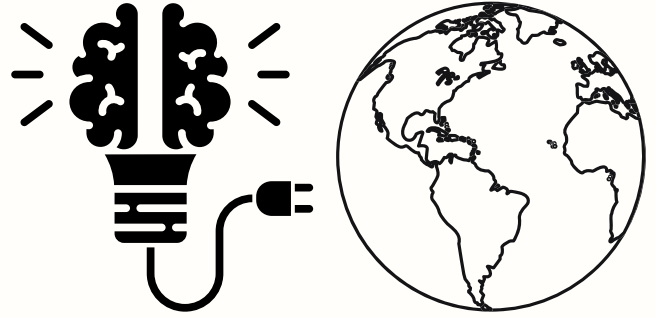




LÆRING I UDVIKLINGSSAMARBEJDET

EN PRAKSISTEORETISK UNDERSØGELSE AF KOMPLEKSITETEN I ET
LÆRINGSPROGRAM I EN DANSK UDVIKLINGSKONTEKST

CAROLINE BORREVANG HANSEN (20211058)

10. SEMESTER: KANDIDATSPECIALE

LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER

VEJLEDER: IBEN JENSEN

ANSLAG: 143.992

ARTIKLEN UDGØR I ANSLAG: 7.469

ANTAL NORMALSIDER: 59,9

31. MAJ 2024

Abstract

This thesis conducts a qualitative study of a learning programme in a development cooperation setting. Taking a point of departure in a practice theory framework the thesis sets out to examine how the learning practice of the learning programme Urban Development unfolds and what the implications for the participants learning process and opportunity to initiate change in their local contexts might be. Based on an ethnographic fieldwork conducted during a three-week period and four semi-structured interviews with participants on the course, the analysis intends to shed light on the key elements affecting the learning practice and the participants learning process.

The development cooperation sector and in particular the so-called capacity building projects has in recent years been subject to critique regarding the effect and outcome level of the projects. Learning and training initiatives are a central part of the capacity building projects as they are seen as key objectives within the development discourse. As a result, a lot of effort has been put in developing training activities and learning programmes to spark sustainable changes in developing- and growth countries. However, the projects seem to be developed from a “results-based management” perspective thus promoting linear processes and overlooking the complexity.

The analysis is constructed within a practice theory framework and with inspiration in a thematic analysis method. The study points at four key findings, the first one being that the problem-based framework present in the learning programme creates spaces for knowledge sharing, creativity and development of complexity thinking. Second, the study points at the “in-between” spaces of the learning programme as key spaces for learning. However, as a third key finding, the learning and knowledge happening in the “in-between” spaces is often not-intended nor explicitly acknowledged as legitimate learning. Finally, the action plan included in the learning programme works as an operationalisation of the knowledge and competencies the participants are expected to demonstrate. But, by being strictly structured it firstly reproduces an “input-output” learning approach implying that what have been learned on the learning programme can be translated directly into the local context. Second, by doing that it unintentionally excludes other important learnings not easily measured and not necessarily directly related to the subject matter competencies.

The thesis remarks conclusively, that the learning programme could benefit from looking further into creating and embracing the “in-between” spaces and when doing that raise awareness on how and what learning is acknowledge as legitimate. The action plan in this sense could be considered as a more open ended and inclusive guide for the participants to be supported by.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	1
1. INTRODUKTION	6
1.1. INDLEDNING	6
1.1.1. INTERNATIONAL UDVIKLINGSSAMARBEJDE I ET HISTORISK PERSPEKTIV	6
1.1.2. PROBLEMSTILLING: MANGLENDE KOMPLEKSITETSFORSTÅELSE AF LÆRING I EN UDVIKLINGSKONTEKST	8
1.2. PROBLEMFORMULERING:	9
1.3. FORSKNING PÅ OMRÅDET: HVAD VED VI OM KAPACITETSOPBYGGENDE PROJEKTER OG UDDANNELSE?	10
1.3.1. ET OVERBLIK OVER STUDIER AF KAPACITETSOPBYGNING	10
1.3.2. KOMPLEKSITETSFORSTÅELSE I KAPACITETSOPBYGNING.....	11
1.3.3. KAPACITETSOPBYGNING SOM TRANSFORMATIV UDDANNELSE	12
1.4. SPECIALETS BIDRAG OG AFGRÆNSNING	13
1.5. SPECIALETS LÆRINGSFORSTÅELSE	14
1.6. PRÆSENTATION AF DANIDA FELLOWSHIP CENTRE OG LÆRINGSPROGRAMMET URBAN DEVELOPMENT.....	14
1.6.1. DANIDA FELLOWSHIP CENTRE	14
1.6.2. SUSTAINABLE AND INCLUSIVE URBAN DEVELOPMENT	15
2. VIDENSKABSTEORETISK POSITION.....	16
2.1. DET EMPIRISKE OG ANALYTISKE OBJEKT	16
2.2. EN PRAKSISTEORETISK RAMME	16
2.3. THE SITE OF THE SOCIAL.....	17
2.4. JOHN DEWEY OG DEN PRAGMATISKE FILOSOFI.....	18
3. TEORETISK POSITION	19
3.2. STEPHEN KEMMIS ET. AL. PRAKSISTEORETISKE RAMME	19
3.2.1. SAYINGS, DOINGS, RELATINGS	19

3.2.2. PRAKSISARKITEKTURER OG PRAKSISØKOLOGIER.....	19
3.2.3. TABLE OF INVENTION FOR ANALYZING PRACTICES	22
3.3. JOHN DEWEYS PRAGMATISKE LÆRINGSTEORI.....	22
3.3.1. ERFARING, HANDLING OG TRANSAKTION.....	22
3.3.2 UDFORSKNING, REFLEKSIV TÆNKNING OG EKSPERIMENTEL LÆRING.....	23
3.4. ET POSTKOLONIALT PERSPEKTIV PÅ VIDEN	24
 <u>4. METODISKE OVERVEJELSER.....</u>	 <u>25</u>
 4.1. UNDERSØGELSESDSIGN.....	 25
4.2. ADGANG TIL FELTEN	26
4.3. ETISKE OVERVEJELSER	26
4.4. PRÆSENTATION AF INFORMANTER.....	27
4.5. ETNOGRAFISK FELTARBEJDE.....	28
4.5.1. DELTAGENDE OBSERVATION	28
4.5.2. FORSKERPOSITION.....	29
4.5.3. KREATIVITET OG MELLEMRUM I DET ETNOGRAFISKE FELTARBEJDE	30
4.5.4. VIGNETTE METODEN.....	32
4.5.5. SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEWS	33
4.6. BEARBEJDNING AF EMPIRI	34
4.6.1. FELTNOTER	34
4.6.2. TRANSSKRIBERING AF INTERVIEWS	34
 <u>5. ANALYSE</u>	 <u>35</u>
 5.1. ANALYSESTRATEGI	 35
5.2. ANALYSE	36
5.2.1. PROBLEMBASERET LÆRING	36
5.2.1.1. FEEDBACKPRAKSIS OG GRUPPEARBEJDSPRAKSIS	37
5.2.2. RAMMESÆTNING.....	41
5.2.2.1. ACTIONPLAN PRAKSISSEN.....	42
5.2.3. FORSTYRRELSE	49
5.2.3.1. FORSTYRRELSE I FELTBESØGSPRAKSISSEN	49
5.2.4 MELLEMRUM.....	52

<u>6. DISKUSSION OG KONKLUSION.....</u>	<u>56</u>
6.1. INDHOLDSDISKUSSION.....	56
6.2. KONKLUSION	58
6.3. FORMIDLENDE ARTIKEL	61
<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>65</u>
<u>BILAGSOVERSIGT</u>	<u>70</u>

1. Introduktion

1.1. Indledning

I Danmark har internationalt udviklingssamarbejde eksisteret siden slutningen af 1950'erne. Udviklingssamarbejdet har taget forskellig form gennem årene, fra at være projekter, der inspirerede lokalbefolkningen med danske metoder, til at være strategiske partnerskaber (Danida, 2024). Det internationale udviklingssamarbejde er kendetegnet ved, at de økonomisk og industrielt veludviklede lande (det globale nord) gennem en gensidig global støtte, yder økonomisk støtte til udviklingslandene¹ (det globale syd). Både nationalt og internationalt har udviklingssamarbejdet været udsat for kritik. Blandt andet har kritikken lydt, at de lande, der arbejder med udviklingsstøtte, varetager egne udenrigspolitiske interesser, og i højere eller mindre grad regulerer lande eller regionale områder på en måde, så det fordrer egen vinding (Pearsson, 1970).

I dette speciale retter jeg fokus mod én af mange måder at udøve udviklingssamarbejde på, nemlig læringsprogrammer udbudt af Danida Fellowship Centre (DFC) til partnere fra det globale syd. Uddannelsesaktiviteter har længe været en integreret del af de fleste landes udviklingsprogrammer lige så vel som mange NGO'er arbejder med uddannelse som nøglen til forandring. Men også uddannelsesaktiviteterne er blevet problematiseret, og beskyldt for ikke at have den ønskede effekt og være funderet i vestlige vidensparadigmer, der ikke tager højde for konteksten (Breidlid, 2013). Det rejser nogle relevante problemstillinger. Hvad er det for eksempel deltagerne på læringsprogrammerne lærer, og hvordan betinger læringsprogrammerne deltagernes mulighed for at forandre den lokale kontekst? Det er med udgangspunkt i disse problemstillinger, at dette speciale tager sit afsæt.

1.1.1. International udviklingssamarbejde i et historisk perspektiv

Det internationale udviklingssamarbejde, som vi kender det i dag, opstod i efterkrigstiden, som en konsekvens af, at Europa manglede hjælp og støtte til genopbygningen. USA's daværende udenrigsminister George C. Marshall udviklede i 1948 Marshall planen, der blev det første internationale hjælpeprogram (Degnbol-Martinussen & Engberg-Pedersen, 1999, s. 7-8). Udviklingsstøtten blev forankret i Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) og senere gennem den medlemsbaserede Development Assistance Committee (DAC), og

¹ FN arbejder ikke med en entydig definition af, hvad et udviklingsland er. Tidligere er lande blevet defineret ud fra BNP og HDI, mens der i dag arbejdes med landenes BNI.

blev udvidet til at rette sig mod Asien, Afrika og Latinamerika (Degnbol-Martinussen & Engberg-Pedersen, 1999, s. 8). Udviklingssamarbejdet udviklede sig i Danmark fra at orientere sig mod enkeltprojekter til længerevarende strategiske partnerskaber (Danida, 2024). Udviklingen skete som følge af en erkendelse af, at projekter styret af donorer i det globale nord havde for ringe effekt, og der var behov for mere ligeværdige samarbejder (Danida, 2024). I år 2000 vedtog FNs medlemslande Millenium Development Goals (MDGs), der blev retningsgivende for landenes udviklingsarbejde frem mod 2015. Samtidig begyndte både donorlande og NGO'er, at have fokus på evaluering og monitorering af deres støtte og projekter, for at kunne dokumentere en effekt af indsatserne.

I 2015 blev den internationale udviklingsdagsorden på ny rammesat af de nye verdensmål Sustainable Development Goals (SDGs). De nye mål stiller krav til både udviklede lande og udviklingslande om at arbejde for en mere bæredygtig verden frem mod 2030 (UNDP, 2024). Danmarks udviklingsarbejde er som følge heraf placeret i krydsfeltet mellem humanitære, udviklingsmæssige og fredsskabende indsatser, der blandt andet har til formål at kapacitetsopbygge (Danida, 2024). Kapacitetsopbygning er siden begyndelsen af det internationale udviklingssamarbejde, blevet anset for at være nøglen til succesfuldt udviklingsarbejde (Greijn, Hauck, Land, & Ubels, 2015). Men kapacitetsopbygning er et begreb, der tilsyneladende er blevet et buzzword i udviklingssektoren, men som mangler klar definition (Kacou, Ika, & Munro, 2022).

På trods af at både udviklingssamarbejde og kapacitetsopbygning er blevet forsøgt udviklet utallige gange gennem tiden, forekommer det stadig som et omstridt område, der stiller flere spørgsmål, end det kommer med løsninger. Hvad vil det for eksempel sige at udvikle kapacitet? Hvis' kapacitet skal udvikles og af hvem? Og hvordan udvikler man kapacitet gennem et læringsprogram? Netop dette område skriver dette speciale sig ind i. Ikke for at komme med endegyldige løsninger, men med mål om at bidrage med perspektiver på, hvad der sker i et konkret kapacitetsopbyggende projekt i form af et læringsprogram, og hvad det fortæller os om, hvordan læringsprogrammet betinger deltagernes læring og mulighed for forandring.

1.1.2. Problemstilling: Manglende kompleksitetsforståelse af læring i en udviklingskontekst

Ifølge UNESCO, forandrer livslang uddannelse menneskeliv og er vejen til bæredygtig forandring (Unesco, 2024). I tråd med dette er det overordnede mål for DFC at bidrage til mere bæredygtige løsninger på globale udfordringer med reference til SDG'erne (Danida Fellowship Centre, 2024). Det vil DFC gøre ved at skabe ny viden og kompetencer hos individer, der har potentiale til at blive forandringsagenter i deres lokale organisationer. Rapporter og evalueringer fra blandt andet Verdensbanken, UNDP, Sida, Norad og Danida viser imidlertid, at effektiviteten af kapacitetsopbyggende projekter generelt er varierende (UNDP, 2024) (World Bank Group, 2018) (Evaluation Brief Sida, 2016). I evalueringsrapporten "*Training to build capacity*" udarbejdet af verdensbanken i 2008 konkluderes det, at kapacitetsopbyggende træningsprogrammer generelt resulterer i læring, men i kun halvdelen af tilfældene er der forbedringer i den lokale organisation (World Bank Group, 2018). Derudover vurderer de, at forbedringer af individuelle kompetencer og læring, ikke i sig selv fortæller noget om, hvordan læringen kan udvikle den lokale organisation. I DFCs egen evaluering af læringsprogrammerne fra 2022, evaluerer de gennem en *multiple choice survey* på effekten af ét læringsprogram. Mens læringseffekten vurderes til at være steget fra 58 % til 66 %, altså en forbedring på 8 %, anerkender de, at på trods af, at de ser en fremgang i deltagernes kompetencer, viden og holdninger skal metoden revurderes og resultatet skal derfor ikke tages som et endegyldigt bevis på læring (DFC, 2022).

Selvom mit fokus i specialet ikke er på evalueringsmetoder eller effektmåling af læring og forandring, og ej heller på transferproblematikker, indikerer rapporterne, at der er et videns hul i relation til succesraten på de kapacitetsopbyggende projekter. Det lader til, at det intense fokus på monitorering, effektmåling og "*results based management*" som informerer de nuværende praksisser i udviklingssektoren, ikke rummer *kompleksiteten* i de kapacitetsopbyggende projekter. Man kunne for eksempel spørge: Hvad gør det ved læringen og muligheden for at forandre, at læringen og forandringerne skal kunne effektmåles? Og hvad er det, der fordrer læring og forandring i læringsprogrammer, der rummer deltagere fra forskellige lokale kontekster?

Professor Stephen Kemmis ville sige, at det er et spørgsmål om at forandre praksisser; både læringspraksissen på læringsprogrammet og de lokale organisatoriske praksisser, og hermed også et spørgsmål om at skifte perspektiv på, hvad læring og kapacitet er (Kemmis et. al., 2014). Professorer

og udviklingskonsulenter Jorge Gonzalez, Anne Hickling-Hudson og Sabine Lehr peger på en helt anden problematik, nemlig at uddannelsesaktiviteter, der er rodfastet i nordiske tankemønstre, aldrig vil opnå de ønskede forandringer i kontekster, der har en markant anderledes socioøkonomisk virkelighed. Selve konceptet “nord-syd samarbejder” må derfor gentænkes (Gonzalez, Hickling-Hudson, & Lehr, 2012, s. 39). I forlængelse heraf, er der en voksende strømning af postkoloniale teoretikere, der argumenterer for, at det er vestens hegemoniske rolle inden for academia, og dermed også det (vestlige) didaktiske design og indhold i de kapacitetsopbyggende uddannelsesaktiviteter, der er et af problemerne i udviklingsprojekters manglende succes (Breidlid, 2013) (Andreotti, 2011) (Emeagwali & Sefa Dei, 2014) (Shahjahan, 2016).

På baggrund af ovenstående problemfelt, vil jeg i dette speciale undersøge, hvilke elementer læring i en konkret kapacitetsudviklende læringspraksis er formet af. Dette med henblik på at anskueliggøre den kompleksitet jeg finder det nødvendigt at forstå læring og kapacitetsopbygning på baggrund af. Dette vil samtidig belyse deltagerne betingelser for at lære og efterfølgende skabe forandringer, lige som det vil kunne bringe perspektiver på fremtidige ændringer i læringsprogrammet. Gennem en praksisteoretisk-pragmatisk undersøgelse, vil jeg undersøge, hvad deltagerne, undervisere og andre aktører siger, gør og hvordan de relaterer sig til hinanden og omgivelserne, samt hvordan omgivelserne, herunder rammesætningen af læringsprogrammet, skaber vilkår for handlinger. Dette munder ud i følgende problemformulering:

1.2. Problemformulering:

Hvordan understøtter praksisarkitekturer omkring læringsprogrammet Urban Development en læringspraksis, som udvikler viden og kompetencer til at skabe forandringer i deltagerne lokale kontekst, og hvordan udfolder læringen sig i praksis?

- Hvilke *kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og social-politiske arrangementer* muliggør og begrænser læringspraksissen?
- Hvordan udfører deltagerne læringspraksissen?
- Hvordan oplever deltagerne, at praksissen har betydning for deres læring?

1.3. Forskning på området: Hvad ved vi om kapacitetsopbyggende projekter og uddannelse?

Kapacitetsopbygning og uddannelse i relation til udviklingssamarbejde er generelt ikke et veludforsket område i Danmark såvel som internationalt, særligt ikke i relation til etnografiske studier. Derfor vil dette afsnit give indblik i, hvilke forskellige forskningsområder specialet berører og fremhæve, hvilke studier der på forskellige måder inspirerer til specialets perspektiv.

I min søgning efter litteratur har jeg benyttet ProQuest, Scopus og Eric, og systematisk brugt søgeordene “capacity building”, “education”, “professional learning”, “development countries” og “development aid”. Jeg søgte i abstracts, titler og keywords og efter peer-reviewed artikler. I min strukturerede bloksøgning viste det sig svært at finde relevant litteratur, der både ramte området kapacitetsopbygning/udviklingssamarbejde og uddannelse. Jeg gik derfor videre til at lave kædesøgninger, hvor jeg gennemgik litteraturlister og derigennem søgte litteratur frem.

1.3.1. Et overblik over studier af kapacitetsopbygning

Litteraturen omhandlende kapacitetsopbygning trækker på forskellige discipliner, og derfor er formålet med dette første afsnit at give et kortfattet overblik over de faglige debatter, der findes omkring kapacitetsopbygning. Litteratur omhandlende kapacitetsopbygning findes på tværs af discipliner, hvorfor det følgende ikke har et konkret læringsperspektiv som fokus. I grove træk kan litteraturen deles op i fire retninger: Den *første* strømning kritiserer kapacitetsopbyggende projekter for at levere mangelfulde resultater og dermed ikke forbedre selve praksissen (Lempert, 2015) (Barakat & Chard, 2002). Den *anden* strømning problematiserer den manglende kompleksitetsforståelse, både i definitionen af begrebet, men i særdeleshed også i udførelsen af projekterne. Forfatterne, der repræsenterer denne tilgang, kritiserer tendensen til at indføre “best practices” fra donorer i det globale nord og advokerer for at lave skræddersyede projekter, der er tilpasset konteksten for udviklingsprojekterne (Greijn, Hauck, Land, & Ubels, 2015) (Armstrong, 2013) (Ramalingan, Laric, & Primrose, 2014) (Brinkerhoff & Morgan, 2010). Både Ramalingan et. al. og Armstrong advokerer for “best fit” frem for “best practice”, og begge undersøger, hvordan *wicked problems* kan inspirere til at designe mere kontekst relevante udviklingsprojekter (Ramalingan, Laric, & Primrose, 2014, s. 38) (Armstrong, 2013, s. 12). Den *tredje* gruppe af forfattere sætter spørgsmålstegn ved selve konceptet kapacitetsopbygning, efter at flere årtiers

kapacitetsopbyggende indsatser har vist meget begrænset effekt (Eade, 2007) (Venner, 2015). Her er Ph.d. Mary Venner nævneværdig i relation til dette speciale, da hun redegør for, hvordan internationale organisationer som Verdensbanken, OECD og UNDP alle har *guidelines, frameworks* og *diagrammer*, der beskriver kapacitetsopbygning som en lineær proces, med klart definerbare mål og forudsigelige og målbare slutresultater, men at modellerne i hendes perspektiv er virkelighedsfjerne og komplet overser kompleksiteten i den virkelige verden (Venner, 2015, s. 93). Den fjerde gruppe af forfattere tilbyder et postkolonialt perspektiv på kapacitetsopbygning og udviklingssamarbejde generelt. Hovedargumentet i denne forskning er, at kapacitetsopbygning er et produkt af kolonitiden og de ulige magtstrukturer, der stadig eksisterer og bliver reproduceret gennem vestlige donorerers udviklingsarbejde (Breidlid, 2013) (Emmerson & Guevara, 2023) (Emeagwali & Sefa Dei, 2014) (Adriansen & Madsen, 2019).

