersøgelse. Som citatet fra Lisa viser, bruger gruppen meget tid på at diskutere, hvilke ideer de skal præsentere for deres klient, og hvilken karakter løsningerne skal have. Det interessante opstår dermed i gruppernes kontakt til klienten, her testes værktøjer og ideer af i det Dewey (1916) ville kalde *virkeligheden*. De studerende har nu bevæget sig udenfor laboratoriets rammer og indgår nu i det, som Dewey ville kalde for en *transaktions proces*. I det gruppen mødes med klienten og søger at komme frem til en fælles løsning eller strategi, afprøver de i fælleskab former for aktiviteter. De fremlægger og forhandler deres ideer og erfare dermed hvad der fungerer og hvad der ikke fungerer i forhold til den respons de får fra klienten, dette kan lede dem mod ny handling. Denne proces vil jeg med Deweys perspektiv forstå som at have stor betydning for hvordan de studerende oplever kvaliteten af det de lærer (Dewey, 1932).

Læringsrum på tværs af sektorer

Afslutningsvis i analysen af 180DCs forløb, vil jeg fremhæve den betydning informanterne tillagde deres oplevelse med at arbejde på tværs af sektorer.

"What this experience really did was show me ... that it is important to always have the NGO's and the public sector actors, but it is also important to remember that people on the private side can do that work to and that working together is the best option (Mark, 26:48)."

"Så det var også enormt spændende at arbejde med noget iværksættere af en art. Det synes jeg helt sikkert også var givende."... "så jeg tror også det i høj grad har været med til at åbne mine øjne for at der er forskellige måder man kan forsøge at inkorporere



bæredygtighed på i samfundet. både Self. gennem det offentlige, skoler, men også igennem organisationer, men også igennem virksomheder (Lisa 0:15)."

Af citaterne kan jeg med Deweys begreber antyde, at både Mark og Lisa har opnået en form for rekonstruktion af mening i forhold til hvilke muligheder, i forhold til at inkorporere bæredygtighed i samfundet, der eksisterer i fusion mellem de to sektorer. Ved at begge informanter kan formulere denne forståelse kan jeg med Kemmis et al. (2014) begreber udlede at de har opnået både viden, evner og værdier der gør dem i stand til at se en direkte forbindelse mellem det de har lært og dennes betydning for samfundet. Dette understøttedes yderligere af de studerendes beskrivelse, af hvad de havde lært igennem forløbet.

"it was really, really nice actually, when it finished, when we had produced our final product we handed it all over, we had taken the client through the kind of end process and we had these meetings and everything, it felt like we were wrapping it all up with a bow and sending it was nice, it felt very fulfilling, it was like, I started off with these ideas and it wasn't like, oh what a waste of time, I could have done something else, it was like, I really spend a lot of time on it (Mark, 24:19)."

Frijsenborg efterskole (FE)

Frijsenborg efterskole afholdte i efteråret (uge 46) 2018 en bæredygtigheds uge, med en afsluttende konference. I løbet af denne uge kunne eleverne melde sig ind på forskellige forløb, der på forskellige måder tackler problemstillinger inden for verdensmålene. (Clemmensen & Graff, 2018) Forløbet, der er genstand for dette speciales analyse, havde titlen *"praktisk design"* (Bilag 2.1). Praktisk design har til formål at give eleverne oplevelsen med at udvikle et bæredygtigt koncept, der skal fremstilles som prototype. De skal altså bygge en model som sidst på ugen skal fremvises til de andre elever og til et dommerpanel bestående af eksperter, der kommer udefra. Denne praksis situeres på Frijsenborg efterskole.

Ifølge læreren Jesper, der var med til at facilitere projektet (Clemmensen & Graff, 2018), havde *Praktisk design* det formål at lære eleverne hvordan man kan udvikle innovative og bæredygtige prototyper.

"Jeg forventer at alle måske på en eller anden måde fik skabt sit eget projekt de kan være stolte af. Det vil sige, at de har været en del af en proces, hvor de havde deres kreativitet i fokus og fundet ud af at de godt kan skabe noget, som var deres, og så måske slutte af med et produkt som de kunne være stolte af. Så de kan sige det her har vi lavet, skabt selv, fundet på undervejs det er ikke andres ide." (Clemmensen & Graff, I bæredygtighedens tegn, 2018)

Af citatet fremgår det, at lærerens projekt for elevernes læringspraksis indebærer, at de skal have en oplevelse af at indgå i en kreativ skabelsesproces og forhåbentlig få en oplevelse af, at de selvstændigt



har skabt et produkt, de kan være stolte af. Med Kemmis et al. (2014) begreber ser jeg det som, at Jesper gennem sine *sayings* bringer særlige praksistraditioner i spil for at tænke læring, inspireret af selvstændig, projektbaseret læring. Disse *sayings* er med til at prefigurere elevernes læringspraksis gennem *kulturelle-diskursive* og *social-politiske* arrangementer der muliggøre at eleverne kan opfatte det at skabe et produkt som værende betydningsfuldt. de er med til at muliggøre, at eleverne relaterer sig til det materielle på en særlig måde.

Når Jesper beskriver hvad han håber, at eleverne får ud af læringsforløbet, ligger han vægt på at eleverne får erfaring med at de kan noget med deres kroppe, at de kan bevæge sig fra idé til et reelt produkt, og at de opnår større selvtillid med problemløsnings strategier.

“Nogle de får måske mere tillid til at de godt kan skabe et eller andet, og nogle finder så ud af ‘okay, jeg kan godt save’ eller ‘lime’, eller ‘jeg kan lave noget praktisk med hænderne’. Nogle får tiltro til, at de godt kan få en god idé. Jeg håber, at det man kan få med herfra, det er også, at det her med at turde fejle ikke er farligt. At en fejl er en måde at lære på, så når man støder på noget, hvordan kommer man så videre herfra?”
(Clemmensen & Graff, 2018)

Med dette citat åbner Jesper op for at eleverne kan tillære sig forskellige dispositioner gennem læringspraksissen. Med Deweys (1897) Perspektiv kan jeg forstå det sådan, at Jesper tager udgangspunkt i de interesser og se det potentiale der ligger i eleverne, hvilket Dewey fremhæver som at være vigtigt i forhold til elevernes engagement. Dette ses bl.a. også ved at eleverne selv får friheden til at vælge sig ind på de hold, der understøtter deres iboende interesser.

Ifølge Dewey (1897), kan lærerig erfaring, træne eleverne til kunne trække på alle deres kapaciteter, så de kan bruge deres kroppe og dømmekraft som værktøjer til at kunne mestre komplekse problemstillinger, på en effektiv måde. (Dewey, 1897:25) I denne optik kan jeg forstå det sådan, at Jesper ikke begrænser sig til at forvente, at eleverne skal opnå specifikt læringsudfald, men at han ser multiple muligheder for, at elevernes kapaciteter kan udfolde sig. Gennem Jespers *sayings*, prefigurerer han også praksis til at være et rum, hvor eleverne ikke begrænses af det han kalder *fejl*. Ved at ændre diskursen i *sprogspillet* tillægger han en ny mening til ordet *fejl*, ved at se det som en katalysator for nye eksperimenter. Gennem praksis arrangementer prefigurerer Jesper altså en læringspraksis, der kan initiere eleverne ind i en fornemmelse af at have magt over deres egen evne til at mestre de problemstillinger de støder på.

Sayings

Workshopugen på Frijsenborg efterskole startede med en introduktion til praksissens projekt:

“Den måde de præsenterede det på var der var nogle lærer koblet på som præsenterede sådan nogle, det var meget fedt, vi skulle komme op med noget helt nyt, bæredygtigt, innovativt noget, som kunne fungere enten kunne det være en 1-1 model skala eller en model af noget som kunne være bæredygtigt. kunne hjælpe miljøet. kunne leve på en

måde så vi ikke skulle bruge så meget energi eller så mange ressourcer som vi gør (P2, 06:14)."

Med Kemmis (2014) begreber tolker jeg af dette citat, at P2 beskriver hvordan lærerne gennem deres *sayings* var med til at påvirke de *kulturelle-diskursive* arrangementer der muliggjorde en diskurs omkring bæredygtighed og innovation. Ord som: *nyt, bæredygtighed, innovation, hjælpe, miljøet* og *ressource* blev bragt til *sitet* og initierede eleverne ind i det *sprogspil* der eksisterede i læringspraksissen. Disse *sayings* med deres fokus på at eleverne skulle bygge en model, muliggjorde yderligere en bestemt form for praksis, ved at forme en sti for elevernes aktiviteter.

"Først så præsenterede de jo hvad det var opgaven gik ud på, altså det der med at vi skulle lave noget innovativt også blev vi inddelt i nogle grupper og vi lavede også en øvelse hvor det gjaldt om at tænke ud af boksen, nogle innovative øvelser for at få hjernen i gang og få hjernen til at tænke på den måde. også efter det, så satte vi os ned i nogle grupper og så brainstormede vi (P2, 06:59)."

P2 beskriver videre at lærerne delte eleverne ind i grupper, der skulle lave øvelser hvilket P2 knytter til beskrivelsen "at tænke ud af boksen". Efterfølgende skulle grupperne brainstorme på mulige ideer. med Kemmis et al. (2014) begreber kan jeg analysere mig frem til, at lærerne gennem kulturelle-diskursive arrangementer og sociale-politiske arrangementer muliggjorde en praksis hvori eleverne tilskrev bestemte meninger til bestemte handlinger og hvori de blev sat sammen i sociale arrangementer der delte en fælles forståelse for hvordan de skulle forme ideer til deres modeller. Navnlig gennem *brainstorming*. I følge Kemmis et al. (2014) er det at eleverne kan genformulere deres proces med brug af de ord der eksistere i sprogspillet, tegn på at de har opnået en dybereliggende læring (Kemmis et al. 2014:74)

"Det var også sådan noget som man havde kendt i lang tid altså det er sådan ligesom folkeskolen."..." ja brainstorme det har vi gjort mange år i folkeskolen. brainstorme på ideer for at finde ud af hvad man skal lave (P3, 12:26)."

Da jeg spurgte ind til lærernes rolle i deres undersøgelses proces, forklarede P3 det sådan:

"Nej der var meget lidt, det var meget frit det vi kunne, vi måtte nærmest gøre hvad vi ville. Hvis vi havde en god idé, vi skulle selvfølgelig forklare dem hvad idéen var og de skulle godkende det. Men vi måtte stort set gøre hvad vi ville, så længe det havde en innovativ, bæredygtig tankegang. omkring, hvad kunne man bygge, hvad kunne man lave... (P3, 08:33)."

Her fremgår det at P3 erfarede, at eleverne fik meget frihed i grupperne. Denne frihed blev dog begrænset i den forstand, at deres ideer skulle indgå i lærernes *sprogspil* for at blive accepteret. Med Kemmis et al (2014) perspektiver, kan jeg forstå det sådan, at lærerne havde magt til enten at godkende eller afvise ideen baseret på, om eleverne gennem deres *sayings* formåede at skabe en fælles forståelse for hvad de ville bygge. Gennem de *social-politiske arrangementer* styrede lærerne



reglerne og normerne for hvad der kunne siges og gøres i praksis, og hvad der var acceptabel undersøgelse. De var derfor med til at muliggøre og begrænse elevernes aktiviteter og undersøgelser. Eftersom P3 ikke havde en oplevelse af at han blev begrænset i sin undersøgelse, udviser han igennem sine *sayings* en solidaritet med måden lærerne faciliterer undervisningen på. Med Deweys (1928) begreber kan jeg udlede at dele af denne læringsproces vækkede *genkendelighed* fordi de havde arbejdet med brainstorming før. Ved at skabe delvis genkendelighed bliver eleverne lettere engageret i læringsaktiviteten. Aktiviteterne eleverne beskriver, minder om Deweys (1910) beskrivelse af refleksiv undersøgelse og hvordan denne påbegyndes. Lærerne havde med deres øvelser givet grupperne værktøjer til at kunne formulere deres ideer, til hvordan de ville løse deres problem, og hvordan de ville gå fremad med deres forsøg på at bygge deres model. Selvom lærerne i sidste ende skulle acceptere gruppens plan, gav de stadig plads til at eleverne kunne formulere deres løsningsstrategier, selvstændigt i grupperne. Lærerne havde på den måde formået at give eleverne rum til at følge deres nysgerrighed og bruge deres fantasi til at reflektere og visualisere deres mål. Dette fordrede ifølge Dewey (1916) en proces hvori der kunne forekomme *læreri erfaring*.

Doings

Det interessante ved projektforsøget opstod i elevernes fortælling om den læring der udfoldede sig i processen med at bygge deres model.

"Mit hold, vi byggede, vi kaldte os selv "green domes", vi lavede simpelthen en by der var lavet i kupler, hvor man boede inde i kupler, simpelthen for at kunne sparre på varmen så der ikke kom så meget varme ud, så man ikke skulle bruge så meget varme også kunne man også dyrke sine egne grøntsager også noget derinde (P2, 08:51)."

"Vores hold det var hvor vi havde lavet noget der hed, "oceans for you" også var det sådan hvor vi havde sådan nogle maskiner der kørte rundt ude i havet, opsamlede plastik, eller sådan nogle skibe som. en maskine der kørte rundt med sådan en ring og samlede det ind (P3, 09:17)."

Som det fremgår af citatet, indgik de interviewede elever i to forskellige praksisser der hang sammen i hver deres projekt. Brainstorms kan jeg med Deweys (1910) begreber forstå som et værktøj der kan anvendes i elevernes refleksive undersøgelsesproces. Dette bliver således en del af de aktiviteter der lader de unge kommunikere deres ideer ud, i et forsøg på at skabe en fælles retning for hvordan de vil teste deres ideer af i virkeligheden. Efter de havde fået godkendt deres idéer, tog nogle af grupperne kontakt til fagpersoner udenfor efterskolerne for at få hjælp til hvordan de skulle bygge deres modeller.

"vi havde kontakt til en der havde arbejdet med noget med domes før, for at finde ud af hvordan man byggede dem. det var meget interessant (P3, 10:53)." ... "der var også nogen der snakkede med en arkitekt (P2, 11:03)."

"vi skulle finde ud af hvordan vi skulle bygge det og så tænkte vi, det kan vi sgu ikke lige finde ud af, så gik vi på nettet og fandt ud af at der er de der domes inde i Århus også skrev vi en mail til ham der havde været med til at tegne det. (P3, 11:19)."

Herover fortæller P3 og P2 at eleverne, i mangel på erfaring med hvordan de skulle bygge deres modeller, havde taget kontakt til fagpersoner udenfor efterskolen der havde erfaring med hvordan deres ideer kunne materialiseres. Disse fagpersoner blev derfor en del af *site* for praksis og de *social-politiske* arrangementer der prefigurerede elevernes læringspraksis. Dette ved at give eleverne den nødvendige viden der muliggjorde deres *doings*. Disse *doings* var således også en del af elevernes selvstændige undersøgelse og læringsproces.



På ovenstående billeder (FUS, 2019) kan man få en fornemmelse af hvad der udgjorde praksislandskabet på Frijsenborg efterskole. Eftersom jeg ikke havde adgang til selve efterskolen, har jeg inddraget billeder, der er fundet på deres hjemmeside, for at danne mig et billede af de materielle *set-ups* der var en del af praksis. Som det fremgår af ovenstående billede, har rummet hvori

workshoppen bliver afholdt karakter af, hvad jeg med Deweys (1916) begreber kan forstå som at være et *laboratorie*. Laboratoriets praksislandskab udgøres umiddelbart af store åbne rum, med sammensatte borde hvor der er plads til at stå rundt om og plads til at lægge mange materialer og til at bygge på. Rodet og de gamle malerpletter på bordene signalerer, at der tidligere har været lignede praksisser, hvor der var plads til at eksperimentere og ramme ved siden af. Rummet og de materielle set-ups, såsom borde, materialer og værktøjer der var tilgængelige, kan jeg med Kemmis et al. (2014) begreber forstå, som en del af de *materielle-økonomiske* arrangementer der muliggjorde eller begrænsede elevernes aktiviteter. Et eksempel på dette, viste sig da eleverne fortalte om hvilke materialer de brugte til at bygge deres modeller.

"Vi brugte hovedsageligt træ også genbrugsting vi fandt i skraldespanden og sådan noget til at bygge vores af." (P3 09:41) "... og vi brugte også gamle cykeldæk, ja gamle cykeldæk, vi var nede ved en cykelhandler og få.. altså vi fik gratis cykeldæk i hvert fald (P2 09:53)." ... "Ja, vi skulle betale for pinde. vi skulle bruge sådan nogle blomsterpinde til at bygge det. det ville de ikke give gratis (P3, 10:32)."

her beskriver eleverne deres at de anvendte genbrugsmaterialer i stedet for nyindkøbte materialer. Eleverne fik gennem deres aktiviteter skabt en tradition for hvordan man kan tænke og handle bæredygtighed, ikke kun som endemål, men også i selve læringsprocessens. En del af Frijsenborgs praksistraditioner er at få eleverne til at anse affald som værende ressourcer (Clemmensen & Graff, 2018). Med Kemmis et al. (2014) perspektiv, kan jeg analysere mig frem til, at måden hvorpå eleverne forholder sig til hvilke materialer der kan anvendes, til at bygge deres modeller, er formet gennem de *social-politiske* arrangementer der hænger sammen med praksistraditionerne på Frijsenborg. Ydermere kan jeg med Kemmis et al. (2014) begreber fremanalysere, at deres læringspraksis ikke blev begrænset af de *social-politiske* og *materiel-økonomiske* arrangementer. Af den grund, at eleverne kunne bevæge sig ud i lokalmiljøet og få erfaringer med at skaffe de nødvendige materialer de skulle bruge, til at bygge deres modeller. Ved at åbne praksislandskabet op til lokalmiljøet var eleverne ikke begrænset til kun at kunne anvende de materialer, der fandtes på efterskolen. De fik således også mulighed for og erfaringer med, at løse deres problemstilling langt mere selvstændigt end hvis lærerne havde bragt alle de nødvendige materialer til *sitet*.

Ved at åbne læringspraksissen op for, at eleverne kunne inddrage det omkringliggende samfund, kan jeg med Deweys (1932) perspektiver udlede, at efterskolens læringspraksis er med til at skabe en relation mellem eleverne og den *virkelige verden*. Ved selv at skulle søge informationer der kunne bringe dem videre i deres undersøgelse og ved at skulle stå for selvstændigt at finde materialer, antyder jeg at eleverne får udviklet deres allerede iboende evner. Dette gør jeg på baggrund af, at eleverne udviser engagement, selvom de støder på nye problemer i deres forsøg på at udføre projektet. Dette giver eleverne også udtryk for i interviewet:

"jeg tror det er rigtig godt for os som unge mennesker, det der med at skulle lære at tænke ud af boksen, skulle lære at tænke på en anden måde end vi er vant til, den måde vi er vant til at arbejde på, er jo ofte ved at huske hvad læren har sagt eller selv lige gå



ind og læse på nettet også huske det. men det der med selv at skulle finde på noget og selv skulle tænke over hvordan tingene skal være, det tror jeg er en god måde at gøre det på (P3, 19:42). "...også fordi det lukker øjnene op for det der - vi kan også godt tænke, vi kan også godt finde på "... "ja det syntes jeg fordi den, forbereder os lidt mere på det der med at arbejde selvstændigt, i stedet for bare side (P3, P2, 21:47)."

Med afsæt i Deweys (1916) perspektiver, kan jeg se ovenstående citater som et udtryk for at eleverne har fået *lærerige erfaringer* om, at de både har viden og handle kompetencer, til at kunne gøre en forskel. Ydermere kan jeg i citatet læse at eleverne vurderer at læringsforløbet har udviklet deres selvstændighed.

Relatings

Gruppearbejde

I læringsforløbet skulle eleverne som tidligere beskrevet arbejde sammen i grupper. Da eleverne blev spurgt ind til gruppernes betydning for deres læring, fremhævede de, styrken ved elevernes forskellige dispositioner i form af viden, evner og erfaringer, som at være et vigtigt element i undersøgelsen af løsningsmuligheder.

"Man har jo altid nogen at sådan, reflektere over tingene med og have andre perspektiver på tingene. det der med at det kan godt være at jeg har en rigtig god idé, men så kan det være kan se nogle ting i det der måske ikke helt er så gode igen. og så er jeg sammen med på en ide var fantastisk, bedre end det, som man først kommer frem til (P3, 14:13)."

Af citatet fremgår det tydeligt at deres læring og konstruktionen af praksis er en social bedrift og at eleverne gennem deres *sayings* tillægger en positiv mening til gruppens betydning for deres læringsproces. I citatet fremhæves betydningen af at have nogen at reflektere med. Med Kemmis et al. (2014) begreber forstår jeg det sådan, at de relationelle arrangementer der fandtes i praksis, fordrede elevernes læring i kraft af de forskellige perspektiver og erfaringer eleverne kunne dele med hinanden. At lære i grupper sammensat af unge med forskellige kompetencer ifølge Dewey (1928) en vigtig del af en læringsrig erfaringsproces.

"Altså jeg var i gruppe med 2 andre og vi snakkede om ting vi blev enige om hvordan tingene skulle være og vi samarbejdede med at bygge alle tingene og sådan. vi gjorde det hele sammen. og vi var meget enige om det vi gjorde (P3, 13:30)."

