Roskilde University

Den ufærdige fremtid

aktionsforskningens potentialer og udfordringer

Bilfeldt, Annette; Jørgensen, Michael Søgaard ; Andersen, John; Perry, Kevin Anthony

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., Andersen, J., & Perry, K. A. (red.) (2018). *Den ufærdige fremtid: aktionsforskningens potentialer og udfordringer* . Aalborg Universitetsforlag. Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser Bind 9

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

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

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 03. Jul. 2025

ANNETTE BILFELDT, MICHAEL SØGAARD JØRGENSEN,
JOHN ANDERSEN OG KEVIN ANTHONY PERRY (RED.)

DEN UFÆRDIGE FREMTID

Aktionsforskningens potentialer og udfordringer

DEN UFÆRDIGE FREMTID

Aktionsforskningens potentialer og udfordringer

ANNETTE BILFELDT,
MICHAEL SØGAARD JØRGENSEN,
JOHN ANDERSEN OG
KEVIN ANTHONY PERRY (RED.)

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

INDHOLD

Forord 4

1. Den ufærdige fremtid – aktionsforskningens potentialer og udfordringer 5
John Andersen, Annette Bilfeldt, Michael Søgaard Jørgensen og Kevin Anthony Perry

2. The 500 Hats of the Action Researcher 19
Mary Brydon-Miller and Alfredo Ortiz Aragón

3. The Promise and Challenges of Transformative Participatory Action-Research in the 21st Century – The Legacy of Paulo Freire and Orlando Fals-Borda 48
Azril Bacal

4. Sociale læreprocesser – John Deweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning 69
Martin Severin Frandsen

5. Forandring i et Aktionsforskningsperspektiv 100
Laura Tolnov Clausen & Hans Peter Hansen & Helle Nedergaard Nielsen

6. Planlægning og Aktionsforskning – erfaringer med aktionsforskning i planlæggeruddannelser 130
John Andersen, Martin Severin Frandsen, Gestur Hovgaard og Anna Katrin Matras

7. Participatorisk GIS, planlægning og aktionsforskning i lokalsamfund 162
Gestur Hovgaard og Ragnheiður Bogadóttir

8. Aktionsforskning på kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi 179
Nils Thorsen og Tom Børsen

9. Exploring Marte Meo as a Method of Participatory Classroom Change 206
Kevin Anthony Perry

10. Pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø i ældreomsorg – fra pres til ressource 245
Annette Bilfeldt, Michael Søgaard Jørgensen og Marianne Mahler

11. Teateret som metode i aktionsforskning 267
Birthe Lund

12. Den praktiske vending – hva dreier den seg om? 289
Olav Eikeland

13. Annex – Grundlag for Netværk for Kritisk teori og Aktionsforskning 308

Forfatterpræsentation 312

FORORD

Denne bog er resultatet af flere seminarer om potentialer og udfordringer for aktionsforskningen afholdt på Aalborg Universitet i København. Forfatterkredsen i bogen spænder vidt: der er bidrag fra forskere, der arbejder inden for områder som planlægning, naturforvaltning, lokalsamfundsudvikling, pædagogik, socialt arbejde og ældreomsorg. Forfatterkredsen har også stærk international bredde. Udover de fleste nordiske lande (Norge, Sverige, Færøerne, Grønland og Danmark) er der også bidrag fra Nordamerika og Latinamerika. Bogen repræsenterer således forskellige miljøer og -traditioner inden for aktionsforskning: participatorisk aktionsforskning (PAR), pragmatisk aktionsforskning og kritisk-utopisk aktionsforskning. Bogen afspejler således, at aktionsforskningsmiljøet i stigende grad er et globalt community, hvilket også ses i de internationale tidsskrifter på området.

Oplægget til bogen var blandt andet en række problemstillinger om erfaringer fra aktionsforskning, som blev diskuteret på et opstartsseminar. Disse problemstillinger præsenteres i antologiens indledende kapitel. Senere afholdt vi et forfatterseminar med intern feedback på udkast og ideer, inklusiv Skypeforbindelse med forfattere, som ikke kunne være til stede i København. I redigerings- og reviewfasen fik vi også uvurderlig hjælp af mange reviewere fra flere kontinenter. Som redaktører og kollegaer vil vi gerne sige mange tak til de engagerede forfattere og ikke mindst til reviewerne.

Annette Bilfeldt, John Andersen,
Michael Søgaard Jørgensen og Kevin Anthony Perry

1. DEN UFÆRDIGE FREMTID – AKTIONSFORSKNINGENS POTENTIALER OG UDFORDRINGER

John Andersen, Annette Bilfeldt,
Michael Søgaard Jørgensen og Kevin Anthony Perry

I denne antologi undersøges nogle af multiple roller, etiske dilemmaer og relationer, der kan være i spil i aktionsforskning. Som kritisk projekt må aktionsforskningen videreudvikles for at kunne udfordre samfundets magtstrukturer og den dominerende diskurs og politik. Bogen er et bidrag til det, som Brydon-Miller, Greenwood and Maguire (2003) har defineret som et af aktionsforskningens kernekarakteristika: *"A shared commitment to democratic social change"*.

Med titlen *Den ufærdige fremtid – aktionsforskningens potentialer og udfordringer* ønsker vi på én og samme tid at understrege aktionsforskningens grundforståelse af, at fremtiden er ufærdig, og at aktionsforskning rummer potentialer som bidrag til demokratisk og bæredygtig udvikling af samfundet. Der er udfordringer forbundet med at gennemføre aktionsforskning – et enkelt aktionsforskningsprojekt "løser" ikke nødvendigvis et problem eller sikrer bedre vilkår, men kan i bedste fald bidrage til demokratiske forandring og empowerment. Det er nogle af de problematikker, som behandles i antologien. Bogen skal ses som et bidrag til diskussion og vidensformidling om aktionsforskningens teorihistoriske grundlag, metoder, tilgange, erfaringer, udfordringer og resultater. Med denne diskussion og vidensformidling henvender vi os både til aktionsforskere og til forskere inden for andre forskningstraditioner.