1.3.2. Komplexitetsforståelse i kapacitetsopbygning

De canadiske professorer Kablan Kacou, Lavagnon Ika og Lauchlan Munro er en inspirationskilde til dette speciales ambition om at anskueliggøre kompleksiteten i læringsprogrammer i en udviklingskontekst. I artiklen "*Fifty years of capacity building: taking stock and moving research forward*" (2022) redegører Kacou, Ika og Munro med udgangspunkt i et litteraturstudie for, hvordan konceptet kapacitetsopbygning historisk har udviklet sig, og hvad udviklingen fortæller om kvaliteter og svagheder ved konceptet (Kacou, Ika, & Munro, 2022). Forskerne skitserer, hvordan der først og fremmest er en bemærkelsesværdig mangel på forskningsbaseret litteratur på området, hvor størstedelen af videns produktionen om kapacitetsopbygning tager udgangspunkt i "grey literature" forstået som rapporter, arbejdspapirer og casestudier udført af praktikere inden for udviklingssektoren og NGO'er. Kapacitetsopbygning har i litteraturen gennemgående været udtryk for en problemløsningsdiskurs; et svar på, hvordan problemer i udviklingslandene løses, der har trumfet alle forsøg på refleksion over, hvilke underliggende antagelser konceptet bygger på (Ibid., s. 226). Derudover kommer majoriteten af litteraturen på området fra bilaterale donorer og organisationer fra nord, og altså ikke fra forskere eller organisationer fra det globale syd (Ibid., s. 220).

Jeg finder artiklen relevant for en diskussion af kompleksitetsforståelsen i uddannelsesaktiviteter i udviklingssamarbejdet fordi Kacou, Ika og Munro foreslår *new pragmatism* som en teoretisk ramme til at udvikle en mere grundig og forskningsbaseret kapacitetsopbyggende praksis. Dette fordi *new pragmatism* rummer kompleksitet og sensitivitet over for konteksten, tilbyder "best-fit" løsninger,

frem for ”best practice” og kan involvere forskere og praktikere i at samskabe de-kolonial viden (Ibid., 226-227). I forlængelse af dette perspektiv, kan specialet bidrage med at belyse, hvilke selvfølgeligheder der informerer læringsprogrammet som det ser ud i dag, og hvordan det betinger læringen for deltagerne.

1.3.3. Kapacitetsopbygning som transformativ uddannelse

Farhad Analoui og Joseph Kwadwo Danquah undersøger i monografien *“Critical Capacity Development”*, dynamikker og processer i kapacitetsopbygning i relation til menneskelig og organisatorisk udvikling (Analoui & Danquah, 2017). Gennem analyser af flere casestudier undersøger forfatterne, hvordan kapacitetsopbygning konceptuelt kan forstås, og præsenterer, på baggrund heraf, en model for strategisk kapacitetsopbygning. Modellen baserer sig på fire trin; *input*, *proces*, *output* og *outcome*, der skal ses som en langvarig plan, men som vigtigst af alt hviler på uddannelse, træning og udvikling (Ibid. s. 105). Analoui og Danquah argumenterer for, at træning og læring må knyttes til de langvarige mål med kapacitetsopbygningen, og ikke bare kan gøre det ud for at *være* kapacitetsopbygning. Analoui og Danquahs bidrag til debatten er vigtig, idet de udvikler en baseline for planlægning af kapacitetsopbyggende strategier, der indeholder uddannelse, træning og udvikling. Deres procesmodel kan desuden ses som et udgangspunkt for mange kapacitetsopbyggende projekter, DFCs læringsprogrammer inklusiv. Hvad deres model til gengæld ikke bidrager med, er en analyse af de egentlige træningsaktiviteter, og det er med afsæt i dette, at undersøgelsen i specialet kan bidrage.

Lærer og kandidat Ashley Emmerson og professor Jose Guevara skrev i 2023 artiklen *“Reimagining roads ahead: Harnessing the transformative potential of capacity building as education”* (Emmerson & Guevara, 2023), der bidrager med perspektiver på de problematikker, der er forbundet med kapacitetsopbygning og uddannelse. Forfatterne argumenterer for, at kapacitetsopbygning er situeret i en vestlig, professionaliseret ”business management” optik, med resultatbaserede udviklingsprogrammer, der har fokus på effektivitet og målbarhed, men som i sidste ende er en udbredelse af et vestlig vidensparadigme og vestlige kompetencer (Emmerson & Guevara, 2023). Det bevirker, at uddannelsesprogrammer og træningsaktiviteter er for snæversynede og læringen pålagt af vestlige donorer. Ifølge Emmerson og Guevara må praktikere og forskere omfavne kapacitetsopbygning som selve uddannelsen, og derigennem forstærke de praksisser, viden, værdier og kapaciteter, der allerede er til stede hos dem, som kapacitetsopbygningen retter sig mod. Det er et

vigtigt perspektiv, som blandt andet danner baggrund for specialets undersøgelse af læringsforståelsen i læringspraksissen.

I en dansk kontekst, tilbyder professorer Hanne Kirstine Adriansen, Lene Møller Madsen og Stig Jensen i deres bog "*Higher education and capacity building in Africa*" et postkolonialt perspektiv på kapacitetsopbygning i højere uddannelseskontekster (Adriansen, Madsen, & Jensen, 2016). Bogen diskuterer, hvordan den viden universiteter i vesten besidder, ofte bliver anset for at have universelle kvaliteter, og som følge af dét perspektiv bliver kapacitetsopbyggende projekter til reproduktion af vestlige forhold (Adriansen, Madsen, & Jensen, 2016, s. 12). Blandt de vigtige analytiske pointer, peger forfatterne på behovet for "co-production" af viden med afsæt i den allerede eksisterende lokale viden (Ibid. s. 232) og bogen skriver sig derfor ind i et internationalt forskningsfelt, der arbejder med post- og dekoloniale perspektiver på uddannelse og udviklingssamarbejder.

1.4. Specialets bidrag og afgrænsning

Med afsæt i specialets problemfelt og den nuværende forskning på området, er formålet med specialet at skabe ny, kvalitativ viden om de selvfølgeligheder, der rammesætter, konstruerer og informerer læringspraksisser i en udviklingskontekst. Derudover bidrager specialet med indsigt i, hvordan rammesætningen af læringsprogrammet Urban Development muliggør og begrænser læring, og nye perspektiver på, hvordan den nuværende forståelse af læring og forandring kan gentænkes og udfordres. Med dette skaber specialet viden, der rummer kompleksiteten i læringspraksissen, og som dermed bidrager med en relevant diskussion af, hvordan vi bør forholde os til læringsprogrammer i udviklingskontekster. Specialet skriver sig ind i et videnshul i den nuværende forskning på området, der er karakteriseret ved et fravær af etnografiske, videnskabelige studier, der berører læring, kapacitetsopbygning og udviklingssamarbejde, og er dermed relevant for videnskabelig forskning på området.

Eftersom både *læring* og *praksisser* har mange relevante aspekter, har jeg foretaget en række valg og fravalg i undersøgelsen. Jeg har afgrænset undersøgelsen til at omhandle de *sites*, kontekster, hvor læringsprogrammet Urban Development finder sted. Det vil sige, at undersøgelsen afgrænser sig til at omhandle ét læringsprogram. Jeg har valgt denne afgrænsning, for at muliggøre en dybdegående undersøgelse af praksissen, der gennem *thick descriptions* (Geertz, 1973), skal bidrage til en nuanceret analyse af kompleksiteten i læringspraksissen.

Specialets problemstilling lægger sig tæt op ad en transferproblematik. Mens jeg anerkender, at det er en vigtig vinkel på læringsprogrammet at belyse, er det ikke dette speciales fokus. En traditionel transfer tilgang til læring tager udgangspunkt i en kognitiv læringsforståelse, hvor viden er knyttet til det enkelte individ og dermed kan overføres fra en situation til en anden (Laursen & Stegeager, 2013). Dette er ikke specialets udgangspunkt. Jeg er i stedet interesseret i, hvordan læringsprogrammet i et praksisteoretisk perspektiv understøtter en initiering ind i læringspraksissen, gennem erfaringsbaseret læring. Jeg afgrænser mig derfor fra at behandle spørgsmålet om transfer.

1.5. Specialets læringsforståelse

Da jeg tager et praksisteoretisk og pragmatisk afsæt for specialets undersøgelse, reflekterer det specialets læringsforståelse. For professor Stephen Kemmis (2014), er læring defineret som en *initiering* ind i praksis og de *sayings, doings og relatings*, der karakteriserer praksissen. Læring bliver i dette perspektiv en del af selve dét at praktiserer en praksis, at handle og deltage i praksissens aktiviteter. Ved at deltage i praksissen vil aktører dermed også blive *co-participants* og *co-producers* af den pågældende praksis (Kemmis, et al., 2014, s. 59). Den læringsforståelse lægger sig tæt op af specialets anden inspirationskilde til at forstå læring, nemlig John Deweys læringsbegreb. For Dewey er læring ligeledes et spørgsmål om at *handle* og gøre sig *erfaringer* gennem *udforskning* og *refleksiv tænkning* (Dewey, 2004 [1916], s. 159). Opsummerende tager jeg i dette speciale udgangspunkt i en læringsforståelse, der er kontekstuel, hvor verden (praksis) og mennesker skaber hinanden gennem gensidige interaktioner, og dermed udvikler nye forståelser og mening.

1.6. Præsentation af Danida Fellowship Centre og læringsprogrammet Urban Development

1.6.1. Danida Fellowship Centre

Danida Fellowship Centre (DFC) er en offentlig selvejende organisation, der samarbejder med udenrigsministeriet om kapacitetsopbyggende udviklingsaktiviteter. DFCs aktiviteter er opdelt i tre hovedfokusområder, der henholdsvis beskæftiger sig med forskningsprogrammer, læringsprogrammer og læringsrelateret netværksfacilitering (Danida Fellowship Centre, 2024). Danida definerer de politiske og strategiske aspekter af det danske udviklingssamarbejde, og det er

derfor også Danida, der rammesætter de kapacitetsopbyggende indsatser, der bliver gennemført af DFC.

DFC udbyder årligt omkring 40 læringsprogrammer. Læringsprogrammerne omhandler emner, som Danmark har særlig ekspertise indenfor, og udviklingen af læringsprogrammerne sker i tæt samarbejde mellem sektorer, offentlige myndigheder, universiteter, DFCs læringskonsulenter og de undervisere, der varetager gennemførelsen af de enkelte læringsprogrammer (Danida Fellowship centre, 2024). Som udgangspunkt er læringsprogrammerne placeret i Danmark, mens deltagerne kommer fra forskellige lande, der indgår i et partnerskab med Danmark. Alle læringsprogrammerne er opbygget forskelligt, men DFC rammesætter dem gennem læringsprincipperne *learning by seeing*, *learning by discussing*, *learning by doing* og *learning by applying*. Det er derfor i høj grad op til underviserne selv at fortolke, hvordan principperne indgår i den didaktiske udformning af læringsprogrammerne.

1.6.2. Sustainable and Inclusive Urban Development

Læringsprogrammet Sustainable and Inclusive Urban Development forløb over tre uger fra slutningen af februar til starten af marts 2024. Syddansk Universitet og Roskilde Universitet havde i samarbejde planlagt kurset, og det var derfor undervisere fra de to respektive universiteter, der stod for undervisningen. Derudover var der eksterne undervisere, f.eks. var der besøg fra en anerkendt dansk arkitektvirksomhed og oplæg fra Dansk Cykel Union. Læringsprogrammets fokus var at introducere deltagerne for en holistisk og multidimensionel tilgang til byudvikling. Programmet kombinerede derfor en *wicked-problems*² tilgang med procesorienteret design og strategisk og handlingsorienteret byudvikling (Bilag 7). Kurset var bygget op omkring traditionelle forelæsninger og oplæg, feltbesøg, peer-to-peer sessioner og problembaseret gruppearbejde. Deltagerne på læringsprogrammet havde forinden opstarten på kurset, haft en online introduktion, ligesom der også var en online opfølgning efterfølgende. Her havde deltagerne udformet individuelle action planer, der skulle fungere som en operationalisering af læringen på kurset og som bindeled mellem kurset og den lokale organisatoriske kontekst.

² *Wicked problems* er et begreb udviklet af designteoretikerne Horst Rittel og Melvin Hebbler i 1973. Begrebet henviser til problemstillinger, der er multidimensionelle, tværsektorielle og inviterer til interdisciplinært samarbejde.

2. Videnskabsteoretisk position

I dette afsnit vil jeg redegøre for de videnskabsteoretiske antagelser, der danner grundlaget for specialets undersøgelse. Den videnskabsteoretiske position jeg tager i specialet, er inspireret af både et praksisteoretisk og pragmatisk perspektiv.

2.1. Det empiriske og analytiske objekt

Genstanden for specialets undersøgelse er de aktiviteter og praksisser, der gennem konkrete handlinger, udgør læringsprogrammet og som udgør specialets empiriske objekt. Det analytiske objekt, der afgør, hvilken analytisk, afgrænset ramme jeg sætter op for undersøgelsen af det empiriske objekt, udgøres af Kemmis' et. al. praksisteori, John Deweys læringsteori og postkoloniale perspektiver repræsenteret af Anders Breidlid, Hanne Kirstine Adriansen og Lene Møller Madsen.

Når jeg i problemformuleringen spørger: *"Hvordan understøtter praksisarkitekturer omkring læringsprogrammet Urban Development en læringspraksis"* lægger jeg op til at undersøge handlinger, som de finder sted i praksis. Mit fokus er således ikke på enkeltpersoner og deres indre mentale repræsentationer, men praksissen som helhed, og hvordan denne danner ramme for læring. Den første del af min problemformulering henvender sig derfor mod det ontologiske spørgsmål, da jeg her retter fokus mod, hvad der udgør praksisser, hvordan praksisser er organiseret og relaterer sig til tid og rum i specifikke *sites*, altså, hvordan jeg antager verden hænger sammen (Mahon, Fransisco, & Kemmis, 2017, s. 5). Specialets ontologiske afsæt finder inspiration i praksisteorien og Theodore Schatzkis *site ontology* (Schatzki, 2002). Problemformuleringens anden del: *"hvordan udfolder læringen sig i praksis?"*, retter sig mod det epistemologiske spørgsmål og specialets erkendelsesinteresse. Jeg trækker her på John Dewey og pragmatismens lærings- og erfaringsbegreb og fastholder dermed et fokus på det kontekstuelle som konstituerende for erkendelse og læring.

2.2. En praksisteoretisk ramme

Den overordnede videnskabsteoretiske ramme for specialets undersøgelse er et praksisteoretisk perspektiv. Da praksisteori kan betragtes som en samling af forskellige teoretiske perspektiver med de samme grundlæggende antagelser, er det ikke muligt at placere praksisteorien indenfor ét videnskabsteoretisk paradigme. Jeg anlægger et pragmatisk-praksisteoretisk perspektiv på min undersøgelse, hvilket jeg i det følgende vil uddybe.

Et praksisteoretisk perspektiv betyder, at aktivitet og handling er den centrale undersøgelsesgenstand. Praksisteoretikere privilegerer ikke individuelle subjekters mentale repræsentationer eller mentale forestillinger og afholder sig fra at opdele verden i dualismer, f.eks. mellem det materielle og det mentale, det kropslige og det intellektuelle (Nicolini, 2013, s. 3). I stedet forstår praksisteoretikere virkeligheden som formet gennem sammenflettede praksisser, der organiserer og reproducerer alt socialt liv (Petersen, 2015, s. 30). Den praksisteoretiske strømning trækker blandt andet på teoretikere som Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, men finder også inspiration i vestlig filosofi og i særdeleshed i Martin Heideggers ontologiske begreb "væren-i-verden" og Ludwig Wittgensteins sprogfilosofiske pointe "mening er brug" (Buch, 2018, s. 102). I det praksisteoretiske perspektiv eksisterer verden forud for menneskelig aktivitet, og det er gennem handling, at verden åbnes op og åbenbares for mennesket. Derfor er viden i dette perspektiv et ontologisk spørgsmål, og ikke noget, der er styret af repræsentationalistiske teorier om bagvedliggende strukturer. Viden erkendes i handling og aktivitet, og derfor arbejder praksisteoretikere ikke med det epistemologiske spørgsmål.

Analytisk fokuserer praksisteorien derfor på konkrete, hverdagslige handlinger udført i sociale praksisser, der udspiller sig i tid og rum blandt fysiske aktører og materialiteter, som er informeret af deltagernes engagement, mål og projekter (Buch, 2018, s. 103). I specialet betyder det, at jeg i min undersøgelse ikke tager udgangspunkt i enkelte individer og deres repræsentationer på læringsprogrammet. Jeg har i stedet fokus på praksisser og dét, der konstituerer, præfigurerer, betinger og begrænser aktivitet og handling.

2.3. The site of the social

Praksisser kan ikke blot defineres som aktiviteter, men adskiller sig herfra ved at være kontekstbestemte, eller, som professor Theodore Schatzki definerer det "*the site of the social*" (Schatzki, 2002, s. 146). Et *site* er, ifølge Schatzki, grundstenen for menneskelig sameksistens, hvori ordningselementerne *praktiske forståelser*, *regler*, *teleoaffektive strukturer* og *generelle forståelser* begrænser og beforder menneskelig handling (Kemmis et. al., 2014, s. 29). Med begrebet *sites* tager Schatzki afstand til både en individualistisk/strukturel forståelse af menneskers liv og sociale handlinger, men også til en forståelse af kontekst som centrum for det sociale liv hentet i socialismen (Schatzki, 2002, s. 138). *Sites* er mere end bare kontekst. Mennesker vil *altid* sameksistere, være forbundne og relatere til hinanden i det sociale rum. For praksisser betyder det, at de altid er situerede

i tid og rum og at de udfolder sig som følge af de forhold, der er til stede i et specifikt *site* på et specifikt tidspunkt. Praksisser interagerer med de *sayings, doings og relatings* (Kemmis et. al., 2014), der allerede er til stede i et *site*, og udvikler sig som følge af og med dem (Kemmis et. al., 2014, s. 35). For specialets undersøgelse bliver *sites* særligt relevant fordi deltagerne på læringsprogrammets kompetencer og viden ikke kan forstås som adskilte størrelser knyttet til de enkelte individer, men derimod er knyttet til *sitet*, hvori praksissen udføres.

2.4. John Dewey og den pragmatisk filosofi

Filosoffen Charles Sanders Pierce (1839 -1914) tilskrives pragmatismens oprindelse og pragmatiker, filosof og psykolog John Dewey (1859-1952) udbyggede denne og er blandt andet kendt for sin læringsteori. Den pragmatisk erkendelsesinteresse er knyttet til handling og erfaring i konkrete sociale situationer. I tråd med praksisteorien afviser pragmatismen ligeledes dualismen mellem krop og sjæl og insisterer på, at erkendelser opstår på baggrund af kropslige sansninger eller handlinger. Sansningerne kobles til fortolkning af tidligere erfaringer og bruges til at forstå betydningen af nutidige handlinger og konsekvenserne heraf (Egholm, 2014, s. 172). Handling og erfaring er derfor helt centralt i pragmatismen. I pragmatismen er det selve situationen, der medfører, at vi må trække på vores allerede eksisterende erfaring for at håndtere den konkrete situation. Betydningen af handlingen kan derfor ikke forudsiges, men kun forstås med udgangspunkt i, hvilke konsekvenser og efterfølgende handlinger den fører til. Analytisk betyder det, at i konstruktionen af viden, er det når vores erfaringer ikke længere rækker til at forklare en situation eller et fænomen, at vi er nødt til at udvikle nye forståelsesrammer og det gøres, ifølge Pierce og Dewey, gennem abduction (Ibid., s. 179). For specialet betyder det, at jeg i tråd med den pragmatisk filosofi, ikke bestræber mig på at påvise nogen endegyldig sandhed. I stedet konstruerer jeg viden ved at interagere med konteksten og gennem interaktionen udleder jeg nye erfaringer, der kan føre mig til en rekonstruktion af mening.