"Ja, der er nogen der mere, altså sådan, der er gode til at bygge ting og så er der nogen der er gode til at tænke, så kan man f.eks. lave at der er en der laver hvad man skal også at de andre de gør det (P314:49). "...altså vi har jo alle sammen vores forskellige steder hvor vi er gode og egenskaber. så udnytter man det man er god til (P1, 14:34)."

At eleverne oplever at det giver mening og det giver dem en bedre læringsproces, i kraft af at gruppernes medlemmer har forskellige synspunkter og forskellige evner og kompetencer, underbygger således min forståelse af, at læring i heterogene grupper, fordrer erfaringsrig læring.

Relation til pitch og virkeligheden

For Dewey (1916) er et vigtigt aspekt af *laboratoriet*, at eleverne beskæftiger sig med problemstillinger, der relaterer sig til virkelige sociale problemstillinger. For at læring skal have kvalitet, skal den viden, man opnår, være anvendelig i virkeligheden. Praksisprojektet havde det formål, at eleverne i deres grupper skulle finde på et innovativt projekt, der kunne bruges i *virkeligheden* til at løse en selvvalgt bæredygtig problemstilling. De skulle derefter bygge en model af deres løsning som de til sidst på ugen skulle fremvise på en konference (Clemmensen & Graff, 2018). De skulle ikke kun vise deres model frem for skolens øvrige elever og lærere. En del af konferencen var udformet som en konkurrence hvor eleverne skulle pitche deres model for et dommerpanel bestående af: *"forskellige dommere med forskellige baggrunde. En arbejdede på Grundfos, en anden var viceskoleleder og tidligere naturfagslærer, en tredje var bioteknolog, og den sidste arbejdede med markedsføring hos rådgivningsvirksomheden Rambøll."* (Clemmensen & Graff, 2018) Dette element af praksis havde en særlig betydning for de studerendes læring. *"det var ret fedt sådan som vi sluttede af. det var sådan en konference, til sidst hvor der så kommer dommere udefra og bedømmer de ting vi har lavet og så på dem og vurderede hvordan de egentlig var (P3, 15:26)."* Af citatet fremgår det, at P3 tillægger dommerpanelet en særlig betydning når han siger at de skulle vurdere projekterne. I P3 *sayings* giver han således udtryk for at dommerne havde magt til at definere hvilke projekter der var værdifulde projekter. Dommerpanelet blev dermed en del af de *social-politiske* arrangementer der formede nogle vurderings-kriterier, for hvilke projekter der blev anset for at være værdifulde. Da jeg ikke har haft adgang til interviews med elever der ikke vandt en 1., 2. eller 3. plads, kan jeg ikke sige om andre elever vil føle at deres læring var mindre værdifuld, hvis ikke deres projekt blev valideret gennem dommerpanelet. Det, P3 dog gav udtryk for i forhold til betydningen af pitch og dommerpanel var:

"jeg vil også sige at det gjorde også det der med at der var faktisk noget at forberede os til, vi gjorde det ikke bare for lærernes skyld. vi gjorde det ikke bare fordi vi fik besked på at vi skulle gøre det. vi gjorde det fordi der var en eller anden ting med det. altså det var det der med at vi skulle lave en konference til sidst, vi havde mulighed for at vinde et eller andet. vi havde mulighed for at komme ud og pitche vores ideer at finde ud af hvordan det er at pitche og høre kritik, det der med at der var andre vi ikke kendte der skulle ud og se på det. det syntes jeg var ret fedt (P3, 16:28)."

Af citatet fremgår det tydeligt at P3's engagement i læringspraksissen blev større ved at han vidste at han skulle præsentere sit projekt for mennesker han ikke kendte og som var eksperter indenfor deres områder. At han kunne få erfaring med at *pitche* og få feedback, og at der var et større mål med aktiviteterne end at tilfredsstille lærerne oplevede han have en betydning for sin læring.

Gammel Hellerup Gymnasium og Nyt Europa (GHG)



I dette afsnit vil jeg analysere mine observationer på Gammel Hellerup Gymnasium, eftersom dette forløb strækkede sig over kortere tid end de andre læringsforløb, har jeg valgt ikke at opdele analyseafsnittet. Dog har jeg forsøgt at bevare strukturen fra de ovenstående afsnit.

Læringsforløbet på Gammel Hellerup Gymnasium bestod af en enkelt dagsworkshop fra kl. 8-12, faciliteret af NGO'en Nyt Europa, hvoraf fire gymnasieklasser fra samme årgang deltog. Formålet med denne workshop bestod i, at eleverne skulle spille et dialogspil kaldet "Verdensborgeren - verdensmål i spil". Dette spil er udviklet af Nyt Europa som er en NGO der har et fokus på at skabe et mere bæredygtigt og demokratisk Europa. (Nyt Europa, 2019) Under formålssektionen i spilhåndbogen står der bl.a.:

Ligeledes skal de argumentere for, hvad de forstår ved forskellige begreber, herunder verdensmålene, demokrati og globalt medborgerskab. Målet er at inddrage deltagerne og derved ansvarliggøre dem så de får ejerskab over egne tanker og ideer"

"Dialogspillet tager udgangspunkt i den viden, eleverne har på forhånd. Eleverne vil sætte denne viden i spil og bruge den til at komme med forslag til handlinger på problemstillinger, både lokalt, nationalt, regionalt og globalt. Formålet er, at deltagerne i fællesskab finder løsninger på udfordringer, og herved får lyst til at blive ansvarlige, bevidste og deltagende verdensborgere." (Erie et al. 2018)

Ifølge Kemmis et al (2014) vil spilhåndbogen udgøre en del af de *materielle-økonomiske og kulturelle-diskursive* arrangementer der former undervisningspraksissen. Når denne viden formuleres videre til eleverne gennem Nyt Europas frivillige og de lærer der er tilknyttet forløbet, vil den blive en del af de praksisarkitekturer der former elevernes praksis. Eftersom underviserne ikke havde læst den indledende mail der blev sendt til dem og ikke havde forberedt sig ved at læse i spilhåndbogen, måtte de frivillige fra Nyt Europa løbe rundt til alle klasser for at introducere eleverne til spillets regler og sprogspil (Bilag 3.1). vil jeg heraf, ved brug af Kemmis et al. (2014) perspektiv udlede, at lærernes mulighed for at påvirke elevernes læringspraksis, ved at bringe Nyt Europas værdisæt og praksistraditioner til sitet, blev begrænset gennem deres mangel på forberedelse. Ifølge Dewey (1916) spiller læren en vigtig rolle i at enten guide eller ødelægge elevernes *sande læring*.

Forløbet på Gammel Hellerup Gymnasium startede ud med at foredrag i den store aula hvor eleverne sad samlet og blev introduceret til Nyt Europa som organisation og til det spil de skulle til at spille. Dette betød at eleverne på forhånd havde fået en indsigt i det sprogspil der eksisterede i praksis og som blev bragt dertil gennem Nyt Europa. Derefter blev eleverne introduceret til spillets formål og fremgangsmåden. Eftersom at Nyt Europas frivillige alene var ansvarlige for at introducere spillets regler, gik nogle af eleverne selvstændigt i gang med at spille (bilag 3.1). Som det fremgår af (Bilag 3.2) beskrev nogle af eleverne at de ikke forstod spillet fordi det ikke virkede som et rigtig spil. Set med Deweys begreber kan eleverne i kraft af, at de forbinder traditionelle spil med at have det endemål at der enten er en vinder eller en taber, have svært ved at forbinde ordet *spil* til den aktivitet de skulle udføre med spillet. Det giver derfor mening at eleverne undervejs havde problemer med at finde ud



af hvad de skulle gøre. Dette krævede dog ekstra støtte fra både lærere og de frivillige. (Bilag 3.1) Eleverne oplevedes dog stadig engageret i spillet, hvilket ifølge Dewey (1928) vidner om at elementer ved spillet stadig virkede genkendeligt nok til at de kunne fortsætte deres refleksive undersøgelser. Set med Kemmis et al. (2014) begreber kunne den mangel på fælles forståelse for de sprogspil der eksisterede i deres spilpraksis, begrænse deres initiering ind i selve læringspraksissen.

"Det er ikke hensigten at fortælle eleverne hvad de skal gøre og tænke. I stedet skal eleverne bruge den viden, de har om globaliseringen, de 17 verdensmål og de globale institutioner, til at være handlingsorienterede og innovative (Erie et al. 2018)."

Af formål sektionen fremgår det bl.a. at spillet skal faciliteres på sådan en måde, at eleverne selv skal trække på de eksisterende ressourcer og den viden de allerede om verdensmålene og globalisering, til at tænke handlingsorienteret og innovativt. Set med Dewey og Kemmis et als begreber skaber Nyt Europa med disse sayings, mulighederne for en refleksiv læringspraksis, praksis hvori eleverne kan opnå *lærerig erfaring*. Dette opstår ifølge Dewey af at læringspraksissen indeholder mulighed for at eleverne selvstændigt skal trække på deres eksisterende viden for at kunne formulere ideer og strategier for hvordan de vil løse bæredygtige problemstillinger og hvordan disse kunne testes af i virkeligheden. Spillets formål tager derfor i Deweys optik udgangspunkt i en idé om at elevernes iboende evner skal udvikles, hvilke er tegnet på at der kan opstå *lærerig erfaring*.

Det fremgår af spilhåndbogen (Erie, 2018) at eleverne først skulle tage udgangspunkt i et af undermålende til de 17. verdensmål. Disse var formuleret på små kort. Eleverne skulle så ud fra dette skulle formulere en problemstilling. Til spillet hørte forskellige kategorier eleverne skulle placere deres problemstilling i *"Det lokale niveau kan være den kommune, deltagerne kommer fra. Det nationale niveau kan være det land, deltagerne kommer fra. Det regionale niveau kan være Europa eller EU. Det globale niveau er selvsagt altid det samme, nemlig hele verden (Erie, 2018)."* Eleverne skulle så vurdere hvem der blev berørt af problemet, på hvilket niveau deres problemstilling skulle løses, hvem der kunne løse det og hvordan. Dette gjorde de ved at bruge spillets tilhørende brikker og skema til at skrive i. Brikkerne bestod af en stak med forskellige nationale og internationale aktører inden for den offentlige, den private og NGO -sektoren. De skulle først forholde sig kritisk til hvilke aktører der havde andel i problematikken og derefter nytænkende til, af hvem og hvordan problemstillingen kunne løse. Sidste fase af spillet bestod i at grupperne opdelte sig og samlede sig i nye grupper hvori eleverne skulle præsentere deres problemer og løsninger for hinanden.

Spillet var omdrejningspunktet for elevernes refleksive læringspraksis og var set med Kemmis et als begreber en del af de *materielle-økonomiske* arrangementer der muliggjorde en særlig type aktivitetsbaseret læring. Spillet skulle give eleverne en forståelse for de doings, sayings og relatings der ville give dem dispositionerne til at kunne formulere innovative løsninger på bæredygtige problemstillinger. Ifølge Dewey (1916) bør sammenkoblingen af leg og arbejde influere hele måden der tænkes undervisning på. for at kunne opnå en form for *lærerig erfaring*, er det ifølge Dewey vigtigt at eleverne får frihed til at lege og bruges deres fantasi i formuleringer af ideer og udførelse af eksperimenter. *Lærerig erfaring* opstår ikke bare gennem fri leg, men gennem aktiviteter der er



tilrettelagt med det formål at udvikle elevernes evner og kompetencer til at kunne mestre verden. Jeg kan med denne forståelse analysere, at spillet i sig selv kunne muliggøre en praksis der kan føre til *lærerig erfaring*.

Under mine observationer deltog jeg som en del af praksis, ved at blive præsenteret som frivillig. dette betød at jeg sad sammen med en gruppe af unge og spillede spillet. i processen med at facilitere både spillet og den efterfølgende feedback i et af klasseværelserne observerede jeg nogle problematikker i forhold til eleverne læringspraksis. Eleverne jeg observerede, havde på grund af de mange valgmuligheder for undermål problemer med at blive enige om hvilket kort de skulle vælge. (bi Både da de skulle udvælge undermål og da de skulle formulere deres problemstilling, oplevede eleverne vanskeligheder fordi de ikke havde den nødvendige viden. (Bilag 3.1) Dette betød at jeg måtte hjælpe ved at prøve at beskrive hvilke problematikker der kunne være på de forskellige niveau. Set med Dewey og Kemmis et als begreber, er jeg som en del af de *social-politiske* arrangementer, både med til at begrænse elevernes selvstændige læring i det at jeg overtager deres refleksions proces, og med til at muliggøre at de kan fortsætte med spillet.

Spillets kompleksitet kan jeg med Kemmis et al. (2014) begreber sige, begrænsede elevernes læring gennem *materiel-økonomiske og kulturelle-diskursive* arrangementer. Eftersom elevernes mangel på erfaring og viden gjorde at de havde svært ved at formulere problemstillinger og løsninger selvstændigt, begrænsede det deres spillepraksis og dermed også deres læringspraksis. Eleverne jeg spillede med, havde før haft undervisning i læringsmålene og havde på daværende tidspunkt lige været på studietur til Bali. Disse erfaringer og dispositioner blev pludselig bragt i spil ved at eleverne kunne genkende nogle af de problematikker jeg prøvede at beskrive (Bilag 3.1).

Det at eleverne kan etablere en forbindelse mellem problemstillinger og den virkelige verden, vil jeg med Deweys begreber udlede, at der kan opstå engageret og værdifuld læring. I det at eleverne kan se at deres ideer og metoder giver mening i forhold til at løse virkelige problemer, vil det have større værdi for dem at indgå i læringspraksissen. Under feedbacken fra eleverne blev dette dog også fremhævet som at have haft en betydning for at eleverne kunne se meningen med spillet. en af eleverne sagde således under feedback *"Det var var super fedt at arbejde med virkelige problemer. Faktisk noget af det der var det bedste ved spillet syntes jeg. Normalt når vi får opgaver hér, er det nogle som er fundet på eller som er gamle. Det motiverer en mere når det er problemer der faktisk findes i virkeligheden (Bilag 3.1)."*

En anden problematik rejste sig på baggrund af praksissens materielle set-ups. Bordene i undervisningslokalerne stod meget tæt sammen. Selvom de var arrangeret så eleverne kunne sidde rundt om bordene gav eleverne udtryk for at de sad for langt væk fra hinanden til at kunne høre hinandens fremlæggelser. Set med Kemmis et al. perspektiv kan jeg derfor analysere mig frem til, at de materielle-økonomiske arrangementer som bordene var en del af, begrænsede elevernes læring i grupperne, i det at det begrænsede deres mulighed for at dele deres erfaringer.

7.0 Konklusion

I dette afsnit vil jeg lave en sammenfattende opsamling af de tre analyseafsnit. Dette vil jeg gøre ved at sidestille min empiriske fund i henhold til sidste del af min problemformulering. *hvorledes praksisarkitekturene i disse læringsforløb prefigurerer en praksis for læring, og om denne formår at udvikle de unges viden og kompetencerne til at skabe innovative løsninger på bæredygtige problemstillinger.* Dette vil jeg gøre ved at anvende Lotte Darsøs (2013) innovationskompetence begreb. Efterfølgende vil jeg afrunde med en konklusion.

7.1 Sammenfatning

Fælles for de tre læringsforløb var, at underviserne gennem deres *sayings doings* og *relatings*, performede en undervisnings praksis, der blev en del af de praksisarkitekturer som enten eksisterede eller blev bragt til *sitet* for de unges læringspraksis. Med Deweys perspektiver kunne jeg i alle tre læringsforløb analysere mig frem til, at lærerne havde en betydning for kvaliteten af de unges læringspraksis eftersom at de var med til at enten muliggøre eller begrænse denne. En del af Darsøs begreb fremhæver at unge *"Skal kunne navigere effektivt i samspil med andre, i komplekse sammenhænge."* Med Deweys begreber forstår jeg dette som: at de unges læringspraksis skal indebære muligheden for at lære, hvordan de udfører reflektive undersøgelser, og at disse undersøgelser skal udføres kollaborativt. For at opnå denne form for *lærerige erfaring*, skal underviserne i højere grad guide de unge i deres selvstændige erfaringsdannelse ved at tage afsæt i deres iboende interesser og styrker, end at styre de unge mod underviserens egen definition af korrekt læring.

I alle tre forløb var selvstændigt gruppearbejde en del af praksistraditionerne for den undervisning der eksisterede i, eller blev bragt til, de specifikke *sites*. På tværs af alle afsnit oplevede de unge at deres reflektive undersøgelse blev lettere ved at arbejde i grupper. Dette i kraft af, at de unge i gruppen kunne bidrage med hver deres viden, erfaring og perspektiv på løsningsstrategier på de bæredygtige problemer grupperne arbejdede med. Ydermere oplevede de unge, at gruppernes diskussioner, ledte til en rekonstruering af mening, og at de dermed kunne se sammenhænge, som de ikke før havde været opmærksomme på.

I 180DC og FE fremhævede de unge yderligere, at de lærte praktiske kompetencer gennem teknisk videns-udveksling. Med Kemmis begreber, fandt jeg yderligere at underviserne i 180DC og FE gennem specifikke praksisarkitekturer muliggjorde en læringspraksis, hvori de unge følte sig frie til at tænke kreativt og til at kunne eksperimentere med deres undersøgelse, noget eleverne gav udtryk for havde stor betydning for deres følelse af at kunne forholde sig kritisk, problemløse, handle og skabe. I 180DC fandt jeg yderligere at workshopsne som et site for de studerendes læringspraksis muliggjorde de unges initiering i et sprogspil og i de aktiviteter de unge skulle mestre for at kunne navigere effektivt i relationen til deres klient.



I GH fandt jeg at de *kulturelle-diskursive* arrangementer muliggjorde rammerne for at eleverne kunne opnå lign. erfaringer, jeg fandt dog ingen direkte tegn på at de unge havde fået disse erfaringer. (*Jeg afviser dog ikke, at dette kan spores i min empiri*). Jeg antyder dog at lærerne i GH som konsekvens af ikke at være forberedt, begrænsede elevernes læringspraksis i det eleverne heraf, havde svært ved at forstå det sprogspil og de aktiviteter de skulle udføre for at spille spillet.

Heraf kan jeg med mine teoretiske perspektiver udlede, at underviserne i høj grad er med til at prefigurere de unges læringspraksis og dermed også udviklingen af deres kompetencer til at kunne lave bæredygtig innovation. Det gør de gennem de sprogspil de tilfører praksis, den måde de organiserer og udfører deres undervisnings aktiviteter på og gennem den måde, de fordeler ansvar på. jeg kan også udlede, at praksisarkitekturer der muliggøre *relationelle set-ups* af unge med forskellige baggrunde og kompetencer, fordrer denne læring. Ydermere kan jeg med Deweys perspektiv se i ovenstående, at de tre læringsforløb, på trods af hver deres tilgang til Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, kan karakteriseres som det Dewey (1916) kalder laboratorier. Heraf kan jeg udlede at disse læringsforløb skaber forudsætningerne for, at de unge opnå *lærerig erfaring* og *dispositionerne* til at kunne foretage refleksive undersøgelser.

En del af Darsø's begreb fremhæver at unge skal have "*Evnen til at udfordre eller nytænke eksisterende viden, at søge mod det uudforskede og danne tillidsfulde relationer til mennesker med forskellig baggrund.*" Med Deweys (1910) begreber forstår jeg det at kunne udfordre eller nytænke eksisterende viden, som værende ligestillet med *refleksiv tænkning*. Dette er forudsætning for at kunne foretage *refleksive undersøgelser*, som deraf kan lede til *læringsrige erfaringer*. Med afsæt i ovenstående begreber er det mit bud, at de praksisarkitekturer jeg har analyseret frem af empirien, i højere grad muliggøre end begrænser læringen i de tre forløb. Og at disse læringsforløb indtil videre, former praksisser der formår at udvikle de unges viden – til at kunne formulere refleksive løsningsstrategier på bæredygtige problemstillinger.

Den sidste del af Darsø's begreb fordrer at unge "*kan se muligheder og være i stand til at føre disse muligheder ud i livet, på en værdiskabende måde*". Dette citat forstår jeg med Deweys begreber som at de unge skal udvikle praktiske kompetencer, der tillader dem at skabe forbindelser mellem deres viden og deres evner. Således, at de føre deres løsninger "*ud i livet*". I alle tre læringsforløb fremgik det, at det tværsektorielle samarbejde havde en stor betydning for de unges engagement og læring eftersom det åbnede læringsforløbene op til den *virkelige verden*. I 180DC forløb gav de studerende udtryk for at de havde fået erfaring med hvordan grænserne mellem sektorer kunne ophæves og hvordan dette kunne føre til bæredygtig innovation. Af alle tre læringsforløb fremgik det, at det var betydningsfuldt for de unges læring, at de arbejdede med virkelige problemstillinger. I 180DC og FE's forløb fremgik det desuden, at de havde opnået en øget erfaring med at kunne skabe forandringer i praksis. Med mine teoretiske perspektiver kan jeg af dette udlede, at en inddragelse af det omkringliggende lokalmiljø, Erhvervslivet, civilsamfundet etc. I de unges læringsprocesser, kan have stor betydning for unges evne til at kunne både tænke og handle innovativt og opnå lærerig erfaring ved at arbejde med realistiske problemstillinger. Ydermere kan jeg udlede at praksisarkitekturer der

muliggør praksisser hvori unge skal producere et reelt produkt eller en reel forandring, har betydning for om de opnår erfaring med og kompetencerne til at kunne handle.