Antologiens baggrund

Baggrunden for antologien er et aktionsforskningsseminar for aktionsforskere fra Latinamerika og Skandinavien afholdt af Netværk for Kritisk Teori og Aktionsforskning på Aalborg Universitet i oktober 2016. Forskernetværket er dannet af en gruppe forskere på Aalborg Universitet i København med det formål både at rammesætte erfaringsudveksling internt mellem

kritiske forskere og aktionsforskere på tværs af faggrupper og institutter på Aalborg Universitet, og med andre forskere fra andre universiteter og forskningsnetværk, herunder Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling på RUC. Hermed vil netværket bidrage til bl.a. at styrke udvikling af aktionsforskningen på Aalborg Universitet i forskning og undervisning. Fokus ligger på at skabe rammer for, at praksisbaseret og forskningsbaseret viden gensidigt og ligeværdigt kan supplere hinanden.

På tværs af forskningsdiscipliner, samfundsvidenskab, naturvidenskab og humaniora har forskerne i netværket fokus på at bidrage til kritisk undersøgelse og diskussion af videnskabs- og erkendelsesteoretiske udgangspunkter, der fremstiller sig som objektive og værdifrie, samt forskning, der reducerer betydningen af samfundsmæssige modsætninger og strukturel magt til sproglige fænomener, narrative praksisser, eller som reducerer løsninger af samfundsskabte problemer til et individuelt ansvar.

Netværket arbejder ud fra en forståelse af, at videnskaben må og bør forholde sig kritisk over for de samfundsforhold, den undersøger og må gøre op med forskning, der antager økonomisk vækst som central samfundsmæssig værdi. Vigtige temaer i netværkets forskning er:

- Frigørelse fra undertrykkende strukturer og praksisser
- Udvikling af alternativer til nyliberalistisk markedsorientering og fokus på økonomisk vækst
- Bevarelse af velfærdsstaten og kritik af New Public Management
- Økologisk bæredygtighed
- Sociale fællesskaber
- Udvikling af et aktivt involverende demokrati på alle niveauer i samfundet
- Forskning med mennesker uden for universitetet, ikke om dem
- Forbedring af sårbare gruppers livsvilkår

(jf. antologiens Anneks: Grundlag for Netværk for Kritisk Teori og Aktionsforskning)

Forskning baseret på demokratiske og inkluderende værdier

Aktionsforskning deler på flere måder ligheder med traditionel forskning, f.eks. kvantitativ og kvalitativ kortlægning af problemer og processer, og er derfor også altid i dialog med forskning udført inden for andre forskningstraditioner. Ud over den emancipatoriske erkendelsesinteresse, som aktionsforskningen deler med andre kritiske forskningstraditioner, så er det særlige ved aktionsforskning den participatoriske epistemologi, karak-

teriseret ved, at deltagerne er medforskere og deltagere i at definere, hvilke problemstillinger der er relevante, og hvordan metodologi og forskningsdesign skal udformes. (Bradbury 2015, Herr & Anderson 2015). Derfor er deltagelse og refleksivitet om kontekst og skabelsen af mulighedsrum centrale temaer. Refleksion over, hvordan praktikerne indgår som medforskere i aktionsforskningsforløbet, er et derfor et uomgængeligt spørgsmål for aktionsforskere (jf. *Encyclopedia of Action Research*).

Aktionsforskning er et paraplybegreb for participatorisk forskning baseret på demokratiske og inkluderende værdier, hvor viden skal bidrage til kollektive handlinger, der forandrer tingenes tilstand. Aktionsforskning er ikke en specifik metodologi; men kan snarere karakteriseres som en tilgang til forskning, der kan udføres på mangfoldige måder (Dick 2015).
Peter Reason og Hilary Bradbury har overordnet karakteriseret aktionsforskning således:

> "Action research is a participatory process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities" (Reason & Bradbury 2008).

Aktionsforskning starter ofte med spørgsmålet: "Hvad er kerneproblemet? Hvordan kan denne situation eller tilstand forandres positivt?" (Reason & Bradbury 2008). Med udgangspunkt heri anvendes dels etablerede tilgange og teknikker, dels udvikles ofte også nye fremgangsmåder, der opstår af uforudsigelige situationer og relationer, der opstår gennem aktionsforskningsforløbet.

Den metodiske tilrettelæggelse af aktionsforskningsprocessen er tæt koblet til de problemer, der skal løses, de involverede deltagere og de forhold, som aktionsforskningsprojektet skal bidrage til at forbedre. Aktionsforskning har ingen entydige metodiske fremgangsmåder eller teoretiske ståsteder, men har som centralt fælles karakteristika at afvise dikotomien mellem refleksion og handling, mellem teori og metode samt mellem teori og praksis (Dick & Greenwood 2015). Aktionsforskning praktiseres i mangfoldige former, betoninger og karakteristika.

Morten Levin og Davyd Greenwood fremhæver betydningen af at aktionsforskningen bryder med den universitære disciplinopsplitning, som de karakteriserer som "en organisatorisk patologi", der står i vejen for videnudvikling om "the real world problems" (Levin & Greenwood 2008).

Det tværvidenskabelige, pro-demokratiske og pro-sociale udgangspunkt gør, at aktionsforskning har mulighed for at udgøre et forskningsbaseret modsvar til neoliberaliseringen af samfundet (Levin & Greenwood 2008).

I det betydende værk *The Sage Encyclopedia of Action Research* fra 2014 (Coghlan & Brydon-Miller 2014) hvor næsten 300 forfattere bidrager, får man et indblik i hvor bredt aktionsforskning spænder. Her finder man en mangfoldighed af eksempler på, hvordan participation og handling kan udføres i samspil med teoretisk og kritisk refleksion (Dick 2015). Trods denne spændvidde er der en række fælles karakteristika, hvor kernen i aktionsforskning er forbindelsen mellem forståelse og forandring – transformation. De generiske grundelementerne i aktionsforskning er (1) kritik af uretfærdigheder, utilfredsstillende tilstande inden for et givet felt, (2) undersøgelse og dokumentation (kritikken skal f.eks. dokumenteres overbevisende), (3) refleksion og udvikling af konkrete visioner og strategier for, hvordan tingene kunne være anderledes og (4) kollektiv handling, hvor strategier for forandring udtænkes og sættes i værk (jf. Stoecker 1999).