Hvor praksisteorien er et godt udgangspunkt for at forstå den eksisterende sociale orden, i specialet konkretiseret som den konkrete læringspraksis og praksisserne omkring den, kan pragmatismen bidrage med et udviklings- og forandringsperspektiv. Pragmatismen er i sin essens ikke kun interesseret i at beskrive verden, men vil gennem det processuelle erkendelsesbegreb, der hele tiden ændrer sig i takt med at nye erfaringer opstår, forandre praksis (Buch & Schatzki, 2018, s. 5).

3. Teoretisk position

Mit teoretiske afsæt tager jeg i professor Stephen Kemmis' praksisteoretiske perspektiv, hvilket finder sin store styrke i at skabe blik for *kompleksiteten* i sociale fænomener. Praksisteorien bruger jeg til at undersøge, hvordan læringspraksissen i Urban Development er konstrueret. Jeg inddrager derudover et læringsteoretisk perspektiv repræsenteret ved John Dewey, for at belyse deltagernes læreproces. Jeg supplerer yderligere med et postkolonialt perspektiv, der tilbyder et kritisk blik på konteksten for læringsprogrammet.

3.2. Stephen Kemmis et. al. praksisteoretiske ramme

Stephen Kemmis et. al. har udviklet deres begrebsapparat med inspiration i Theodore Schatzkis praksisteori. De bygger videre på Schatzkis konceptualisering af praksisser ved at konkretisere Schatzkis filosofiske tanker og udvikler en praksisteoretisk analytisk ramme, ved at gøre de analytiske begreber operationaliserbare gennem *Table of invention for analyzing practices* (Kemmis, et al., 2014). Skemaet udgør grundstenen i undersøgelsen af læringspraksissen og de omkringliggende praksisser, og hvordan praksisarkitekturen betinger deltagernes mulighedsbetingelser for læring.

3.2.1. Sayings, doings, relatings

For Kemmis et. al. er en praksis konstitueret af *sayings*, der karakteriserer en praksis' diskurs, *doings*, der karakteriserer de handlinger og aktiviteter der er en del af praksissen, og *relatings*, der karakteriserer de magt- og solidaritetsforhold, der er til stede i praksissen (Ibid., s. 30). Tilsammen er *sayings*, *doings* og *relatings* rettet mod et fælles mål, nemlig praksissens *project*, der kan beskrives som dét, der får en praksis til at hænge sammen (Kemmis et. al., 2014, s. 31).

Praksisser bliver i Kemmis et. al. perspektiv muliggjort og begrænset gennem tre dimensioner parallelt med *sayings*, *doings* og *relatings*, i *kulturelt-diskursive arrangementer*, *materielt-økonomiske arrangementer* og *social-politiske arrangementer*, som bliver benævnt en praksis' *praksisarkitektur*.

3.2.2. Praksisarkitekturer og praksisøkologier

De *kulturelt-diskursive arrangementer* henviser til den sproglige diskurs, der afgør, hvad der anses som relevant at sige og hvilket sprog, der er relevant at bruge til at beskrive og forstå praksissen. De *materielt-økonomiske arrangementer* udgør de materielle og økonomiske ressourcer, der muliggør eller begrænser udførelsen af en praksis. For eksempel i form af de rum, redskaber og økonomiske rammer, der er til stede i praksissen. De *social-politiske arrangementer* forstås som de relationer, der

er til stede i praksissen, der har indflydelse på roller, regler, interesser og organisatoriske funktioner (Kemmis, et al., 2014, s. 30-31).

Begrebet er centralt for specialet, idét praksisarkitekturen, der er karakteristisk for en praksis eller, som bliver bragt ind i en praksis af praksissens deltagere, muliggør og begrænser individuel og kollektiv deltagelse i praksissen, og tilbyder de ressourcer, der gør praksissen mulig (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014, s. 55-56). Derfor er det også i praksisarkitekturen, at forandringspotentialer ligger. For at forandre og udvikle praksisser, kan man ifølge Kemmis. et. al. ikke bare tale om at forandre menneskers viden om en praksis, men man må forandre de betingelser, der støtter praksissen og holder den på plads, man må forandre *praksisarkitekturen* (Kemmis et. al., kap 3 bog, s. 56). Her bliver *sitet*, konteksten for praksissen, vigtig fordi det er i *sitet praksisarkitekturen* eksisterer eller ikke eksisterer. Analytisk betyder det, at *praksisarkitekturen* dels får en helt central rolle for undersøgelsen af deltagernes læreproces, men også for de forudsætninger for udvikling af læringspraksissen det er muligt at fremanalysere.

Kemmis et. al. arbejder med begrebet *practice ecologies*, der indkapsler, hvordan praksisser relaterer sig til hinanden. *Practice ecologies* betyder, at de *sayings, doings og relatings*, der udfolder sig og udgør en praksis bliver *praksisarkitekturer*, der muliggør og begrænser en anden praksis (Kemmis et. al., 2014, s. 43). Begrebet gør opmærksom på, hvordan praksisser sameksisterer og udfolder sig i et *site*, og hvordan nogle praksisser kan give liv til eller kvæle andre praksisser. For specialet betyder det, at det ikke er muligt at analysere en læringspraksissens *praksisarkitektur* uden også at tage højde for, hvordan den indgår i et organisk system af praksisser, som alle påvirker hinanden.

Table 2.1 Table of invention for analysing practices

Elements of practices		Practice architectures in the site
Project In this cell, we describe what we take to be the <i>project</i>(or <i>telos</i> or purpose) of the practice we are studying, based on the evidence available (for example, the content of a transcript and other related observational, interview or documentary evidence available). When a participant sincerely answers the question ‘What are you doing?’, they describe the <i>project</i> of the practice (from their perspective).		Practice landscape In this cell, we describe how people and objects are differently enmeshed in the interactions (that is, in the activity-timespace) of the practice being studied. Different people and objects may be involved at different stages or in different episodes or in different aspects of the practice, and they may participate in different roles or from different perspectives. Some objects not apparently relevant to the activities (the ceiling, for example) may in fact play a role in enabling or constraining the practice and in this way be enmeshed in the activity-timespace of the practice.
Sayings	In the cells on the left, we identify the principal <i>sayings</i>, <i>doings</i> and <i>relatings</i> that compose and ‘hang together in’ the <i>practices</i> under study; alongside these, on the right, we identify (respectively) the principal <i>cultural-discursive</i>, <i>material-economic</i> and <i>social-political arrangements</i> that are resources that make possible (<i>prefigure</i>) the sayings, doings and relatings we observe. In the analysis, we aim to identify at least the most significant proximal arrangements that shape the sayings, doings and relatings observed (things present in the site), and, where relevant, more distal conditions (like more widespread languages of policy or theory, more extensive material layouts, or wider sets of social relationships in or beyond organisations) that are significantly enmeshed in the practices under study. Together, the cells on the left describe the <i>practice</i> in terms of what is said and done and how people relate in it; together, the cells on the right describe the <i>practice architectures</i> that form the <i>niche</i> (on the model of an ecological niche) that permits the practice to survive in the site.	Cultural-discursive arrangements
Doings		Material-economic arrangements
Relatings		Social-political arrangements
Dispositions (<i>habitus</i>) In this cell, we describe what we take to be the most significant <i>dispositions</i> (or <i>habitus</i>) called on or developed in the principal participants as they participate in the practice. Bourdieu (1990) describes the <i>habitus</i> as a set of dispositions developed by a participant enacting a practice in cultural, material and social fields (for example); these dispositions are what give the participant the ‘feel for the game’ that makes it possible for them to act appropriately in the field. In our view, dispositions include knowledge, skills and values. <i>Knowledge</i> relates chiefly to the <i>sayings</i> and cultural-discursive resources (in language, in semantic space) present in or brought to the site; <i>skills</i> relate chiefly to the <i>doings</i> and material-economic resources (in activity and work, in physical space-time) at the site; and <i>values</i> relate chiefly to the <i>relatings</i> and social-political resources (in power and solidarity, in social space) at the site.		Practice traditions In this part of the table, we comment on the <i>practice traditions</i> that appear to be in play, reproduced, or transformed in the practice. This sets the interactions that compose the practice against a longer history of practice, including at least the history of practice in the local site (for example, in terms of how the participants have acted and interacted as part of the practice in the site over previous days, months or years). Where relevant, we also comment on the practice interpreted against a broader history of this kind of practice (for example, how practice in a particular classroom might be an expression of a practice tradition like progressive education or a particular approach to literacy education).

Table of invention of analysing practices (Kemmis, et al., 2014).

3.2.3. Table of invention for analyzing practices

Table of invention for analyzing practices indeholder elementer, hvorfra det er muligt at analysere praksisser, mens de udfolder sig. I venstre side af skemaet er de elementer, der udgør praksissen, og som retter sig mod deltagerne i praksissen. Det indeholder, hvilke *sayings*, *doings* og *relatings*, der er til stede i praksissen, og det *project*, der holder praksissen sammen. Nederst til venstre tilføjer Kemmis et. al. *dispositions*, som kan oversættes til “en fornemmelse for spillet” og henviser til den viden, de kompetencer og værdier, der gør det muligt for en deltager at handle passende i praksissen (Kemmis et. al., 2014, s. 226).

I højre side af skemaet finder vi de delelementer, der udgør *praksisarkitekturen i sitet*, og som derfor henvender sig særligt til konteksten for praksissen. De *kulturelt-diskursive*, *materielt-økonomiske* og *socialt-politiske arrangementer* fungerer som ressourcer for de *sayings*, *doings* og *relatings*, der er mulige i praksissen og udgør sammen med de andre delelementer *praksisarkitekturen*. Også her tilføjer Kemmis et. al. nye begreber, nemlig *praksislandskaber* og *praksistraditioner*. *Praksislandskaber* rummer det samspil, der eksisterer mellem personer og objekter i praksissen, og retter sig derfor mod de fysiske og materielle dele af praksissen, der i interaktion med personer får betydning for praksissens udfoldelse (Kemmis et. al., 2014, s. 226). *Praksistraditioner* henvender sig til den særlige historiske sammenhæng, handlinger i praksissen har. Det kan kategoriseres som en slags “kollektiv hukommelse” over, hvordan der interageres og handles i den specifikke praksis.

Venstre og højre side af modellen spiller indbyrdes sammen og påvirker hinanden. F.eks. vil *sayings* i læringspraksissen, eksemplificeret ved fagtermer, blive gjort tilgængelige gennem en specifik (faglig) diskurs. Samtidig kan nyudviklede begreber eller måder at tale på om et emne blive inkorporeret i den faglige diskurs og med tiden blive en del af det *kulturelt-diskursive arrangement*, der præfigurerer praksissen.

3.3. John Deweys pragmatisk læringsteori

3.3.1. Erfaring, handling og transaktion

For Dewey, er læring et spørgsmål om handling og erfaring. Ligesom praksisteorien arbejder ontologisk, søgte Dewey at samle ontologi og epistemologi, gennem perspektivet, at mennesker først og fremmest er i verden, og lærer gennem handlinger i en social kontekst (Dewey, 2009 [1933]). Læring handler om at blive til som menneske og som samfund, og kan derfor ikke afgrænses til at

finde sted i uddannelsesinstitutioner. Rammerne (uddannelsesinstitutionerne) kan derimod bruges til at øve *udforskning* og *refleksiv tænkning*. *Erfaringer* er i Deweys perspektiv ikke primært forbundet med viden, men med det levede liv, som både erfares som viden, følelser og æstetik. Derfor knytter begrebet sig både til det at erfare og til det erfarne (Dewey, 2008 [1938], s. 51-52). At lære gennem erfaring er både en bagudrettet og fremadrettet bevægelse, fordi udgangspunktet for en given situation er den erfaring, mennesket har på det pågældende tidspunkt. Den allerede eksisterende erfaring danner grundlag for, at mennesket opnår nye erfaringer, og dermed kan handle på en sådan måde, at det kan håndtere fremadrettede problemer. Derfor er et individs allerede eksisterende erfaringer med til at bestemme, hvilke fremtidige erfaringer, der kan opnås (Dewey, 2008 [1938], s. 47).

Menneskers kontinuerlige interaktion med deres omgivelser kalder Dewey for *transaktion*. *Transaktion* henviser til den gensidige påvirkning af mennesker og kontekst, der sker gennem handling, og som betyder, at det ikke kun er aktøren, der forandrer sig, men også den sociale kontekst (Elkjær, 2022, s. 79). Konteksten får derfor en central rolle, fordi det for det første ikke er muligt at adskille menneske og kontekst, men fordi konteksten også altid vil spille ind på de erfaringer mennesker gør sig.

3.3.2 Udforskning, refleksiv tænkning og eksperimentel læring

For Dewey er erfaringen i sig selv ikke nok til, at der er tale om læring. Med begrebet *uddannende erfaringer* henviser han til, at det er når *erfaringer* gøres gennem *udforskning* og *refleksiv tænkning*, at erfaringerne bliver lærerige (Dewey, 2008 [1938], s. 48). Læreprocessen begynder med, at der opstår en situation, hvor vores eksisterende viden og erfaring ikke rækker. Som konsekvens heraf vil mennesket gennem *udforskning* forsøge at opnå mestring af den pågældende situation, og den proces starter med *refleksiv tænkning* (Dewey, 2009 [1933], s. 20-21). Tænkning i dette perspektiv er ikke reduceret til et kognitivt fænomen, men som en kropsligt forankret erfaringsproces, der bruges til at udforske det ukendte eller uvante (Elkjær, 2022, s. 84). *Udforskningen* består af en kontinuerlig proces; gennem *refleksiv tænkning* kan vi formulere idéer eller problemstillinger, der fortæller os, hvad den uvante situation *kunne* handle om. Herefter dannes antagelser om, hvad der kunne være mulige løsninger, som gennem *eksperimenter* bliver efterprøvet (Dewey, 2004 [1916], s. 149). Dewey beskriver det således:

To “learn from experience” is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions,

doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction—discovery of the connection of things. (Dewey, 2004 [1916], s. 149)

Uddannelse må have forbindelse til den virkelige verden, gennem det Dewey kalder for *laboratories* (Elkjær, 2022, s. 73). Laboratories er i Deweys optik en fusion af den virkelige verdens læring og den videnskabelige viden, hvor studerende får mulighed for at udforske, undersøge og eksperimentere med problemer, der relaterer sig til den virkelige verden.

3.4. Et postkolonialt perspektiv på viden

Et postkolonialt perspektiv bidrager med en særlig kritisk forståelse af, hvordan udviklingssamarbejde kan anses som et udtryk for en essentialistisk, vestlig måde at opfatte verden på, som bestemmer, hvilken udvikling, der er værd at stræbe efter (Breidlid, 2013, s. 7). Jeg anvender et postkolonialt perspektiv i specialet, fordi det inddrager den historiske udvikling af vidensparadigmer og magtstrukturer, og derfor kan bidrage med perspektiver på, hvordan og hvorfor praksisser ser ud som de gør i dag. Teoretisk tager jeg afsæt i den palæstinensisk-amerikanske professor og filosof Edward Said og hans grundlæggende forståelse af det postkoloniale felt, og professorer Anders Breidlid, Hanne Kirstine Adriansen og Lene Møller Madsens tanker om udviklingsrelateret uddannelse og vidensproduktion.

I hans hovedværk *Orientalism* (1978) analyserer Said den Europæiske opfattelse af overlegenhed i forhold til østen. Han undersøger i bogen, gennem litterære værker og tekster, hvordan vesten fremstiller “orienten” som en underordnet “anden”. Ifølge Said, konstruerer vesten den anden gennem en orientalsk diskurs, der gennem brug af stereotyper fremstiller “den anden” essentialistisk i forhold til identitet, forskelle og vidensproduktion (Said, 1978). Den diskursive fremstilling af den anden er vigtig, fordi det er gennem det diskursive udtryk, at menneskers sociale realiteter bliver formet og det diskursive udtryk bliver omvendt formet af den menneskelige realitet. *Orientalisme* er, ifølge Said, Vestens måde at dominere og udøve autoritet over østen (Said, 1978). De underliggende principper bag orientalisme udvidede Said senere til også at omhandle andre områder med vestlig domination, såsom Afrika og Latinamerika (Breidlid, 2013, s. 10).

Den norske professor Anders Breidlid argumenterer gennem hans forfatterskab for, at den vestlige diskurs omkring ikke-vestlige mennesker og kulturer er hegemonisk, og stadig præget af nedlæghed og en opfattet epistemologisk overlegenhed, selvom kolonitiden for længst er ophørt (Breidlid, 2013,

s. 10). Han mener, at den vestlige epistemologi for det første er altoverskyggende og dominerende i det internationale, akademiske uddannelsessystem, som Breidlid kalder for “*the global architecture of education*” og at den producerer en “andethed” i forhold til andre vidensformer. De to danske professorer Hanne Kirstine Adriansen og Lene Møller Madsen understøtter dette ved at påpege, at det dominerende udviklingsparadigme, i dag handler om “*to teach them what we know*” (Adriansen & Madsen, 2019, s.7). Derfor kan kapacitetsopbyggende projekter fra det globale nords perspektiv virke ligetil og ukomplicerede. Adriansen og Madsen uddyber ved at påpege, at når vidensproduktion og læring er baseret på teorier og metoder, der er udviklet til og i andre historiske, geografiske og kulturelle kontekster, kan den viden meget vel vise sig at passe dårligt ind i de lokale kontekster (Adriansen, Madsen, & Jensen, 2016, s. 8). I forlængelse heraf, mener Breidlid, at det er nødvendigt med en grundlæggende kritik og rekonstruktion af det dominerende videns- og uddannelsessystem, blandt andet ved at udforske “*indegenous knowledge*” (Breidlid, 2013, s. 7).

4. Metodiske overvejelser

I dette kapitel vil jeg redegøre og argumentere for mine metodiske valg, der danner grundlag for min empiriske undersøgelse. Kapitlet skal tydeliggøre sammenhængen mellem specialets undersøgelsesgenstand, erkendelsesinteresse og de metodiske valg jeg har taget.

4.1. Undersøgellesdesign

På baggrund af mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, har jeg valgt at komme tæt på praksis ved at udføre et etnografisk feltarbejde. Jeg har udført deltagerobservation og suppleret denne med semistrukturerede interviews. Ifølge Schatzki (2012) er den bedste metode til at udføre en praksisteoretisk undersøgelse at opholde sig i felten, tale med og observere deltagerne i den praksis, der ønskes studeret (Schatzki, 2012). Jeg har derfor fulgt læringsprogrammet i tre uger, og deltaget i så mange forskellige aktiviteter på kurset som muligt. Det har jeg gjort, for at få en dybdegående forståelse for praksis(-erne) og de mennesker, der befolker den. Sideløbende har jeg nedskrevet feltnoter, der havde til formål at indfange de aktiviteter, handlinger, erfaringer og sproglige udsagn jeg observerede i praksis (Rubow, Fritsch, & Ahl, 2018, s. 58).

Gennem feltarbejdet blev jeg opmærksom på, hvordan deltagernes læring tilsyneladende ofte opstod i *mellemrummene* (Saltofte, 2020) mellem de organiserede aktiviteter. Læringen bestod desuden ofte af noget mere uhåndgribeligt og “fluffy” end de fastlagte kompetencer, der var en del af målene for

læringsprogrammet. Ikke desto mindre havde jeg en fornemmelse af, at det var i mellemrummene mellem undervisningens organiserede aktiviteter, at læringen for alvor udfoldede sig. Jeg har derfor valgt at inddrage Ph.d. og lektor Margit Saltofte og hendes perspektiver på det etnografiske feltarbejde og kreativitet i mine metodiske overvejelser. Saltofte hjælper mig med at finde begreber for, hvad dette anderledes, “fluffy”, men alligevel vigtige læring er, og hvordan det gennem etnografisk feltarbejde undersøges.

4.2. Adgang til felten

I starten af 2024 fik jeg gennem min specialevejleder kontakt til DFC, da jeg udtrykte et ønske om at undersøge uddannelse og læring i en udviklingskontekst. I et møde med to kapacitetsopbygningskonsulenter fra DFC redegjorde jeg for min undersøgelsesinteresse, og fik derigennem adgang til at undersøge læringsprogrammet Sustainable and Inclusive Urban Development. Konsulenterne fra DFC havde som udgangspunkt ikke nogen krav til, hvordan jeg tilrettelagde undersøgelsen og med hvilket fokus, men udtrykte alligevel nogle interessepunkter i forhold til læringen og læringsudbyttet på læringsprogrammerne. På baggrund heraf udarbejdede jeg et forslag til et projektdesign, som DFC godkendte. De kursusansvarlige undervisere, der kom fra henholdsvis Roskilde Universitet og Syddansk Universitet, og som stod for planlægningen og udførelsen af undervisningen, gav efterfølgende deres samtykke til, at jeg kunne deltage på kurset.