7.2 Konklusion på analyse og sammenfatning

Ud fra specialets samlede analyseafsnit, har jeg forsøgt at give et kvalificerede bud på en besvarelse af min problemformulering.

Af specialets analytiske fund konkluderer jeg at underviserene i igennem kulturelle-diskursive, materiel-økonomiske, social-politiske arrangementer var med til at enten muliggøre eller begrænse en læringspraksis – hvori de unge kunne tilegne sig viden og kompetencer til at skabe innovative løsninger på bæredygtige problemstillinger og at underviseren dermed spiller en stor rolle i at forme de unges selvstændige læring. Ydermere fandt jeg at praksistraditioner der fordrer læring i heterogent sammensatte grupper, selvstændig problemformulering, selvstændig problemløsning og eksperimentel læring, er med til at prefigurere en praksis hvoraf de unge oplever, at deres evne til at håndtere komplekse bæredygtige problemstillinger på en innovativ måde, blev styrket.

Jeg konkluderer at læringsforløb som en del af de social-politiske arrangementer der muliggøre læringspraksisser på tværs af sektorer, kan give de unge mulighed for at se nye løsninger på bæredygtige problemstillinger. Ydermere at disse læringsforløb øger de unges engagement og læring. Dette såfremt, at de inkluderer virkelige bæredygtige problemstillinger. Jeg finder at materielle-økonomiske arrangementer spiller en betydelig rolle i at prefigurere en praksis hvor de unge kan opnå lærerige erfaringer og at dette især var tydeligt i de forløb hvor de unge skulle producere et produkt og fremvise det. På baggrund af at de unge i disse læringsforløb selv oplevede at have fået kompetencerne til at kunne skabe innovative løsninger og udføre dem i praksis konkluderer jeg yderligere, at skabelsen af et produkt eller en reel forandring i en virkelig problemstilling har betydning for om de unge kan føre deres viden ud i handling. Ydermere konkluderer jeg, på baggrund af de unges udsagn, at læringspraksisser der aktiverer de unges kreativitet og nysgerrighed ved at gøre læringsaktiviteterne anderledes i forhold til den skoling de er vant til, har betydning for de unges engagement og evne til at se værdi i det de lærer, fordi det bliver sjovt.

8.0 Diskussion

Sammenfatningen af specialets analytiske fund, viste sig at give overvældende positive resultater på problemformuleringens spørgsmål. Den pragmatiske metode forudsætter at viden kan genkendes som valid i det omfang at den tilfredsstillende svar på forskerens spørgsmål og kan anses som direkte anvendelig i forhold til praksis, hvilket indebærer at det kan bidrage til at forbedre samfundet. Jeg vil derfor som en del af god etik, diskutere kvaliteten og anvendeligheden af specialets fund på baggrund af min metodiske og teoretiske valg.

Jeg har i specialet valgt at anvende etnografiske metoder til at indsamle min empiri, dette kan ifølge Hammersley (2006) være risikabelt fordi etnografiske metoder taget i brug over korte perioder ofte ikke når at fange den fulde forståelse for fænomenets sammenhæng og historiske udvikling hvilket kan skabe implikationer for generaliserbarhed. (Hammersley, 2016:5) Eftersom jeg har undersøgt de unges læringspraksisser in situ, medgiver jeg, at den viden jeg har opnået, er kontekstafhængig og at jeg derfor ikke har haft mulighed for at undersøge den fulde kompleksitet af de 3 læringsforløb. Som udgangspunkt har jeg fundet, at de unge i høj grad oplever, at de får enten viden eller evner til at lave innovation. Disse fund kan dog ikke nødvendigvis generaliseres til at alle deltagere i forløbene har haft samme læring, eftersom de unge vil lære forskelligt og også have forskellige opfattelser af hvad de oplever er betydningsfuldt for deres læring (Kemmis et al. 2014).

Modsat Hammersley beskriver Robert E. Stake (2000) i sin artikel om *Case Studies*, at jeg ved at undersøge 3 forskellige forløb, ud fra en interesse i at forstå hvordan læringspraksisser i disse forløb udfolder sig, nærmer sig det han kalder *intrinsic collective case studies*. Med dette mener han at jeg som forsker starter min undersøgelse med indre motivation for at finde ud af hvad der er særligt ved den specifikke case jeg har udvalgt, jeg vælger derefter flere cases ud for at få en bredere forståelse for et fænomen. Dette stadig med et fokus på ligheder eller forskelle mellem de udvalgte cases. Ifølge Stake. Er værdien i at forstå det partikulære i cases, at jeg som forsker opnår en større forståelse for kompleksiteten i mine cases og at en søgen mod generaliserbarhed kan blænde mig på en måde så jeg ikke giver den rette opmærksomhed til hvad der er særligt ved de specifikke cases. Ifølge Stake skal jeg som forsker i højere grad søge mod at beskrive sit studie så detaljerigt og give så meget indsigt ind i empirien som muligt sådan at læserne selv føler de er med i studiet og kan drage deres slutninger. (Stake, 2000:447-450) Dette har jeg forsøgt at gøre ved at eksplicitere min metodiske valg og ved at inddrage eksempler fra min empiri i analysen.

Jeg vil yderligere argumentere for at selvom mit studie har været kontekst specifikt, så har jeg studeret tre forskellige læringsforløb som jeg ikke i forvejen kendte noget til og at jeg igennem alsidig empirisk data har kunne identificere specifikke kategorier ud fra mine teoretiske greb, der gik på tværs af de tre læringsforløb. Dette antyder at disse fællestræk ikke er tilfældige og at der kan findes basis for fremtidig forskning.

Et andet aspekt beror på, at jeg har valgt at foretage semistrukturerede interviews, inspireret bl.a. af Kemmis (2012) ide om at jeg på den måde kan få praksissen til at tale gennem informanterne. Selvom



jeg igennem min naturlige adgang til disse felter har fået en viden som jeg muligvis ville være afgrænset fra hvis jeg ikke blev accepteret så naturligt ind i feltet, ville jeg alligevel antyde at mine fund i høj grad er influeret af min empiris mangel på kritik af læringsforløbene og i det hele taget positive karakter. Mats Alversson (2003) beskriver, at værdien af interview ofte er begrænsede i forhold til at informanten kan gengive situationer og dennes egen holdning realistisk, fordi interview er afhængige af den kontekst de udføres i. Hvad der fortælles påvirkes både af de kulturelle regler for hvad der er acceptabelt at ytre sig om og af graden af loyalitet i forhold til organisationen. Det kan derfor diskuteres om mine informanter virkelig oplevede en så positiv oplevelse eller om de og jeg selv påvirkede i høj grad var påvirket af en forventning om at den gode historie skulle fylde mest. Det kan også diskuteres om informanterne var påvirket af en loyalitet overfor deres organisationer, til at lade dem fremstå som positive. I 180DC var informanterne blevet særligt udvalgt og deltog ud fra interesse, dette kan medføre, at de vil søge og retfærdiggøre at de har brugt deres tid værdifuldt. De unge fra FE er blevet udvalgt særligt og det kan derfor diskuteres om de er blevet udvalgt og forberedt inden da på at lade efterskolen fremstå på en særlig måde, slutteligt sagde en lærer på GHG at "eleverne ved hvad de skal sige til dig" hvilket kan tyde på at de gerne vil "snakke mig efter munden". Dette skal ikke ses som en devaluering af mine fund, men snare søge mod give transparens.

Jeg har valgt at inddrage deltagere fra 180DC ud fra kriteriet om, at de arbejdede med bæredygtighed i deres professionelle liv. Dette betyder at jeg har fravalgt størstedelen af dem der deltager i 180DC, som ofte ender med at arbejde i store private konsulenthus eller virksomheder. De unge fra FE var umiddelbart ikke meget eksplicitte om at de gerne ville arbejde med bæredygtighed, dette studie kan således ikke sige meget om hvilken længerevarende effekt forløbene har haft på de unge. Jeg vil ydermere også diskutere at læringsforløbene foregår i settings som begrænser varieret deltagelse og som kan have påvirket specialets fund. I den forstand at både 180DC har en udvælgelsesproces som kun tillader en begrænset antal deltagere der bliver udvalgt efter høje vurderings kriterier. Eleverne fra FE kan kun studere på efterskolen fordi deres forældre har råd til at betale for, at de går der og GHG er også begrænset af adgangskarakterer i forhold til karakterer og geografisk lokation. Dette kan have en betydning for elevernes oplevelse af forløbene og hvad der påvirker den betydning de ligger i deres læring, disse typer af forløb skaber derfor særlige læringsrum som ikke nødvendigvis ville virke i en anden kontekst eller være interessante for de unge, i en anden kontekst.

8.1 Anvendelighed

Jörg Volbers (2012) artikel *Wittgenstein, Dewey, and the Practical Foundation of Knowledge* – går tæt på lighederne og forskellene mellem Dewey og Wittgenstein og argumenterer for, at der kan ses forskelle i deres holdning til videnskab, som jeg vil fremhæve for at give nogle nuancer i mine fund.. Jeg har placeret både Dewey og Kemmis som værende optimistiske i forhold til at læring viden gør mennesker i stand til at forbedre deres egne levevilkår og dermed også samfundet. Dewey var stor tilhænger af, at refleksive undersøgelser altid ville give mennesker mere erfaring og derved mulighed for at foretage klogere valg så de kunne bidrage til samfundet. Wittgenstein så derimod kritisk på Deweys ide om at vi kan sikre os stabilitet igennem viden. Eftersom at viden udtrykkes gennem



kommunikativ handlen, vil vores viden først skulle accepteres i den livsform den er en del af. Vi kan derfor ikke vides os sikre på, at vi har stabiliseret eller udledt noget, indtil det er blevet valideret i en social kontekst (Volbers, 2012). I første del af denne diskussion har jeg derfor søgt at opretholde standarderne for videnskabelig viden ved at forholde mig til validiteten og generaliserbarhed af mine fund.

Ifølge Brinkmann (2017) kan Deweys tillid til reflektive undersøgelser, der placerer mennesket og viden i centrum, kritiseres for at være skabt på et naivt grundlag i troen på at den bedste vej til forbedringer af verdens tilstand, vil være gennem menneskets videnskabelige undersøgelser. Det samme rationale findes også UNESCOs visioner for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (Unesco, 2015). Specialet er udført med inspiration fra Deweys rationale og jeg har diskuteret med mig selv om dette er med til at reproducere et antropocentrisk forståelse af, at menneskets videnskabelig udvikling er den eneste vej frem til løsninger, eftersom menneskers udvikling af viden, syntes at have placeret verden i de bæredygtige problematikker der eksistere i dag. Jeg vil argumentere for at Brinkmanns kritik kan i mødekommens med et fokus på, ikke om videnskab i sig selv er godt eller dårligt, men at der i praktisk implementering af sådanne læringsforløb, såvel som i fremtidig forskning skal tages kritisk stilling hvad det karakteriseres som "at forbedre egne vilkår og forbedre samfundet" og hvem der definere formålet med viden.

Med specialets fund kan jeg midlertidigt skrive mig ind i diskussionen om hvordan Uddannelse for Bæredygtig Udvikling kan faciliteres og hvilke rammer der kan fordre udviklingen af unges engagement, viden og kompetencer til at handle som forandringsagenter. Specialets fund kan også bidrage til diskussionen om, at det vil være fordelagtigt at åbne uddannelsesinstitutioner op for at beskæftige sig med virkelige problematikker og til at skabe læringsforløb på tværs af sektorer. Jeg stiller mig dog kritisk overfor, at læringsforløb som dem jeg undersøger i dette speciale, ofte bedrives som side-undervisning eller korte projektforsløb, der opleves som tillæg til den eksisterende formelle undervisning. Eftersom jeg i dette speciale har søgt at vise eksempler på hvordan man kan nytænke uddannelse, vil jeg derfor se rig mulighed for at fremtidig forskning kan beskæftige sig med de problematikker der opstår som følge af at skulle op-skalere denne form for undervisning.

Litteraturliste

- Alverson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure . *Higher Education*, 167-193.
- Anderson, J., Garrison, J., & Östman, L. (2018). *Empirical Philosophical Investigations in Education and Embodied Experience*. Springer International Publishing - <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74609-8>.
- 180DC. (2019). *180 Degrees Consultation*. Hentet fra <https://180dc.org/>
- Bastien, S., & Holmarsdottir, H. B. (2017). *Youth as Architects of Social Change - Global efforts to Advance Youth-Driven Innovation*. Palgrave macmillian - <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66275-6>.
- Breiting, S., & Schnack, K. (2009). *Uddannelse for bæredygtig udvikling i danske skoler - Erfaringer fra de første TUBU-skoler i Tiåret for UBU*. Forskningsprogram for Miljø- og sundhedspædagogik, DPU .
- Brinkmann, S. (2017). *John Dewey - Science for a changing world*. . Routledge New York.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - En Grundbog* . Hans Reitzels Forlag .
- Buch, A. (2017). Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidskrift for arbejdsliv (Nr. 4. Årgang 19)*.
- Buch, A. (2018). Materialitet, Krop og Læring - Et praksisteoretisk perspektiv. I K. Larsen, & M. Martinussen, *Materialitet og læring* (s. 99-123). Forfatterne og Hans Reitzels forlag (1. udgave, 1. Årgang).
- Buch, A., & Elkjær, B. (2015). Pragmatism and practice theory - Convergences or collisions . *Paper presented at OLKC 2015*, 1-17.
- Clemmensen, S., & Graff, A. (November 2018). *I bæredygtighedens tegn*. Hentet fra [Fus.dk: https://fus.dk/media/8172/baeredygtighedsuge-artikel.pdf](https://fus.dk/media/8172/baeredygtighedsuge-artikel.pdf)
- Clemmensen, S., & Graff, A. (November 2018). *Verdensmål under belysning* . Hentet fra [www.fus.dk: https://fus.dk/media/8173/baeredygtighedsuge-1.pdf](https://fus.dk/media/8173/baeredygtighedsuge-1.pdf)
- Consulting, 1. D. (2018). *180 Degrees Consulting history*. Hentet fra [www.180dc.org: https://180dc.org/about/history/](https://180dc.org/about/history/)
- Darsø, L. (2013). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (1905). The Postulate of Immediate Empiricism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 393-399.

Dewey, J. (1910). *How we think*. GlobalGrey (2019).

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education - An introduction to the philosophy of education*. The Macmillian Company(1955).

Dewey, J. (1932). Monastery, Bargain Counter, or Laboratory in Education? I D. J. Simpson, & S. F. Stack, *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey (2010)* (s. 167-176). Southern illinois university press.

Dewey, J. (2010). My pedagogic creed (1897). I D. J. Simpson, & S. F. Stack Jr., *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey* (s. 23-32). Southern illinois university press.

Dewey, J. (2010). Progressive Education and the Science of Education (1928). In D. J. Simpson, & S. F. Stack, *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey* (pp. 177-186). Southern Illinois university press.

Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston, Beacon Press.

Dragsdahl, A. (Marts 2019). *Information*. Hentet fra www.information.dk: <https://www.information.dk/indland/2019/03/klimastrejken-helt-usaedvanlig-mobilisering-boern-unge-omkring-eksistentielt>

Egholm, L. (2014). *Philosophy of science - perspectives on organisations and society*. Hans Reitzels Forlag.

Erie, J., Jacobsen , C., Rosenkilde, J., & Floutrup, R. (2018). *Verdensborgeren, verdensmål i spil - håndbog*. Copenhagen: IAED og Nyt Europa.

FUS. (2019). *Frijsenborg Efterskole*. Hentet fra <https://fus.dk/>

GHG. (2019). *Gammel Hellerup Gymnasium* . Hentet fra <https://www.ghg.dk/2019/03/ghgs-unesco-klasser-og-fns-17-verdensmaal/>

Green, S., & Portelli, M. (2018). Empowering youth: an alternative pathway for a sustainable future. I W. Filho, M. Mifsud, & P. Pace, *Handbook of Life Long learning for sustainable development* (s. 71-87). Springer.

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*,, 3-14.

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of research literature. *Enviromental Education Research*.

Hopwood , N. (2013). Ethnographic feildwork as embodied, material practice: Reflections from theory and the field. I N. K. Denzin, *40th Anniversary of Studies in Symbolic Interaction*. Emerald group Publishing.



- Hopwood, N. (2016). *Professional Practice and Learning - Times, Spaces, Bodies, Things*. Springer.
- Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end . *Enviromental Education Research*, 491-505.
- Jørgensen, K. (2007). Forandringsledelse igennem kommunikation. *Ledelse og Filosofi (Nr. 2)*, Danish Centre for Philosophy and Science, Aalborg university.
- Jensen, I., & Halkier, B. (2008 Nr. 3/19 årg.). Det sociale som performativitet - et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk Sociologi*, 50-68.
- Jucker, R., & Mathar, R. (2014). *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3>.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational Praxis: Spectator and participant perspectives. *British Reasearch Journal Vol. 38, No. 6*, 885-905.
- Kemmis, S., & Mutton, R. (2011). Education for sustainability(EfS): Practice and practice architectures. *Enviromental Education Research*, 188-207.
- Kemmis, S., Mahon, K., & Francisco, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice - Trough the lens of Practice Architechtures*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer - <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>.
- Kvale, S., & Brinkmann, K. (2008). *InterView- Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Nyt Europa. (2019). *projekter -> Dialogspillet 'Verdensborgeren – Verdensmål i spil'*. Hentet fra Nyt Europa: <https://nyteuropa.dk/>
- Papa, R., Saiti, A., Armfeild, D., Armfeild , S., Bebbington, J., Santone, S., . . . Staub, D. (2017). *Building for a sustainable future in our schools - Brick by Brick*. Springer International.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Chang*. Penn State University Press.
- Scheie, E., Korsager, M., Näs, H., Manni, A., Åberg, E., Olsen, D., . . . Rasmussen, J. B. (2017). *Nordisk Arbejdsmodell for undervisning i bærekraftig udvikling*. Naturfagscenteret.
- Shove, E. (Feb. 2017). *Practice theory methodologies does not exist*. Hentet fra Practice Theory Methodologies: <https://practicetheorymethodologies.wordpress.com/2017/02/15/elizabeth-shove-practice-theory-methodologies-do-not-exist/>



Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (s. 437-454). Sage publications.

Summers, D., & Cutting, R. (2016). *Education for sustainable development in further education*. Palgrave Macmillan.

Till, K., & Watson, A. (2018). Ethnography and Participant Observation. I *The SAGE Handbook of Qualitative Geography* (s. 121-137). Sage Publications.

UN youth, O. o. (2018). *Yotuh 2030: The UN youth strategy*. Hentet fra www.un.org: <https://www.un.org/youthenvoy/youth-un/>

Undervisningsministeriet. (Januar 2019). *Børne og Undervisningsministeriet*. Hentet fra www.uvm.dk: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/jan/190121-ny-strategi-for-danmarks-unesco-arbejde>

Unesco. (2015). *UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: the DESD at a glance*. Hentet fra www.unesco.org: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>

Volbers, J. (2012). Wittgenstein, Dewey, and the Practical Foundation of Knowledge. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* [Online] - DOI : 10.4000/ejpap.724 , 1-16.

Vos, J., & Rupert, J. (2018). Change agent's contribution to recipients' resistance to change: A two-sided story. *European Management Journal*, 453-462.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Basil Blackwell Ltd.

Yasin, R. M., & Rahman, S. (2011). Problem Oriented Projectsbased Learning(POBL). I *Promoting Education for Sustainable Development*. (s. 15, 289-293). Procedia - Social Behavioral Sciences - <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.088>.



Formidlende Artikel

Unge som forandringsagenter – fra politisk strategi til læring i praksis.

Amanda Mona Rønstrup Kristiansen

Stud. Mag. i Læring og Forandringsprocesser, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet CPH.

2. september 2019

Abstract

Verden over kritiseres uddannelsessystemer af både forskere og unge for ikke at kunne skabe læringsrum der udvikler unges kompetencer til at kunne skabe innovative løsninger på økonomiske, sociale og miljømæssige bæredygtighedsproblematikker. Formålet med denne artikel er at formidle fundende fra mit kandidatspeciale hvori jeg anvender praksisteoretiske & pragmatiske teorier og metoder, til at undersøge tre tværsektorelle læringsforløb, på henholdsvis universitets-, gymnasialt- og efterskoleniveau. Disse læringsforløb har til formål at udvikle unges innovationskompetencer i henhold til at kunne skabe bæredygtig forandring. Undersøgelsen viser at unges engagement og innovationskompetence bl.a. udvikles gennem selvstændigt gruppearbejde, løsning af virkelige problemstillinger, tværsektorielt samarbejde og eksperimentelle læringsrum.

Keywords: Uddannelse for Bæredygtig Udvikling, unge, tværsektoriel læring, innovationskompetence, eksperimentel læring.