PAR (Participatory Action Research) og empowerment

Der er stor inspiration at hente i den internationale aktionsforskningsretning PAR (Participatory Action Research), der historisk er udviklet i tæt samspil med progressive sociale bevægelser, især i Latinamerika (Fals Borda 1998). Historisk har PAR-traditionen haft sin stærkeste base i Latinamerika (Arthur 2013, Andersen & Bilfeldt 2016).

I Danmark (og Europa) blev der i kølvandet på studenteroprøret udviklet en form for PAR-tradition gennem den såkaldte "eksterne fagkritik", der blev ramme om tæt samarbejde mellem kritiske universitetsfolk, fagbevægelsens venstrefløj og de nye sociale bevægelser om at undersøge og dokumentere sociale, faglige og miljørelaterede problemstillinger. Her var fokus på at få udarbejdet dokumentation af arbejdsmiljøbelastninger, urimelige arbejdsvilkår, miljøbelastninger o.a., der kunne indgå som grundlag for politisk handlen i fagbevægelsen og de nye sociale bevægelser. Projektet "Ny teknologi og slagterier", der blev gennemført i regi af Nærings- og Nydelsesmiddelarbejder Forbundet 1985-1988, arbejdede med inspiration fra svensk fagbevægelses udvikling af begrebet "det gode arbejde" med at udvikle visioner for fremtidens slagteriarbejde i samarbejde mellem forskere og slagteriarbejdere (Elert & Jørgensen 1988). Det var med udgangspunkt i arbejdslivsområdet, at en kritisk, utopisk tilgang til aktionsforskning i Danmark blev udviklet i 1980'erne af de danske aktionsforskere Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén fra Roskilde Univer-

sitet og Danmarks Tekniske Universitet i forbindelse med aktionsforskningsprojektet "Industri og Lykke" (1988-96) (Nielsen et al. 1999).

Sammen med en bred gruppe af latinamerikanske kritiske forskere (sociologer, antropologer, uddannelsesforskere m.fl.) var Fals Borda én af initiativtagerne til udvikling af PAR i 1970 (Fals Borda 2001). Udgangspunktet var en epistemologisk nyudvikling af en etisk funderet videnskabelig forskningspraksis, hvor almindelige menneskers viden og behov skulle i fokus, og hvor forskningen skulle udføres i samarbejde med sociale grupper og bevægelser. Samtidig var det afgørende, at fastholde videnskabelig validitet og teoretisk fundering (Andersen & Bilfeldt 2016).

En af de vigtigste inspirationskilder til PAR var Paulo Freires arbejde i Latinamerika. Med begreberne "conscientization" (kritisk bevidsthed) og empowerment (Freire 1974) og Antonio Gramscis (Gramsci 1935/2011) begreb den "organiske intellektuelle", blev det understreget, at samfundsanalyse og teoriudvikling skulle ske tæt forbundet med bevægelser, der kæmper for at ændre samfundet.

PAR understreger den demokratiske videnskabende proces, hvor uretfærdighed, social ulighed og magtrelationer synliggøres, og kollektiv handling til at forbedre forholdene understøttes. Deltagerne indtager en aktiv rolle i at formulere, designe og udføre forskningen. Succeskriteriet for den participatoriske aktionsforskning er, at ulige magtrelationer og magtressourcer udfordres og forandres gennem empowerment af progressive forandringsagenter. Det er derfor afgørende ikke at reducere aktionsforskning til rent metodiske greb, hvor "lægfolks" stemme midlertidigt kommer i spil, men uden at indgå i reelle empowermentprocesser og kapacitetsopbygning for demokratiske samfundsforandringer.

Empowermentstrategier spænder fra den individuelle selvtillid til skabelsen af kollektive visioner og mobiliseringsevnen til at påvirke samfundets overordnede udviklingsretning over en længere tidshorisont (Andersen 2018), og empowerment er derfor både en proces og et mål (Greenwood, Whyte & Harkavy 1993). Empowerment er processer, hvorigennem mennesker bliver i stand til og får mulighed for at modvirke afmagt og manglende kontrol over deres livsbetingelser og udvikle kapacitet til at forandre både samfundet og sig selv.

Empowerment refererer således *både* til den subjektive erfaring – oplevelsen af at kunne 'gøre en forskel' og have mulighed for at forandre sin situation – *og* til ændringen af samfundets mulighedsstrukturer, dvs. de objektive samfundsmæssige magt- og ressourcefordelingssystemer på et givet historisk tidspunkt (Andersen og Bilfeldt 2016). Den subjektive dimension af empowerment refererer til udviklingen af forandringsagenter-

nes identitet, evner og kapacitet til at udnytte mulighedsrummet for at skabe positiv forandring. Den objektive dimension af empowerment handler om forandringen af de samfundsmæssige og institutionelle rammer for individers og fællesskabers faktiske muligheder for at forbedre deres situation og skabe positiv forandring (på engelsk 'opportunity structures'), f.eks. ved at opnå nye rettigheder og bedre adgang til relevante ressourcer (Andersen & Bilfeldt 2016).

Idéoplægget til antologien

Rammen for antologien har været følgende problemstillinger, som bidragydere skulle sætte fokus på eller give teoretisk inspiration til:

- Hvordan kan aktionsforskningen udvikles, så den faciliterer empowermentprocesser: nye praksisser, politiske dagsordner, problemløsninger, nye forståelser af egne rettigheder, muligheder mv.?
- Hvilke samfundsmæssige problemstillinger og konflikter (f.eks. klimaudfordringer, social ulighed, social eksklusion, New Public Management etc.) skal aktionsforskning og aktionsforskere være særligt opmærksomme på?
- Hvilke udfordringer og dilemmaer kan der være i gennemførelse og opfølgning af aktionsforskningsprojekter? I hvilke kontekster og sammen med hvilke sociale bevægelser/aktører er der behov for eller uudnyttede potentialer for at udvikle aktionsforskning? Hvad skal der til for, at man kan sige, at betingelserne for at gennemføre aktionsforskning er til stede?
- Hvilket teorigrundlag/aktionsforskningstraditioner (participatorisk aktionsforskning ('participatory action research' – PAR), kritisk-utopisk aktionsforskning ('critical utopian action research' – CUAR) etc.) kan der bygges videre på – og hvordan indgår dette teorigrundlag i jeres aktionsforskning?
- Hvordan kan aktionsforskning styrkes i forskningsverdenen og i samfundet og forankres – hvordan og på hvilke samfundsmæssige niveauer?
- Hvad kan vi lære af vores aktionsforskningsprojekterfaringer – også de problematiske eller negative?