4.3. Etiske overvejelser

I følgende afsnit vil jeg, med inspiration i Brinkmanns (2020) beskrivelse af etiske overvejelser i kvalitativ forskning, belyse hvilke etiske refleksioner jeg har gjort mig i forbindelse med specialets undersøgelse (Brinkmann, 2020). Deltagerne, underviserne og andre aktører på læringsprogrammet blev på den første dag af feltarbejdet informeret om min tilstedeværelse og undersøgelsens formål. De blev i også informeret om, at jeg ville observere på forskellige aktiviteter, og at de til enhver tid kunne oplyse, at de ikke ønskede at deltage. Ligeledes blev de fire informanter jeg har interviewet gjort opmærksom på undersøgelsens formål og at de til enhver tid kunne tilbagetrække deres samtykke. Alle deltagere og undervisere er anonymiseret og givet pseudonymer af hensyn til deltagernes fortrolighed og ønsket om at skabe et tillidsfuldt rum, hvor deltagerne ikke skulle stilles til ansvar for deres udtalelser. Jeg har i samarbejde med DFC valgt, ikke at anonymisere DFC og læringsprogrammet.

4.4. Præsentation af informanter

Deltagerne, underviserne og andre aktører på læringsprogrammet er alle en del af min empiri, idét de har indgået i de praksisser jeg har observeret. I et praksisteoretisk-pragmatisk perspektiv er det imidlertid ikke enkelte individer og deres repræsentationer, der er undersøgelsesgenstanden, men derimod praksisserne og den sociale kontekst. Jeg vil dog alligevel give en kort introduktion til de aktører, der indgik på læringsprogrammet, fordi det i et praksisteoretisk-pragmatisk perspektiv er aktørerne i praksis, der er bærere af praksis, og som gennem *transaktion* (Dewey, 2009 [1933]), påvirker og bliver påvirket af praksis.

Deltagerne på læringsprogrammet kom alle fra organisationer, der arbejdede med byudvikling, men havde forskellige specialiseringer inden for området. Nogle var arkitekter, andre arbejdede med affaldshåndtering og udvikling af infrastruktur, og flertallet var ansat i ministerielle organisationer (Bilag 1, s. 3). Deltagerne repræsenterede syv forskellige lande; Colombia, Kina, Thailand, Marokko, Kenya, Ghana og Indien, og var nogenlunde ligeligt fordelt på køn. Jeg foretog, som nævnt, interview med fire deltagere, som jeg udvalgte med udgangspunkt i, at de skulle repræsentere forskellige lande, kulturer, køn og stillinger i deres organisationer. Dette med henblik på at indfange diversiteten, der udgør deltagerne i læringspraksissen. I min efterfølgende bearbejdning af empirien vurderede jeg, at jeg, empiriens omfang taget i betragtning, havde tilstrækkeligt datamateriale med tre interview, hvorfor jeg har valgt, ikke at bruge det fjerde interview. I det følgende vil jeg kort præsentere de tre informanter:

Clara, Colombia:

Clara arbejder i distriktssekretariatet for byudvikling i Bogota, hvor hun sidder i en administrativ rolle som arkitekt. I hendes sektion arbejder de med at implementere lovgivning på området for arealanvendelse i by- og landområder, ved at re-designe eksisterende procedurer og lave samarbejde med relevante stakeholders.

William, Ghana:

William arbejder i en offentlig, national institution, der arbejder med miljøbeskyttelse. Han har en baggrund i økonomi og analyse af lovgivningsmateriale, og sidder i en ledende rolle for miljøvurderingsprogrammet, hvor han i øjeblikket arbejder med strategiske miljøvurderinger og analyser.

James, Kenya:

James arbejder i en civilsamfundsorganisation, der arbejder med beboelsessammenslutninger, og har fokus på at støtte sammenslutningerne i at arbejde for deres interesser. Han arbejder med bæredygtige projekter og kommunikation og har en baggrund som miljøingeniør.

4.5. Etnografisk feltarbejde

Specialets undersøgelse tager udgangspunkt i etnografisk feltarbejde. Feltarbejde er en kvalitativ forskningsmetode der, ifølge antropolog Kirsten Hastrup, finder sin styrke i at opnå viden om, hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres i konkrete sociale praksisser (Hastrup, 2020). Min intention med at udføre etnografisk feltarbejde er, at observere læringspraksisserne, mens de finder sted på læringsprogrammet, og på baggrund heraf blive i stand til at give grundige beskrivelser af genstandsfeltet med inspiration af Geertz (1973) begreb *thick descriptions*. Etnografisk feltarbejde lægger ikke op til at komme med endegyldige svar, hvilket heller ikke ville være i overensstemmelse med min erkendelsesinteresse i specialet. Jeg har derimod valgt at udføre et etnografisk feltarbejde fordi det er mit formål at give en nuanceret beskrivelse af de elementer, der har indflydelse på læringspraksissen og hvilke muligheder deltagerne har for at lære.

4.5.1. Deltagende observation

Mens feltarbejde er min overordnede metodologiske strategi, har deltagerobservationer været min metode til at undersøge felten. Jeg har sammenlagt observeret læringsprogrammet i ti fulde dage, hvor jeg har deltaget i alle aktiviteterne de pågældende dage. Mine observationer foregik som del af den undervisning deltagerne på kurset indgik i, og som jeg derfor betragter som en helt almindelig del af læringspraksissen. Dette for at få adgang til læringspraksissen, som den konkret udspillede sig i tid og rum, og som kunne give mig en fornemmelse af praksissens hverdagsliv (Szulevicz, 2020). Deltagerobservation er en metode, der foruden at være kendetegnet ved at kunne komme tæt på feltet, også indeholder en sensitivitet i forhold til felten, som kan bidrage med detaljerige og relevante indsigter, der ville være svære at opnå med andre metoder (Mogensen & Dalsgård, 2018, s. 176). Ved at komme tæt på felten og have en fokuseret opmærksomhed på det selvfølgelige, brugte jeg deltagerobservation til at få øje på, hvad der blev anerkendt som noget passende nyt (Saltofte, 2020) og, hvad der ikke gjorde, for at kunne få indsigt i deltagerens læreproces og hvordan læringspraksissen betingede den.

Jeg valgte at foretage *ustruktureret observation* med inspiration fra Carol A. Baileys typologier af observationsstudier, fordi denne observationsmetode foregår i naturlige omgivelser og dermed giver indsigt i deltagernes upåvirkede handlinger i læringspraksissen (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 54). Inden jeg begyndte mine observationer, tog jeg udgangspunkt i, at jeg ville undersøge felten fra et praksisteoretisk perspektiv, og at jeg derfor ville have fokus på deltagernes handlinger, rummet, materialiteten og interaktionerne. Jeg forberedte på baggrund af dette en observationsguide med interessepunkter som *sayings, doings, relatings, materialitet og projekter* (Bilag 1). I praksis blev observationsguiden dog ikke til nogen stor hjælp, da jeg måtte erkende, at feltarbejdet i sig selv var en til tider kaotisk erkendelsesproces, hvor dét jeg umiddelbart erfarede og fandt interesse for i felten, også var det, der blev nedskrevet i mine feltnoter. Denne erkendelsesproces, som udgør mine observationer, finder jeg som én af feltarbejdets og deltagerobservationens store styrker. Som Saltofte skriver:

Som feltarbejder erfarer og erkender man noget uventet, som ikke ville være fremkommet uden at være i den tætte kontakt med felten og de aktører, feltafgrænsningen indebærer. (Saltofte, 2013, s. 74)

Mine feltnoter blev som følge heraf nedskrevet sporadisk og med udgangspunkt i, hvilke, ofte uventede, sociale situationer, der opstod på læringsprogrammet.

4.5.2. Forskerposition

Feltarbejde og deltagerobservation påvirker både deltagerne i felten og forskeren, og det har derfor betydning for specialets undersøgelse og den viden jeg kan frembringe (Hastrup, 2020). Den indledende og adgangsgivende position i felten har, ifølge antropolog og professor Cathrine Hasse, afgørende betydning for, hvad det er muligt for forskeren at lære, fordi forskerpositionen betinger mulighederne for deltagelse og læring (Hasse, 2012, s. 44). Jeg blev præsenteret af Andreas fra DFC på læringsprogrammet, som en specialestuderende der skulle undersøge læring på kurset. Jeg fik dermed en social kategori som “studerende” og en dertilhørende strukturel identitet (Hasse, 2012), der “retfærdiggjorde” eller forklarede min deltagelse på læringsprogrammet, og som deltagere og undervisere fuldt ud accepterede. Det gjorde, at jeg fik adgang til alle dele af kurset. Min rolle i felten kan jeg derfor med udgangspunkt i Raymond Golds karakteristik af feltroller, definere som *deltageren som observatør* (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 94). Jeg lagde ikke skjul på min hensigt med at deltage på kurset, og jeg bevægede mig frit rundt mellem aktiviteterne. Jeg vekslede f.eks.

mellem at observere gruppe 1 og gruppe 4 i deres gruppearbejde, mens jeg på feltbesøgene forsøgte at knytte kontakt til bestemte deltagere, med henblik på at få viden om deres oplevelser og meningstilskrivning til praksisserne. Det har givet mig et fyldigt og mangfoldigt empirisk materiale, der danner udgangspunkt for min analyse.

Det er dog også relevant at forholde sig til, hvordan jeg har påvirket felten med min deltagelse. Idét jeg blev præsenteret af Andreas fra DFC, kunne det give det indtryk, at jeg var tæt på “ledelsen”. I det her tilfælde DFC og lederne af læringsprogrammet, som for det første er “donorer”, der betaler for deltagerens ophold og undervisning, men som også, i kraft af at de er underviserne, befandt sig i en ulige magtposition. Jeg imødekom denne problemstilling ved at stille åbne spørgsmål til deltagerne, der lagde op til refleksion, og hvor jeg understregede, hvad der var min intention med undersøgelsen. I tillæg til dette besluttede jeg at foretage gentagne observationer af samme type aktivitet, for at forstå de praksisser deltagerne indgik i, og kunne tage udgangspunkt i disse i de efterfølgende interview. Min egen erfaring med at være studerende og indgå i en læringspraksis blev også et opmærksomhedspunkt for mig. Jeg bemærkede, hvordan opbygningen af læringsprogrammet, f.eks. i form af problembaseret gruppearbejde, virkede naturligt for mig, og at det kendskab jeg havde til feltet, kunne blive et blindt punkt (Saltofte, 2013). Professor Mats Alvesson (2003) beskriver etnografens nærhed til felten med begrebet *selv-etnografi*, der beskriver en forskers naturlige adgang til den kulturelle setting (Alvesson, 2003, s. 176). Mens jeg ikke fralagde mig min rolle som observatør og bevægede mig mod en rolle som fuld deltager, som Alvesson foreslår, så var feltet ikke nyt for mig. Tværtimod virkede et dansk læringsprogram i en interkulturel setting, planlagt ud fra en klassisk, vestlig universitetsdidaktik, meget velkendt for mig. For at bryde med mine blinde vinkler gjorde jeg brug af Alvessons greb “*breaking in and out*”, ved at stille spørgsmål til det jeg fandt selvfølgeligt.

4.5.3. Kreativitet og mellemrum i det etnografiske feltarbejde

I mit etnografiske feltarbejde har jeg taget udgangspunkt i Margit Saltoftes (2013) perspektiver på metodens betydning for at kunne finde ind til det kulturelt implicite. Det har jeg, fordi jeg gennem Saltoftes perspektiver på feltarbejde kan begrebsliggøre læringspraksissen gennem min egen erkendelsesproces. Jeg finder derudover inspiration i Saltoftes begreber *kreativitet* og *mellemrum*, der blev vigtige analytiske greb for mig, både under feltarbejdet og i den efterfølgende bearbejdning af empiri. I det følgende skitserer jeg kort Saltoftes metodiske tilgang, og hvordan jeg har gjort brug af den i min undersøgelse, og dernæst knytter jeg *kreativitet* og *mellemrum* til mit etnografiske

feltarbejde. Saltofte beskriver feltarbejdet som en erfaringsproces og en pendulering mellem konkrete observationer og analytiske refleksioner, der opstår på baggrund af de erkendelser feltarbejdet fører til (Saltofte, 2013, s. 74). Min tilgang til feltarbejdet var eksplorativt; jeg ville undersøge læringspraksissen som den konkret udfoldede sig og derigennem undersøge, hvordan *læringen* udfoldede sig. Jeg forventede, at læringen kom til udtryk gennem deltagernes deltagelse i undervisningspraksissen i samspil med deres allerede eksisterende erfaringer. Jeg havde derfor tilrettelagt mit feltarbejde således, så jeg primært deltog i planlagte undervisningsaktiviteter, såvel som jeg kun havde planlagt et par dages samlet feltarbejde.

Under mine observationer bevægede jeg mig hen imod at betragte læring, som noget der fandt sted i de planlagte undervisningsaktiviteter, men også, og i særlig grad, mellem de planlagte aktiviteter. Den analytiske pointe, som jeg vil fremskrive i specialets analyseafsnit, udviklede sig gennem en erkendelsesproces, der startede med observationen af deltagerne i undervisningssituationer, kaffepauser, og i gruppearbejdet (Bilag 1). På baggrund af min erkendelse af, at der skete *noget* i de situationer, omstrukturerede jeg feltarbejdet til at være mere omfangsrigt. Det vil sige, at jeg deltog i flere organiserede og ikke organiserede aktiviteter og at jeg deltog på kurset i flere dage.

Mine observationer foranledigede mig også til at lade mig inspirere af Saltoftes begreber, *kreativitet* og *mellemrumszoner*. *Kreativitet* kan i Saltoftes perspektiv betragtes som en forandringsproces, og et alment gyldigt kulturelt princip, der er tilstedeværende i alt socialt liv (Saltofte, 2013, s. 75). Begrebet er kontekstafhængigt og foranderligt fordi det altid forholder sig til noget, og betydningstillægges i relation til den sociale kontekst. Den empiri et feltarbejde skaber kan, ifølge Saltofte, danne forbindelser mellem *kreativitet* og en institutionel anerkendelse af, hvad der betegnes som kreativt og af hvem (Ibid.). Saltoftes opmærksomhed på det implicit kreative, dét der ikke lader sig observere direkte, men som har betydning for mulighedsrummet for læring, har jeg som følge af min erkendelsesproces, inkorporeret i den optik jeg betragter min empiri med. Kreativitetsbegrebet bruger jeg desuden til at undersøge, hvad der i læringspraksissen anerkendes som *passende nyt*, altså, en forandring eller en læring, der i den sociale praksis opnår anerkendelse som passende (Saltofte, 2020). *Kreativitet* skal i denne sammenhæng ikke forstås i traditionel forstand som kunstneriske eller musikalske præsentationer, men som en forandrende proces, der bringer noget nyt med sig (Saltofte, 2020).

Mellemrumszoner beskriver Saltofte, som et udtryk for de mere uformelle, kulturelle fællesskaber, der opstår i mellemrummet mellem formaliserede fællesskaber (Saltofte, 2013, s. 78). Det kan f.eks.

være i frokostpausen eller i rummet mellem den ene peer-præsentation og den efterfølgende. *Mellemrumszonerne* er karakteriseret ved at have andre, uformelle samværsformer, et andet værdifællesskab og andre anerkendelseskriterier (Saltofte, 2020, s. 80).

4.5.4. Vignette metoden

I tillæg til mit etnografiske feltarbejde er specialets undersøgelse inspireret af vignette metoden. Den tilgang til brug af vignetter jeg har valgt i specialet er, i modsætning til den mere traditionelle brug, som værktøj til at vise kompleksiteten i læringspraksissen og de omkringliggende praksisser jeg har undersøgt. Vignetter bliver traditionelt brugt som instrument til at undersøge forskningsdeltageres subjektive holdninger, værdier og forestillinger om et konkret emne ved at bruge korte scenarier eller historier (Bloom-Christen & Grunow, 2022) (Bradbury-Jones, Taylor, & Herber, 2014). Jeg bruger vignetter som del af den etnografiske tekst til at vise, frem for at beskrive, hvordan praksisser er konstrueret gennem *praksisarkitekturer* og, hvordan læring udfolder sig i praksisserne. Jeg låner mig derved op ad Bloom-Christen og Grunows definition af vignetter som en kort, stemningsfuld beskrivelse af en episode eller situation, der gør det muligt for etnografen, at definerer sine indtryk fra felten gennem litterære fortællinger, og dermed gøre indtryk på læseren (Bloom-Christen & Grunow, 2022, s. 14). Potentialet i vignetter ligger i, at de kan belyse særlige problemstillinger eller forstyrrende situationer uden direkte at beskrive dem, men ved at vise indholdet i en situation, der ellers ville have været svær at få frem.

Mit sigte med at bruge vignetter er todelt: for det *første* ønsker jeg at tydeliggøre handlingernes performativitet i læringspraksissen, både i form af de sproglige, kropslige og relationelle handlinger, herunder indgår også “tavse” handlinger og dét, der ikke siges eller gøres. Bloom-Christen og Grunow udtrykker vignettens evne til at indkapsle det usagte således: “*Vignettes, in this way, contribute to adding non-predicative practices into anthropological discourse. Literary predication of vignette-writing makes explicit what otherwise would remain in the tacit realms of the unspoken.*” (Bloom-Christen & Grunow, 2022, s. 14). For det andet er intentionen med at inddrage vignetter at synliggøre min egen erkendelsesproces, fordi den har været en vigtig del af empiriens tilblivelse, og de analytiske nedslag jeg har valgt at lave. Her låner jeg begrebet “*co-experiential experiences*” hos Evi Agostini, Michael Schratz og Irma Eloffs, der skal forstås som, at forskeren “med-oplever” de erfaringer deltagerne i felten gør sig, og at de erfaringer der dermed videregives af forskeren er *forskerens* opfattelse af det oplevede (Agostini, Schratz, & Eloff, 2024, s. 65).

4.5.5. Semistrukturerede interviews

Ifølge Schatzki (2012), kan deltagernes mundtlige fortællinger gennem interviewet give vigtige informationer om de praksisser deltagerne bevæger sig mellem, de aktiviteter og organiseringer, der karakteriserer dem, og hvordan de historisk har udviklet sig (Schatzki, 2012). Derfor udgør de tre interviews jeg har gennemført et vigtigt supplement til mine observationer og til undersøgelsen af de praksisser jeg har interageret med. Jeg brugte de semistrukturerede interviews til at udforske deltagernes oplevelse af læringspraksissen, og for at få indsigt i de organisatoriske praksisser, som deltagerne var del af i deres hjemlande. I et praksisteoretisk perspektiv, anses det ifølge professor Davide Nicolini (2013) som en fordel "at angribe" felten fra flere forskellige vinkler, for at kunne belyse kompleksiteten bedst muligt, og interviewformen gav mig således også mulighed for at spørge uddybende ind til de observationer jeg gjorde mig i felten.

Jeg har i udførelsen af mine interviews fundet inspiration i Nicolinis interviewform *Interview to the double* (Nicolini, 2009), der kort sagt er en metode til at udforske en praksis ud fra aktørens perspektiv. Ved at stille instruerende spørgsmål, f.eks. "*Let's imagine I haven't been here at the learning programme*" og "*how would you describe it to me*" kan jeg, ifølge Nicolini, få normative og idealistiske fortællinger om deltagernes praksis (Nicolini, 2009). Jeg brugte tilgangen til at undersøge, hvordan de arbejdspraksisser deltagerne kom fra, og som de efter læringsprogrammet skulle tilbage til, var konstitueret, men også til at få beskrivelser af læringsprogrammet fra deltagerne selv, for på den måde at kunne udforske, hvordan deltagerne tilskrev mening til praksisserne.

Mit udgangspunkt for interviewene var, at deltagerne havde forskellige deltagerforudsætninger og kom fra forskellige arbejdspraksisser og dermed kunne repræsentere den diversitet, der er på alle DFCs læringsprogrammer. Ved at undersøge tre deltageres fortællinger om praksis, er det således mit mål at give en mere nuanceret analyse af kompleksiteten i læringsprogrammet, end hvis jeg kun havde interviewet én enkelt deltager. Ifølge Nicolini (2009), skal et interview med udgangspunkt i *Interview to the double* struktureres så lidt som muligt, da den overordnede intention med interviewet er, at få deltagernes monologiske udsagn omkring praksis. Det, mener Nicolini, kan vise hvilken rettethed, der ligger i praksissen (Nicolini, 2009). Jeg havde dog forinden udarbejdet en interviewguide, som jeg kunne støtte mig til (Bilag 2).