1. Indledning

I tak med, at den globale verden oplever de voldsomme konsekvenser af de stadigt voksende, bæredygtige problemstillinger. Er der inden for de sidste årtier opstået et øget politisk og forskningsmæssigt fokus på nødvendigheden af at uddanne børn og unge på sådan en måde, at de opnår den nødvendige viden, de nødvendige værdier og evnerne til at kunne varetage disse problemstillinger i fremtiden. Dette fokus blev yderligere forstærket da FN i 2015 udgav strategien

17 goals for sustainable development. Denne strategi satte uddannelse i fokus gennem

verdensmål nr. 4: *"By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development"*(undermål 4.7; UN, 2019)

I Danmark har man siden 2005, strategisk arbejdet med at implementere Uddannelse for Bæredygtig Udvikling i det danske uddannelsessystem. I januar 2019 udgav det danske undervisningsministerium i samarbejde med UNESCO, yderligere en strategi for uddannelses og de 17 verdensmål. Heraf fremgår af punktet - **God uddannelse og globalt medborgerskab** - at *"Udfordringerne:*

Inden 2030 skal alle under uddannelse have tilegnet sig den viden og de færdigheder, som er nødvendige for at fremme bæredygtig udvikling og for at være rustet til at handle. Det kaldes globalt medborgerskab i regeringens handlingsplan for verdens mål 4 om kvalitet i uddannelse” (Undervisningsministeriet, 2019).

Denne strategi definere således ikke hvad det konkret betyder at unge skal lære for at kunne handle som det UM kalder forandringsagenter.

Jeg fandt i Specialets litteraturgennemgang og indledende proces, at unge ikke selv mener at deres uddannelse ikke giver dem viden eller evnerne til at kunne varetage disse problemstillinger og at forskning på området både i international og dansk kontekst var mangelfuld. Dette antydede, at der fandtes diskrepans mellem politiske strategier og praktisk udførelse og stor relevans for min undersøgelse, hvilket ledte mig til at undersøge hvilke elementer der påvirker konstruktionen af læringspraksisser der fordre udvikling af elevernes viden og erfaring med bæredygtig innovation og hvad eleverne selv oplever har betydning for deres læring. Jeg definerede læringspraksissernes formål ved brug af Lotte Darsøs begreb innovationskompetence, fordi dette begreb både indeholdt videns - og handlingselement. (Darsø, 2013)

2. Metode

Undersøgelsen blev foretaget gennem et empirisk studie af tre forskellige tværsektorielle læringsforløb på tre forskellige uddannelsesniveauer. Henholdsvis universitet, gymnasialt og efterskole niveau.

180DC, er en studenterorganisation på CBS der sammen med professionelle konsulenthuse faciliterer et forløb over 4 mdr. hvert semester. Forløbet indebærer at universitetsstuderende fra forskellige universiteter lærer at lave studenterkonsultation for nonprofit organisationer.

Frijsenborg efterskole, afholdt i efteråret 2018 en bæredygtigheds uge og konference. I løbet af denne uge skulle eleverne vælge sig ind på workshops der arbejdede med forskellige tilgange bæredygtighed og innovation. Min undersøgelse koncentrerede sig om faget ”praktisk design”. Her skulle eleverne i løbet af ugen finde på en ide til et bæredygtigt projekt og bygge en konkret model.

Gammel Hellerup Gymnasium og Nyt Europas forløb varede en enkelt dag. I dette forløb skulle eleverne gennem et dialogspil, særligt udviklet på baggrund af verdensmålene, lære at formulere problemstillinger og finde på løsninger ved at forholde sig til om problemet ligger på globalt, nationalt eller lokalt niveau og hvilke aktører der har ansvar for at løse problemstillingen.

Disse læringsforløb delte fællestræk i, at de udgjorde forstået med John Deweys (1916) begreber, eksperimentelle læringsrum hvori de unge kunne udvikle kompetencerne til og erfaring med at skabe innovative løsninger på sociale, økonomiske eller miljømæssige problemstillinger. Specialets analytiske grundlag bestod af empiriske data, tilvejebragt ved anvendelsen af etnografiske metoder og analyseret gennem et interdisciplinært teoretisk begreb sæt inspireret af Stephen Kemmis et al., Ludwig Wittgenstein og John Dewey.

Et yderligere indblik i metodiske og teoretiske valg og den fulde analyse, kan forefindes i det fulde speciale (Kristiansen, 2019).

3. Resultater

Af undersøgelsen resultater fremgik det at der fandtes signifikante ligheder mellem de tre læringsforløb.

I alle læringsforløb spillede det tværsektorielle en rolle i at engagere eleverne i



læringspraksissen, primært på baggrund af at de unge arbejdede med virkelige og ikke teoretiske bæredygtige problemstillinger. At introducere læring gennem løsning af virkelig problemstillinger oplevede de unge havde større værdi hvilket gjorde dem mere motiverede for at arbejde udover den forventede arbejdsomængde. I de 2 læringsforløb hvor de unge arbejdede henimod produktionen af et produkt eller en model der skulle enten fremvises eller applikeres i virkeligheden, viste eleverne øget tegn på at de havde lært, ikke kun hvordan man tænker bæredygtig innovation, men også hvordan man handler.

I alle læringsforløb spillede underviseren en vigtig rolle i at konstruere en læringspraksis hvori de unge fik et overkommeligt ansvar for egen læring og frihed til at tænke kreativt i forhold til at skulle formulere og løse problemstillingerne. Undersøgelsen viste også at elevernes selvstændige læring bedst blev fremmet ved at lære gennem heterogent sammensatte grupper. Dette viste sig ikke kun at forbedre deres problemløsning, men medførte også læring der ikke nødvendigvis var en del af projektets formål.

Undersøgelsen viste ydermere at læringsforløbene, havde udviklet en praksis for læring der understøtter udviklingen af Lotte Darsøs innovationskompetence. Styrken ved at undersøge disse tre læringsforløb var, at der på trods af forskellene i de metoder der blev anvendt til at facilitere de unges læring, kunne analyseres over overordnede tematikker der understøttede den samme type læring.

Min undersøgelses fund indikerede at der er brug for yderligere forskning både som et led i at efterprøve undersøgelsen resulterer i lignende studier, men også som et led i at undersøge om disse læringsforløb kan integreres som værende en del af længerevarende undervisningsforløb og ikke som side-projekter.

Litteraturliste:

- Darsø, L. (2013). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske Innovationskompetence*. Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education - an introduction to the philosophy of education*. . The Macmillian Company (1955).
- Kristiansen, A. (2019). *Unge forandringsagenter - fra politisk strategi til læring i praksis*. Aalborg Universitet CPH.
- UN. (2019). *Globalgoals.org*. Hentet fra Global goals for sustainable development - Goal #4 Quality education : <https://www.globalgoals.org/4-quality-education>
- Undervisningsministeriet. (Januar 2019). *Børne og Undervisningsministeriet*. Hentet fra www.uvm.dk: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/jan/190121-ny-strategi-for-danmarks-unesco-arbejde>

4. opsamling



9.0 Bilag

Bilag 1: 180 Degrees

Bilag 1.1 – Mark Interview

00:04 A: Yeah so basically, I am just going to ask you questions and just answer them as best as you can.

00:10 A: when where you a delegate for 180?

00:15 F: So I was the student consultant there first which was in the 2016 I think. my fourth semester. so in the end of 2016 I was a student consultant and then the end of 2017, my 6th semester I was in the management of it.

00:42 A: And then. as a student consultant what was your motivation for applying for 180.

00:52 F: So I think a few things, firstly the fact that it gave you an opportunity to kind of interact. okay first maybe some context. I think CBS is a fun school to be at, but it is an incredible like, based on people who want to work at McKinsey and Deloitte and all these weird places and I really had no interest in doing those things, and so I wanted to do something alongside my studies that was more in tune with my interests, which is very much associated with i suppose development work and the relationship between public and private sectors. and i saw 180 as the opportunity to do that. so first I suppose would be the student work. the second thing was, it was very highly recommended by people who had done it before so it's a very big thing to do in the sense of it gives you a lot of, as we spoke about previously, a lot of hands on experience and actually a lot of experience with a lot of things that you would never be trusted to do even as a junior consultant at e.g. Deloitte or McKinney. So it was really useful to develop not only practical skills but application of technical ability and also people skills, so that was the main inspiration behind it.

02:28 A: Can you quickly touch upon the thing you said about - you're not ever going to get trusted handling these tasks, how is it like? maybe saying you want to work within development i trust that it in 2016 was not the same kind of focus in social impact at all with in companies.

02:51 F: i mean i think that with 180 what they do is very specifically touch on organizations that are in this arena of work, so you are already pushed into that direction, but in addition to that i would say that it provides you to be more. it's a good question actually, i don't really know. i think if could answer it based on everyone's kind of generic answer, i would say that it allows you to give to back in a natural way. it doesn't rely on you to meet a certain target or satisfy a board member or a chair or whatever.

it says; okay we want to do this, what is the most creative and most sustainable way of doing it? and it really gives you that freedom which i don't think you get in most places.

03:54 A: so do you even as a student - let's say - where you a bachelor or?

03:57 F: i was a bachelor when i was doing it yeah.

03:57 A: So how long do you. if you have some kind of prospect with working within the big companies, is there a sense of you can't do that before you have a certain level or a certain kind of...?

04:14 F: i think most of the would take. you probably need to have at least a bachelor's degree to go into most of them, but i mean i worked for a bit of time with implement, i don't know if you know implement consulting, and i was still doing my bachelor's degree at that time so it wasn't anything. yeah there is, i would say if you want to go into a proper job as a full-time person you would need a bachelor's degree to go into it.

04:47 A: okay, then can you describe the case that you were working with?

04:47 F: So it was with CARE Denmark, i don't know if you know them? they had lost a contract with Dansk supermarket for 700.000,- and that was running out and basically, you know when you are going out and put pant in one of the Dansk supermarket stores, then they would get a certain percentage of that pant and DS said - no we don't want to continue doing this anymore. So CARE was left without that amount of money for their forthcoming 3 or 4 years. so we had to come up with a way of generating a similar level of income for them in the response to this loss and what we ended up doing was using an online kind of client where when you would go on to a shop like, let's just say Zalando or something like that, then at the bottom it would provide you with option to add 10 percent on for CARE or 5% of the product or whatever. So it was basically trying to negate the loss that they had incurred after losing this partnership.

06:17 A: how much did you know about sustainability work or social impact work before?

06:27 F: So, I'm probably from a more privileged position in speaking about it because my parents do a lot of work in the field anyway, so it was kind of something in dinner speak so to say. but we had a few workshops beforehand with, at the time it was, implement was one partner and then also PA consulting was another. And they ran workshops to kind of provide us. So we weren't going in as kind of young wild and free individuals and saying, "give me" let me go". We went in with a structure and we understood what was needed and so there was some preparation beforehand, but i think there was also a lot of kind of, natural curiosity. So everyone applied to 180 with the same, i would like to say, the same kind of intention. everyone wanted a kind of working experience but at the same time everyone was very geared up by what they were doing and the clients they were helping, so i think there was more of a natural background to our knowledge of sustainability then there was a prepared background.

07:35 A: And what elements had the greatest significance for your learning throughout the whole. I'm talking both workshops, in terms of working with a client and in terms of working within the group? i will ask more specifically but just.

07:52 F: So as a breakdown of the group we had, it was really embarrassing for me actually because, i was the only bachelor student and then we had 2 master students, 1 who had just finished his masters and 1 who was starting his Ph.D. So i was like, the kid. But for some reason i was also the team leader which made it even more funny but that is beside the point. what was really cool was that we all came from different backgrounds, so we had 1 from RUC, 1 from KU and then 3 from CBS. the person from KU was incredibly good with the kind of practical application, so we needed to develop this client. how do we do that and who do we need to contact and reach out to do this work. CBS'ers are CBS'ers i guess in the purest form and they were useful in very few ways but mostly just the kind of, provide the mindset that works and i would say that the person who was most useful was the girls from RUC, who just was a wiz at Excel and could do it all and we didn't need to do anything apart from let her get on with it. So was i think was best about that in terms of answering your question, was learning within your group. because everyone had these different skills and we all contributed to one another. And me less so to them probably. but still it was fun to get everyone's perspective on it i think. is the best aspect of it?

09:32 A: how do you, kind of, saw the learning that kind of was created between the group members? So if you think about, let say, everybody contributed but what did you actually learn within that group?

09:50 F: yeah i think it was.

09:55 A: it can be just for you.

09:55 F: yeah just for me? for me it was, so first of all it was i think the level for me was something for me that i never really thought about, i never really thought about presentation and foresight and being responsible for something that. okay maybe it did not have a huge effect on CARE Denmark. because they still exist today. but being responsible for something like that. it never really dawned on me before whereas working with people, their understanding of it and could put it into words and make it, then show its importance to me really had an effect on it and it made me very motivated and want to really put in the extra hours, because we are not paid it's a thing we do, out of interest for it and that really put more importance on it for me to recognize it as a piece of work that wasn't only fun, but also had a lot of value to other people. So yeah, the level, the value to other people and then i would say, just in terms of practical skills. and i was fine with excel before i really improved my excel abilities actually from working with these people. so presentation, excel and the value for me was the 3 most important takeaways i think.

11:27 A: how about coming up with the solutions, who was that idea.

11:32 it was a kind of everything was taken in plenum and that was with CARE as well, so we had 3 people who we were constantly talking to. i think we had about 6-7 meetings with them overall and it was kind of in stages, so we would get to stage 1, agree, discuss, move on, agree discuss, move on. and so no one ever really came up with any suggestions by themselves i mean it was all kind of a process, but and that was actually, i have a lot of negative things to say about the way CBS works, but the one good thing about the way CBS works is that the kind of reliance on everyone and the working together and putting 10 mind onto 1 problem really simplifies it and breaks it down. and also as i said before i am not, there is the structural side to this, which is, PA and implement really did give us the background to work and be productive, so i would say in terms of solutions everyone kind of contributed to it.

12:43 A: what was the background they gave you, i participated in one workshop, where it was mainly technical terms and how to use them creating a goal hierarchy and stuff like that, but what do you think actually, in terms of how you communicate? in terms of a group or how do you develop a strategy. what did they actually teach you?

13:07 F: So, it was implement who took those workshops and they basically started off with the kind of rules, if you will, which where, you always need to go in with, and tell me if i'm being too basic here, you always need to go in with a plan, you need to have 2 people that are designated speakers, not everyone contributes. making sure that someone is taking minutes. all of these basic things and then after that it would be. okay, who is the point leader of this site of the project, who is going to be in charge of making sure that we meet all the deadlines, and so they kind of helped us develop this Gant chart which then made us stick to these and then work better as a team because haven't been established, kind of a contract honestly, just to say, okay F will do this by this date, he is the leader on this thing, A will do this. blabla. and i think that's the kind of practical side of it and then they also had some stupid workshops about communication which i thought were pointless because, what Danes and western Europeans are actually very good at is talking and conversation and so that was never really a problem. i can imagine that it being a problem somewhere like, far east out china or something but not really in Denmark. were everyone wants to talk as much as they can.

14:46 A: But i mean it can be a problem if you have different cultural constellations, right.

14:51 F: yeah and i mean, we did have one guy, he was from the Philippines, who kind of took a backseat when it came to propose and discussing and questioning. but i think at the end he did our presentation to the final thing, so you know, he grew within it and just became more confident. So it was really nice to have that kind of dynamic as well.

15:15 A: Compared to the traditional learning you were receiving at university, what kind of separated those two environments?

15:26 F: So, as i said first. having someone rely on you, when you work at university, you are sole, you work as hard as you can, and you get the grade for it. whereas here it was like, you work as hard as you can, or you should work as hard as you can and then someone is going to get you feedback on that and then it is about coming to agreement. so that kind of cause and effect relationship is very

different i would say. Again group work is kind of similar but then it was all about i think for me it was all about the end goal, so it was about, if you could put an exam as the kind of similar end goal. if you could say that an individual exam at university would be similar to the kind of group exam we had when we presented this thing. then they were quite similar in that respect, but at the same time it was still far more valuable because. and what i did not realize was the scope, you don't think about it but 700.000,- is a lot of money for an organization like CARE and so for us to be kind of responsible for that was very kind of, wow, okay. chill out a second there. I'm only a kid. so that was the biggest difference i would say between the traditional university stuff and then also as much as i hate to admit it, it was very fun to be a part of the kind of, consultancy world i guess, in a formal capacity, because it is about, they are asking you , oh what is your opinion? where at university it is very much - listen to what i have to say and then tell me how right i am, you know - so it was much more about going into, working with groups of students who have these different backgrounds and making sure that they are given the opportunity to say, okay, well, that sounds interesting and we are not going to neglect this, but we are going to propose you do it this way. and i think that that was what 180 was really good for.

18:09 A: so did you see that there is kind of the things you learn at university they can be very macro right, very big scaled up and it can be very specifically into the business world, i don't know a lot about CBS. would you say that the information you actually had? the background, that it helped you, in terms of saying, i have knowledge now i actually learned to apply it? and what if that were a real way of learning, so there where both classes and then there was also workshops and then you have an actual

18:55 F: yeah so exactly. i mean, that is what it is supposed to be, that is exactly what you just said is exactly how it is supposed to exists right. And i think it is the best way of learning, because you do something which has value and you are taught about beforehand, you go and implement it, but you implement it to the best of your ability because you know the value of the end, right. you know someone else is relying on it. honestly for me it was a really great experience, i can't speak highly enough of it and in contrast to CBS i think CBS tries to base itself on that kind of philosophy which is the do as you been taught kind of thing, which i will give it credit for but it's very like you said before, up in the clouds, it's like, in theory in practice. At the end of the day it is a business school so it is using, it is trying to make sense of things in a rational way that are holy irrational, so i think you are very right is that it is important to when you then go in to practice to take things that maybe you have learned in the classroom, but then see how you nuanced and then it don't really work in the real world. so yeah, i think that you are right in what you what you said, i don't need to add any more.

20:17 A: Was there anything throughout the project the was particularly difficult for you? or places that you were like challenged above your ability? and how did you kind of progress from that? so was there places where you thought like "oh shit i am in deep waters here".

20:36 F: i think it really depends on. i think if we hadn't have people from different backgrounds then we all would have felt that at some stage, so everyone feels, "okay I'm not qualified to do this" or "i don't have any idea where to start rather" but i think that what's the workshops do, is that they are



trying to make sure that everyone has a standard and that there is a level playing field and yes, maybe you know a little bit more about that than the rest of us but still now everyone has an idea of what you are talking about type of thing, so i think that there was never a point in where i was like, "fuck i really out of my depth here" but there were a few times where i was like "yeah okay, Caroline can take the lead on this one" kind of thing, so that, but i think that is how it is supposed to be, it is supposed to demonstrate everyone's strengths and weaknesses. so that was in short, the importance of the workshops where to make sure that people didn't ever feel like that. but one more thing to add is that, you know, the client's, i hate that word but i have to use it, the client's that we were speaking so, with CARE, they didn't really have much of an expectation. they were like "okay here comes 6 kids to help us with something, maybe it works maybe it doesn't" and that so kind of freedom to work didn't really put any pressure on us and it was like "kay if it works great, if it doesn't don't worry about it" so i think that also contributed to us not feeling, ugh we can't do anything about this now.

22:17 A: so if there was something you wanted to change or be different? would there be anything you wish you had more of?

22:29 F: I think what I kind of would like to have had more of, would have been this kind of, this follow up, so what we had was, and I don't know if you know about this, but we have a contact at the respective consultancy, so for us we had this like, junior consultant at implement who was supposed to be guiding us through this things, who did absolutely nothing, but they are just doing it for their superior and want's something on their CV, and that is totally fair, but what I think would have been really useful, would have been to have also, because as you know it is supposed to be along the line of this sustainability and making sure that the clients we pick is those who cannot afford to swim with the big fish and pay Deloitte and pay McKinsey and so what I think would have been really cool as swell would to have been not have an implement or not have a PA consulting, but have a sustainable consultancy, I'm not sure which one that would be and I'm not sure if they would be willing to spend the time or money on it, but it would still be I think, more representative of the goals that we were trying to kind of envisage and pursue, but I mean that is just a preference, I'm not sure how feasible it would be, but in terms of the way it run during the time I was there, it was run very, very well, so I think it is a very good organization.

24:06 A: what about after everything was done, how did you feel? what did you feel from when you went in in the beginning to actually coming out ?

24:19 F: I mean it was interesting because it was the first time, I mean I had internships and I had worked before but it was the first time project that I had been a part of this, central figure in the team, before I had only been like, an assistant or something like that, so it was really really nice actually, when it finished, when we had produced our final product we handed it all over, we had taken the client through the kind of end process and we had these meetings and everything, it felt like we were wrapping it all up with a bow and sending it was nice, it felt very fulfilling, it was like, I started off with these ideas and it wasn't like, oh what a waste of time, I could have done something else, it was like, I

really spend a lot of time on it, and I think, I'm not a very good representative for the sake of you know some people, put more time into it, some people put less, and I think that my group put a lot of time in to the work and so where recommended, we are expected to put in 10 hours a week, I think we probably did 15-20 hours. Because it was enjoyable and because we saw a lot of value in it, so I think that at the end it was very much like "okay, ticking the box in" that is the best way I can describe it, like everything was fulfilled and it was a very good kind of process and I felt like I got a lot from it. I recommend everyone to try it if they have the opportunity because I think it is fun to do as well.