Introduktion til antologiens kapitler

Kapitel 2 i antologien *The 500 Hats of the Action Researcher* af Mary Brydon-Miller og Alfredo Ortiz Aragón understreger aktionsforskningens metodiske bredde og leverer et gennemarbejdet bud og en oversigt over på de mange (og ofte overlappende) roller og metodiske greb, der kan komme i spil i forskellige typer af aktionsforskning i forskellige faser af aktionsforskningsarbejdet. F.eks. "advocacy rollen": at bruge aktionsforskerrollen til at advokere for et bestemt synspunkt (f.eks. et bæredygtighedssynspunkt over for landbrugets kommercielle interesser) eller en underprivilegeret gruppes eller lokalområdes behov og interesser. I den praktiske aktionsforskning er aktiv og anerkendende lytning ofte en forudsætning for at tillid kan etableres mellem aktørerne i et aktionsforskningsforløb. Med til aktionsforskningsrollen hører også den reflekterede procesfacilitering for at kvalificere og muliggøre kollektive forandringsideer og praksisser – og for at håndtere de uventede situationer, uenigheder, konflikter og dilemmaer, der typisk kan opstå i aktionsforskningsforløb. Som nævnt indebærer aktionsforskning også brug af metoder og greb fra traditionel forskning. F.eks. brug af statistisk dokumentation og spørgeskemaer til at dokumentere større borgergruppers opfattelse af tingenes tilstand og eventuelle opfattelse af forskellige forandringstiltag. Eller dokumentanalyser og litteraturstudier, der sammenfatter og dokumenterer eksisterende viden inden for et relevant felt

Kapitel 3 *Participatory action research (PAR)* af Azril Bacal er en intellektuel og historisk introduktion til hvad Azil kalder en transformativ type af participatorisk aktionsforskning (TPAR), som historisk er særlig forankret i Latinamerika (Fals Borda og Paulo Freire). Den latinamerikanske aktionsforskningstradition er i højere grad end den skandinaviske aktionsforskningstradition karakteriseret ved tæt samspil med frigørende sociale og politiske bevægelser og afspejler dermed også kontinentets dramatiske sociale og politiske kampe. Latinamerika er som en globalisere region i en ulige global orden både karakteriseret af den koloniale arv, slaveri, udbytning og en lang tradition for sociale oprør, kampe for frigørelse og frigørelsesteologi. Freire og Fals-Borda formidler en stemning af håb, hvilket er påtrængende i en verden truet af klimaforandringer og en dramatisk voksende ulighed, der ligger bag det 21. århundredes humanitære flygtningekatastrofe. Der er ingen mangel på viden om dybden af den sociale, humanitære og økologiske krise. Alligevel kan vi iagttage en voksende xenofobi, autoritær politik og en foruroligende nationalistisk højre populisme. I denne situation argumenterer Azril for, at Freire og Fals-Bordas

perspektiv på synergien mellem "emancipatory research and transformative action" er nødvendig som aldrig før.

Kapitel 4 *Sociale læreprocesser – John Deweys teori om eksperimentel undersøgelse* af Martin Frandsen dykker ned i en af aktionsforskningens teoretiske fødekilder, nemlig pragmatismen og dens fokus på erfaring og læring. Kapitlet bidrager til udviklingen af det teoretiske grundlag for aktionsforskning gennem en nylæsning af den amerikanske filosof John Deweys pragmatiske teori om læring og eksperimentel undersøgelse. Deweys pragmatisme har i en dansk sammenhæng været genstand for en meget kritisk læsning, og hans læringsteori er blevet beskyldt for at være subjektcentreret og for at mangle en samfundsmæssig dimension. Gennem en læsning af hovedværket *Logic: The Theory of Inquiry* viser kapitlet, hvordan Deweys pragmatiske læringsteori helt grundlæggende er en teori om sociale læreprocesser. Samtidig argumenteres for, hvordan teorien er relevant for såvel aktionsforskning som 'public sociology', dels som videnskabsteoretisk afsæt, dels som konkret empirisk analyseramme.

Kapitel 5 *Forandring i et Aktionsforskningsperspektiv* af Laura Tolnov Clausen, Hans Peter Hansen, Helle Nedergaard Nielsen placerer sig eksplicit inden for den kritisk-utopiske aktionsforskning, der har en stærk position inden for dansk aktionsforskning. Denne tradition har blandt andet bidraget til videreudvikling af Roberts Jungks arbejde med fremtidsværksteder, som blev udviklet til at facilitere demokratiske frirum og udvikle utopier. Kapitlet diskuterer nogle af de problemstillinger, man som aktionsforsker konfronteres med i spændingsfeltet mellem proces, vidensproduktion og forandring. Omdrejningspunktet for kapitlet er aktionsforskningens ambition om at bidrage til forandring og samtidig en forståelse af forandringens blokeringer. Som både iagttagere af og deltagere i en række aktionsforskningsprojekter i ind- og udland, fremlægger kapitlets forfattere et kritisk og anvendelsesorienteret perspektiv på aktionsforskningens forandringsambition. Dette gøres med afsæt i en række udvalgte temaer, herunder forholdet mellem aktion, forskning og forandring i forhold til magt og normativitet, aktionsforskningens ønske om spredning, samt i forhold til den sårbarhed, man som aktionsforsker ofte oplever i sit arbejde. Forfatterne tager afsæt i deres egne erfaringer fra den kritisk-utopiske aktionsforskning, primært anvendt inden for natur- og miljøforvaltningsområdet. Forfatterne tager desuden afsæt i en grundlæggende normativ forståelse af aktionsforskningen som et redskab, der skal bidrage til løsningen af aktuelle sociale, demokratiske og natur- og miljømæssige udfordringer.