4.6. Bearbejdning af empiri

4.6.1. Feltnoter

Ved et etnografisk feltarbejde, som det jeg gennemførte på læringsprogrammet, er resultatet et omfattende empirisk materiale. Jeg har udarbejdet feltnoter i et online dokument, i notesbøger, og gennem lydoptagelser på min telefon, hvor jeg løbende har indtalt mine refleksioner over observationer og samtaler, som jeg har haft, mens jeg deltog på læringsprogrammet. Jeg har brugt mine feltnoter til at fastholde øjebliksbilleder af praksisserne jeg observerede og interagerede med, og til at skrive analytiske pointer og refleksioner ned, mens jeg befandt mig i praksis (Rubow, Fritsch, & Ahl, 2018). Mine feltnoter er, med udgangspunkt i Dewalt og Dewalts (2002) kategorisering, både nedskrevet som *stikord*, *udvidede noter*, *dagbogsnoter*, *logbog* og *hovednoter* (Rubow, Fritsch, & Ahl, 2018, s. 57). For overblikket skyld, har jeg samlet de feltnoter, der i analysen er direkte henvisninger til i bilag 1, men det er vigtigt at understrege, at det er *hele* det empiriske materiale, der danner grundlag, for analysen, og den efterfølgende diskussion og konklusion.

4.6.2. Transskribering af interviews

Alle tre interviews er fuldt transskriberede, og vedhæftede i bilag 3, 4 og 5. Jeg har gjort brug af det online transskriberingsværktøj Turboscribe til at transskribere mine interviews, og jeg har derefter gennemskrevet dem alle og rettet tegnsætning, hvor det var nødvendigt. I citaterne, der bruges i analysen, har jeg i nogle tilfælde lavet mindre rettelser, som f.eks. at slette gentagelser som ”yeah, yeah” for at lette forståelsen og læsevenligheden. Ved gennemskrivning- og læsning af transskriptionerne har jeg foretaget den første meningskondensering, og dermed både udvalgt og fravalgt specifikke dele af interviewene, der har dannet udgangspunkt for min senere analytiske tematisering af mit empiriske materiale (Tanggard & Brinkmann, 2020).

5. Analyse

I dette kapitel introducerer jeg min analysestrategi, og dernæst min analyse, som er opdelt i fire delanalyser.

5.1. Analysestrategi

Min analysestrategi tager udgangspunkt i Kemmis' (2014) praksisteoretiske begreber, som de er operationaliseret i *Table of invention for analyzing practices* (Kemmis, et al., 2014, s. 39). Jeg er derudover inspireret af Virginia Braun og Victoria Clarkes (2019) "*Reflexive thematic analysis*" til at udføre tematiske analyser, der har forskerens position i vidensproduktionen som et centralt fokuspunkt, der kan imødekommes gennem en reflektiv og transparent praksis (Braun & Clarke, 2019).

Jeg har inddelt min analyse i fire tematikker, der opstod som følge af et analytisk kodningsarbejde, hvor jeg gennem multiple gennemlæsninger og refleksioner over mit empiriske materiale, udvalgte de temaer, der udgjorde udgangspunktet for at undersøge kompleksiteten i læringspraksissen og deltagernes læring (Braun & Clarke, 2019, s. 594). Denne proces er tæt forbundet til den refleksive erkendelsesproces, der karakteriserer det etnografiske feltarbejde (Saltofte, 2013). Hver delanalyse introduceres med en vignette, der rammesætter det følgende analytiske arbejde.

Først har jeg afgrænset analysen til at indeholde to centrale tematikker for læringspraksissen; problembaseret læring og rammesætning. Med udgangspunkt i Kemmis (2014) har jeg inddelt de første to analyseafsnit i tematikkerne; *praksislandskab*, *projekt*, *praksistraditioner* og *dispositioner*, som jeg følger systematisk, og her kommer praksisteorien dermed i forgrunden. Kemmis' model er dialektisk og derfor hænger elementerne sammen og påvirker hinanden. I vignetterne og den efterfølgende analyse, fremskriver jeg dog de af temaerne, der er mest fremtrædende, men som jeg er bevidst om hænger sammen med de resterende dele af praksisarkitekturen.

Dernæst har jeg inddelt analysen i temaerne; forstyrrelser og mellemrum. I de to analysedele lader jeg henholdsvis Deweys læringsteoretiske perspektiver og Saltoftes perspektiver på *mellemrum* træde i forgrunden. Praksisteorien vil derfor i disse analysedele fungere som et bagtæppe for forståelsen af, hvilken betydning f.eks. begrebet *mellemrum* har for læringspraksissen.

5.2. Analyse

5.2.1. Problembaseret læring

Vignette 1: Feedback og gruppearbejde

Her til morgen har grupperne en session, hvor de skal fremlægge deres foreløbige arbejde for resten af holdet og underviserne. Grupperne har tidligere fået stillet en opgave, hvor de skal arbejde med en selvvalgt by, og på baggrund af en analyse af problematikkerne i byen, skal de udarbejde en vision, strategi og handleplan. I det online samarbejdsværktøj Miro, ligger der derfor et eksempel på, hvordan underviserne forventer det færdige arbejde skal se ud, og en template grupperne skal bruge som udgangspunkt for deres arbejde. Gruppe 1 står klar ved tavlen og præsenterer lidt nervøst deres strategi og handleplan med udgangspunkt i onlinetavlen i Miro. Gruppemedlemmerne skiftes til at forklare, hvordan og hvorfor de har lavet deres vision, strategi og handleplan. Da de er færdige, giver underviseren Matteo feedback til gruppen. Han påpeger, at de har mixet deres strategi sammen med handleplanen, og at der mangler reelle handlinger for at de kan udføre deres strategi. "How are you going to implement it? It's important to show the actions. What are you going to do in the first five years? In Italy we've talked about a bridge to Sicily for fifty years. "Fifty years! It hasn't been built yet" siger han, og gestikulerer kraftigt med armene. Jens supplerer Matteo og tilføjer: "You need to be more specific in your actions".

Dagen efter sidder gruppe 1 i deres gruppelokale og arbejder stille sammen. De hører Coldplay fra en af deres computere, og forklarer mig, at de er i gang med at rette noget til i deres projekt, inden de i morgen skal lave deres endelige præsentation. En kvinde fra Marokko og en mand fra Ghana sidder omkring en computer og diskuterer roligt, hvad de skal gøre: "For the first strategy we have a lot of actions. I think it is too many, because Jens said we need to be more specific." siger kvinden. Hun snakker videre med en mand fra Kenya og forklarer ham, at de hjemme i Marokko har inkorporeret viden i pensum i skolen, for at få befolkningen til at agere på en specifik måde. "Oh, we should then change this in the school curriculum" svarer han og peger på én af gruppens nedskrevne handlinger i deres plan. Gruppen får deres Miro tavle op på det fælles smartboard, så alle kan se deres strategi og handleplan. Den marokkanske kvinde henvender sig nu til hele gruppen og fortsætter: "The actions that we've made. They (Jens and Matteo red.) thought they were strategies. Except, they are not. Now we are putting it directly here as subactions" siger hun og peger på skærmen. "Those are not our strategies, it's actions. That's why Jens was making the remarks. I have changed it so it looks more like actions".

5.2.1.1. Feedbackpraksis og gruppearbejdspraksis

Læringspraksissen i læringsprogrammet Urban Development udgøres af et bundt af praksisser. Schatzki (2002) beskriver praksisbundter, som en række af praksisser, der er tæt forbundne og eksisterer i samspil med både de *materielle arrangementer* tilgængeligt i *sitet* og andre nærliggende praksisser (Schatzki, 2002, s. 154-155). Jeg vil i analysen fremskrive, hvilke praksisser, der udgør læringspraksissens praksisbundt. I denne vignette ser vi, hvordan læringspraksissen både udgøres af en præsentationspraksis, en feedbackpraksis og senere af en gruppearbejdspraksis. Jeg vil i det følgende analyseafsnit undersøge feedback- og gruppepraksissen, med henblik på at belyse, hvordan *praksisarkitekturen* initierer deltagerne ind i læringspraksissen. Jeg trækker i dette analyseafsnit på Nicolinis (2013) begreb *zooming in and out*, for at kunne zoome ind på det partikulære i praksisserne, der kan give indsigt i, hvordan læringspraksissen ser ud i et større perspektiv, når jeg zoomer ud.

Praksislandskab

Templaten som grupperne arbejder med, tager udgangspunkt i *wicked problems*, og tager grupperne gennem en række trin; *stakeholder mapping*, *problem identification*, *vision*, *strategy* og *action planning*. Templaten forholder og refererer både underviserne og deltagerne sig til gennem præsentationen, feedbacksessionen og i gruppearbejdet, og derfor bliver den central for praksissen idet den angiver, hvad der ses som værende et legitimt og anerkendt (Saltofte, 2013) udbytte af gruppearbejdet. Templaten kan med udgangspunkt i Kemmis' (2014) perspektiver både tolkes som en befordrende og begrænsende del af *praksislandskabet*. Befordrende fordi den rammesætter læringen for deltagerne og stilladserer deres læreproces, og begrænsende fordi den i samme ombæring eliminerer muligheden for at læring, der ikke falder indenfor templatens rammer, anerkendes som legitim læring (Saltofte, 2013). Dette paradoks skal vise sig at blive en central analytisk pointe for læringspraksissen, og jeg vender derfor tilbage til problematikken i analyseafsnittet "rammesætning".

For James, der kom fra Kenya, var templatens og gruppearbejdspraksissen udgangspunkt for *refleksiv tænkning* (Dewey, 2004 [1916]). I interviewet med James forklarer han, hvordan det problembaserede gruppearbejde har givet anledning til en øget kompleksitetsforståelse hos ham:

So, if I'm going to fix waste management, I don't need to fix poverty. I don't need to fix traffic. But in trying to draw a vision for an entire city, then you have to figure out how all of these things play into each other. And maybe some people that work at high levels of government

have done this before, but I haven't. And I think the biggest thing about the course is to appreciate the complexity of trying to do all that. (Bilag 3, s. 14)

James giver udtryk for, at det er gennem arbejdet med at lave visioner, strategier og handleplaner for en hel by, at han er blevet opmærksom på kompleksiteten i at arbejde med byudvikling. James arbejder normalt på to-tre projekter ad gangen, der har et forløb på 1-2 år, og han fortæller, at det ikke er normen i praksissen, at han tager højde for andre problematikker end dét projekt, han skal gennemføre. Men med Deweys perspektiv er det muligt at sige, at eksponeringen og arbejdet med en virkelighedsnær problematik i gruppearbejdspraksissen har givet James nye *erfaringer* med kompleksitetsforståelsen i byudvikling, og de *erfaringer* har han tænkt sig at bygge videre på:

And I think it will also play into the action plan. Because I think I intend to divide my action plan into what can be done now, and what will need some input by third parties that I have no control over. (Bilag 3, s. 14)

Med citatet giver James for det første udtryk for, hvordan han har tænkt sig at arbejde videre med kompleksitetstænkningen i sin action plan, hvilket jeg med Dewey (2004) kan kalde for *eksperimentel læring*, og for det andet fortæller han, at der er en begrænsning i forhold til, hvad han har mulighed for at forandre når han kommer hjem. Han uddyber efterfølgende, at hvis han skal udføre sin idé om at få bygget nye affaldshåndteringsfaciliteter, vil det betyde, at han skal have fat i de regionale regeringer, og de, fortæller han, vil måske ikke anse affaldshåndtering som en topprioritet (Bilag 3, s. 14). Men i den refleksion, giver James samtidig udtryk for, at det lige præcis er den mulige forhindring og kompleksiteten i problemstillingen, han gør sig *erfaring* med i gruppearbejdet:

So sometimes revolutionizing waste management is not a top priority for them. And that is something that, without the group work, I would not have been able to appreciate. (Bilag 3, s. 14)

Eksemplet med James, der gør sig ny *erfaringer* gennem gruppearbejdspraksissen fortæller, hvordan *praksisarkitekturen* omkring læringspraksissen har understøttet ham i sin læreproces. Det er de *kulturel-diskursive arrangementer*, i form af et nyt sprog for byudvikling, de *materielt-økonomiske arrangementer*, gennem templatens der strukturerer deltagerens gruppearbejde, og de *social-politiske arrangementer* i form af gruppearbejdet og deltagerens mulighed for fælles refleksion og diskussion,

der tilsammen har rammesat en læringspraksis, som James er blevet initieret ind i. I Kemmis (2014) optik, er det gennem initiering ind i en praksis, at aktører lærer at udføre denne praksis (Kemmis, et al., 2014, s. 56). I dette perspektiv er James gennem gruppearbejdet ved at lære, hvilke *sayings, doings og relatings*, der konstituerer en byudviklingspraksis, der tager udgangspunkt i *wicked problems, system thinking* og *proces design*. Med Dewey bliver det muligt at se, hvordan *praksisarkitekturen* har gjort det muligt for James at møde virkelighedsnære problemer, som danner udgangspunkt for *hypotesedannelse, udforskning og refleksiv tænkning* (Dewey, 2004 [1916], s. 103).

Projekt

På baggrund af interaktionen i vignetten, tolker jeg, at deltageres *projekt*, med gruppearbejdspraksissen, præsentationen og den efterfølgende feedback er at få styr på, om de er på rette vej i deres gruppearbejde, og i øvrigt at udforme en endelig præsentation, der imødekommer kravene til gruppearbejdet. Underviserne synes at have samme formål med feedbackpraksissen, idet de gennem deres feedback, *sayings*, giver udtryk for, hvordan deltagerne kan forbedre deres præsentation, ved at konkretisere deres “actions” i handleplanen. Undervisernes feedback, bringer deltagerne efterfølgende med sig ind i deres gruppearbejdspraksis. Med Dewey (2004) bliver det muligt at se, hvordan deltagerne gennem *hypotesedannelse og eksperimenter* afprøver deres antagelser om, hvordan en strategi og handleplan skal se ud, og at de i *transaktionen* med den sociale kontekst, her konkretiseret ved præsentationen og den efterfølgende feedback, opnår nye erfaringer, som de efterfølgende arbejder videre med i gruppearbejdet.

Praksistraditioner

Når jeg zoomer ud og anskuer læringspraksissen i et større perspektiv, ser jeg, hvordan deltageres *sayings, doings og relatings* i feedbackpraksissen og den efterfølgende gruppearbejdspraksis, altså *praksisarkitekturen*, er informeret af en bestemt måde at gøre feedback og læring på. Her trækker jeg på Schatzkis (2012) begreb *general understandings*, som udtryk for den bagvedliggende læringsforståelse, jeg argumenterer for ligger til grund for læringspraksissen. Præsentationen af gruppernes *foreløbige* arbejde er med vilje lagt ind som en form for opsamlingsheat, der giver underviserne mulighed for at guide grupperne på rette vej inden deres endelige præsentation. Formålet med opsamlingsheatet indvier Jens mig i i en kaffepause, hvor han fortæller, at de på baggrund af sidste års erfaringer på kurset, har valgt at sætte fokus på løbende feedback og mulighed for, at deltagerne kan dele erfaringer fra gruppearbejdet med hinanden (Bilag 1). Med Kemmis’

(2014) perspektiv ser jeg denne ændring i praksissen, som et udtryk for en transformation af læringspraksissens *praksistraditioner*. Gruppearbejdspraksissen og feedbackpraksissen opfatter jeg som et udtryk for en praksistradition der trækker på en sociokulturel læringsforståelse, hvor læring er knyttet til konteksten, frem for det enkelte individ (Illeris, 2019).

Praksistradition bringer deltagerne med sig videre til gruppearbejdspraksissen, hvor de ved at trække på hinandens *erfaringer* forhandler sig frem til, hvilke handlinger de skal tilføje til deres action plan, for at blive i stand til at udføre deres strategi. *Praksistraditionen*, som jeg vil argumentere, er gennemgående for læringspraksissen, bliver ved flere lejligheder ekspliciteret for deltagerne: “*We highlight participatory learning and there will be much of it*” og “*We are not here to translate knowledge to you. We are co-developing knowledge with you.* (Bilag 1, s. 3).

Praksistraditionerne bliver konstituerende for, hvordan praksisserne udfolder sig og hvordan de *kulturelt-diskursive, økonomisk-materielle og socialt-politiske arrangementer* former dem. Deltagerne på kurset, og i særdeleshed underviserne, former gennem deres diskurs omkring læringsprogrammet en forståelse af, hvad praksissen går ud på. Gennem deres handlinger i gruppearbejdspraksissen og feedbackpraksissen viser deltagerne og underviserne, hvordan praksissen udføres som et samarbejde mellem studerende og undervisere. Sidst, men ikke mindst, relaterer deltagerne sig til hinanden som ligeværdige, mens jeg tolker, at underviserne gennem deres *sayings og doings* forsøger at udligne den ulige magtrelation, der ligger i underviser-studerende rollerne og dermed inviterer til en ligeværdig læringspraksis.

Dispositioner

Underviserne udviser gennem deres *sayings og doings* i feedbacksessionen en habitus, der udtrykker autoritet: “*You need to be more specific in the actions*” (Bilag 1). Jeg tolker det som et udtryk for en klassisk relation mellem underviser og studerende, hvor underviseren traditionelt er i en højere position og dermed har (definitions)magten. Jeg ser dog gennem mine observationer på læringsprogrammet flere eksempler på, at underviserne vil gøre relationen mere ligeværdig (Bilag 1). Det kan både have noget at gøre med, at deltagerne er voksne og alle besidder gode positioner i deres organisationer, og at underviserne derfor ser relationen som mere ligeværdig. Det kan også tolkes som et udtryk for, at underviserne vil imødekomme den ulige magtrelation, der i Breidlids (2013) perspektiv ligger i at være repræsentanter for et vestligt vidensparadigme og donororganisationen, der har inviteret deltagerne (Breidlid, 2013).

Deltagerne giver både gennem deres *sayings* og *doings* udtryk for, at de tager undervisernes anvisninger til sig, da de i det efterfølgende gruppearbejde refererer til feedbacksessionen og retter i deres handleplan. Det forstår jeg som et udtryk for deltagernes *praktiske forståelse* (Schatzki, 2012) af, hvordan det er passende at interagere og handle i relationen med underviserne. Deltagernes performance af *dispositioner* kan, ligesom undervisernes, også tolkes som et udtryk for, at de handler med udgangspunkt i, at underviserne repræsenterer et vestligt vidensparadigme og donororganisationen, og at det derfor ikke ville være passende, at udfordre dette.

Opsamling

Opsummerende danner *praksisarkitekturen* i den problembaserede gruppearbejdspraksis, præsentationspraksissen og feedbackpraksissen udgangspunkt for at deltagerne kan gøre sig nye *erfaringer* gennem gensidige interaktioner og forhandlinger. *Praksistraditionen* er et udtryk for en sociokulturel læringsforståelse, hvor konteksten er central for læring, og den praksistradition kommer til udtryk gennem undervisernes og deltagernes *dispositioner*.

5.2.2. Rammesætning

Vignette 2: Change agents

Det er den første dag på kurset. Deltagerne sidder grupperet i deres nationaliteter på de lange rækker med stole, der står opstillet med front mod tavlen. Der bliver budt velkommen og kurset bliver introduceret af Matteo og Suraj, inden repræsentanten fra DFC, Andreas, får ordet. Han forklarer, hvordan DFC arbejder ud fra tre hovedaktiviteter (forskning, læringsprogrammer, netværk) og fortæller entusiastisk, at DFC hyrer et universitet eller en virksomhed til at lave læringsprogrammerne således, at det er den nyeste viden på området deltagerne bliver præsenteret for. Andreas fortæller, at det er DFCs overordnede mål, at deltagerne bliver i stand til at "bringing knowledge to action", og han fortsætter begejstret: "I will highlight this: the reason is not to invite you to become wiser and learn knowledge. The reason is to bring you here and expose you for new knowledge and the main focus is what you do with the knowledge when you come home." Deltagerne nikker anerkendende og nogle af dem tager billeder med deres iphone af powerpoint præsentationen. Andreas fortsætter: "You will be working with your action plan while you're staying here. Choose a subject where you think: this is where I can make a positive change in my organization. Focus small. We want you to become change agents"

5.2.2.1. Actionplan praksissen

Som en vigtig del af læringsprogrammet, er deltagerne blevet introduceret for, at de skal udforme en action plan. Både læringskonsulenterne fra DFC, underviserne og deltagerne selv, refererer flere gange til action planen, som gennem de *kulturelt-diskursive arrangementer* får status som en central del af læringsprogrammet og deltagernes læring (Bilag 1). Action planen kan i Kemmis (2014) perspektiv både forstås som en del af *praksisarkitekturen* i læringspraksissen, og som en selvstændig praksis. Jeg vil i det følgende karakterisere action planen som en ”action plan praksis”, og undersøge, hvordan praksissen konstituerer deltagernes læring og mulighed for at blive ”change agents”.