26:12 A: and what in terms of, now you are working right? you are not studying anymore?

26:21 F: Yeah, I start my masters in September

26:21 A: but in terms of working with sustainability or social impact in the future, what do you think? obviously it has given you competencies, but what about interest? what about, you know, the thing I talked about before, the feeling of, "I have an agency and I have..."

26:43 F: yeah, an ability and an individual kind of

26:46 A: to go in and actually do sustainable development.

26:48 F: yeah again I think that it's unfortunate that you asked me that question, because I always felt like it because of my parents and so I had this, always you know, I mean my dad never wanted me to go to a business school, but I thought that was really, maybe this is interesting, so I always had been a firm believe that if you want to change something you have to do it within the system right, so you can choose to boycott as many plastic cups as you want, but unless someone at the head is making decisions, nothing's going to really change, so for me, what it really did do was show me that the private and the public side of things, in terms of interests can work together, so you can have the aim to reduce or to improve on something, let's just take, I don't know, poverty in Gambia or something, you can have an aim to improve that by collaboratively across kind of public and private sector lines, and I didn't think of that before, so what this experience really did was show me that it is important to always have you know, the NGO's and the public sector actors, but it is also important to remember that people on the private side can do that work to and that working together is the best option and so that for me is, it really demonstrated that, "okay yes, I can do this, and I am interested in doing this but also it can be done a lot of different ways and for me the best way that I experienced it is through this public/private partnership.

28:41 A: so this might be leading, but you said that you were in charge of the group. did it give you a sense of saying "okay I can actually lead a process on my own"?

28:49 F: no not at all, no it was, I mean I am the eldest brother of 4 boys so I think that that has definitely always put me in a kind of responsible position I suppose but honestly I think they did it to test me, I'm not sure they did it to take the piss out of me, but they really, it was so awkward I mean, I was what 4th semester bachelor student, a 2nd year student walking in with these master students



and 1 Ph.D. And you know, and we didn't, the leaders didn't do much, the was just there for like, for the sake of it, but it was embarrassing sitting there like, "so guys, what are we going to do today?" I didn't really do much for me, but at the same time it really did, you know, maybe that is another reason, another dynamic, put responsibility on someone who probably wouldn't, you rather would have just sat there passively and been like, okay tell me what to do, all the people. and also, I guess for the other side, said to them, well you may think you are the most qualified here, but let's take it back a step and think about what everyone else can contribute. so yeah, I don't think it really helped my leadership abilities in any way, but it definitely showed me the other side to it, for sure.

30:19 A: and what are you doing know?

30:19 F: so, I'm working with an NGO, actually out if Portugal, I'm going to Nairobi on Saturday, they work with data collection and kind of political economy analyses, so it is, now we are doing a piece of work in Somalia and it is basically collecting data on judicial infrastructure and the system surrounding them and then creating an online unit for the government to use, so an update for the internal system. they did one in Bangladesh I can send you the name of it if you are interested, but yeah, so that what's I do at the moment until September, and then I start my master.

Bilag 1.2 Lisa Interview

00:06 A: fortæl lige lidt om din motivation for at søge ind på 180.

00:15 L: ja, jo ehm, da jeg søgte ind til 180 degrees, det var faktisk med baggrund i at jeg havde læst statskundskab g jeg havde været frivillig i mange forskellige ting og organisationer, f.eks nyt europa. ehm, men det var særligt med fokus på den offentlige del af samfundet i form af, jeg havde også et studiejob i et ministerium, så jeg savnede egentlig at opleve hvordan man arbejder uden for den sektor og der syntes jeg at det 180 havde gang i at det dels var det her projekt konsulent baserede, formåede at koble de to ting jeg var interesseret i, noget samfunds relevant, noget der er vigtigt for samfundet, så at sige, sammen med et indblik i konsulent verdenen, så med andre ord at det var sådan lidt også var en måde at få noget erfaring med en anden måde at arbejde på end jeg ellers havde gjort hidtil, men stadigvæk uden at gå fuldstændig ind i at blive ren investment banker eller et eller andet i den stil, så det virkede som en enormt spændende måde, stadigvæk at være frivillig, hvor man som eks. jeg endte i et projekt med der skulle fremme entreprenørskab i blandt flygtninge og invandre i danmark, så stadigvæk med fokus på noget socialt bæredygtighed, men det var igennem de her, workshops og sessions med de to samarbejdspartnere de havde fra implement consulting og kan sgu ikke huske hvad den sidste hed, PC consulting eller sådan et eller andet i den stil.

02:04 A: hvordan oplevede du ligesom de her workshops? og den måde i lærte på?

02:16 L: **Altså jeg syntes, jeg blev egentlig overrasket over, på sin hvis, hvor meget jeg egentlig mindede om nogle af de ting jeg egentlig havde lært på universitetet, forstået som de her konsulenthuse sagde i forhold til ens måde at arbejde med projektet på, det var egentlig, minder meget om de her research**

strategier man har når du angriber et projekt på universitetet, forstået som du har noget indhentning af information, du har noget bearbejdelse af data, du har selve analysen også endelig udmønter du det i et slutprodukt, forskellen her var i modsætning til universitetet og særlig statskundskab der selvfølgelig er meget teoretisk, var i høj grad at du selvfølgelig inden da, som de også gjorde os opmærksomme på, har at gøre med en kunde, forstået som, det er meget rettet mod, "okay hvad identificerer kunden problem?" i modsætning til på universitetet hvor det jo mere er, find et problem i litteraturen der ikke er blevet undersøgt endnu sådan sat på spidsen eller ideelt set, hvor imod som konsulent så er det mere at du går til kunde og sådan "okay hvad er det i har brug for hjælp med? hvad er det vi kan bidrage med gennem vores kompetencer til at gøre jeres organisation bedre? eller til at levere et bedre produkt" så jeg tror jeg blev overrasket over lighederne også, men selvfølgelig også forskellene at det, hvad skal vi sige, en så høj grad nogen gange er rettet mod en kunde gør jo også at jeg til dels nogle gange synes det måske, med mindre grundigt and det måske ville være end hvis jeg selv havde siddet med nogle af emnerne som bachelor projekt, hvilket jo skyldes at deadlines var meget kortere end det er når du sidder med et universitetsprojekt. så det var nok meget i virkeligheden forskellen mellem at arbejde ude i arbejdslivet versus at arbejde på universitetet.

04:30 A: hvordan gjorde de det, hvis du beskriver nogle af workshopsene, hvordan var de ligesom..

04:35 L: ja, de var struktureret ved, jeg skal lige prøve at huske, så vidt som jeg kan huske det, så skiftedes de her to konsulenthuse også havde de et forskelligt tema som de angreb, altså, introducerede os til, sådan noget som netop eks. planlægningsfasen eller hvordan du leverer dit produkt til kunden til sidst eller i dette her tilfælde til vores klient som vi kaldte det. også greb de det egentlig an ved at det var meget, først havde de et kort oplæg hvor de introducerede de værktøj og begreber vi skulle bruge f.eks diamantmodellen for analyse eller sådan et eller andet og så skulle vi applicere det altså anvende det direkte på vores kunde/klient, forstået som, okay hvilke udfordringer kan i se som kunden har? de siger til jer at de har altså sådan, de vil gerne have den bedre idé om hvordan de kan få en større indtægt, fordi de er en frivillig organisation, hvordan kan de øge deres indtægter? jamen, hvorfor er det de har svært ved at få det til at gå økonomisk rundt? så sådan brainstorme og prøve at lokalisere hvor kommer denne her udfordring fra og hvilke løsninger kan der være til det? også foregik det ved at, som sagt, typisk et oplæg ved af nogle personer fra det her konsulenthus hvor de introducerer begreberne, dernæst i vores grupper blev vi sat til at anvende det på vores egen klient også endelig, typisk skulle vi, havde vi plancher og deslige og så skulle vi så fremlægge det for resten af holdet, altså de andre projekter.

06:14 A: fik i så feedback?

06:14 L: ja så fik vi feedback fra konsulenterne og fra hinanden til "har i overvejet det her?" hvad skal man sige.. kunne man forestille sig at det her også udgør en udfordring for dem, måske?" og ja, sådan.

06:32 A: hvad syntes du om den måde og håndtere læring på i forhold til at gøre det sådan rent teoretisk i forhold til at man kommer ind og sidder og læser nogle tekster også skal man..



Læring og Forandringsprocesser, kandidatspeciale, 2019

06:44 L: ..prøve derfra. Jeg vil sige at det fungerer rigtig godt til det vi jo skulle, som var og netop agere konsulenter for denne her organisation og det fungerede godt fordi det ikke blev så teoritungt og det i høj grad handlede om at have en, hvad skal vi sige, et mindset eller en skabelon for hvordan man angriber problemerne, vi have også nogle ting vi kunne læse til mener jeg, altså i forhold til business model, hvad er det? business canvas og sådan nogle ting, som især for mig der er statskundskaber var totalt nyt, fordi det var sådan rent CBS talk, men jeg tror egentlig det var sådan en god kombination fordi man kan ikke læse sig til det udelukkende, du skal ud og prøve det af selv også, ud og prøve af hvordan det er at side og tale med klienten og finde ud af hvordan man breifede dem om ens ideer og fordi, ofte vil din klient jo også sidde med en idé om hvad der er vedkommendes problem, så hvis du har sådan et lidt andet take på sådan, okay vi kan godt høre dig, i synes jeres udfordringer er indtægter men kunne det også godt handle om måden i har bygget organisationen op på? der lige nu gør det svært for jer at få nogle indtægter, finde ud af hvordan man overhovedet præsentere det til dem. der er det jo godt at høre erfaringer fra de rigtige konsulenter, men du kan jo ikke læse dig til det, det er en erfaring du selv skal gøre dig ved at komme ud og tale med en klient selv.

08:21 A: også måske også opleve at det ikke, måske er det ikke den rigtige måde at formulere det på eller...

08:24 L: jaja, og hvordan det fungere er lige fra det lavpraktiske, vi var, tror jeg, 6 i min gruppe, altså hvordan strukturere vi os så vi ikke taler i munden på hinanden at der kun er en der ligesom skal føre ordet, så selvom vi andre sidder og hopper på sædet og har virkelig lyst til at spørge ind og så vide, okay det giver kun mere forvirring for de to stakkels mennesker, så der er bare 1 der skal have ordet, også stole på at den anden ligesom holder sig til det vi har diskuteret i gruppen intern om der skal spørges ind til.

08:55 A: hvordan, kan du fortælle lidt om din gruppe? hvordan var den ligesom sat sammen?

09:03 L: jeg er egentlig ikke sikker på hvordan, hvordan 180 satte den sammen, men jeg tror det var ud fra nogle prioriteter, der var forskellige, da vi kom ind i organisationen, kunne vi prioritere hvilke projekter vi gerne ville have, jeg kan ikke huske hvor mange projekter der var om det var 5 stykker eller sådan. og så rangerede vi dem bare og så tror jeg de forsøgte så vidt muligt og give folk deres højeste prioritet i videst muligt omfang og så sørgede for at folk havde forskellige baggrunde, så vidt muligt, jeg tror størstedelen af folk i 180 på min årgang var CBS'ere, men der var også, i min gruppe, nu skal jeg lige se engang, jo de var 3 CBS'ere og 1 ingeniør fra DTU og så mig.

10:00 A: hvad for en type læring synes du det gav?

10:04 L: det var vildt sjovt faktisk, det var noget af det der gav rigtig meget, var mødet med andre fagligheder fordi det var sådan noget med, vi talte jo engelsk selvfølgelig for det var tyskere, en tyrker også mig, altså det var vildt fed fordi, fordi i forhold til, ham der var fra DTU, læste noget, havde læst robot engineering og management eller et eller andet, noget helt andet også, ik. og så begyndte vi at tale om på den første dag om, jeg tror vi diskuterede sådan noget "what should the program be for the organization". og han var sådan, program, like computer program? og jeg var sådan, nej program



som sådan, you know an agenda or something like that. også det der med at det bare var så tydelig at vi bare operere i så forskellige fagligheder så bare udtrykket "a program" betød i statskundskabs lingo, noget helt andet versus, naturligt nok når du sidder med robotter hvor et program helt konkret er et program hvor du sidder og koder i, så der var rigtig mange af sådan nogle ting undervejs der var ret grineren at opleve, at vi havde sådan forskellige tilgange til at løse udfordringerne også i form af at tænke, jeg tænkte meget i offentlighed, det er der mine erfaringer kommer fra, så sådan, okay hvilke.. kan man stable indtægter op ved at samarbejde med kommunerne. Hvor de havde i lang højere grad, CBS'erne fokus på, altså, salg af ydelser så at sige. så det var meget tydeligt at vi havde forskellige fagbaggrunde og er blevet så at sige, indoktrineret til at tænke forskelligt, men det var jo så virkelig godt i den kombination vi så var.

11:53 A: hvordan var det godt? hvordan fik i det til at mødes?

11:55 L: Det vil jeg sige var i vores diskussioner hvor det supplerede hinanden rigtig godt at jeg også som den eneste dansker sådan kunne have blik for, i danmark er der de her muligheder også rent offentligt for eks. de her typer projekter for at få invandre i arbejde og flygtninge i arbejde i særdeleshed. De havde naturligt nok som tyskere og fra tyrkiet af jo ikke samme ide om hvordan det danske samfund overhovedet er bygget op, hvilke udfordringer flygtninge og invandre specifikt kan have i det danske samfund og hvorfor, derfor det produkt som vores organisation leverede, var interessant. Med entreprenørskab altså sådan hvilket hul, vakum det sådan ligesom kunne udfylde. Så jeg tror det kom meget til udtryk i at de havde, cbserne var også vant til de her case competetions som 180 også var lidt der til sidst, eller udmøntede sig i en endelig præsentation, hvor man vandt og sådan nogle ting. og det var at de havde styr på sådan meget, jeg tænkte det var fedt at de vidste hvordan man formidler ting lækkert, altså sætter et lækkert PowerPoint show op og præsentere resultaterne på en lækker måde, altså i modsætning til uni. for at sige det på den måde, nogle gange syntes jeg også de blev sådan lidt lige lovligt smart i en fart agtigt, men det tror jeg også bare mine egne stereotyper overfor CBS, hvor jeg sagde okay.. Men det så virkelig flot ud, altså og det var jo også fedt at præsentere sit arbejde på en måde der er utroligt let at forstå formidlingsmæssigt for folk der ikke har været inde i det og det var jo bare sådan en form af at kunne sætte det op på sådan en rigtig konsulent vis, med en masse figurer og diagrammer og flotte billeder og det hele. hvor jeg bare var sådan "okay..". så vi brugte nærmest ligeså meget tid på at lave den endelige rapport som på at få den til at se lækker ud, men det er jo også en del af at sælge sit produkt ik' og det havde de helt sikkert langt større indsigt i end jeg tror man har som statskundskab studerende. vi lærer ikke at sælge ting på statskundskab, ikke på den måde i hvert fald.

14:39 A: hvad lærer man egentlig på statskundskab?

14:43 L: i forhold til 180 eller sådan?

14:46 A: ja, eller måske i modsætning til - hvis man skal sige: hvad lærte du der som man ikke lærte på statskundskab.



14:56 L: ja, jeg tror som sagt at det var en virkelig god erfaring i dels noget samarbejde, gruppedynamik.

15:11 A: har du prøvet det før?

15:11 L: ikke særlig meget fordi vi operer ikke, der er ikke meget gruppearbejde af den form på statskundskab, vi har grupper, men måden det fungerede på var at man havde læsegrupper, det vil sige at vi mødtes og diskuterede testerne og det er jo igen, statskundskab er et teoretisk studie, der er nogen der trækker det i en, prøver at trække det i en lidt mere praktisk retning ved også at have sådan noget entreprenørskab eller journalistisk formidling og den slags fag. Men i bund og grund er statskundskab et rent teoretisk fag hvor du langt hen ad vejen diskuterer, så måden det jo fungerede på i gruppearbejde var at vi havde tekster vi havde forberedt os på hjemmefra, havde nogle spørgsmål fra forlæseren, mødtes og diskuterede dem og tog hver til sit igen. det der med at, altså jeg har ikke lavet den slags gruppearbejde siden gymnasiet ellers hvor man sammen sidder og forsøger at få et powerpoint til at se godt ud og skrive en tekst sammen på samme måde så jeg har skrevet opgaver sammen på uni. men det var også meget mere opdelt i form af - okay så skriver jeg den del og du skriver den del - og til sidst sætter vi det sammen og får det til at flyde. her var det langt mere fælles sammenspil til dels også frustrerende synes jeg. men også fedt. frustrerende fordi det netop når man er vant til og arbejde selv, er det frustrerende at skulle gå, bruge så meget tid på at snakke nogle gange, fordi jeg jo dybest set bare gerne vil have trumfet min vilje igennem. det ville de andre også, så der kunne komme mange diskussioner, men det blev så jo også et fedt produkt af at vi alle sammen havde så mange stærke meninger om hvordan de skulle se ud. så når der ligesom blev noget, et kompromis, så var det typisk også et gennemarbejdet kompromis.

17:00 A: Kunne du se det overføres til statskundskab på nogen måde?

17:01 L: Igen, så skulle det mere være nogle specifikke fag der var rettet imod, som de også har i højere grad på kandidaten, sådan noget som projektledelse. Men jeg tror også, det er ikke fordi man ikke også ville kunne implementere det på statskundskab, men jeg er også lidt konservativt anlagt, i den forstand at, jeg syntes universitetet og et fag som statskundskab er en akademisk uddannelse og det syntes jeg ikke der er noget galt med. Jeg syntes man skal lære at lave projektarbejde og lave gruppearbejde og det kunne man netop have ved de her valgfag eller ved at folk netop engagerer sig i noget frivilligt udenfor, fordi virkeligheden, altså også på min arbejdsplads, er ikke lig det med at være på universitetet, men jeg tror også jeg syntes, det er nok også fordi jeg selv virkelig godt kunne lide, de teoretiske. jeg synes ikke det akademiske bidrag til samfundet handler om at blive klogere, det handler om at genere noget viden mere end universitetet ikke nødvendigvis, i hvert fald ikke i de første par år handler om at skabe arbejdere, det er for at danne folk, syntes jeg, altså stadigvæk. det der med at udvide din horisont og udvikle kritisk tænkning, hvilket udmønter sig i nogle af de fag på statskundskab om filosofi og politik. altså demokrati, hvorfor er det en bedre styreform en andre styreformer? hvad skal der til for at have engagere borgere i demokrati. (A: har i det teoretisk) - Ja det er den teoretiske tilgang til det hvor man netop godt kunne have angribet det ud fra en mere virkelighedsnær eller praktisk tilgang hvor man går ud og taler med folk selv. men der er også det teoretiske element i det, altså, hvad betyder det at have privatliv, altså retten til privatliv for at man



kan udvikle en kritisk tænkning. hvor det jo starter på en teoretisk diskussion, helt sikkert man kunne også efterfølgende angribe det fra en praktisk tilgang, altså gå ud og undersøge det i virkeligheden og ikke kun kigge på det filosofiske.

19:41 A: tror du det er... men du har selv. også diskuteret det med din læsegruppe.

19:47 L: ja læsegrupper også bagefter forlæseren og, så altså jo, men det er jo en anden type samarbejde, netop fordi det er diskussionsbaseret og det er heller ikke. resultatet, der er ikke et resultat, det er for og imod, på den ene og den anden side, hvorimod til 180 projekter jo er meget - du skal levere et produkt til din klient, det skal være meget håndgribeligt, meget praktisk - okay, her har vi et forslag til hvordan i kan tjene flere penge eller her har vi et forslag til i kan nå ud til flere indvandre eller sådan. Hvilket også er sindssygt fedt, jeg tror bare jeg synes det er forskellige roller de skal spille - altså universitetet har en ekstremt dannede i min optik, det er godt der også er enormt dannende, selvom det ikke er så praktisk. det synes jeg ikke i sig selv er noget galt med - der skal bare være mulighed for at de studerende selvfølgelig på universitetet efterfølgende har mulighed for eks. på kandidaten har mulighed for at specialisere sig i hvordan kan jeg bruge noget af alt denne her teoretiske viden og de her redskaber praktisk, når jeg rent faktisk sal ud og arbejde, fordi det er jo netop et minimum at folk der bliver ph. d studerende, langt de fleste, skal jo ud og arbejde.

21:07 A: hvad tænker du med hvor tidligt man kommer i arbejde? fordi hvis man tænker, nu ved jeg også godt det er med statskundskab er det måske noget andet, men det her med sådan at hvis man har en ministeriel vision om at man skal gøre unge handlingsparate meget, meget tidligt bliver det, så er der selvfølgelig det her dannende aspekt af det.

21:37 L: hvad mener du med handlingsparate

21:37 A: altså at kunne gå ud på arbejdsmarkedet og lave nogle løsningsmodeller. altså innovationskompetence indeholder et samarbejdsaspekt, det indeholder at man er i stand til at navigere i problematikker og indkredse problemstillinger, og så handler det også om at man kan levere løsninger og arbejde sammen om at lave de her løsninger. Men nu ved jeg selvfølgelig ikke om det er sådan på statskundskab at man efterfølgende efter kandidaten også skal ud og have noget arbejdsmarkedets erfaring før man faktisk får et job eller om man sådan rimelig.. om man er rimelig garanteret et job lige efter at man er færdig.