Kapitlerne 6, 7 og 8 relaterer sig alle til planlægningsfeltet. Inden vi præsenterer de enkelte kapitlers bidrag, skal vi kort kontekstualisere den historiske sammenhæng mellem planlægning og aktionsforskning.

Op til begyndelsen af 1980'erne udkom en del tværfaglig planlægningslitteratur, især på de nye universitetscentre i Aalborg og Roskilde, som havde det problemorienterede projektarbejde, samfundsengagement og tværfaglighed som bærende principper. Interessen for planlægning på de nye universitetscentre reflekterede den politiske diskurs om planlægning, demokratisering i planlovgivningen og fornyelser i den praktiske planlægning i Danmark (Gårdmand 1975). Planlægningens optimistiske periode i 1960'erne blev gradvis til kritik og diskreditering af demokratiudvidende planlægning i 1980'erne. Flagskibsprojekter i forhold til ulighedsreducerende velfærdsplanlægning som Lavindkomstkommissionen (1979) gik – i hvert fald for en stund – over i historiens glemsel. Hovedtrenden udviklede sig over imod det vi i dag kender som New Public Management. Kort fortalt gik interessen bort fra offensiv og demokratiserende planlægning til "styring", hvilket manifesterede sig i en bølge af litteratur om "governance" især i 1990'erne. Med den brede pensel kan man sige, at planlægning som demokratiudvidende værdibaseret intentionel bestræbelse på at forme fremtiden blev trængt mere i baggrunden i forhold til fragmenteret ad hoc styring.

De senere år er den internationale interesse for participatorisk planlægning dog vendt tilbage. Dette hænger sammen med, at en række nye komplekse samfundsmæssige problemer er vokset frem, ikke kun inden for miljø og klima, men også f.eks. i form af byernes sociale segregering, mobilitets- og trængselsudfordringer samt i en polarisering mellem by og land. En anden årsag er, at moderne offentlige styringsprincipper har betydet en stærk *fragmentering mellem* sektorer eller ressortområder. De interne styringsmekanismer i den offentlige sektor, baseret på juridiske og økonomiske styringsinstrumenter, har medført, at hver sektor prøver at agere "rationelt" sektorinternt, men ofte på bekostning af sammenhæng med andre sektorer (Amdam & Veggedal, 1998).

De nye samfundsmæssige udfordringer og kritikken af New Public Management har aktualiseret et behov for at revitalisere planlægning som et kundskabsbaseret og demokratisk funderet redskab for formningen af den ufærdige fremtid (jf. også titlen på denne bog). Et væsentligt paradoks i samfundsudviklingen er netop, at dets mange basale udfordringer overskrider samfundets sektorielle opdeling og offentlige forvaltnings ressortopdeling, ligesom udfordringerne og deres mulige løsninger overskrider den traditionelle fagdisciplinopdeling

Kapitel 6 *Planlægning og aktionsforskning – erfaringer fra RUC og Færøernes Universitet* af John Andersen, Martin Frandsen, Gestur Hovgård og Ann Katrin Matras handler om, hvordan der aktuelt arbejdes med aktionsforskningstilgange på planlægningsuddannelser på Roskilde Universitet og på Færøernes Universitet. Den kritiske del af planlægningsfaget – f.eks. empowerment og social mobiliseringstraditionen (Friedmann 1987) – har altid delt grundspørgsmålet: "hvordan tager vi fremtiden tilbage?" med aktionsforskningen. Her er den fælles bestræbelse at forankre skabelsen af fremtiden og planlægningen i social mobilisering og empowerment – fremfor at overlade planlægningen til økonomiske og teknokratiske eliter. Kapitlet diskuterer planlægningsbegrebet, som er et omstridt begreb, der opfattes vidt forskelligt i forskellige fagtraditioner – jf. (Jensen et al. 2007). Ærindet er at revitalisere forståelsen af planlægning som en demokratisk, lærende og mobiliserende kollektiv menneskelig aktivitet for at skabe "bedre fremtider" – altså det samme som aktionsforskningens grundlæggende DNA. Teoretisk kobles planlægningsforståelsen til C. Wright Mills begreb om sociologisk fantasi (Mills 1959) og Deweys teori om eksperimentel læring. Mulighedsrummet for aktionsforskningen er afhængigt af den konkrete institutionelle og magtmæssige kontekst. Det kan f.eks. være problematisk at gennemføre et tilfredsstillende aktionsforskningsforløb inden for rammer af en formel organisation, når det ikke er muligt at arbejde i 'armslængde-afstand' fra lokale hierarkier og magtrelationer, jf. eksemplet fra Færøerne i kapitlet. En del af fagligheden omkring aktionsforskning er således praksisfortællinger og refleksioner om dilemmaer og hvad vi kan lære af problematisk aktionsforskning – eller 'blind actions' – som Gaventa og Cornwall kalder det (Gaventa & Cornwall 2008).

Kapitel 7 *Participatorisk GIS og aktionsforskning i lokalsamfund af* Gestur Hovgaard og Ragnheiður Bogadóttir diskuterer, hvordan brugen af Geografiske Informationssystemer (GIS) kan indgå i aktionsforskning i lokalsamfund og bidrage til udviklingen af disse redskaber til at fremme participatorisk, borgerdreven planlægning og lokalsamfundsudvikling, der bygger på og udvikler borgeres viden om deres lokalområder. Kapitlets empiri bygger på et forsknings- og udviklingsprojekt på øen Sandoy i Færøerne. I lighed med andre udkantsamfund, har dette lokalsamfund med ca. 1200 indbyggere i årtier været udfordret af fraflytning og nedgang i traditionelle erhverv. Projektet er en del af et EU-finansieret forskningsprojekt og er del af EU's Northern Periphery and Arctic Programme. Projektets overordnede formål er at understøtte lokal udvikling af ressourcer

og ressourceforvaltning i bæredygtig retning. Dette tænkes gjort gennem at kombinere og udbrede "best practice" lokal viden om bæredygtig udvikling på tværs af det Nordatlantiske og Arktiske område, samt gøre denne viden anvendelig i planlægningen med særlig henblik på bottom-up udviklingsprocesser rettet mod bæredygtig udvikling af landbrug og turisme.