Praksislandskab

I strategien for DFC står det beskrevet, hvordan værdien af viden og kompetencer opnået på læringsprogrammet bedst kan forstås gennem graden af forandrende handlinger, der efterfølgende anvendes af deltagerne (Danida Fellowship Centre, 2024), og den strategi operationaliseres blandt andet gennem action planen. Andreas understreger i vignetten, at deltagerne skal fokusere på et lille område, hvor de mener, at de kan gøre en reel forskel. Den diskurs, som jeg tolker som en del af de *kulturelt-diskursive arrangementer*, ser jeg gå igen blandt underviserne på kurset. Suraj udtrykker det ved at sige “*you can’t be change agents overnight, but there has to be some sort of plan*” (Bilag 1, s. 25), og Jens siger blandt andet: “*Address the challenges within your institution or organization. What can **you** do? [...] A bit more mundane. Doesn’t have a physicality to what can come out of it, but it might change the working habits.*” (Bilag 1, s. 25).

Med udgangspunkt i Kemmis et. al. (2014), forstår jeg, at action planen, ligesom template for gruppearbejdet, bliver en del af *praksislandskabet*. Indlejret i *praksislandskabet* er de underliggende *kulturet-diskursive, materielt-økonomiske og social-politiske arrangementer*, der muliggør og begrænser praksissen. Jeg vil kalde det for action plan praksissens *praksisarkitektur*. Når underviserne taler om, at deltagerne i udførelsen af deres action plan skal “*choose a small step*” eller noget “*more mundane*”, trækker de på de tilgængelige diskursive ressourcer i action plan praksissen. De handler også på en specifik måde, som for eksempel at lade deltagerne udføre gruppearbejde, som senere skal bruges i deres action plan. Det er handlinger, der bliver muliggjort gennem de *materielt-økonomiske arrangementer*. Underviserne og deltagerne relaterer sig til hinanden på karakteristiske måder for *sitet*. Action plan praksissen såvel som læringspraksissen generelt er, som tidligere nævnt, karakteriseret ved et traditionelt underviser-studerendeforhold. Det betyder, at de *social-politiske*

arrangementer betinger deltagerne handlinger gennem deltager-underviser rollerne. Deltagerne har udført deres action plan ”korrekt” efter anvisningerne, på trods af at flere af deltagerne i mine interviews med dem, gav udtryk for at have andre idéer til deres action plan. Der er således ingen af dem der udfordrer action planen, og det ser jeg som et udtryk for en ulige magtrelation, der kan hentes i underviser-studerende rollerne eller i det postkoloniale perspektiv, at det er det vestlige vidensparadigme, som action planen repræsenterer, der er det dominerende (Breidlid, 2013). Action planen bliver, som en del af *praksislandskabet*, retningsgivende for deltagerne læreproces, men den konflikter tilsyneladende også med det overordnede *projekt* for både læringspraksissen og action plan praksissen selv.

På min sidste dag af feltarbejdet, ca. seks uger efter at læringsprogrammet sluttede, observerede jeg på en opfølgende online session, hvor deltagerne præsenterede deres action plan. Deltagerne havde udfyldt en template i et PowerPoint, med retningslinjer for action planen, der blandt andet indeholdt: *problemidentifikation, vision, strategi og handleplan* (Bilag 1, s. 20). Som ved vignette ét kan jeg argumentere, at en template stilladserer en læreproces og fungerer som en befordrende rammesætning for læringspraksissen. Med Dewey (2009 [1933]) kan det også tolkes, at en template for action planen er med til at koble tidligere *erfaringer* fra læringsprogrammet til nye *erfaringer* i form af deltagerne lokale kontekst, og dermed understøtter den koblingen mellem det nære og det fjerne (Dewey, 2009 [1933], s. 239). Templaten er i dette perspektiv befordrende for deltagerne læring, fordi de får mulighed for at koble deres *erfaring* fra læringsprogrammet til deres lokale kontekst. Fra DFC og undervisernes perspektiv, kan det siges, at action planen også fungerer som en evalueringsmetode for deltagerne læring på læringsprogrammet.

Men jeg ser også, at action planen kan tolkes som en reproduktion og repetition af undervisningsindholdet fra læringsprogrammet, og ved at gøre dette, ikke efterlader rum til andet læring (Saltofte, 2020). Ved at rammesætte action planen som en reproduktion af indholdet fra gruppearbejdet, betinger underviserne den læring, der anes som valid og som er det ønskede udbytte af læringsprogrammet. Ifølge Saltofte (2020), er *kreativitet*, afhængig af betydningstillæggelsen i konteksten og afhængig af, hvad der anerkendes som *passende* i konteksten (Saltofte, 2020, s. 57). Med Saltoftes perspektiv, kan action planen defineres som det kreative produkt, der opnår anerkendelse som legitim læring. Det betyder også, at den læring, der ikke kan vurderes gennem

action planen ikke eksplicit anerkendes af underviserne som *noget passende nyt* (Saltofte, 2013, s. 78).

Projekt

Som det fremgår af vignetten, er det DFC og undervisernes overordnede *projekt* med action planen, at den skal føre til (små) forandringer af praksis. Til den online opfølgningssession fremgik det også, at deltagerne gennem deres handlinger udtrykte *dispositioner* og et *projekt* der var at udarbejde en action plan, der opfyldte kriterierne for opgaven korrekt, og som derfor fulgte templatens trin (Bilag 1, s. 27). Der kom dog andre *projekter* til udtryk i mine dialoger med deltagerne på læringsprogrammet. I interviewet med Clara fortalte hun mig, at hun havde en idé til, hvad hendes action plan skulle indeholde. Clara havde en ambition om at udvikle en “knap” i et databasesystem, som de brugte i hendes organisation, der skulle indeholde den nye viden hun havde fået på læringsprogrammet (Bilag 5, s. 2-3). Clara begrundede hendes idé med, at det var en forandring, hun vurderede, var mulig for hende at gennemføre i hendes lokale kontekst. Modeller og meget fastlagte lineære processer, mente Clara, var nemlig meget svære at gennemføre:

The difficult part is to execute it, because we can have the time to make a beautiful model, a perfect model for the place. But then something happens, maybe at the end of the time (for the mayor (red.)). Maybe not enough money, maybe it's not the priority of the mayor. So, I believe that the difficult part is to pass from the paper to the action. (Bilag 5, s. 7)

Clara refererer i citatet til den arbejdspraksis, som hun normalt indgår i. Hun fortæller også, hvordan *praksisarkitekturen* former de handlinger, der er mulige for hende at udføre. Hun peger f.eks. på, at de *materiel-økonomiske arrangementer* i form af borgmesterens tid på posten og økonomien begrænser meget vidtrækkende planlægningsmodeller. Både i gruppearbejdet og i templatens til action planen er der lagt op til, at deltagerne skal udfylde langsigtede strategier og handleplaner, der strækker sig over 20-30 år (Bilag 1). Samtidig giver hun senere i interviewet udtryk for, at også de *social-politiske arrangementer* begrænser, hvilken indflydelse hun kan få på forandringer i hendes organisation. I relation til denne problematik, giver Clara også udtryk for, hvordan hun kan gøre en reel forskel:

But I really hope to grow and to have a better position, because I'm trying to learn more and to get better knowledge. I believe that, if I started to grow up as a professional, it's easier to listen to these kinds of ideas. And to create the necessity to apply the idea. If there is a necessity, everything is fine. (Bilag 5, s. 7)

Clara giver her udtryk for, at et mere langsigtet *projekt* med læringspraksissen for hende er at blive dygtigere til hendes felt, så hun på sigt kan stige i graderne på hendes job, og på den måde have anciennitet til at kunne forandre sin praksis. Dette perspektiv på *mulige* forandringer er vigtigt, fordi det fortæller om *praksisarkitekturen* i Claras organisation, og hvordan den begrænser eller beforder hende i at blive en “change agent”. Clara pointerer, at der er *social-politiske arrangementer*, i form af magtstrukturer, der konflikter med hendes mulighed for at kunne indføre en langsigtet strategi og handleplan. Med en højere position i hendes organisation vil hun være i stand til at påvirke *nødvendigheden* af at lave forandringer, og derigennem være i stand til at blive en forandringsagent. Samtidig fortæller Claras perspektiv på mulige forandringer, hvordan *praksisarkitekturen* omkring action plan praksissen utilsigtet kommer til at begrænse hende i at gennemføre det projekt. Action planens stramt styrede rammesætning inviterer ikke til, at Clara kan arbejde videre med sin idé om at udvikle en knap i en database, og den understøtter heller ikke, at Clara kan tage højde for de *social-politiske arrangementer* der, som hun fortæller i interviewet, vil begrænse hende i at kunne gennemføre action planen. Tværtimod lægger action planen op til at lave en langsigtet strategi og handleplan, som Clara giver udtryk for, ikke er realistisk at gennemføre i hendes arbejdspraksis.

I mit interview med William gav han ligeledes udtryk for at have et projekt med læringspraksissen og action planen, der rakte ud over at lave strategier og handleplaner. For ham var formålet med læringsprogrammet i lige så høj grad holdnings- og værdibaseret:

Right of course, I'm just one man coming to this training, right, and the kind of change that I can affect may not happen in a day, may not even happen in a year, right? Change is a process and your ability to inspire others and put your views and your concepts across to your culture of work is as important a catalyst for change as just doing this one action plan and saying that, well, I've implemented one action plan. I'm done. (Bilag 4, s. 12-13)

William udtrykker, at hans projekt med læringspraksissen blandt andet er at inspirere til at ændre kulturen på sin arbejdsplads, hvilket han forstår som en større mulighed for at forandre organisatoriske forhold, end at implementere en action plan. Han uddyber sin opfattelse af action planen med dette:

But I would say that essentially what is most important is how we take the principles of how work is done. How issues are identified and how then potentially solutions could be provided. You know for instance we're learning concepts like system dynamics, systems thinking and all of that. Right, so it may not specifically be used for that specific action plan, that I probably will share with DFC but it definitely can be used in any other work that I'm going to be doing, right? (Bilag 4, s. 12)

Med dette citat forstår jeg, at Williams *projekt* for det første er at lære sig principper omkring, hvordan man arbejder med bæredygtig byudvikling. For det andet forstår jeg, at Williams *projekt* rækker langt ud over at udføre sin action plan og vise, at han har forstået, hvad han har lært. Med Deweys (2004) perspektiver på *udforskning, erfaring og reflektiv tænkning* ser jeg citatet som et eksempel på, at William gennem *udforskning* af måden at tilgå problemer på, gennem *reflektiv tænkning* har gjort sig den *erfaring*, at *måden* at arbejde med problemer på, *kompleksitetstænkningen*, kan overføres til andre praksisser, og det er den læring han tager med sig videre. Men action planen inviterer imidlertid kun til at reproducere metoden til byudvikling som deltagerne havde arbejdet med i deres gruppearbejde. Med Saltofte (2020) kan jeg argumentere for, at action planens *praksisarkitektur* ikke anerkender den *kreativitet* William selv anser som den største læring for ham, men at den derimod, i fraværet af anerkendelsen af andet læring, positionerer Williams læring som mindre relevant.

Praksistraditioner

Ved at deltagerne i action planen selv skal udvælge problemstillinger i deres lokale kontekst, som de ønsker at arbejde på, opfordrer action planen til *udforskning* og derigennem nye *erfaringer* (Dewey, 2009 [1933]). På baggrund af disse observationer ser jeg, at action plan praksissen bygger på en problembaseret læringstradition, som vi ser det hos Dewey, med fokus på *udforskning, eksperimenter* og *erfaringer*. Denne praksistradition taler ind i den grundlæggende læringsforståelse som læringspraksissen er baseret på. På trods af, at DFC og underviserne ønsker at arbejde ud fra en erfarings- og problembaseret læringsforståelse, og at læringsprogrammet er tilrettelagt som følge

heraf, kan jeg argumentere for, hvordan action planen *også* vedligeholder en *produktionsorienteret* (Illeris, 2019) eller kognitivt baseret læringsforståelse. En sådan forståelse handler om at producere menneskelige kompetencer gennem forskellige former for ressourcer, som f.eks. undervisningsmaterialer, og er typisk efterfulgt af effektivitetsmålinger, der bruges som grundlag for at vurdere en uddannelses succes (Illeris, 2019, s. 27). Templaten kan i dette perspektiv siges at være en begrænsende rammesætning af læringspraksissen, som giver udgangspunkt for at vurdere, om deltagerne har bragt erfaringer fra gruppearbejdspraksissen med sig ind i action plan praksissen, men som også reproducerer en transfer relateret læringsforståelse. I Saltoftes (Saltofte, 2013) perspektiv kan det siges, at underviserne anerkender metoden til at arbejde med byudvikling, der har inspiration i *wicked problems*, og de kompetencer deltagerne får herigennem. Som en utilsigtet konsekvens anerkendes den læring deltagerne *også*, som følge af den problembaserede undervisning, har fået, ikke gennem action planen. Det betyder ikke, at deltagerne ikke har lært noget, men at der går læring tabt, fordi det ikke anerkendes som legitimt (Saltofte, 2020).

Fra et postkolonialt perspektiv (Adriansen & Madsen, 2019) forstår jeg, at action planen bliver en reproduktion af en videnstradition, en måde at gøre strategier og handleplaner på, som er udviklet i og til en vestlig kontekst. Fra et praksisteoretisk perspektiv kan det hænge sammen med, at DFC og underviserne handler som de plejer, altså sådan som man gør i en vestlig læringspraksis med de *kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og social-politiske arrangementer*, der er tilgængelige her. Med dette udgangspunkt forstår jeg, at action planen bliver brugt både som en evalueringsmetode til at vurdere, om deltagerne har fået kompetencer til at udarbejde visioner, strategier og handleplaner, som i en vestlig kontekst er relevante og som en stilladsering af den forandringsproces, som deltagerne forventes at igangsætte når de kommer hjem. *Wicked problems* tilgangen, som læner sig op af den problembaserede læringsforståelse, og som deltagerne er blevet trænet i at bruge, vil fra dette synspunkt også være en naturlig og fornuftig tilgang til deltagernes action plan. Problemet ligger i, at DFC og underviserne ved at lave en relativt stramt styret action plan template, får styret deltagernes læreproces på en måde, så der kun er plads til at reproducere "den vestlige" action plan praksis, uagtet, at det ikke er deres intention, og uagtet at deltagere skulle have incitament til at lave en anden type action plan, der ville passe bedre til deres kontekst. For deltagerne kan jeg argumentere for, at det betyder, at selvom de har andre *projekter* med deres action plan, så begrænser de *social-politiske arrangementer* i læringspraksissen, altså relationen mellem deltagerne og underviserne, dem i at handle anderledes.

Dispositioner

For Kemmis (2014) indeholder begrebet *dispositioner*, at aktører i en praksis har en ”fornemmelse for spillet”; en indlejret kropslig forståelse for, hvordan man handler i forhold til praksissens gældende normer (Kemmis, et al., 2014). Når deltagerne udformer og præsenterer deres action plan tolker jeg det som, at de tilegner sig nye kompetencer ved at *udforske* og gøre sig nye *erfaringer* (Dewey 1916) gennem den problembaserede tilgang til byudvikling. Men jeg ser også at deltagerne gør det, de er blevet bedt om, uden at sætte spørgsmålstejn ved opgaven.

Det tolker jeg som et udtryk for at deltagerne trækker på kropslig forankret viden om, hvordan man bør agere i en læringspraksis. De performer således en habitus, der er forankret i et mere traditionelt læringssyn, hvor det er normen, at underviseren har en højere status end den studerende, og også den ”rigtige” viden. Fra et postkolonialt perspektiv kan det forstås sådan, at underviserne ved at rammesætte action plan praksissen på denne måde, lærer deltagerne at tænke som ”os” (Adriansen & Madsen, 2019). Praksissen bliver i dette perspektiv en reproduktion af en vestlig måde at gøre byudvikling på, som ikke rummer tilføjelser af andre vidensparadigmer, eller tilpasninger til den lokale kontekst, med den viden og metoder, der er mest passende der.

Opsamling

Action planpraksissen bliver styrende for deltagernes læreproces, fordi den tillægges stor værdi i relation til deltagernes udvikling af kompetencer og læring. Action planen kommer utilsigtet til at reproducere en kognitivt forankret læringsforståelse, hvor viden ses som direkte overførbart til en anden kontekst. Rammesætningen, i form af action planen bliver utilsigtet skyld i, at det kun er den formelle læring der anerkendes som legitim.

Jeg har i de foregående to delanalyser undersøgt, hvordan læringspraksissen er konstitueret gennem analyse af omkringliggende praksisser. Jeg vil i de næste to delanalyser lade deltagernes læring træde i forgrunden, og praksisteorien vil her tjene som bagtæppe til at forstå, hvordan deltagerne har forudsætning for at lære.

5.2.3. Forstyrrelser

Vignette 3: “Where is the waste?”

I dag er deltagerne på læringskurset på feltbesøg. Vi har besøgt Københavns Rådhus, og er taget med havnebussen fra Den Sorte Diamant til Sydhavnen, hvor vi er stået af. Vi skal gå mod Fiskerihavnen, hvor deltagerne skal se det, som underviserne tidligere kaldte for et dansk eksempel på “informal housing”, og derefter videre mod vores sidste stop Café Syd, hvor vi skal have kaffe og lagkage. Vi går gennem det relativt nybyggede område i Sydhavnen, der er præget af høje, nye beboelsesejendomme og gennemløbende kanaler. Jeg taler med Charles fra Kenya. Han går og kigger sig omkring og udbryder: “Where’s all the waste?” og peger rundt på gaden. “What do you do with it?”. Jeg svarer, at vi har affaldsspande som vi putter affald i. “But who is coming to get the waste, then?” spørger han forundret. Jeg fortæller, at det gør renoveringsmedarbejderne. “But I don’t see any, where are they?”. Jeg svarer, at de ofte kører ud tidligt på dagen. “But then what? What do you do with your waste?”. Jeg fortæller, at affaldet bliver kørt på genbrugspladsen, hvor det bliver sorteret og brændt eller genbrugt. Vi snakker herefter videre. Han spørger meget interesseret ind til, hvem der finansierer alt det arbejde med vores skrald. “In Kenya people just throw the waste” siger han og slår ud med armene. “They don’t care. They just throw it.”.

5.2.3.1. Forstyrrelser i feltbesøgspraksissen

Jeg vil starte med at karakterisere dét vi ser i vignetten herover, som en feltbesøgspraksis, der er understøttet af et overordnet *projekt* (Kemmis et. al, 2014) fra underviserne som var, at deltagerne blev eksponeret for eksemplariske cases, der viste typiske måder at gøre byudvikling på i en dansk kontekst. Intentionen var, at deltagerne kunne bringe de erfaringer de gjorde sig i felten med tilbage til gruppearbejdet (Bilag 1). Ved at eksponere deltagerne for “den danske måde” at gøre byudvikling på *initieres* (Kemmis, et al., 2014) de ind i en dansk “byudviklingspraksis”, der viser, hvilke aktiviteter og hvilke *materielt-økonomiske arrangementer* en sådan praksis hviler på. Det deltagerne oplever på feltbesøget, er i Kemmis el. al. (2014) perspektiv derfor med til at præfigurere læringspraksissen, fordi det er med til at konstituere de *kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og social-politiske arrangementer*, som læringspraksissen er understøttet af.

Det var ikke formålet med feltbesøget, at deltagerne specifikt skulle opnå viden om dansk affaldshåndtering, men det var alligevel dét, der skete for Charles. Ved at Charles blev eksponeret for

et rent fortov kan jeg med udgangspunkt i (Dewey, 2004 [1916]) tolke situationen i vignetten som, at Charles' tidligere *erfaring* med affaldshåndtering blev udfordret. Ifølge Dewey (2009 [1933]) er det når mennesker oplever tvivl, forvirringer eller mentale udfordringer, at det giver anledning til *refleksiv tænkning*, og dermed til *uddannende erfaringer* (Dewey, 2009 [1933], s. 12). Jeg forstår med udgangspunkt heri, at Charles forsøg på at forstå de affaldsfrie, rene fortove, er hans *refleksive undersøgelse* af, hvad det er der foregår. Når han forvirret spørger mig, hvor vi gør af affaldet og hvem der indsamler og betaler for bortskaffelsen af affaldet, er han i Deweys terminologi i gang med at *udforske* "problemet". For Dewey skal problemer forstås i bred forstand, som noget der forstyrrer eller forvirrer og kalder på undersøgelse, og ikke nødvendigvis som et reelt problem i traditionel forstand (Elkjær, 2022). Forstyrrelsen som Charles oplever, kan dermed siges at blive en vigtig *erfaring* for ham, som både trækker tråde til hans tidligere erfaringer med affaldshåndtering i Kenya, og som danner udgangspunkt for en *udforskningsproces* og *refleksiv tænkning*, der bidrager til en ny *erfaring*.