22:17 L: ja, altså det er meget forskelligt. jeg vil sige i forhold til, det er helt sikkert rigtigt det du siger med i forhold til at lære at begå sig på en arbejdsplads og eks. at vise initiativ og handlingsparathed som du kalder det, der kommer man ikke udenom den erfaring har jeg helt sikkert ikke med mig fra universitetet, men fra nogle af de steder jeg har været frivillig også selvfølgelig hvor jeg har arbejdet henne, eller været i praktisk. og det tror jeg også i bund og grund fordi det er nogle forskellige kompetencer du har brug for som det er nu i hvert fald på studiet i statskundskab v.s på en arbejdsplads og det - i forhold til at få et job efterfølgende, det er jo meget forskelligt kan jeg se. jeg blev færdig i sommers og derfor er mange af mine venner blevet færdige inden for de sidste 2 år og



der er mange der. der er en stor gruppe der fortsætter i deres studiejob, som fuldtidsarbejde. så der er det med, jeg tror det er ligesom mange andre fag, hvis du har et studiejob, så er det ofte et godt springbræt til det første fuldtidsjob og så er der også mange der har ventet et halvt år eller mere på det rigtige job imens de har søgt. på den måde er det forskelligt hvad der ligesom gør, men man kommer ikke udenom at praktisk erfaring eller arbejdsmarkedserfaring er det der gør at du nemmere kommer ind på arbejdsmarkedet. fordi det som de, arbejdsgivere efterspørger er, Self. at du har en akademisk baggrund, det er fint, men det er også mit klare indtryk, din erfaring fra at have været på en arbejdsplads som er noget, helt andet end at læse på universitetet. det er det helt sikkert.

24:15 A: okay, hvad tænker du i forhold til forståelsen af, nu ved jeg godt du har haft andre frivillige jobs, men forståelsen af at arbejde med bæredygtighed, var den anderledes fra da du søgte ind til. Din fornemmelse for at du rent faktisk kunne gøre noget aktivt for at forandre noget i samfundet eller måske indenfor bæredygtighed. giver det mening?

24:56: L du tænker min fornemmelse af at lave et social impact.

25:01 A: ja, har du ligesom fået større forståelse eller større lyst eller hvordan var det lige efter i var færdige

25:06 L: jo altså, jeg havde været, jeg har arbejdet med bæredygtighed før også og været frivillig og været koordinator for en frivillig bæredygtigheds festival og sådan nogle ting, så jeg var også inden af den klare holdning at "something beats nothing", at det altid giver mening at prøve og gøre noget. Jeg tror det og min forståelse af bæredygtighed under 180, jeg tror meget det var, det var måske også meget at få åbnet øjnene op for en ny måde at inkorporere, altså at tænke bæredygtighed på, så netop i form af at den organisation vi skulle hjælpe egentlig, også gik og overvejede at lave sig selv om til en socialøkonomisk virksomhed, så jeg tror også det i høj grad har været med til at åbne mine øjne for at der er forskellige måder man kan forsøge at inkorporere bæredygtighed på i samfundet. både Self. gennem det offentlige, skoler, men også igennem organisationer, men også igennem virksomheder og så gav det rent lavpraktisk et indblik i hvor mange forskellige typer, fordi vi skulle finde, hjælpe dem med at få noget inspiration til funding og sådan nogle ting, så hvor mange forskellige typer af fonde der rent faktisk yder støtte til sociale formål og det gav også et rent praktisk indblik i hvordan, hvad er en socialøkonomisk virksomhed, hvordan er det til forskel for at være en organisation eller en social organisation. Så det gav meget et praktisk kendskab til - hvordan er det egentlig det fungere og hvad er det for nogle udfordringer man står med når man er iværksætter. det var nogle utroligt passionerede mennesker der var i gang med at bygge det her refugee entrepreneurs op, det var helt sikkert deres hjertebarn, men også hvor svært det er altså at få det til at økonomisk at løbe rundt. De havde alle tre sådan day jobs, normale jobs ved siden af for de tjente jo ikke penge til sig selv, så det var også enormt spændende at arbejde med noget iværksætteri af en art. Det synes jeg helt sikkert også var givende. i forhold til netop at man kan prøve og gøre en forskel på anden vis, netop ved at undervise i folkeskolen eller ved at kommunen, det ikke kun behøver at være det offentlige der skal gå forrest.

27:47 A: var der noget du kunne tænke dig der var blevet gjort anderledes altså noget der ikke fungerede.

28:05 L: næ, som sagt er det noget tid siden - jeg tror egentlig jeg husker det som at det var et givende projekt et forløb at være en del af, med generelt, det at 180 ligesom er en frivillig organisation, men for at komme ind i det der forløb skulle vi også igennem, altså skrive en motiveret ansøgning og til samtale - det gjorde egentlig at folk var ret passionerede omkring det. det var egentligt mit klare indtryk på tværs af vores årgang, men i min gruppe, det der med at der netop blev brugt rigtig mange timer på det om ugen, vi var villige til at mødes forud for hver gang vi skulle mødes med klienten udover de der ugentlige eller hver anden uge, vi brugte 4t på workshops om aften. Så det var enormt fedt at være sammen med så dygtige mennesker så ambitiøse mennesker, så jeg husker egentlig ikke sådan noget hvor jeg tænkte at det var negativt i det sådan organisationen af forløbet. ja, det var tidskrævende, men det havde vi fået af vide på forhånd. Men det tror jeg mere var sådan en egen oplevelse af sådan okay, der er eksaminer og jeg har sagt ja til at være i et projekt der fylder 10 timer om ugen og to af de andre var igang med at skrive speciale samtidig også. Så det var et logistisk puslespil at få til at gå op at det tog meget tid. Men altså det gik jo godt, mit hold vandt.

30:02 A: så det kunne betale sig.

30:03 L: Det kunne det og det var som sagt nogle vildt dygtige folk. jeg tror på den måde, et godt netværk også vi fik dannet på sådan tværs af folk der brændte for og gøre en forskel af en eller anden art. også selvom vi har vidt forskellige udgangspunkter for at angribe det.

30:26 A: synes i ligesom i fik talt jer ind til en fælles forståelse af - hvad gør vi og hvordan gør vi det eller blev det ved med at være sådan en eller anden form for

30:37 L: Diskussion?

30:40 L: nej vi fik det, da vi først ligesom, altså diskussions elementet var meget i begyndelsen om iværksætter, eller en ny organisation eller en ny virksomhed. der er jo mere der ikke fungerer end der fungerer eller der.. alt kan forbedres, så det var meget diskussionerne i begyndelsen gik også bare ud på, okay hvad er det, hvad giver mening altså vi skal ikke komme og foreslå en hel ny organisationsopbygning, vi er her kun i 3 mdr. altså hvis vi rent faktisk skal, som 180 også efterspurgte og konsulenterne siger, lave et impact som de kaldte det, rent faktisk komme med noget som vi kan give til denne her organisation og sige "hey, vi har identificeret det her, denne her udfordring og her kan i rent faktisk gøre, her kommer vi med noget i kan bruge fremadrettet", sådan helt konkret så det ikke bare bliver denne her fluffy diskussion om teori. så i starten var det meget med bare at finde ud af, okay hvor er det vi kan hjælpe mest, og hvor er det at det giver mening, uden at det bliver så ambitiøst at det bare ender i at være en teoretisk snak om - i kan gøre alle de her ting - og det får de ikke gjort fordi de er 3 mennesker med fuldtidsarbejde der forsøger at få en iværksættervirksomhed til at komme op og stå. så da vi ligesom først havde sat os for, okay de her problemer med pengene. det er enormt tidskrævende at finde funding, hvis vi nu sætter os for og undersøge, hvad har de af funding muligheder og giver dem simpelthen et overblik over i skema wise hvor i kan søge penge her,



med denne her begrundelse, med de her deadlines og de her personer, som gav dem. Vores produkt var sådan helt powerpoint med som de kunne bruge til deres pitches når de var ude. det her er jeres produkt, det er det her i har opnået, det er det her i vil opnå. ligesom sådan en færdig pakke til at gå ud og få nogle penge var idéen. så det var jo, da det ligesom først var diskuteret færdigt så åkørte det egentlig meget fint for så var det meget sådan en, okay du sørger for det og du sørger for det dér og du sørger for det dér. det var nok mere diskussionsfacen der tog tid.

32:53 A: hvad lavede ham der dtu'en?

32:53 L: eh, studie eller..?

32:55 A: ja hvad bidrog han egentlig med?

32:59 L: det endte, jeg synes som sagt han havde også en meget logisk tanketang så vi lavede egentlig alle sammen meget af det samme forstået som altså. da projekt ligesom var blevet, rammerne var stillet op, så fik han ansvaret for, jeg kan ikke huske det, men for at finde funding på et område på et område så fik jeg ansvaret for at finde funding på et andet område. Også kørte vi det egentlig derfra, men det var ikke fordi vi brugte altså hans robotic skills til at udvikle et eller andet nyt.

33:33 A: det kan godt være at hvis man kom fra DTU og bare var sådan - i have no clue.

33:37 L: ja men han vidste også, han havde læst det der ingeniør noget, men han var i gang med en uddannelse på DTU der også inkluderede sådan noget management, så han ville gerne ind i konsulent branchen og jeg tror også han blev ansat efterfølgende i et konsulenthus. det gjorde de egentlig alle 3. i deloitte eller sådan noget. det var meget CBS.

34:03 A: jeg har interwievvet en anden gut som var meget.. det gad han ikke. han gad simpelthen ikke det der, det var der rigtig mange på cbs der gerne ville, det der konsulent. han ville gerne ud og lave noget, hvor han arbejdede med noget social impact eller et eller andet, men på en anden måde.

34:18 L: var det for, syntes han 180 var fedt eller var det efter 180 han ville noget.

34:25 A: der er mange af dem jeg har snakket med som allerede har en eller anden interesse i bæredygtighed inden og faktisk gik umiddelbart, det var ikke sådan en aha - wow - tænk engang hvor mange problemer der er eller nu får jeg virkelig lyst til at arbejde med bæredygtighed efterfølgende. der er mange af dem der har været sådan. det var egentlig noget vi gerne ville til at starte med.

34:45 L: det tror jeg også var mit indtryk, altså at for mange var det en netop og især dem fra CBS har allerede mange case competitions og muligheder for at afprøve management consultancies på en anden måde, men det at de, dem der vælger også at comitte til det i så lang tid til forskel fra case competitions, der normal måske kun er sådan 24 timers eller 48 timer. at det handlede i høj grad om at have lyst til noget andet end at finde ud af hvordan kan vi optimere Tuborgs indtægter. altså, at det skulle være med et andet formål end den rent økonomiske for virksomheder, for at sætte det sort på hvidt.

Bilag 1.3: workshop Observation

Observationer fra torsdag. D. 28/2/2019

Meget af den indledende læring, foregik som Mark beskrev i de indledende workshops. Workshopsne bliver afholdt i klasserum på CBS. Her deltager de studerende fordelt i grupper der sammensættes af 180DC

Jeg ankommer til rummet lidt senere end de andre og sætter mig ved et højt rundt bord bagi. Jeg har besluttet mig for at observerer på lang afstand og bryder ikke ind i noget. jeg bliver kort introduceret som værende management medlem, men holder en afsand ved fysisk at sidde bagerst i rummet og ved ikke at sige mere end denne korte introduction. Vi sidder i et undervisningslokale på CBS beliggende i Dalgas have.

Til stede er der tre workshopledere fra Implement Consulting Group og 2 repræsentanter fra 180Degrees management.

Ca. i midten af rummet, mere eller mindre vendt mod en PowerPoint skærm, sidder deltagerne rundt om borde der er sat sammen så man kan sidde i grupper. Man kan tale med hinanden og den overfor, samtidig med at man kan høre hvad der bliver sagt fra den der præsenterer foran det sted hvor power pointen vises. På bordene ligger der nye kvadratiske notesbøger, kuglepenne, stykker af pap i forskellige farver og størrelser (rød, gul og grønne), tuscher, kaffekopper og andet medbragt af deltagerne selv.

De studerende sidder i de grupper de skal være sammen i og der er helt stille i rummet. Workshoplederne prøver at lave nogle jokes og gøre de nye deltagere begejstrede for det videre forløb, men det virker ikke særlig godt. det frustrerer workshoplederne.

En af workshoplederne præsenterer de første modeller og begreber der relaterer sig til processen ..

Segment 1 – "Team Dynamics"

Det første begreb handler om hvordan et team er sat sammen, her bliver en graf præsenteret med ordene "Forming, Storming, Norming and Performing". Idéen er at et nyt team ofte vil gå igennem disse fire faser og at det kan være sundt at holde nogle statusmøder i løbet af processen hvor man taler om hvilket stadie hvert medlem føler at man befinder sig på. Workshoplederen fortæller at de studerende nu er på stadiet Forming, altså at de er ved at forme deres grupper, i dette trin skal de studerende diskutere ting spørgsmål som; hvilke kompetencer har hvert team medlem, hvor meget tid ønsker hvert medlem at bruge på projektet. Herudover ønsker workshoplederen at de studerende har en ærlig snak om hvad der kan gå hvert medlem på nerverne og hvad kan gøre dem mere motiveret.

Herefter nævner workshoplederen at de fleste teams der er blevet undersøgt gennem forskellige studier vil ramme en "storming" fase, det er her hvor de medlemmerne begynder at blive lidt pressede og de måske ikke altid har lige står overbærenhed overfor hinanden. Workshop facilitatoren nævner at

denne fase er helt normal og giver nogle redskaber for at komme ud af denne fase, disse kredser omkring kommunikation.

Sidst nævner workshopfacilitatoren at undersøgelser viser, at teams der har været igennem denne "storming" fase oftest ender med at producere langt bedre projektet end teams som aldrig rigtigt har fået kridtet banen op og i stedet bare har undgået problemerne.

I slutningen af dette segment bedes grupperne om at starte ovenstående diskussioner og begynde at skabe en slags gruppe kontrakt i mellem dem.

Segment 2 – Whole Brain

I næste segment præsenteres en ny model "The Whole Brain Model" her beskrives forskellige typer af mennesker som de studerende nemt kan genkende, der er eksempelvis den meget logiske type, typen der meget gerne vil have orden og struktur på alt, typen der tænker mere overordnet og holistisk og typen der er meget relationel med størst fokus på de intersubjektive relationer. Workshoplederen nævner at man ikke nødvendigvis kun er en af disse typer, men at man oftest vil læne mere til den ene eller til den anden side. Han nævner også at de selv bruger denne model til at sammensætte hold i deres daglige arbejde.

Efter præsentationen bedes de studerende igen at diskutere hvilke typer de er, samt hvordan de kan benytte disse forskellige typer.

Segment 3

Det næste segment handler om hvordan man møder klienten og her præsenteres "the trust equation". Workshoplederen nævner at de studerende skal huske på, at de klienter de har ofte er meget tæt knyttet den organisation som de studerende nu skal ind i hjælpe. Derfor handler det om at vinde klientens tillid fra første stund, for hvis du ikke vinder den siger workshoplederen, så vil de aldrig tillade dig at gøre noget om. Så hvordan vinder man den tillid, workshoplederen giver flere praktiske råd, som kom altid til tiden, kom altid forberedt og vær altid proaktiv i kommunikationen, men vigtigst af alt siger workshoplederen, er "The Trust Equation".

$$Trust = \frac{Credibility + Reliability + Intimacy}{Self\ orientation}$$

Det vigtige er, at man ikke kan undgå at have en selvorienteret side og det er heller ikke meningen, for så ville ligningen naturligvis ende med 0 trust. Det vigtige er disse balancerer sig ud og at klienten ofte vil kunne føle hvis du som konsulent ikke hovedsagligt er der for at hjælpe dem med at løse deres problemer.

Efter denne præsentation kommer flere praktiske tips som at uddele roller under mødet, eksempelvis hvem tager noter, hvem taler osv.

Segment 4 - Process



I dette segment præsenteres "The process triangle" som beskriver hvordan der findes tre elementer i hvert projekt. Der er deliverables, tid og midler disse er præsenteret i en trekant med hver titel på hver hjørne. Idéen er, at hvert hold har 5 personer (midler), de har et fast tidshorisont (et semester) så det eneste de studerende kan rykke på i trekanten, er deres deliverables. Her opfordres de studerende til at være meget transparente omkring hvad de egentlig kan nå, både blandt dem selv men også overfor klienten. Det klare råd er, at det er bedre at scope ned og koncentrere sig om en enkelt deliverable, som så bliver afleveret ordenligt, end det er at sprede sig for tyndt ud. Her nævnes det igen at de studerende skal være aktion-orienteret altså at de skal gå benhårdt efter at implementerer deres løsninger i organisationen, så de første skridt i planen er taget allerede inden semestret er omme.

Segment 5 - SCQA

Det sidste segment på dagen omhandler hvordan gruppen kan gå til den problemløsning de skal i gang med. Her præsenteres de for forskellige frameworks som SCQA og 5 Diamond Model. Efter SCQA frameworket er blevet præsenteret går eleverne ud i de nye grupper for at begynde en opgave. Her får eleverne **et bestemt eksempel** hvor de skal lave en SCQA omhandlende CBS cafeen/baren NEXUS. Eksemplet formår at give alle en form for forståelse af hvad modellen kan bruges til, fordi alle kan komme med forslag til hvad en traditionel bar kunne have a problematikker. Som sidste led i denne opgave bedes to af grupperne præsenterer deres SCQA for resten og en diskussion indledes omkring modellen formål. Herefter bedes grupperne lave en SCQ (uden A) for deres egen organisationer.

Generelle observationer

Generelt var de studerende I starten meget høj energiske, senere hen slappede de mere af - det kan også afhænge af at de blev lidt mere trætte hen ad aften.

Workshoplederen bruger hele vejen igennem mange personlige anekdoter og eksempler fra tidligere oplevelser

Herudover bruges billeder til at give en forståelse for materialet. På samme måde er der grafer for at visualiserer indholdet og masser af farver igennem det hele.

Der stilles ikke rigtig nogle spørgsmål til dem der præsenterer når de formelt underviser, men der stilles massere efter grupperne har fået deres teamøvelser og

Læring:

Lære at bruge indexkort. Det er noget de også gør i Implement consulting group. Det gør det nemmere at arbejde med ideer, fordi kortene er håndgribelige og derfor kan flyttes rundt på eller tages fra eller til. Det gør noget ved folk at de ikke skal slette noget fra et whiteboard fordi ideen forbliver der – den bliver ikke slettet.

Teknisk konsulent viden og læring - Mål heraki



Læring og Forandringsprocesser, kandidatspeciale, 2019

Gruppesamarbejde - lave et træ over hvorfor det er gået galt

Selvudvikling/læring - refleksion

Kategorisering af virksomhederne - "virksomhedens personlighed"

Gruppedynamik

Udvikling af gruppedynamikker

Der bliver afsat en stor mængde tid til at reflektere

(Spontant opstået ændring) Grupperne var blevet splittet op sådan at de studerende kunne gå sammen i grupper af 4 forskellige personlighedstyper. Der bliver pludselig sagt: sæt jer sammen med jeres gruppe og reflekter over den øvelse i lige har haft og hvordan i oplevede det. sæt jer tilbage til de midlertidige grupper.

Jeg spurgte om jeg måtte få deres læringsmål og evt. også deres forventninger til forløbet.

Underviseren stiller et spørgsmål og lader enkelte elever tale.

Eksempler på termer: 5 diamond model, issue three, SCQA, Trust equation, (doings)

(sum over det i 5 min. med naboen)

Uformelt interview med 180DC's President, som er 180DCs leder i København.

Kan du sætte ord på hvad 180DCs formål er?

Det overordnede formål er at skabe det vi kalder social impact gennem frivillige studerendes konsultation ydelser for socialt orienterede organisationer som "non-profits" og "social enterprises". Det gør vi ud fra den overbevisning, at der findes nok socialt orienterede virksomheder i verden, de mangler bare hjælp for at blive mere effektive, det er den hjælp ønsker at give dem. Samfundsproblemet opstår jo i, at disse organisationer som udelukkende ønsker at skabe en bedre verden sjældent har råd eller lyst til at hyre dyre konsulentbureau ind til at hjælpe dem igennem problemstillinger, så det vil vi gerne at fylde ved at faciliterer at dygtige og engagerede unge studerende kan prøve kræfter med at yde konsulent ydelserne for disse firmaer.

Det skaber i min optik op til flere underliggende formål. For den ene del af social impact vi som organisation har ligger selvfølgelig i, at de organisationer vi arbejder får de her 5 dygtige studerende som bruger 10-15 times om ugen i gennem et semester på at løse deres problemer og fremme deres organisation, som så kan skabe en bedre verden. Den anden del, som måske ofte er vigtigere, er at vi giver de her studerende en smagsprøve på den verden der omhandler "social impact" organisationer, som en helt masse træning både teoretisk og praktisk. Vi har set at en stor del af vores studerende ender med at gøre karriere indenfor "Social impact" sektoren efter deres studier er afsluttet og her vil de have et forspring da de allerede har lært en helt masse i løbet af deres 180 forløb. Det er virkelig en "force multiplier" i forhold til hvilken indflydelse jeg mener at vores organisation har.