Kapitel 8 *Aktionsforskning på kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi* af Nils Thorsen og Tom Børsen er udarbejdet som et led i udviklingen af kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi på Aalborg Universitet (MSc TAN). I 2016 besluttede studienævnet for Tekno-Antropologi, Bæredygtigt Design og Integrerede Fødevarestudier at implementere aktionsforskning som valgfrit projektmodul på uddannelsens tredje semester. Gennem et systematisk litteraturreview kortlægger kapitlet generelle erfaringer med brug af aktionsforskning i universitetsuddannelser og sætter de identificerede erfaringer i relation til arbejdet med at integrere aktionsforskning i kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi. Reviewet identificerer erfaringer med aktionsforskning anvendt direkte som del af uddannelsers indhold, som grundlag for uddannelsesreformer, til opbygning af aktionsforskningskompetencer på universiteterne og til at styrke universiteternes samarbejde med aktører i det omgivende samfund. Dertil kommer erfaringer med effekten på de studerendes læring. Reviewet finder også beskrivelser af både udfordringer og positive effekter ved at indføre aktionsforskning på universitetsuddannelser. Af positive effekter kan nævnes styrkelse af læring, refleksion, kritisk tænkning og engagement hos studerende. Kapitlet diskuterer løbende, hvordan de beskrevne erfaringer med aktionsforskning kan bruges i arbejdet med at indarbejde aktionsforskning på kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi.

Kapitel 9 *Exploring Marte Meo as a method of participatory classroom change* af Kevin Anthony Perry udforsker, hvordan Marte Meo-terapeuter ved hjælp af en trinvis analyse af klassesituationen (såkaldte 'outsiders') kan samarbejde med lærere og elever ('insidere') for at skabe en positiv klasseværelsesændring (dvs. sikre læringsrum). De beskrevne Marte Meo-forløb, som er kernen i dette kapitel, blev gennemført af internt ansatte kommunale konsulenter i en dansk kommune, der samtidig var i en ekstern rolle i forhold til de skoler, hvor forløbene fandt sted. Marte Meo-forløbene indgik i et større forskningsprojekt og var som sådan ikke på forhånd planlagt til at være aktionsforskningsinterventioner, hvilket tyder på, at aktionsforskning kan opstå i undersøgelser, der ikke som udgangspunkt definerer sig selv som aktionsforskning. Kapitlet undersøger med udgangs-

punkt i kritisk aktionsforskning, hvilken effekt centraliserede, top-downdrevne forskningsprojekter har på forskningsdeltagere og forskningsprocesserne. Deltagende forskning finder ikke sted i et vakuum; Det sker snarere inden for rammer, hvor magtrelationer ofte fremkalder interessekonflikter og til tider skaber modstand mod forskning (Herr & Anderson 2015). I kapitlet dokumenteres de forskellige skridt gennem aktionsprocessen – blandt andet den løbende feedback til de deltagende lærere og hvordan lærerne implementerede denne feedback i deres praksis. Kapitlet viser, hvordan magtrelationer kan påvirke forskningspraksis og påviser, at aktionsforskning kan bidrage til at udfordre og understøtte transformation af dominerende former for magtrelationer i forskningsprocesser og samfundet mere generelt.

Kapitel 10 *Pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø: Fra pres til ressource* er udarbejdet af Annette Bilfeldt, Michael Søgaard Jørgensen og Marianne Mahler. I kapitlet diskuterer forfatterne, hvordan aktionsforskning kan bidrage til at styrke samarbejde mellem medarbejdere og pårørende. Kapitlet bygger på erfaringerne fra et aktionsforskningsprojekt for medarbejdere på tre plejehjem i Københavns Kommune, hvor der blev lagt et dobbeltperspektiv på plejehjemmet som hjem for beboerne og som arbejdsplads for medarbejderne i spændingsfeltet mellem New Public Management og pårørendes krav. Medarbejdernes arbejde med at udvikle utopier og handlingsorienterede forslag til fremme af et inkluderende samarbejde diskuteres bl.a. i forhold til Baumans begreber om teknisk og moralsk rationalitet, socialforfatningsbegrebet om normer og værdier i organisationer og Kemmis begreb om udvikling af praxis på et kollektivt moralsk forpligtet grundlag. Kapitlet viser, hvordan det er muligt at påbegynde forandring af normer og værdier gennem aktionsforskning, men viser samtidig at sådanne forandringer er langvarige processer, som skal fortsætte efter det formelle aktionsforskningsprojekt er afsluttet.

Kapitel 11 *Evaluering af teaterworkshop som forskningsmetode* af Birte Lund tematiserer inddragelse af teater og drama i aktionsforskningen. Der er særlig fokus på de potentialer og udfordringer, der er forbundet med inddragelse af drama i den kritiske og utopiske aktionsforskning. Teatret og dramaet åbner for en emotionel tilgang og indlevelse i en fiktiv, fysisk gengivelse af en realitet og dermed kan den emotionelle appel skabe et særligt engagement og indlevelse og åbne for nye indsigter og erkendelser. Med inddragelse af metoden kan der opstå udfordrende og givende samarbejdsrelationer med nye parter (bl.a. skuespillere), der har erfaringer med æste-

tiske udtryksformer. Det fremgår af analysen, at denne metode kræver særlige etiske overvejelser at inddrage som forskningsmetode. Dette konkluderes på baggrund af forskeres erfaringer med inddragelse af teaterworkshops i forbindelse med forskningsprojektet CLIPS, der indgår som datamateriale og analysegrundlag.

Kapitel 12 *Den praktiske vending – hva dreier den seg om?* af Olav Eikeland undersøger relationen mellem teori og praksis og forskernes udfordringer med at udforske andres sociale praksis og forstyrrelserne hos praktikere på grund af forskningsaktiviteter. Kapitlet ser blandt andet på forholdet mellem forskningsresultater og analysemodeller og udfordringer, der vedrører forskningens relevans, pålidelighed og gyldighed.

Som efterskrift i antologien har vi som anneks medtaget dokumentet *Grundlag for Netværk for Kritisk Teori og Aktionsforskning* ved Aalborg Universitet som inspiration til andre forskere inden for kritisk forskning og aktionsforskning.