Den kobling observerede jeg, da jeg et par dage senere i gruppearbejdet bemærkede, hvordan Charles tilsyneladende havde bragt erfaringen fra feltbesøget med sig tilbage til gruppearbejdet. Gruppe 4, som Charles var en del af, arbejdede med Nakuru i Kenya, og var i gang med at brainstorme over problemstillinger som byen stod overfor i forbindelse med byudvikling. Følgende er et uddrag af en dialog observeret mellem Charles og hans gruppemedlem William:

Charles: "Can I suggest another wicked problem?"

William: "Yes yes, why not."

Charles: "Our landfill is now filled up, and we're doing nothing. I think we should look at how to dispose of the waste."

William: "Do you have any infrastructure for recycling in Nakuru?"

Charles: "No. But I think we need to look at the attitude of people. How could we change that?"

William: "Okay. Our hierarchy of the problems related to solid waste.. attitude is one of them. I agree, it is a social issue." (Bilag 1, s. 18)

Med udgangspunkt i Dewey (Dewey, 2004 [1916]) ser jeg i dialogen, hvordan Charles tilsyneladende bygger videre på den *erfaring* han både har gjort sig i Kenya, men også på feltbesøget til Sydhavnen

omhandlende affaldshåndtering, og at han har dannet sig en foreløbig hypotese i forhold til løsningen på problemet.

Jeg tolker det som, at Charles gennem den første *udforskning (spørgsmål til mig)* har dannet sig en foreløbig hypotese (*måske skulle vi gøre noget ved affaldshåndteringen på genbrugspladsen*), som han nu i fællesskab med sine gruppemedlemmer forsøger at afprøve og *eksperimentere* med (*lad os arbejde med affaldshåndtering som et wicked problem*) i gruppearbejdet (Elkjær, 2022). En proces, som ifølge Dewey (Dewey, 2008 [1938]), er hele essensen af læring, og som feltbesøgspraksissen og læringspraksissen gennem *praksisarkitekturene* muliggjorde for Charles.

Midtvejs i læringsprogrammet var deltagerne på feltbesøg på Roskilde Universitet, og senere på en mini byvandring i Roskilde med besøg i Roskilde domkirke (Bilag 1). Besøget i Roskilde domkirke var egentlig ikke undervisernes oprindelige plan, men en aftale med et boligselskab var gået i vasken, og derfor besluttede de at vise deltagerne et stykke vigtig, dansk kulturarv. Under besøget i domkirken talte jeg med William fra Ghana. William fortalte, at han var meget imponeret over arkitekturen i kirken sammenholdt med kirkens alder, og han var i gang med en længere monolog omkring kirkens arkitektur, da han udbrød:

Look at those hymn books for instance. Why are they just lying there? Nobody takes them? I think that's one of the things I really take with me from this course. You have all this beautiful architecture, the bicycle lanes, waste disposal systems and good public transport. But none of it would be possible if it wasn't for your trust in each other and the system. You have a society built on trust, equity, accountability... That's the main thing for me, and that's what I aspire to take with me to my organization. (Bilag 1, s. 23)

Grundlæggende værdier og holdninger i det danske samfund har tilsyneladende givet William nye perspektiver, som han vil tage med sig tilbage til sin organisation. Med udgangspunkt i Dewey (2004 [1916]) ser jeg, hvordan dét, at William er blevet introduceret for dansk kultur gennem feltbesøget, har gjort, at hans grundlæggende antagelser og forståelser er blevet forstyrret, og har dannet grundlag for nye erfaringer, som han vil tage med sig tilbage. William giver udtryk for, at det ikke er konkrete kompetencer relateret til byudvikling, der har gjort størst indtryk, men de underliggende normer og værdier, som betinger byudviklingen. Som ved Charles, er den læring William her giver udtryk for,

ikke eksplicit intenderet, men opstår som følge af de *forstyrrelser* (2009 [1933]) deltagerne bliver eksponeret for i feltbesøgene.

På den sidste dag på læringsprogrammet skulle grupperne præsentere deres problembaserede gruppearbejde for underviserne. I præsentationen lavet af gruppe 4, hvor både William og Charles er medlemmer, bemærkede jeg, hvordan de tilsyneladende havde inkorporeret nogle af deres *erfaringer* fra feltbesøgene i deres fælles gruppearbejde (Bilag 1, s. 26)). Gruppen fortæller, at deres hovedproblematik er "*solid waste management*" og at deres strategi og handleplan fokuserer på "*education of the community, social trust and change of behaviour*" (Ibid., s. 26). Forstyrrelserne i feltbesøgspraksissen kan således siges at være udgangspunktet for *erfaring*, også selvom de ikke er intenderet, som deltagerne bringer med sig i gruppearbejdspraksissen.

Opsamling

Feltbesøgspraksissens *praksisarkitektur* bringer forstyrrelser i deltagernes grundlæggende erfaringer og antagelser om verden, og de forstyrrelser bliver til *erfaring* og læring for deltagerne. Men erfaringen deltagerne har gjort sig, har ikke nødvendigvis været intenderet. De *forstyrrelser*, der har igangsat deltagernes læreproces har for det første ikke været en del af (de nedskrevne) mål for læringspraksissen (Bilag 1), og for det andet er læringen her ikke opstået i den formelle læringspraksis, men i mellemrummene (Saltofte 2020) mellem de planlagte aktiviteter. Det vil jeg undersøge nærmere i næste analysedel.

5.2.4 Mellemrum

Vignette 4: Læring i sprækker

I dag starter deltagerne med peer to peer sessions. En efter en skal deltagerne præsentere deres arbejde i deres hjemmeorganisationer for resten af holdet. De er blevet bedt om at forberede præsentationen hjemmefra. En ghanesisk mand, Kofi, er den første i dagens program. Han starter sin præsentation med at sige: "Our transport system is terrible. I think it is like that in the whole of africa. We don't have a bussystem." Han viser et billede af "heavy traffic" og der udbryder grin og snak mellem deltagerne. En siger: "you should see India". Det er tydeligt, at de ikke synes at trafikken på billedet er "heavy". Småsnakken fortsætter, mens Kofi taler videre. Når han viser et nyt slide, snakker deltagerne ivrigt med deres sidemakker. Jeg er ukomfortabel med, at de snakker mens han præsenterer. Jeg føler det er uhøfligt og respektløst. Deltagerne virker dog oprigtigt interesseret i at

forstå det, han fortæller om, hvilket i det her tilfælde er “residential areas”. Han fortæller, at de gerne vil lave en “smart city”. De thailandske kvinder taler indbyrdes sammen gennem hele præsentationen. Det er meget forstyrrende for mig, men jeg kan se, at de peger mod præsentationen på smartboardet og diskuterer indgående. Da Kofi er færdig med præsentationen, afslutter han med et “thank you”, og deltagerne returnerer med et højt bifald. En indisk mand rækker resolut hånden i vejret og spørger: “What kind of problems do you have with water resources? Or do you only have problems with the traffic and naming the streets?”. Kofi når knapt at svare, inden en mand fra Kenya bryder ind: “Did you consider moving the city to a more central place in the country?”. I den efterfølgende kaffepause, samler en gruppe deltagere sig på én af stolerækkerne. De diskuterer ivrigt om infrastruktur, transportsystemer og affaldshåndtering: “I didn’t realize you had the same issues as we do in India. How do you come about getting people to use public transport?” spørger en indisk mand. “We don’t really have public transport; I think that’s the major problem for us” svarer Kofi.

Undervisningsaktiviteter og mellemrumsaktiviteter

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan *kreativitet* og læring opstod i situationer, der ikke var tiltænkt læring, men som jeg gennem feltarbejdet blev opmærksom på havde stor betydning for deltagerne.

I vignetten beskrevet ovenfor udspiller der sig en typisk “peer to peer” præsentation, som jeg her vil kalde en “præsentationspraksis”. Kofi præsenterede hans arbejde i hans hjemmeorganisation med udgangspunkt i et powerpoint slideshow, som kan karakteriseres som del af de *materielt-økonomiske arrangementer*. Præsentationen indeholdt fagtermer i relation til byudvikling, de *kulturelt-diskursive arrangementer*, og deltagerne og underviserne lyttede aktivt og engageret i præsentationen (*social-politiske arrangementer*). Praksissen var på mange måder en praksis jeg som feltarbejder kunne spejle mig i og genkende som en klassisk præsentationspraksis. Men, som præsentationen skred frem, mærkede jeg, som beskrevet i vignetten, en følelse af irritation og utilpashed, som jeg i situationen tilskrev, skyldtes at deltagerne opførte sig upassende ved at småsnakke mens Kofi præsenterede. Med Kemmis (2014) kan jeg imidlertid forstå, at deltagerne gennem deres handlinger, praktiserede en præsentationspraksis som for dem var naturlig og selvfølgelig, og dermed passende i situationen. Deltagerne bragte *kulturelt-diskursive* og *social-politiske arrangementer* med til *sitet*, der legitimerede småsnak og hvor det tilsyneladende var en mulighed både at være engageret og småsnakke samtidig. Præsentationspraksissen åbnede op for det, jeg med Saltofte (2013), vil kalde

for en mellemrumsaktivitet, både i form af deltagernes småsnak, men også i de efterfølgende samtaler, som peer to peer sessionen ledte til.

Dét Kofi præsenterede, kan jeg med (Dewey, 2008 [1938]), tolke som værende viden og *erfaringer*, som deltagerne kunne koble til deres egne tidligere *erfaringer*, og som igangsatte en *udforskningsproces* for dem. Ifølge Dewey, er det med baggrund i menneskets allerede eksisterende erfaringer, at det kan bygge videre med nye *erfaringer*. Derfor får deltagernes tidligere *erfaringer* en vigtig rolle i deres læreproces (Dewey, 2004 [1916], s. 154-155). Ved at deltagerne både stiller mange opfølgende spørgsmål og, at de efter præsentationen samlede sig i små grupper og diskuterede videre, tolker jeg det som et udtryk for, at peer to peer præsentationen skabte rum for *udforskning* og *refleksiv tækning* mellem deltagerne. Et rum, der ikke var planlagt og som ikke var en del af undervisningsaktiviteten, men som viste sig at være vigtig for deltagernes læreproces. Dét der nemlig også skete i mellemrummene mellem de organiserede undervisningsaktiviteter var, at deltagerne anerkendte den viden og erfaring, *kreativitet*, som de hver især bragte med sig fra deres lokale kontekster, som legitime og *passende* måder at gøre byudvikling på. Deltagerne fik i mellemrummene mellem de organiserede undervisningsaktiviteter mulighed for at tale med hinanden på deres egne præmisser, og i det mellemrum udfoldede der sig en *kreativitet*, som ikke var direkte anerkendt som noget institutionelt kreativt, men som blev anerkendt af deltagerne som noget *passende nyt*. I interviewet med James gav han udtryk for, hvordan det var i mellemrummene og i samarbejdet med de andre deltagere, at han for alvor gjorde sig nye erfaringer:

The actual work. Yeah. Both the vision and the engineering. Because that has not been part of the project, but it was part of a side conversation I had with someone. But group work and those peer-to-peer sessions, the space between peer-to-peer sessions and in group work as well because we do talk a lot about, so how do you people do this and how do you people do this? (Bilag 3, s. 18)

James giver udtryk for, at rummet mellem peer to peer sessionerne og ”side” samtalerne med deltagerne, har givet ham mest i forhold til læring. Dét, som jeg med udgangspunkt i Saltoftes (2013) perspektiv, vil kalde for *mellemrumsaktiviteterne*. Det er en vigtig indsigt, fordi det fortæller, at mellemrumsaktiviteter eller, mellemrumspraksissen, har høj værdi i forhold til deltagernes læring, og

at det er i mellemrumspraksissen, der er rum til at inkorporere lokal viden og erfaringer. James fortsætter:

The coffee breaks and all the stuff where someone has presented their project and you go to them and actually quiz them about it, because it's still fresh and there's all these perspectives that you can pick and borrow from everyone. (Bilag 1, s. 18)

James betydningstillægger ikke *mellemrumsaktiviteterne* som mindre vigtige eller værdifulde end de formelle undervisningsaktiviteter. Tværtimod understreger han, at det netop er i *mellemrumsaktiviteterne* han virkelig får noget ud af læringsprogrammet, fordi der er plads til at spørge ind, udforske og relatere problematikker til den lokale kontekst. Den viden, som James får her, anerkender han tilsyneladende også på lige fod med den viden han får i undervisningsaktiviteterne. Men den viden deltagerne deler med hinanden bliver, i hvert fald ikke explicit, anerkendt af underviserne og DFC. Det ses f.eks. gennem rammesætningen af deltagernes action plan, hvor der kun er lagt op til, at deltagerne skal vise, hvordan de kan bruge de (vestligt udviklede) metoder til at arbejde med byudvikling, som er præsenteret i læringsprogrammet.

Den manglende anerkendelse af deltagernes lokale viden taler ind i et postkolonialt perspektiv, hvor lokal viden generelt bliver trumfet i udviklingskontekster til fordel for et universalistisk, vestligt vidensparadigme (Adriansen, Madsen, & Jensen, 2016). *Wicked problems* tilgangen er, i konceptets natur, baseret på interdisciplinære metoder og inkluderende processer, men i designet af læringspraksissen synes det, at lokal viden (Breidlid, 2013) kun opnår begrænset anerkendelse på trods af, at det er viden, som James påpeger, der giver deltagerne nogle vigtige perspektiver. Det betyder også, at det ikke nødvendigvis er DFC eller undervisernes hensigt at udelade denne viden, men at det er et vigtigt perspektiv at medtage i undersøgelsen af deltagernes læring.

Opsamling

Peer to peer sessionerne og det generelle gruppearbejde skaber *mellemrumsaktiviteter*, der giver plads til at dele erfaringer med lokal viden. Mellemrumsaktiviteterne og den læring, der udvikles her, bliver dog ikke explicit anerkendt af DFC og underviserne, som noget *passende nyt*.

6. Diskussion og konklusion

6.1. Indholdsdiskussion

Indledningsvis har jeg argumenteret for, at kapacitetsopbyggende projekter, og herunder læringsprogrammer, der søger at styrke menneskelig og organisatorisk kapacitet, tilsyneladende mangler en grundlæggende kompleksitetsforståelse. På baggrund af analysen finder jeg det relevant at diskutere, hvad der rammesætter deltagernes læreproces og, hvad det fortæller os, om de grundlæggende antagelser læringsprogrammet bygger på. Denne diskussion vil give perspektiver på, hvilke forandringspotentialer undersøgelsen peger på.

Analysen har vist, at *praksisarkitekturen* i det problembaserede gruppearbejde, peer to peer præsentationerne og feltbesøgende åbnede op for deltagernes erfarings- og læreproces. Actionplanpraksissen og DFCs overordnede *projekt* med at evaluere på *outcome* af læringspraksissen, blev dog en begrænsning for deltagernes læreproces, og taler ind i en lineær forandringsforståelse, der gør læring og forandring til et målbart fænomen. Det er ikke et problem i sig selv at måle læring, men det kan siges, at det bliver et problem i læringsprogrammet, fordi man ved at rammesætte læringen gennem action planen, for det første underkender den læring, der *også* finder sted, men som ikke umiddelbart kan måles gennem oparbejdede kompetencer. For det andet underkender man den vidensdeling, der sker mellem deltagerne, som bidrager til betydelige *erfaringer* og læring for dem. For eksempel peger både James, Clara og William på, at de har gjort sig værdifulde *erfaringer* umiddelbart efter peer to peer præsentationerne og i gruppearbejdet, hvor de har kunne bruge hinandens fagligheder og kontekstuelle erfaringer (Bilag 1, Bilag 4, Bilag 5). Samtidig giver de udtryk for, at de har deres egne idéer til action planen, som er mulige for dem at gennemføre, men som action planen ikke inviterer til at udføre (Bilag 4, Bilag 5).

Praksistraditionen for læringspraksissen bliver på den måde begrænsende for den forandring, der er selve målet med læringsprogrammet, fordi den påvirker deltagerne og undervisernes generelle forståelser af, hvad der er ”god byudviklingspraksis”. Problematikken ligger i, at der opstår diskrepans mellem den, gennem læringspraksissens anerkendte, ”gode byudviklingspraksis” og de *erfaringer* deltagerne lærer af og anerkender hinanden for, men som ikke opnår anerkendelse gennem action planen.

Det vil derfor være oplagt at spørge; Hvordan kan læringsmålene og det ønskede outcome af læringsprogrammet, ekspliciteret gennem action planen, rumme og omfavne kompleksiteten i deltageres læreproces? Og hvordan er det muligt at gøre læringsprogrammerne mere ligeværdige, udnytte og anerkende den viden, som deltagerne bringer med sig ind i praksissen? I et praksisteoretisk perspektiv er det oplagt at se på, hvordan praksisserne omkring læringsprogrammet influerer hinanden, og hvad mulighedsbetingelserne er for forandring.

Med Kemmis' (2014) begreb *practice ecologies* bliver det muligt at analysere, hvordan f.eks. DFCs evalueringspraksis, og den *praksisarkitektur*, der konstruerer den, griber ind i action plan praksissen. I DFCs evalueringer af læringsprogrammerne lægges der vægt på i hvilken grad deltagerne har formået at implementere deres action plan og i hvilken grad deltagerne har øget deres viden, kompetencer og mindset efter læringsprogrammet (Danida Fellowship Centre, 2024). Det bliver vurderet ved at måle det "spring" der er i deltageres viden, kompetencer og mindset efter et læringsprogram gennem en multiple choice test eller en skriftlig opgave (Danida Fellowship Centre, 2024). *Projektet, praksislandskabet* og især *praksistraditionen* i evalueringspraksissen influerer dermed *praksisarkitekturen* i action plan praksissen. Det betyder også, at hvis der laves ændringer i *praksisarkitekturen* i evalueringspraksissen, f.eks. ved at ændre på læringsmålene, så vil det have indflydelse på action plan praksissen. Ved at ændre på læringsmålene ændrer man således også på, hvad der i læringspraksissen opfattes som legitim læring og, vigtigere endnu, så er det muligt at *anerkende* den læring, der ikke umiddelbart falder ind under kravene for de nuværende læringsmål. DFC og underviserne har allerede rammesat læringsprogrammet gennem det problembaserede gruppearbejde og inkorporeret peer to peer sessions, det kan dermed siges, at de er i gang med at transformere *praksistraditionen* for læringspraksissen. Men forandringen kan ikke gennemføres, fordi der er en diskrepans i aktiviteterne på tværs af læringspraksisserne.

Det leder mig tilbage til spørgsmålet om, hvad det vil sige at opbygge kapacitet og forandre *noget*. Den nuværende lærings- og evalueringspraksis kan på baggrund af analysen siges at afspejle en lineær "input-output" model, der er gennemgående for udviklingssektoren generelt, og som indikerer, at læring og forandringer er og skal være målbare. Det vil med andre ord sige, at hvis en forandring ikke kan måles, så anerkendes den ikke. For når vi prøver at ekspliciter kompetencer og viden gennem lister med outcomes, og implementeringer af action plans, er vi optaget af at konkretisere noget, der måske ikke er muligt at beskrive på et stykke papir. Men når vi i et praksisteoretisk perspektiv ser

viden som noget, der er knyttet til praksis, bliver det også klart at viden ikke er noget, der kan overføres direkte fra lærer til studerende eller fra læringsinstitutionen til den lokale kontekst.

I stedet kan læring ses som en transformation af viden, altså noget der ændrer sig og bliver fortolket og formet gennem en transformativ proces. Det betyder, at læringen, forandringen, den kreative proces ikke nødvendigvis kan måles, men stadig være til stede.

Med et sådant vidensbegreb, der ikke er knyttet til kompetencer, men til transformation af praksis, bliver det relevant at diskutere, hvad og af hvem det skal transformeres. Analysen viste, at den praksisviden deltagerne bragte med sig ind i læringspraksissen, dannede udgangspunkt for, at de kunne gøre sig nye *erfaringer*, som de arbejdede videre med og udforskede. Den viden er, hvad Breidlid kalder for ”lokal viden” (min oversættelse) (Breidlid, 2013, s. 35). Det er dermed muligt i dette perspektiv at sige, at den lokale viden som deltagerne bringer med sig, i højere grad bygger bro mellem deltagernes eksisterende *erfaring* og de nye *erfaringer* (Dewey, 2004) de gør sig på læringsprogrammet, end den officielle viden de bliver præsenteret for, der tager udgangspunkt i et vestligt vidensparadigme.

At tænke læringspraksissen i dette, komplekse perspektiv, indebærer at forandringerne hos deltagerne og i deres lokale organisationer ikke kommer ved at stille krav til implementering af komplekse action plans, men i stedet er et spørgsmål om at analysere de praksisser, der indbyrdes interagerer i *sitet* for at se, hvordan aktiviteterne og *praksisarkitekturen* i *sitet* muliggør og begrænser deltagerne i at lære, og i at forandre.