Hvordan vælger i de studerende?

De studerende bliver valgt på baggrund af to separate runder, I den første indsender de studerende deres CV og et Cover Letter, dette bliver ratet af alle management medlemmer ud fra en række kriterier. Eksempelvis kigges der efter tidligere professionel erfaring, frivillig erfaring, typer af færdigheder, om de har hold erfaring osv.

Herefter inviteres de 60 bedste ansøgere ind til gruppe interviews. Her kigger vi meget efter hvordan de arbejder i en gruppe og hvordan de tilgår de forskellige opgaver vi stiller dem. Alle disse informationer bruger vi også senere når vi sammensætter holdene.

Vi sørger for netop at søge bredt på tværs af forskellige universiteter og fagligheder, fordi vi ved at den bedste måde hjælpe klienterne på. Derudover vil vi gerne give muligheden for at vise de studerende at man ikke nødvendigvis behøver at være CBS'er for at kunne arbejde med virksomhed konsultation. Et af de problemer der dog kan være ved at vi ligger på CBS grund, er at der ofte er for mange CBS'ere i forhold til studerende andre steder fra. Og det er jo ikke så godt. Måske hvis vi lå et andet sted kunne det være at der ville komme flere studerende fra andre steder.

Hvordan vælger i hvilke konsulenthuse i arbejder med?

I dette semester arbejder vi med Implement Consulting Group og normalt arbejder vi også med Next Step by Bindslev. Disse huse er valgt grundet deres store engagement for "social impact" i deres normale business praktiser. Implement sætter eksempelvis en stor del af deres overskud af til at udføre "social impact" som eksempelvis at træne de største fonde i Danmark og lave projekter som 180DC. Samtidigt er det vigtigt for os, at vi kan skabe en personlig relation med de konsulenter der faciliterer workshops og agerer som mentorer. Tidligere har vi arbejdet med nogle af de helt store konsulenthuse og her fik man lidt en fornemmelse af, at de ikke rigtigt gad at lave det her, men gjorde det fordi det så godt ud i firmaet. Det er ikke tilfældet med Implement og Next Step her brænder konsulenterne virkelig for at gøre en forskel.

Hvilke steder involveres i forløbet?

Hovedsagligt CBS lokaler og lokaler hos konsulenthusene selv. Herudover at de studerende ofte i lokaler ude hos klienten.

Hvor mange workshops er der og hvor holdes de?

Der afholdes i løbet af hvert semester fem workshops, de ligger som oftest på CBS i flade klasselokaler eller i konsulenthusets kontorer.

kan du beskrive hvor fokus for disse workshops ligger?

Hver workshop har det fokus som er mest relevant på det tidspunkt hvor workshoppen afholdes, eksempelvis omhandler den første workshop elementer som team dynamics og "The trust equation"

som i virkeligheden handler om de overvejelser en gruppe skal gøre sig inden de møder deres klient for første gang. Hen i mod enden af forløbet omhandler workshops mere ting som hvordan præsenterer vi vores idé for klienten og til "Final Event" samt hvordan kan man som gruppe gå ind og sikre sig at løsningerne bliver taget i brug i organisationen.

Hvor mødes grupperne med deres samarbejdspartnere og hvor mange møder har de?

Dette er meget forskelligt fra gruppe til gruppe og for klient til klient. Som hovedregel fortæller vi klienten, under vores indledende samtaler, at de skal regne med et møde hver anden til hver tredje uge, samt en masse e-mail kommunikation. Det er dog ikke noget vi fremstiller som et krav, men mere en forklaring af, at jo mere klienten ligger i dette projekt, jo bedre et stykke arbejde vil de studerende kunne levere.

Hvor mødes klienten og gruppen typisk?

Det er igen meget forskelligt, nogle klienter har egne kontorer andre har ikke og ofte har vi også klienter som er ude i verden meget af tiden. I dette semester er et godt eksempel "Fruitfull Learning" hvor organisationens ledelse bruger store dele af året i Uganda. Derfor foregår meget kommunikation online via. Redskaber som Skype og E-mail. De face-to-face møder som de studerende har med deres klient vil som udgangspunkt være ved klientens kontor, er dette ikke muligt har de studerende mulighed for at booke gratis mødelokaler på diverse universiteter, eller ved Start-up accelerators med fokus på bæredygtighed, eksempelvis Huset KPH og Dare2Mansion.

Hvor holdes "final event"?

I dette semester vil final event blive afholdt hos Dare2Mansion, som er et start-up hub for unge start-ups hovedsagligt med fokus på FN's verdensmål. Vi har brugt disse lokaler før, da vi godt kan lide det meget kreative og lidt "rough" set-up de har. Selve eventet vil blive holdt i en slags garage, som er blevet indrettet som en sal med formål at afholde større arrangementer. Tidligere har vi også afholdt final event ved konsulenthusenes kontorer, hvilket er en spændende kontrast da det naturligvis er meget mere professionelle lokaler.

Hvad betyder det for 180DC at det bliver holdt på cbs, hvad begrænser det?

Vi sørger for netop at søge bredt på tværs af forskellige universiteter og fagligheder, fordi vi ved at den bedste måde hjælpe klienterne på. Derudover vil vi gerne give muligheden for at vise de studerende at man ikke nødvendigvis behøver at være CBS'er for at kunne arbejde med virksomhed konsultation og social impact. Et af de problemer der dog kan være ved at vi ligger på CBS grund, er at der ofte er for mange CBS'ere i forhold til studerende andre steder fra. Og det er jo ikke så godt. Måske hvis vi lå et andet sted kunne det være at der ville komme flere studerende fra andre steder



Det er faktisk en diskussion vi ofte har i management teamet og vi har flere gange forsøgt at afholde workshops og events på de andre Københavnske universiteter. Desværre, er det kun CBS som tilbyder at opfylde de behov vi har i organisationen. Tidligere har vi eksempelvis haft management medlemmer fra Københavns Universitet (KU). Her har vi forsøgt at låne et lokale til at afholde workshops, men måtte aflyse det da KU ønskede 10.000DKK for at give os adgang, i kontrast er det gratis på CBS. Jeg tror det begrænser os rigtigt meget i, at studerende fra andre universiteter ikke føler sig lige så velkomne når de ser at de hele foregår på CBS og det er en skam da vi ønsker at sammensætte studerende med forskellige kompetencesæt i hver af grupperne. Naturligvis giver det os også rigtigt meget at have vores events på CBS, da det tilsyneladende er her hvor den største interesse og villighed for at deltage i et forløb som 180DC er.

Bilag 2: Frijsenborg efterskole

Bilag 2.1: Gruppe interview med 3 elever fra Frijsenborg efterskole

00:50 A: vil i ikke lige fortælle hvorfor i valgte Frijsenborg efterskole?

00:55 P1: eh jo, skal jeg også sige mit navn og min alder?

00:58 A: Du må gerne sige din alder, men dit navn bliver anonymt, så det kommer ikke til at være med.

01:05 P1: okay, jeg er 15 år gammel og jeg valgte Frijsenborg efterskole fordi min storebror har gået her, så vi havde noget kendskab til den derhjemme og fordi da jeg var herude og kigge på den så syntes jeg den så, sådan meget hyggelig ud.

01:23 A: vidste du noget som helst om hvad der skete ude på Frijsenborg efterskole før du valgte det?

01:29 P1: ikke sådan rigtigt jeg vidste bare der var mange hørehandicappede.

01:34 A: okay, hvorfor var det du gerne ville på efterskole?

01:36 P1: det var også fordi min storebror havde været på efterskole også havde han sådan lidt sagt nogle gode ting om det også tænkte jeg, det lød egentlig fedt nok. også gjorde jeg det også.

01:44 A: hvad var det for nogle gode ting han havde sagt om det?

01:48 P1: han syntes at fællesskabet og det med at man får minder for livet og han syntes også det var en rigtig god oplevelse.

01:59 A: ja, cool. tak skal du have.

02:02 P2: ja, så det mig, jeg er 16 år gammel og jeg valgte Frijsenborg fordi jeg tænkte jeg skulle lave et eller andet og jeg gad ikke tage på gymnasiet med det samme, så gik jeg ind og søgte, fandt nogle efterskoler også fandt jeg Frijsenborg og jeg havde ikke noget kendskab til den i forvejen, vi søgte på

nettet og fandt det også kom jeg herud også virkede det fedt, også tænkte jeg "det skal jeg", også gjorde vi det.

02:25 A: hvad var det der virkede fedt ved det?

02:28 P2: det var den stemning der var og det fælleskab der er. det syntes jeg virkede ret nice også den måde det var bygget op på, der var plads til alle ligemeget hvem man var og lige meget hvor man kommer fra, det kunne jeg godt lide.

02:41 A: okay, super, tak skal du have. Du må gerne sende den videre.

02:45 P3: jeg er 16, og jeg valgte Frijsenborg efterskole fordi den har god fokus på hørehæmmede og fordi min storebror har gået her og så kan jeg godt lide bæredygtighed og det er derfor jeg valgte at gå her.

03:03 A: vidste i noget om at skolen udleverede noget der mindede om bæredygtighed, altså sådanne fag og sådan, før i kom herud?

03:20 P3: nej.

03:24 A: okay, så det var bare noget du fandt ud af imens du var derude?

03:25 P3: ja.

03:25 A: okay.

03:28 A: har i prøvet at arbejde med bæredygtighed eller verdensmålene før?

03:40 P2: jeg tror jeg havde sådan meget lidt med dem før jeg begyndte på efterskole, ikke specielt meget, måske nogle få samfundfagstimer også ikke mere.

03:55 P3: jeg har aldrig arbejdet med dem før.

04:01 P1: jeg har aldrig arbejdet med bæredygtighed før efterskolen.

04:20 A: Okay, så skal i beskrive så meget i kan huske af den emneuge i havde i uge 46. for jeg tænker det er der i har arbejdet, måske intenst med bæredygtighed og verdensmålene.

04:33 P2: jeg kan huske vi blev delt ind i nogle hold hvor man selv måtte vælge ud fra, eller man havde 3 prioriteringer også fik man så et hold, også fortalte læren sådan egentlig hvad det gik ud på eller hvad det skulle indholde i det hold. f.eks. mit hold det var at man skulle have lavet noget med noget praktisk design og så fik vi egentlig. så sagde lærerne at vi bare skulle gå i gang. også havde vi en uge til at gøre det hele.

P3: ja alle os 3 var praktisk design, de to andre var sammen i samme hold.

05:30 A: okay hvor mange hold var der?

05:30 P3: der var forskellige workshops, men inden for de workshops, der var vi samme hold.

05:42 A: vil i ikke lige, jeg skal først lige høre. hvad for nogle prioriteringer var der?

05:43 P2: Der var noget up-cycling hvor man tog nogle ting man havde i forvejen og gjorde bedre, også var der noget re-design hvor de tog noget gammelt stof og lavet nyt tøj af det og så noget der hed praktisk design, det var så det vi var på. ja vi var på praktisk design hvor det gik ud på at lave en model af noget bæredygtigt.

06:13 A: okay, så hvad gik det ud på sådan helt præcist? hvordan præsenterede de det?

06:14 P2: altså den måde de præsenterede det på var der var nogle lærer koblet på som præsenterede sådan nogle, det var meget fedt, vi skulle komme op med noget helt nyt, bæredygtigt, innovativt noget, som kunne fungere enten kunne det være en 1-1 model skala eller en model af noget som kunne være bæredygtigt. kunne hjælpe miljøet. kunne leve på en måde så vi ikke skulle bruge så meget energi eller så mange ressourcer som vi gør.

06:43 A: altså inden for efterskolen eller generelt, alt var åbent?

06:45 P2: alt var åbent.

06:46 A: hvis i nu skal prøve at forklare sådan lidt mere detaljeret, hvad skete der i den uge? i snakkede om at der var nogle workshops? hvad gjorde i sådan fra start til slut.

06:59 P2: altså først så præsenterede de jo hvad det var opgaven gik ud på, altså det der med at vi skulle lave noget innovativt også blev vi inddelt i nogle grupper og vi lavede også en øvelse hvor det gjaldt om at tænke ud af boksen, nogle innovative øvelser for at få hjernen igang og få hjernen til at tænke på den måde. også efter det, så satte vi os ned i nogle grupper og så brainstormede vi omkring, hvad kunne man bygge, hvad kunne man lave også brugte vi 3 dage på det tror jeg, kan det ikke passe?

07:30 P1: jo 3 dage på at lave det her.

07:31 P2: ja 3 dage på at bygge og udvikle ideen og arbejde på ideen og finde ud af hvad der fungerede bedst og hvad der fungerede dårligt og sådan noget. også efter de 3 dage skulle vi så klargøre et pitch, hvor der så kom nogle dommere.

07:45 P3: det var ligesom løvernes hule.

07:49 P2: ja lidt ligesom løvernes hule agtigt, hvor vi så skulle pitche vores idé også til sidst var der også en vinder af det hele.

08:02 P3: og det er faktisk sjov for alle os 3 vi kom faktisk på en 1ste plads og en 2nden plads. så det var vores hold der var bedst.

08:11 A: hvad for en rolle spillede jeres lære i det her? eller underviserne?

08:13 P2: de var sådan lidt, de hjalp os med at starte og det var ikke sådan at de gjorde ting for os, de fortalte os ikke hvad vi skulle, men de kunne hjælpe os hvis vi eksempelvis ikke vidste hvor noget var og hvordan vi skulle gøre. så kunne de godt hjælpe os, men det var ikke sådan at de sad og hjalp os decideret.

08:33 P3: nej der var meget lidt, det var meget frit det vi kunne, vi måtte nærmest gøre hvad vi ville. Hvis vi havde en god idé, vi skulle selvfølgelig forklare dem hvad ideén var og de skulle godkende det. Men vi måtte stort set gøre hvad vi ville, så længe det havde en innovativ, bæredygtig tankegang.

08:47 A: hvad var det for nogle idéer i kom på?

08:51 P2: mit hold, vi byggede, vi kaldte os selv "green domes", vi lavede simpelthen en by der var lavet i kupler, hvor man boede inde i kupler, simpelthen for at kunne sparre på varmen så der ikke kom så meget varme ud, så man ikke skulle bruge så meget varme også kunne man også dyrke sine egne grøntsager også noget derinde.

09:14 A: ja, i havde to forskellige hold ikke?

09:17 P1: ja og vores hold det var hvor vi havde lavet noget der hed, "oceans for you" også var det sådan hvor vi havde sådan nogle maskiner der kørte rundt ude i havet, opsamlede plastik, eller sådan nogle skibe som. en maskine der kørte rundt med sådan en ring og samlede det ind.

09:39 A: hvad for nogle materialer brugte i?

09:41 P3: altså vi brugte hovedsageligt træ også genbrugsting vi fandt i skraldespanden og sådan noget til at bygge vores af.

09:53 P2: og vi brugte også gamle cykeldæk, ja gamle cykeldæk, vi var nede ved en cykelhandler og få og noget plastik og noget limpistoler og sådan noget.

10:05 P3: ja fuck vi brugte også mange limpistoler, er du gal.

10:08 P2: og så fik vi også noget træ hvor vi lavede både ud af. det var sådan set det... og maling.

10:21 A: og det der ikke var på efterskolen det måtte i ud og hente ude i lokalsamfundet?

10:22 alle: Ja

10:25 A: og var de glade for at give jer ting?

10:28 P2: altså vi fik gratis cykeldæk i hvert fald.

10:32 P3: ja, vi skulle betale for pinde. vi skulle bruge sådan nogle blomsterpinde til at bygge det. det ville de ikke give gratis.

10:42 A: udover det samarbejdede i så med nogen udenfor efterskolen?

10:53 P3: øh ja vi havde kontakt til en der havde arbejdet med noget med domes før, for at finde ud af hvordan man byggede dem. det var meget interessant.

11:03 P2: der var også nogen der snakkede med en arkitekt, kan jeg huske. tror jeg nok det var. jeg kan bare ikke huske hvem det var.

11:10 P3: der var nogen der snakkede med en arkitekt åbenbart.

11:13 A: og hvordan foregik det så? var det bare i gruppen? besluttede i jer bare for at i skulle have fat i nogen som vidste noget om det?

11:19 P3: ja vi skulle finde ud af hvordan vi skulle bygge det og så tænkte vi, det kan vi sgu ikke lige finde ud af, så gik vi på nettet og fandt ud af at der er de der domes inde i århus også skrev vi en mail til ham der havde været med til at tegne det. også skrev han en mail tilbage om hvordan man byggede dem.

11:36 A: hvordan oplevede i jeres egen læreprocess i den uge?

11:50 P3: altså jeg lærte og prøve at tænke meget ud af boksen og tænke over hvordan man gjorde tingene og tænkte meget sådan på.

11:56 P2: selvstændigt.

11:58 P3: ja tænkte meget selvstændigt fordi lærende, det var ikke sådan at lærerne gjorde rigtigt noget og sådan, lærerne var der faktisk ikke med mindre man har brug for det. man gjorde mange ting selv. de var der bare til sådan vejledning hvis man havde et problem med noget eller manglede et eller andet. det var meget selvstændigt arbejde.

12:14 A: men hvordan lærte i at brainstorme og lave.. det var dem der havde planlagt det.

12:22 P2: men det var også sådan noget som man havde kendt i lang tid altså det er sådan ligesom folkeskolen.

12:26 P3: ja brainstorme det har vi gjort mange år i folkeskolen. brainstorme på ideer for at finde ud af hvad man skal lave.

12:29 P1: men man har også lært noget om selve emnet bæredygtighed og forskellige ting som der faktisk er i brug.

12:44 A: hvad var det for nogle ting i syntes i havde lært om bæredygtighed.

12:49 P1: bare generelt hvad der sker, hvorfor det er dårligt og hvorfor det sker. ja

12:58 P3: men også sådan noget omkring hvad der er effektivt at gøre. er det effektivt at bruge træ til at lave bygninger med, er det effektivt at gøre forskellige ting. eller er man nødt til at bruge stål til at bygge ting eller lærte noget omkring det der med, hvad er egentlig grunden til at vi gør som vi gør og hvad er grunden til at vi ikke gør det på en mere bæredygtig måde.

13:22 A: hvordan med, inde i de grupper, hvordan oplevede i ligesom læring i de grupper i var i?

13:30 P3: altså jeg var i gruppe med 2 andre og vi snakkede om ting vi blev enige om hvordan tingene skulle være og vi samarbejdede med at bygge alle tingene og sådan. vi gjorde det hele sammen. og vi var meget enige om det vi gjorde.

13:43 A: hvad med jer andre hvad siger i?

13:46 P1: vi arbejde også meget sammen ligeso A: gruppe gjorde, vi var aktive og vi gjorde det hele sammen, der var ikke rigtig nogen ting der kom i vejen eller forstyrrede os i at gøre vores arbejde.

14:04 P2: og vi havde også massere af tid til det.

14:04 P3: vi havde jo 3-4 hele dage til at gøre det.

14:07 A: hvordan, syntes i at i lærte mere ved at være i gruppe? end hvis i havde været alene?

14:13 P3: man har jo altid nogen at sådan, reflektere over tingene med og have andre perspektiver på tingene. det der med at det kan godt være at jeg har en rigtig god idé, men så kan det være kan se nogle ting i det der måske ikke helt er så gode igen. og så er jeg sammen med på en ide var fantastisk, bedre end det, som man først kommer frem til.

14:30 A: hvad med når man skal bygge ting og sådan noget, er der nogen der har nogen, der vidste noget mere end nogle andre?

14:34 P1: ja, der er nogen der mere, altså sådan, der er gode til at bygge ting og så er der nogen der er gode til at tænke, så kan man f.eks lave at der er en der laver hvad man skal også at de andre de gør det.

14:49 P3: altså vi har jo alle sammen vores forskellige steder hvor vi er gode og egenskaber. så udnytter man det man er god til.

15:01 A: Så har i lært noget hvor i tænker, wow, det kunne jeg ikke før, det kan jeg nu.

15:07 P3: øh, det er nok mere vidnemæssigt, også har jeg også lært hvordan man bygger en dome af blomsterpinde.

15:12 og hvordan synes i ugen var planlagt?

15:17 P3: Jeg synes faktisk det var en god uge.

15:26 P1: det var ret fedt sådan som vi sluttede af. det var sådan en konference, til sidst hvor der så kommer dommere udefra og bedømmer de ting vi har lavet og så på dem og vurderede hvordan de egentlig var.

15:36 A: hvem er det der kom?

15:36 P3: det var en skole leder, en entreprenør og en biokemiker, biotekniker et eller andet i den stil. og var der en fjerde også (til de andre).

P1: var der ikke også en dame?

P3: nej det var skolelederen..

(diskuterer)

16:06 P3: og så var der en investor nok. vi er ikke helt sikre. det var nogle vores lærer havde kontaktet. nogle de enten kendte eller nogen de kunne få fat i.

16:17 A: hvad betød det for det arbejde i lavede?

16:25 P1: det var mere seriøst.