God læselyst!

Referencer

· Amdam, J. & Veggedal, N. (1998). *Teorier om samfundsplanlægning*. Oslo: Universitetsforlaget.

· Andersen, J. (2018). Empowerment, kritisk teori og aktionsforskning. I Kjærgaard, Holger (red.), Social- og specialpædagogik. København, Akademisk Forlag, s. 69-87.

· Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2016). Participatorisk aktionsforskning: potentialer og udfordringer. I Bilfeldt, A, Jensen, I og Andersen, J (red.), *Social eksklusion, læring og forandring (*s. 19-41), Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

· Arthur, L. (2013). Reflections on the form and content of Participatory Action Research and implications for social innovation research. In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (red.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (s. 332-340). Cheltenham: Edward Elgar, UK Northampton, MA, US.

· Brydon-Miller, M. (2008). Ethics and Action Research: Deepening our Commitment to Principles of Social Justice and Redefining Systems of Democratic Practice I P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 2nd edition (s. 199-210). London: Sage Publications.

· Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maquire, P. (2003). Why Action Research. *Action Research, 1*(1), 9-28.

· Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (ed.)The SAGE Encyclopedia of Action Research, Los Angeles London: Sage Publications.

· Dick, B. (2015). Reflections on the SAGE Encyclopedia of Action Research and what it says about action research and its methodologies, *Action Research, 13*(4), 431-444.

· Dick, B. & Greenwood, D.J (2015): Theory and method: Why action research does not separate them, *Action Research,*13(2)
· Elert, C. & Jørgensen, M.S. (1988). *Vores eget slagteri*, Nærings- og Nydelsesmiddelarbejder Forbundet NNF.
· Fals Borda, O. (1988). Knowledge and People's Power: Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico, and Colombia. New Delhi, India: Indian Social Insititute.
· Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 27-37). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
· Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain: From knowledge to action*. New Jersey. Princeton University Press.
· Gaventa, J., & Cornwall, A. (2008). Power and knowledge. I P. Reason, & H. Bradbury, *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 2nd edition (pp. 121-137). London: Sage Publications.
· Gramsci, A. (1935/2011). *The prison notebook: Tree volume set*, (J. Buttie, trans.), New York, NY: Colombia University Press.
· Greenwood, D., Whyte, J., Foote, W. & Harkavy, I. (1993). Participatory Action Research as a Process and as a Goal. *Human Relations, 46*(2), 175-192.
· Gaarmand, A. (1993). Plan over land. Dansk Byplanlægning 1938-1992, Arkitektens forlag.
· Herr, K. & Anderson, G.L. (2015). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage.
· Jensen, A., Andersen, J. & Nielsen, K.A. (2007). *Planlægning i teori og praksis: et tværfagligt perspektiv*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
· Levin, M., & Greenwood, D. J. (2008). The Future of Universities: Action Research and the Transformation of Higher Education. In Reason, P. & Bradbury H., *The SAGE Handbook of Action Research: Participatory inquiry and practice* (2d ed. pp. 211-226). London: Sage.
· Melucci, A. (1996). *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*, Cambridge Cultural Social Studies, Cambridge University Press.
· Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
· Nielsen, B.S., Nielsen, K.Aa.& P.Olsén (1999): Demokrati som læreproces – industri og lykke, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Olsén, P., Nielsen, B. S., Nielsen, K. A. (1996). *Forskningsværksted om fiskeriarbejderuddannelse: Rapport fra Industri og Lykke*. Roskilde: Roskilde Universitet. Arbejdspapir / Institut for Miljø, Teknologi og Samfund, Roskilde Universitetscenter, Nr. 18.
· Reason, P. & Bradbury, H. (2015). *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
· Stoecker, R. (1999). Are Academics Irrelevant? Roles for Scholars in Participatory Research: *American Behavorial Scientist, 42*(5), 840-854.

2. THE 500 HATS OF THE ACTION RESEARCHER

Mary Brydon-Miller and Alfredo Ortiz Aragón

Abstract

In the children's book, The 500 Hats of Bartholomew Cubbins, Dr. Seuss (1938/1989) describes the plight of a young man who, no matter how many times he tries to remove his hat to bow to the king, another hat magically appears on his head. This story presents us with a useful metaphor for the daily life of the action researcher – one filled with multiple roles, responsibilities, and relationships – not to mention rules, occasional threats and rich rewards! In this chapter, we explore some of these roles and consider what contributions they make to the action research process. We ask what skills, dispositions and ethics are needed to play these roles effectively and what kind of preparation is required for new action researchers to successfully fulfill these many and varied demands.

Introduction – Preparing action researchers to develop multiple identities and wear 500 Hats!

Although our backgrounds are very different, the two of us share some interesting points of intersection in our experiences and the lessons we've taken from them. Probably the most profound of these connections is the immense influence Paulo Freire has had on us both (Brydon-Miller 2010; Freire 1970/2000; Horton & Freire 1990). Not just in terms of our theoretical framework and research practice, but in the way we understand what is required of us as human beings. This shared grounding in critical pedagogy, emancipatory forms of action research, and activism led to our engagement in forms of action research focused on community development and social justice. Add to this the influences of our families and communities and the gifts of learning we have been granted from so many of the people we've encountered through our work – many of whom for me (Mary) are part of this volume – and you get a lifetime action researcher!

As the two of us have continued our conversations on our own emerg-

ing identities as action researchers and the multiple roles we play as action researchers, it has been interesting to begin to consider how we have come to occupy these roles in our own action research projects, how we have learned the skills that are required to fulfill them (sometimes too late!), and the limitations on our ability to accomplish all of these tasks without the active involvement of others.