6.2. Konklusion

I dette speciale har jeg, gennem en kvalitativ undersøgelse, rettet fokus mod kompleksiteten i læringsprogrammer i en udviklingskontekst. Med udgangspunkt i etnografisk feltarbejde og et praksisteoretisk perspektiv, har det været formålet at skabe indsigt i, hvordan læringsprogrammet Urban Development er konstrueret, og hvilke forudsætninger for læring det giver.

For at kunne skabe den nødvendige indsigt i, hvordan *praksisarkitekturen* omkring læringspraksissen udfolder sig og skaber betingelser for deltagernes læring, har et vigtigt aspekt ved undersøgelsen været den metodiske tilgang. Det etnografiske feltarbejde har givet mulighed for at komme tæt på

felten, og gennem en gensidig erkendelsesproces skabe nye forståelser og mening. Det er også gennem den metodiske tilgang, at vigtige indsigter omhandlende mulighedsbetingelser for læring er spiret frem og har bragt nuancer i forståelsen af læringspraksissen. Analysen er foretaget med udgangspunkt i praksisteorien og en tematisk analysestrategi, der har delt analysen op i fire delanalyser. Analysen viser for det *første*, at den problembaserede læring skabte rum for nye *erfaringer*, *udforskning* og *refleksiv tænkning*, og at gruppearbejdspraksissen og feedbackpraksissen blandt andet gav deltagerne en grundlæggende kompleksitetsforståelse. Praksisserne, der konstituerede læringspraksissen, interagerede og influerede med hinanden, og feedbackpraksissen greb således ind i gruppearbejdspraksissen, hvilket fordrede deltagerne initiering ind i læringspraksissen og deres læring.

For det *andet* peger analysen på, at rammesætningen af læringsprogrammet ekspliciteret ved action plan praksissen, utilsigtet blev en begrænsning for deltagerne læring. Action planen blev styrende for deltagerne læreproces, og anerkendte kun de kompetencer, der relaterede sig til den specifikke metode de havde arbejdet med i relation til byudvikling. Ved at gøre det, ekskluderede action planen samtidig den læring deltagerne havde opnået i mellemrummene, gennem peer-to-peer præsentationerne og ved at være i et interkulturelt rum, der ellers udgjorde værdifulde erfaringer for deltagerne. Action planen reproducerede således en ”input-output” model til læring, der udgjorde en repetition af læringsprogrammets fagspecifikke indhold. Det var problematisk, idét deltagerne gav udtryk for at have egen idéer og forestiller om, hvad de kunne arbejde med i deres action plan, som action planen ikke inviterede til, og som derfor begrænsede dem i deres læring og mulighed for at lave forandringer. For det *tredje* peger analysen på, hvordan forstyrrelser i deltagerne grundlæggende erfaringer skabte udgangspunkt for læreprocesser, der blev understøttet af gruppearbejdspraksissen. Forstyrrelserne skete ofte ikke-intenderet, både som følge af feltbesøgspraksissen, gennem peer to peer præsentationerne og i gruppearbejdspraksissen, men den læring, som forstyrrelserne gav anledning til manglede eksplicit anerkendelse. Forstyrrelserne fandt yderligere ofte sted i *mellemrummet* mellem de officielle undervisningsaktiviteter.

Den fjerde og sidste analytiske pointe undersøgelsen peger på er, at *mellemrumsaktiviteter* som kaffe-pauser, gåture fra A til B og gruppearbejdet, skabte rum for *kreativitet*, der deltagerne imellem blev anerkendt som *passende nyt*. Det var i disse mellemrum, at deltagerne opsøgte hinanden, diskuterede, og delte (lokale) *erfaringer*. Den lokale viden, som deltagerne bragte med sig ind i læringspraksissen, som f.eks. Claras vurdering af, at langsigtede planer ikke ville fungere i hendes arbejdspraksis, fik dog ikke rum til at blive udfoldet og blev heller ikke eksplicit anerkendt som *passende* gennem action planen.

Afslutningsvis har det praksisteoretiske perspektiv tilbudt det komplekse billede af læringspraksissen som ønsket, hvor de selvfølgelige dynamikker, der betinger læringen er blevet frembragt. Imidlertid er læringspraksisser, arbejdspraksisser og organisatoriske praksisser nuancerede og foranderlige. Vidensproduktion omkring kapacitetsopbygning, læring og forandring inden for udviklingssektoren fortjener derfor mere videnskabelig opmærksom end dette speciale alene kan tilbyde. Med ønsket om at skabe bæredygtige menneskelige, organisatoriske og samfundsmæssige forandringer gennem læringsprogrammer, må der være forståelse for, hvilke praksisser der reproducere, hvordan de er konstitueret og på hvilken måde de influerer hinanden i en indbyrdes, gensidig afhængighed. Der må være en erkendelse af, at læring og viden, der sigter mod at skabe forandringer, handler om og kræver mere end målbare, individuelle kompetencer. Vi kan dermed med fordel vende blikket mod den allerede eksisterende erfaring og viden, deltagerne i læringsprogrammerne bringer med sig ind i læringspraksissen, og skabe rammerne og betingelserne for, at den viden får plads og mulighed for at vokse.

6.3. Formidlende artikel

Læring i udviklingssamarbejdet: et praksisteoretisk perspektiv på kompleksiteten i læringsprogrammer i en udviklingskontekst

“Look at those hymn books for instance. Why are they just lying there”? spørger en ghanesisk mand mig, mens vi stille går gennem Roskilde Domkirke. *“Nobody takes them?”* fortsætter han. Vi er en del af læringsprogrammet Urban Development, der er organiseret af Danida Fellowship Centre, og på et improviseret feltbesøg til Roskilde Domkirke. William, som manden hedder, er forundret over, at der ikke er nogen der stjæler salmebøgerne i kirken og, skal det vise sig, det bliver symbolet på en vigtig læring for ham.

Af stud.mag. i Læring og forandringsprocesser
Caroline Borrevang Hansen

Læring og kapacitetsopbygning er buzzwords i den internationale udviklingssektor. Læring bliver anset som nøglen til forandring, og derfor er træningsaktiviteter og læringsprogrammer en central del af det internationale udviklingssamarbejde. Men effekten af projekterne synes at være varierende, og det på trods af, at udviklingssamarbejder gentagne gange er forsøgt udviklet og forbedret og, at der er en intensiv monitorerings- og evalueringskultur i udviklingssektoren. Netop monitorering- og evalueringskulturen, der ofte er baseret på lineære processer og ”input-output” modeller har været udsat for kritik, og beskyldt for at producere ”best practices” frem for ”best fit” løsninger, på komplekse problemstillinger. De kapacitetsopbyggende projekter har

yderligere mødt kritik for at være forankret i et vestligt vidensparadigme, der reproducerer vestlig viden og metoder, og derfor har manglende succes. Kompleksitetsforståelsen er tilsyneladende manglende i udviklingssamarbejdet, og det kalder på at undersøge, hvad der er på spil.

Manglende kompleksitetsforståelse i læringsprogrammer i en udviklingskontekst

I forbindelse med mit speciale på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser, har jeg undersøgt, hvordan et læringsprogram, der er en del af et udviklingssamarbejde, er konstrueret, og hvordan det understøtter deltagernes læring og muligheder for at forandre deres lokale praksis.

Hensigten med undersøgelsen var at bringe nye perspektiver på kompleksiteten i læringsprogrammer i en udviklingskontekst, for derigennem at kunne belyse deltagernes muligheder for at initiere forandringer i deres lokale kontekst. Ved at følge et konkret læringsprogram i tre uger og deltage i forskellige aktiviteter, som f.eks. formelle forelæsninger, feltbesøg, peer-to-peer præsentationer og problembaseret gruppearbejde, fik jeg et indblik i, hvordan læringspraksissen udfoldede sig, og hvilke mekanismer, der var på spil i deltagernes læreproces. Som en del af undersøgelsen har jeg haft uformelle samtaler med forskellige deltagere og undervisere, samt afholdt formelle interviews med fire deltagere. Ikke helt overraskende pegede undersøgelsen på flere forskellige problematikker i læringsprogrammet, ligesom det også blev belyst, hvilke elementer af læringspraksissen, der bidrog med vigtige læring.

Læring i mellemrum

En vigtig erkendelse, der kom med feltarbejdet på læringsprogrammet var, hvordan læringen fandt sted i sprækkerne, eller mellemrummene, mellem de formelle undervisningsaktiviteter. En integreret del af undervisningsaktiviteterne på læringsprogrammet bestod af peer-to-peer præsentationer, hvor deltagere præsenterede deres organisationer, arbejde og problemstillinger. Det var i forbindelse med én af disse

præsentationer, at jeg blev opmærksom på den ikke-intenderede, men meget værdifulde læring. Følgende er et uddrag af mine feltnoter, foretaget i forbindelse med observationen af en peer-to-peer præsentation:

I den efterfølgende kaffepause, samler en gruppe deltagere sig på én af stolerækkerne. De diskuterer ivrigt om infrastruktur, transportsystemer og affaldshåndtering: "I didn't realize you had the same issues as we do in India. How do you come about getting people to use public transport?" spørger en indisk mand. "We don't really have public transport; I think that's the major problem for us" svarer Kofi.

Eksemplet ovenfor illustrerer, hvordan en præsentation fra en med-deltager på læringsprogrammet igangsætter en læreproces for deltagerne. Det vigtige at notere sig her er, at det er i *mellemrummet* mellem de officielle aktiviteter, at deltagerne gør sig nye erfaringer, og det er erfaringer og viden, de tager med fra deres lokale kontekst og deler med hinanden.

Lad mig vende tilbage til det indledende eksempel med William, der bliver forundret over, at der ikke er nogen, der stjæler salmebøgerne i kirken. Den erfaring William gør sig med salmebøgerne i kirken er en erfaring, en læring, som sker i *mellemrummet*

mellem formelle undervisningsaktiviteter. Den handler ikke om de specifikke fagkompetencer, der knytter sig til byudvikling, som er temaet for læringsprogrammet. Tvært imod handler erfaringen om nogle grundlæggende værdier, der går på tværs af faglige discipliner. Ikke desto mindre, er det læring, som for William, er én af de vigtigste ting han bringer med sig hjem. William uddyber:

“You have a society built on trust, equity, accountability... That's the main thing for me, and that's what I aspire to take with me to my organization.”

Problemet ligger i, at den ikke-intenderede læring, der opstår i *mellemrummene* på læringsprogrammet ikke eksplicit bliver anerkendt som legitim læring for deltagerne.

En dominerende action plan

Deltagerne skal som en vigtig del af læringsprogrammet udarbejde en individuel action plan efter afslutningen på kurset. Action planen skal fungere som en brobygning mellem læringsprogrammet og deltageres lokale kontekst, og bliver på den måde styrende for, hvad der anses som relevant og legitim læring at tage med sig fra kurset. Action planen deltagerne på dette læringsprogram skal udforme, er struktureret omkring de faglige kompetencer, som de forventes at bringe i spil i deres organisationer.

Det betyder, at action planen ikke inviterer til at inkorporere læring, som den William forklarer, at han anser som den vigtigste læring for ham. Rammesætningen for deltageres læring bliver, om end det ikke er intentionen, i dette perspektiv begrænsende for deres læreproces. Ved at rammesætte læringen gennem action planen, og udforme en action plan template, der kun inviterer til at reproducere faglige kompetencer, gengiver DFC en ”input-output” læringsforståelse, hvor læringen ses som direkte overførbare fra læringsprogram til deltageres lokale kontekster. Altså, tyder det på, at de overser kompleksiteten i læreprocessen i læringsprogrammet.

Anerkendelse af ”mellemrumslæring” og en fleksibel action plan

Undersøgelsen kalder på refleksion over, hvordan læringsprogrammer i udviklingskontekster kan rumme og anerkende læring, der rækker ud over individuelle fagspecifikke kompetencer. Det vil være oplagt at skabe rum for læringen, der finder sted mellem deltagerne i mellemrummene, ligesom mellemrumslæringen må anerkendes som legitim læring. Den form for læring er dog svært definerbar, og også svær at måle, og derfor må en action plan kunne rumme den kompleksitet, der ligger i de udefinerbare læreprocesser. For når man ønsker at skabe forandringer, kræver det mere end målbare og fagspecifikke kompetencer. Derfor kan

fokus med fordel rettes mod den allerede eksisterende viden, som deltagerne bringer med sig til læringspraksissen, og skabe rammerne og betingelserne for, at den

læring bliver anerkendt og får plads til at vokse.

Litteraturliste

- Adriansen, H. K., & Madsen, L. M. (2019). Capacity-building projects in African higher education: issues of coloniality in international academic collaboration. *Learning and teaching*, 12(2), s. 1-23.
- Adriansen, H. K., Madsen, L. M., & Jensen, S. (2016). *Higher education and capacity building in africa: the geography and power of knowledge under changing conditions* . New York : Routledge.
- Agostini, E., Schratz, M., & Eloff, I. (2024). *Vignette Research*. Bloomsbury.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies - struggling with closeness and closure. *Higher education*, 46, s. 167-193.
- Analoui, F., & Danquah, J. (2017). *Critical capacity development* . Palgrave macmillan.
- Andreotti, V. d. (September 2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), s. 381-397.
- Armstrong, J. (2013). *Improving international capacity development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barakat, S., & Chard, M. (2002). Theories, rhetoric and practice: recovering the capacities of war-torn countries . *Third World Quarterly*, 23(5), s. 817-835.
- Bloom-Christen, A., & Grunow, H. (Marts 2022). What's (in) a Vignette? History, Functions, and Development of an Elusive Ethnographic sub-genre . *Ethnos: Journal of Anthropology* , s. 1-19.
- Bradbury-Jones, C., Taylor, J., & Herber, O. (2014). Vignette development and administration: a framework for protecting research participants. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(4), s. 427-440.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research i sport, exercise and health*, 11(4), s. 589-597.
- Breidlid, A. (2013). *Education, Indegenous Knowledges and development in the global south: contesting knowledges for a sustainable future*. New York: Routledge.
- Brinkerhoff, D. W., & Morgan, P. J. (2010). Capacity and capacity development: coping with complexity. *Public administration and development*, 30, s. 2-10.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.

- Buch, A. (2018). Materialitet, krop og læring: et praksisteoretisk perspektiv. I M. Martinussen, & K. Larsen, *Materialitet og læring* (s. 99-122). Hans Reitzels Forlag.
- Buch, A., & Schatzki, T. R. (2018). *Questions of practice in philosophy and social theory*. New York : Routledge.
- Danida. (1. Maj 2024). *60 års udviklingssamarbejde* . Hentet fra Danida: <https://um.dk/danida>
- Danida Fellowship Centre. (20. Maj 2024). *Danida Fellowship Centre's Strategy*. Hentet fra Danida Fellowship Centre: <https://dfcentre.com/organisation/danida-fellowship-centres-strategy/>
- Danida Fellowship centre. (20. Maj 2024). *Learning programmes*. Hentet fra dfcentre: <https://dfcentre.com/learning-programmes/learning-programmes/>
- Danida Fellowship Centre. (20. Maj 2024). *Organisation*. Hentet fra dfcentre: <https://dfcentre.com/organisation/>
- Danida Fellowship Centre. (2024). *Results 2023*. Danida Fellowship Centre.
- Degnbol-Martinussen, J., & Engberg-Pedersen, P. (1999). *Aid: Understanding international development cooperation* . London: Zed Books.
- Dewey, J. (2004 [1916]). *Democracy and education*. New Delhi: Cosmo publications.
- Dewey, J. (2008 [1938]). *Erfaring og opdragelse* . Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2009 [1933]). *Hvordan vi tænker: En reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Klim.
- Eade, D. (2007). Capacity building: Who builds whose capacity? *Development in practice* , 17(4-5), s. 630-639.
- Egholm, L. (2014). Pragmatismen. I L. Egholm, *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund* (s. 171-189). Hans Reitzels Forlag.
- Elkjær, B. (2022). *Når læring går på arbejde: i lyset af John Deweys pragmatisme* . Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Emeagwali, G., & Sefa Dei, G. (2014). *African indegenous knowledges and the disciplines*. Sense Publishers.

- Emmerson, A., & Guevara, J. R. (20. December 2023). Reimagining roads ahead: Harnessing the transformative potential of capacity building as education. *Prospects: Comparative journal of Curriculum, Learning and Assessment*.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I C. Geertz, *The interpretation of cultures: selected essays* (s. 3-33). Basic Books Inc. Publishers
- Gonzalez, J. C., Hickling-Hudson, A., & Lehr, S. (2012). Challenging educational underdevelopment: The Cuban solidarity approach as a mode of south-south cooperation. I J. C. Gonzales, A. Hickling-Hudson, & R. Preston, *The capacity to share: A study of Cuba's international cooperation in educational development* (s. 35-47). Palgrave Macmillan.
- Greijn, H., Hauck, V., Land, T., & Ubels, J. (2015). *Capacity development beyond aid*. SNV Netherlands Development Organisation.
- Hasse, C. (2012). *Kulturanalyse i organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde . I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 65-96). Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2019). Læringsteoriens elementer. I K. Illeris, *15 aktuelle læringsteorier* (s. 9-33). Samfundslitteratur.
- Kacou, K., Ika, L., & Munro, L. (Juli 2022). Fifty years of capacity building: taking stock and moving research forward. *Public administration and development*, 42(4), s. 215-232.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.
- Lancaster, C. (2009). Sixty years of foreign aid: What have we learned? *International Journal*, 64(3), s. 799-810.
- Laursen, E., & Stegeager, N. (2013). Organisatorisk læring og transfer. I N. Stegeager, & E. Laursen, *Organisationer i bevægelse: Læring, udvikling, intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Lempert, D. (December 2015). A quick indicator of the effectiveness of "capacity building" initiatives by NGO's and International organisations. *European Journal of Government and Economics, Europa Grande*, 4(2), s. 155-196.
- Mahon, K., Fransisco, S., & Kemmis, S. (2017). *Exploring education and professional practices: Through the lens of practice architectures*. Springer.
- Mogensen, H. O., & Dalsgård, A. L. (2018). At være tilstede: Deltagelse og observation. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow, *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 163-180). Samfundslitteratur.
- Nicolini, D. (2009). Articulating practice through the interview to the double. *Management Learning*, 40(2), s. 195-212.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work and organisation: An introduction*. Oxford .
- Pearsson, L. (Februar 1970). Partners in development: a new global strategy. *The Unesco courier*, s. 10-15.
- Petersen, R. P. (2015). *Practicing and challenging engineering design: a practice perspective on challenges in engineering design*. Aalborg University , Department of development and planning: Center for design, innovation and sustainable transition. Aalborg University.
- Ramalingan, B., Laric, M., & Primrose, J. (2014). *From best practice to best fit: understanding and navigating wicked problems in international development*. ODI.
- Rubow, C., Fritsch, E., & Ahl, S. I. (2018). Feltnoter: Den foreløbige skrivnings håndværk. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow, *Antropologiske projekter: en grundbog* (s. 55-71). Samfundslitteratur.
- Said, E. (1978). *Orientalism: western concepts of the orient*. Penguin Books.
- Saltofte, M. (2013). At finde frem til det uforudsigelige: Etnografiske fortællinger om elevers kreative processer i skolen. *Qualitative studies*, 4(1), s. 72-85.
- Saltofte, M. (2020). Hverdagskreativitet. I M. Saltofte, *Kreativitet i mellemrum - antropologisk undersøgelse af kreativitet i skolens mellemrumszoner* (s. 43-60). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Penn State University Press.

- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices: Theory and research. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, & F. Trede, *Practice-Based education: Perspectives and strategies*. (Årg. vol. 6, s. 13-26). Sense Publishers.
- Shahjahan, R. A. (2016). International organizations (IOs), epistemic toolsof influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education policy*, 31(6), s. 694-710.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 97-115). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder: en grundbog* (Årg. 3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- UNDP. (6. Maj 2024). *About us* . Hentet fra UNDP: <https://www.undp.org/about-us>
- Unesco. (10. Maj 2024). *Heritage for peace*. Hentet fra Unesco : <https://www.unesco.org/en>
- Venner, M. (2015). The concept of "capacity" in development assistance: new paradigm or more of the same? *Global change, peace and security*, 27(1), s. 85-96.
- World Bank Group. (2018). *Learning - to realize education's promise*. Washington DC: World Bank Group.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Feltnoter

Bilag 2: Interviewguide

Bilag 3: Interview James

Bilag 4: Interview William

Bilag 5: Interview Clara

Bilag 6: Action plan template

Bilag 7: Uddrag af kursusplan