16:28 P3: jeg vil også sige at det gjorde også det der med at der var faktisk noget at forberede os til, vi gjorde det ikke bare for lærenes skyld. vi gjorde det ikke bare fordi vi fik besked på at vi skulle gøre det. vi gjorde det fordi der var en eller anden ting med det. altså det var det der med at vi skulle lave en konference til sidst, vi havde mulighed for at vinde et eller andet. vi havde mulighed for at komme ud og pitche vores ideér at finde ud af hvordan det er at pitche og høre kritik, det der med at der var andre vi ikke kendte der skulle ud og se på det. det syntes jeg var ret fedt.

16:59 hvad betyder det for jer at i prøver at lave noget mere konkret, med løsningsmodeller i forhold til f.eks. når man laver noget i skolen, noget som måske ikke er mere teoretisk.

17:19 P3: altså for mig har det gjort det der med at man fik det hånden, det kan jeg godt lide det der med at sidde og bygge på det også tænke over at hvilke problemer der egentlig kommer med det her. at tænke over, hvilke fordele kan der være med det her og hvilke ulemper kan der være ved det her. man kan se det for sig, det står foran en, med ting man skal tænke over og sådan noget.

17:38 A: hvordan, er der nogen andre der vil sige noget?

17:42 P3: nej, jeg tror det er meget det samme vi har.

17:47 A: okay har i prøvet at arbejde på denne her måde, når i gik i skole?

17:48 P1 og P2: nej, P3: øh jo da vi havde projektuge sidste år i 9. klasse der lavede vi også sådan nogle modeller og sådan noget.

17:59 A: var det helt præcist på samme måde eller ikke sådan?

18:04 P3: nah det var lidt på en anden måde for det var jo ikke med fokus på bæredygtighed og det var ikke fokus på samme måde, i projektugen havde jeg fokus på noget med kræft og skulle bruge en model til noget. Det var ikke helt på samme måde når jeg lærte noget af det. det var mere bare for at kunne vise det.

18:19 A: hvorfor synes du ikke at du lærte noget af det?

18:19 P3: fordi jeg tror bare ikke helt det var på samme måde at det var helt så seriøst, jeg tænkte ikke ind i at jeg skulle pitche en idé til nogen, jeg fik bare af vide at jeg skulle lave en model, fordi det skulle man have. derfor synes jeg ikke det var ligeså vigtigt jeg tror ikke jeg lærte så meget af det fordi det ikke på samme måde var vigtigt.

18:38 A: det var ikke fordi der var nogen sådan, det var bare fordi du skulle. der var ikke sådan rigtig noget i det for dig.

18:46 p3: nej fordi jeg havde omkring brystkræft og sådan noget og lavede en model af et bryst hvor der var en kræftknode i, jeg syntes ikke det gav mening rigtigt, men jeg skulle gøre det jeg skulle finde på et eller andet og det var det jeg fandt på.

18:59 A: nu har i ikke prøvet at arbejde sådan rigtigt på denne her måde før, hvordan ville det være at arbejde på denne her måde i folkeskolen, hvis man forestiller sig måske pitchen også var lidt en eksamen.

19:27 P1: altså så ville jeg, jeg tror faktisk det kunne være en god måde at gøre det på, men føler måske også at hvis det skulle være til eksamen, så skulle vi i hvertfald have mere tid end 3 dage.

19:42 P3: jeg tror også det er en god måde, jeg tror det er rigtig godt for os som unge mennesker, det der med at skulle lære at tænke ud af boksen, skulle lære at tænke på en anden måde end vi er vant til, den måde vi er vant til at arbejde på er jo ofte ved at huske hvad læren har sagt eller selv lige gå ind og læse på nettet også huske det. men det der med selv at skulle finde på noget og selv skulle tænke over hvordan tingene skal være, det tror jeg er en god måde at gøre det på.

20:02 P1: det forbereder os lidt mere på virkeligheden, f.eks i stedet for at sidde og lave noget hvor man ikke sådan, folk allerede ved at man ikke kan lave noget nyt som der faktisk er brugbart.

20:16 A: hvad betyder det for jer at det er brugbart i forhold til hvis det bare var sådan, noget man tænkte sig til.

20:21 P2: på en måde er det en motivation vil jeg sige.

20:24 P3: ja det giver noget motivation ja.

20:28 A: har undervisningen eller denne her emneuge - det med at arbejde med bæredygtighed har det påvirket den måde i opfatter jeres fremtid på og måden i vil arbejde med, eller det i gerne vil arbejde med i fremtiden.

20:48 P1: det har ikke ændret mit arbejde, men det har i hvertfald åbnet mine øjne for at se at der skal gøre noget ved det, i hvert fald.

P3: ja jeg tror også, sådan har jeg det også.

20:57 A: snakker i mere om det nu end i gjorde før? altså tænker i mere over det nu end i gjorde før?

P1: altså det er ikke noget jer decideret tænker over, men det er noget jeg lægger mere mærke til.

21:11 A: kunne i forestille jer at det var sådan noget her i ville arbejde mere med i fremtiden?

21:13 P3: altså jeg kunne godt forestille mig skulle, altså jeg ved ikke om jeg skulle lave noget mere med innovation, man jeg kunne godt forestille mig at jeg skulle lave noget, hvor jeg skulle prøve at udvikle noget der kunne hjælpe noget og gøre verden mere bæredygtigt.

21:24 A: Synes i det har, er det som om i har mere mod rent faktisk at kunne gå ud og lave noget virkeligt? ja hvis i skulle ud og blive ansat. nu ved jeg godt at det er langt ud i fremtiden. men sådan har, denne her måde at undervise på ville forbedre jer bedere til at gå ud og rent faktisk lave noget.

21:47 P2: ja det syntes jeg fordi den, forbereder os lidt mere på det der med at arbejde selvstændigt i stedet for bare side.

P3: også fordi det lukker øjnene op for det der - vi kan også godt tænke, vi kan også godt finde på nogle nye ideér, vi kan også godt selv finde ud af noget. det behøver ikke være læren der stiller os en opgave hver gang. det der med at få frie hænder, det tror jeg også er godt for os.

22:11 A: og hvordan var det selv at skulle finde frem til det problem i gerne ville arbejde med?

22:19 P3: det tror jeg er godt, fordi det lærte os at tænke over, hvilke problemer der er og lærte os sådan at finde ud af. selv finde frem til det.

22:25 A: brugte i, kiggede i, lærte i noget om verdensmålene inden?

22:30 P3: havde vi ikke lært noget om verdensmålene inden?

22:31 P2: jo, det har vi haft om hele året.

22:36 P3: hele året har vi arbejdet sådan med verdensmålene sådan generelt.

22:38 A: okay, så i var ligesom forberedt på, hvad er det for nogle problematikker man evt. kunne tage.

22:47 P1: jaja, det har vi haft om i lang tid nu. (p3: ja)

23:02 A: prøv at beskriv for mig, hvad synes i, hvis jeg nu siger innovation og innovationskompetencer, eller evner til at være innovative. hvad syntes i så ugen har hjulpet med?

23:22 P3: altså for mig vil jeg mene at det har lært mig det der med at tænke ud af boksen og tænke nytænkning.

23:32 A: vil det sige at for jer er innovation at kunne tænke ud af boksen f.eks.

23:36 P1: og lave noget nyt, og lave noget som at der kan bruges til noget, noget som folk gerne vil have.



23:42 A: fik i hjælp til at sådan adskille, hvad er det folk gerne vil have og hvad er bare en idé som måske ikke kan bruges til noget.

23:55 P1: det var sådan set noget man kunne snakke om inde i gruppen, det var ikke sådan noget vi sådan decideret fik hjælp til.

23:59 P3: ja for man kan jo sige at det vores mål jo var, det var jo ikke, vi skulle jo ikke sådan med det samme sælge vores idé til folk. vi skulle jo bare udvikle ideén, så der var ikke så meget fokus på det der med selve sådan, sælge den til folk. det var mere fokus på at udvikle selve ideén først. så havde vi heller ikke så meget tid igen.

24:21 A: nej det er rigtig nok, det havde været lidt sjovere hvis der havde været lidt mere tid eller lidt mere. ehm okay, nu skal jeg lige se. Det har i faktisk også svaret på det der med hvordan det ville være og gøre det her folkeskolen og hvad tor i det ville give andre elever. hvad så, kunne i tænke jer, hvis i nu tænker i skulle videre i gymnasiet eller lave noget andet, kunne i tænke jer at det var mere sådan her, i den videre uddannelse? det er jo ikke sikkert i skal gå i gymnasiet.

24:58 P3: altså jeg kan godt lide det der med at man skal arbejde frit og selvstændigt.

25:05 P1: ja jeg kan faktisk bedre lide denne her form for opgave end normal skole i hvert fald.

Billag 3: Gammel Hellerup Gymnasium

Bilag 3.1: Observationer fra Nyt Europa besøg

Jeg møder et kvarter før dagen skal begynde. Mia og Kasper fra Nyt Europa er forsinkede og kommer løbende, vi skynder os ind på læreværelset for at finde vores kontaktlærere. I favnen har Mia en kæmpe stak med nye spil med.

Vi sætter spillene af og Mia taler kort med en af kontaktlærerne inden vi går over i den store sal hvor formanden for organisationen Nyt Europa skal tale foran de 4 sammensatte 3G klasser. I løbet af talen forklares både formålet med Nyt Europa som organisation, samt formålet med det spil som eleverne nu skal til at spille.

Efter hans tale går Mia op og forklare at de nu skal gå tilbage i klasseværelserne for at spille verdensmålsplet. Under hele seancen sidder der ca. 10 unge nede bagved på stolerækkerne og laver larm og snakker med hinanden. Lærerne går gentagende gange over til de unge, men det lykkedes dem ikke at få bragt ro over gruppen, der optrapper larmen over tid.

Efter ca. 45 min. Går vi over i en tilstødende bygning. Bygningen er ny og bærer ikke synderligt præg af nogen personlighed af rummene. Festsalen som vi opholdt os i starten, havde billeder af gamle elever og gamle forestillinger på væggen. De udtrykker en historicitet. De gamle gule murstensvægge sat overfor den nye bygning af beton og glas vidner om en forskel i tid.



Den tilstødende bygning består af to klasseværelser nede og et lille bibliotek som også fungerer som lektiehjælpsområde – klasseværelserne er store næsten identiske rum, med kvadratisk form, hvide vægge, et smart bord med et skrivebord foran for at simulere et kateder. Det resterende klasserum består af rektangulære lyse identiske træborde med grå stålben og identiske kontorstole, med rullehjul, der har farven sort. Ovenpå består af lignende struktur med to mindre klasseværelser og et stort rum – der er få borde i rummet. Disse borde har samme design – de er dog runde.

Eleverne har fået 10 min. Pause og imens løber lærer, Mia, Peter (som er kommet til) og Kasper fra nyt europa rundt og forsøger at organisere bordene sådan at eleverne kan side sammen i grupper rundt om dem. Lærerne har ikke fået en introduktion eller læst den mail Mia har udsendt – så det er tydeligt de ikke er fortrolige eller komfortable med proceduren for dagen.

Eleverne begynder langsomt at sive ind i klasserummet der stadig mangler at bordene bliver arrangeret.

Da eleverne er ankommet og bordene er sat i grupper, begynder Nyt Europas frivillige at introducere spillet til eleverne, her forklares spilmanen og nogle af de begreber som spillet indeholder. Lærerne har ikke læst håndbogen eller introduktionsmailen, hvilket betyder at der hersker forvirring og kaos. Nyt Europas frivillige må løbe rundt og sætte alle spillene i gang. Jeg kan ikke selv hjælpe for jeg er heller ikke blevet forberedt på hvad der skal ske. Klasserummene er for små til at alle elever kan side i dem, så vi må tage andre lokaler i brug.

Under spillet

Da spillet starter har eleverne svært ved at komme ordentligt i gang, det virker som om at de ikke helt forstår hvad formålet med spillet er og mange af lærerne må gå med i grupperne for at prøve og hjælpe selvom de heller ikke helt har styr på hvad der skal ske. Efter noget tid har Nyt Europas frivillige været alle klasser igennem. Men spillet er komplekst og eleverne har brug for støtte. Jeg bliver sat inde i et studie bibliotek med 5 af eleverne.

Spillets går ud på, at eleverne skal vælge et af FN's verdensmål og derefter se hvilke aktører denne problemstilling har en effekt på. Det føles svært for de elever jeg sidder med at tænke på denne måde jeg tænker at det ville have været meget nemmere hvis de også havde haft tid til at google eller undersøge hvad alle aktørkortene betød. Det virker selv for mig som et meget kompleks spil for kun 3 timers undervisning.

Efter nogen tid hvor jeg har siddet og praktisk talt forklaret hvilke problematikker der kan være i forhold til det kort de har trukket, begynder eleverne begynder at komme ind i diskussionerne. Eleverne har for nyligt været på Bali og kan pludselig drage paralleller til nogle af problematikkerne.

Vi nåede ikke at udfylde skemaet men herefter skulle eleverne mødes nye grupper og præsentere deres problemer og løsninger for hinanden. Her er mit indtryk at næsten alle grupperne har noget på hjerte og gerne vil diskutere emnet videre. Det gør dog også at lydniveauet bliver endnu højere og det bliver svært for både mig og for eleverne at følge med i de forskellige præsentationer.



Oral Feedback:

Jeg fortæller at jeg er ved at skrive speciale om deres læring og at jeg gerne vil høre deres mening. Nyt Europa har i forvejen forberedt nogle feedback spørgsmål – jeg har samlet noget af feedbacken her.

- Det var super fedt at arbejde med virkelige problemer. Faktisk noget af det der var det bedste ved spillet syntes jeg. Normalt når vi får opgaver her, er det nogle som er fundet på eller som er gamle. Det motiverer en mere når det er problemer der faktisk findes i virkeligheden. Og ikke sådan når vi sidder normal, lever vi bare sådan teoretiske opgaver. Det her var meget sjovere
- Vi kunne næsten ikke høre noget fordi bordene var stillet så vi sad for langt fra hinanden
- Jeg syntes det var svært at komme i gang fordi vi ikke helt forstod hvad man skulle gøre
- En dansklærer: vi vil rigtig gerne undervise mere sådan her, men deres læseplaner fordrer altså en anden slags læring som er mere stillesiddende. Biologilærer siger derefter at de har plads i deres læreplaner til at lave den slags undervisning.
- Jeg beder eleverne skrive ned på papir, deres svar på refleksion spørgsmålene.

Bilag 3.2: Feedback fra elever

At blive gjort opmærksom på problemer man nødvendigvis ikke havde lagt mærke til ellers

Gruppearbejde og lære at arbejde på tværs af klasserne

Finde på løsninger til hvordan man løser problemer som fx. Verdensmål.

At kunne være sammen om at tænke innovativt

At lære specifikt om de forskellige mål

Den mest værdifulde læring var hele denne bevidsthed om at disse mål ikke er så realistiske som man regner med i hvert fald nogle af dem.

Alle aftaler er ikke lige til.

Jeg er blevet tvunget til at tage stilling til verdens problemer

Vil overveje hvad man selv kunne gøre, evt. Sætte mig mere ind i de verdensmål jeg synes er interessante.

Høre de forskellige meninger mennesker har.

Jeg kan også gøre noget, jeg behøver ikke være færdiguddannet eller noget. Selv de små ting virker



En bevidsthed om at jeg selv kan gøre en forskel. At jeg skal tage ansvar og være en del af at løse problemet Jeg tager den viden med hjem om at kunne gøre en forskel og selv tage ansvar At jeg vil tage initiativ til at ændre verden En bevidsthed om at det er mig der skal tage ansvar
Det var pissefedt!! Det var et mærkeligt spil Meget bedre end at lære om verdensmål på en normal måde Det har været ok at spille. En god måde at lære om målene og blive bevidst, men ville ikke være et spil jeg ville spille frivilligt i min fritid. Spændende og lærerig Det har været spændende Sjovt

Bilag 4: Interview guides

Spørgsmål til 180Frivillige	Hvilke kompetencer søger i at udvikle i jeres studerende? Hvad betyder det for hele processen at det er unge der står for selve driften og strukturen af forløbet? Hvilke krav stiller i til potentielle ansøgere? Hvad er ideen bag at danne tværfaglige grupper? Hvordan selekterer i i deltagerne? Hvad tager i udgangspunkt i, i ansøgningerne og i interviews? Hvordan oplever i forløbet påvirker deltagernes lyst til at arbejde med SD/SI? Hvorfor er i frivillige i 180dc?
-----------------------------	--



	Hvad tænker i dette forløb kan give deltagerne som de ikke kan få igennem eks. arbejdsmarkedserfaring eller formel undervisning?
--	--

Frijsenborg Efterskole	Disse spørgsmål er formuleret ud fra at jeg endnu ikke har fuldt kendskab til hvordan jeres emneuge forløb, der vil derfor højst sandsynligt komme spørgsmål udover de jeg har skrevet ned her: Det jeg gerne vil høre noget om er: Jeres alder Hvorfor du valgte Frijsenborg efterskole? Har du prøvet at arbejde med bæredygtighed/verdensmålene før? Beskriv emneugen i uge 46 hvor du arbejdede med bæredygtighed og FN's verdensmål. hvordan arbejdede i med verdensmålene? Samarbejdede i med nogen udenfor efterskolen? Hvordan oplevede i jeres egen læringsproces i den uge? Hvordan syntes i ugen var planlagt? Var der noget særligt i ikke har prøvet før, en måde at lære på, hvor i følte lærte jer mere end hvis i eks. gik i en normal folkeskole? Hvad betød det for jer at i arbejdede mere konkret med løsningsmodeller og færdige løsninger? - altså i forhold til at lave noget teoretisk eller hypotetisk? Hvordan føler i mennesker omkring jer snakker om bæredygtighed? Og hvad betyder undervisning i bæredygtig udvikling for jeres fremtid? Hvad kunne gøres bedre? Var der noget i syntes begrænsede jeres læring? Hvordan var det at arbejde sammen? Hvis i altså arbejdede sammen i grupper?
---------------------------	---



	Har emneugen påvirket den måde i tænker om bæredygtighed på? Hvordan snakker i om verdensmålene og bæredygtighed nu i forhold til før?
--	--

180 Mark og Lisa	Hvad var din motivation for at søge ind hos 180dc? Beskriv den case du arbejdede med Hvad vidste du om social impact før forløbet? Hvordan udviklede din lyst til at arbejde med SI sig igennem forløbet? Hvilke elementer havde størst betydning for din læring igennem forløbet? Hvis du skal sammenligne den traditionelle læring du modtog på universitetet og den læring du fik gennem forløbet. Hvad adskilte disse to ting? Var der noget du tænker sådan et forløb kan som formel undervisning ikke kan? Var der noget ved selve forløbet der vær vanskeligt for dig? Steder du følte dig udfordret over evne og hvordan kom du videre (hvis du kom videre?) Er der ting du lærte gennem 180dc du særligt vil pege på som gav dig kompetencerne til at indgå på arbejdsmarkedet og evt. i fremtiden kunne arbejde med SI/SD? Hvis du skulle ændre noget eller ønske noget var anderledes igennem selve forløbet hvad skulle det så være? Hvordan oplevede du graden af styring i forhold til frie rammer? Hvad var særligt spændende ved det projekt du arbejdede med? Hvad har 180dc forløbet påvirket din fremtidige karriere? Ændrede projektet din måde at se SI/SD på? Hvilken betydning havde de tværfaglige grupper for din læring?
---------------------	---



	Beskriv hvordan du oplevede den læring der opstod mellem gruppemedlemmerne? Beskriv den læring der opstod i kraft af workshops instrueret af virksomheden? Beskriv din læring i forhold til at arbejde med virksomhederne?
--	---

Bilag 5: Uddybet Analyse strategi

Første kodning ved brug af Kemmis et al. begreber og Wittgenstein begreber. Der kodes for hvad der former praksis og hvad der har betydning for at de lærer at begå sig i praksis:

- Praksistraditioner – for at finde ud af hvilken form for praksis disse muliggøre eller begrænser
- Hvilke sprogspil synes der at være? Og hvem er med til at bestemme reglerne i sprogsillet?
- Hvilke materialer er til stede som de studerende anvender og hvordan er rummets materielle set-ups?
- Hvilke relationer dannes i praksis, og hvem er ansvarlige for at disse relationer kan formes? Hvordan kommer magt og solidaritet til udtryk? Hvordan taler de unge om de materialer de arbejdede med, hvordan forholder de sig til dem?
- Hvordan former ovenstående læringspraksissen og er der noget særligt de unge siger har betydning for deres læring?

Anden kodning: Her brug af John Deweys Begreber.

- Lærens betydning for at prefigurere praksis og de studerendes læring
- Læringspraksissen og rummet som helhed, kan det ses som et laboratorium? Og hvilke aspekter af praksissen og rummet indeholder elementer af eksperimentel læring?
- Hvad gør de unge engagerede i læringen?
- Hvad oplever de unge at lærer og hvorfor er den læring betydningsfuld?

Tredje kodning til opsamling: her ud fra Lotte Darsøs innovations kompetence begreb og John Deweys begreber:

- Hvordan kan Darsøs begreb ses med Deweys teoretiske blik?
- Hvor er der sammenfald og forskelle mellem fundende i de tre læringsforløb og hvad betyder de i forhold til ovenstående punkt?