In the children's book, *The 500 Hats of Bartholomew Cubbins*, Dr. Seuss (1938/1989) describes the plight of a young man who, no matter how many times he tries to remove his hat to bow to the king, another hat magically appears on his head. Despite eventually being threatened with decapitation (a punishment apparently acceptable given the offense, yet impossible to carry out in the Seuss-iverse if the sentenced is wearing a hat, so Bartholomew is spared) the hero wins the day when his last and most

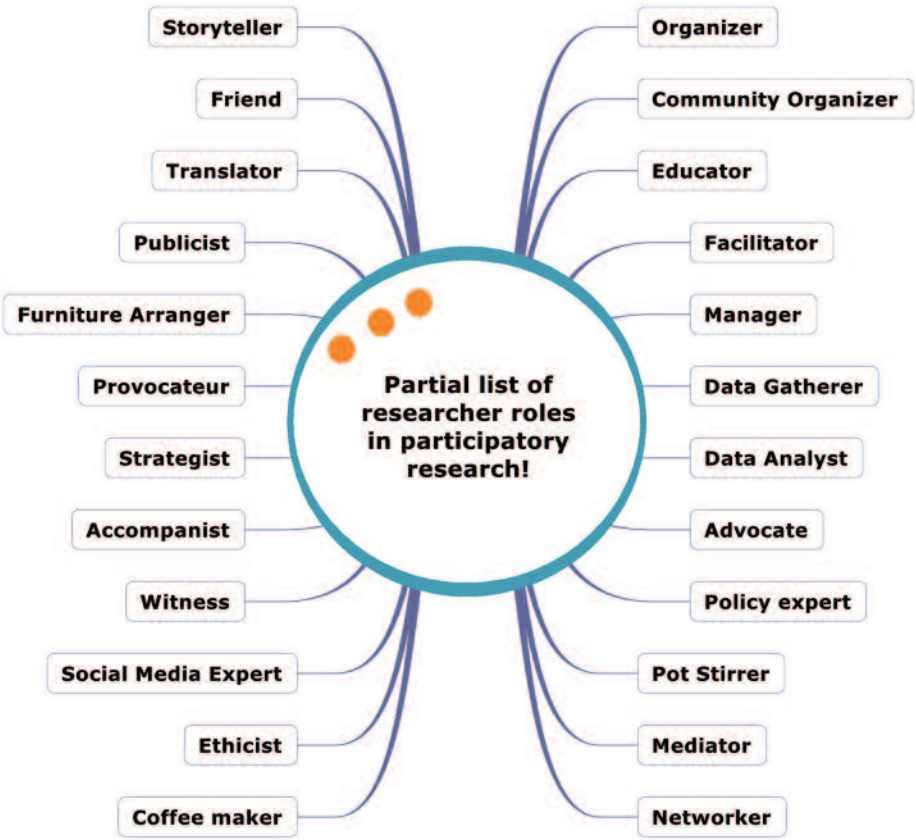


Figure 1: Selected action researcher roles

glorious hat is given to the king in exchange for enough money to enable Bartholomew to support his family. Monarchist and capitalist themes aside, the story presents us with a useful metaphor for the daily life of the action researcher – one filled with multiple roles, responsibilities, and relationships – not to mention rules, occasional threats and rich rewards.

This framing of the multiple roles played by action researchers first came up for us in response to a comment by a faculty colleague of Mary's who advised a doctoral student not to do Action Research because it was, in her words, "lazy research". Needless to say, this was not well received and prompted the immediate response of Mary creating an initial list of all of the various, ever-evolving roles fulfilled by action researchers (see figure 1).

In this chapter, we explore some of these roles and consider what contribution they make to the action research process. We ask what skills are needed to play these roles effectively and what kinds of training are required for new action researchers to successfully fulfill these many and varied demands. We begin by sharing three examples of action research processes in which we have been involved, but which we have never explicitly analyzed from the perspective of action researcher roles. We highlight key roles at the end of each story.

Different roles, different knowledge – examples from practice

Whose AR is this anyway? (Alfredo)

As part of my (Alfredo) PhD research I worked from July 2009 to December 2010 with the Lima-based Peruvian organization Program for Democracy and Global Transformation (PDTG), a self-described activist organization working for social justice, with a strong political agenda focused on changing uncritical, hegemonic ways of seeing the world and development intervention in the world (see Ortiz Aragón, 2013 for more details on this case). They approached their work through the concept of 'weaving knowledges', which means finding ways to connect critical sociological and anthropological theory from academia with local knowledges, practices and worldviews of actors engaged in social movements in ongoing challenges in Peru and Latin America. They did this through editing and publishing academic pieces that critically analyze current development conflicts as well as by accompanying and strengthening the capacities of key organizations working within social movements – for example women's and indigenous groups. I came to work with PDTG by way of my co-researcher Juan-Carlos Giles, who had been working with them for

two years as a process facilitator and specialist in the methodology Reflect Action (R/A) (Archer 2007). R/A is a methodological approach that seeks 'the empowerment and autonomy of people and organizations, with the objective of achieving personal and social transformations' (Giles Macedo & Abad 2009: 1, my translation).

As part of the AR design/framing process, Juan-Carlos and I conducted interviews with several PDTG staff members, which revealed that PDTG was experiencing internal conflicts that had resulted in three people leaving the organization. Indeed, on the morning of the first workshop in July 2009, these conflicts came to the fore as we were delayed by an hour as Juan-Carlos counseled a current PTDG member on whether she should participate in the action-research process, and even whether or not she would want to remain in the organization. Shortly thereafter, she and another member both decided to transition out of the organization, increasing the number of members who had left within the past year.

Although the AR framing interviews had highlighted possible areas of focus for the AR, Juan-Carlos and I, in negotiation with organizational leaders, Marco and Ana, decided to dedicate the entire first workshop in July 2009 to designing specific objectives for the process. In that workshop, participants defined the following action-research purpose (framed as a question):

> How might we develop a shared organizational identity via the identification, recognition and valuing of individual and collective capacities and challenges?

Participants also identified a core perspective or "worldview" from which to approach the design of the AR: "The process should recognize diversity (and differences) and value and build on complementarities in order to support coherence between external social change pursuits and internal personal and organizational change". The idea of developing a process worldview to complement the AR purpose was inspired by my conceptual framework, which had Soft Systems Thinking at its core (see Checkland & Poulter 2006). Both the overall research question and the process worldview were intended to respond to underlying conflicts that were present at an organizational identity level, and which had contributed to different people leaving, and many unresolved issues with those that had remained. Our assumption was that placing worldviews on the table would be a helpful way to engage identity-level conversations (Ortiz Aragón & Giles Macedo 2010)

Key moments and the overall process

The AR that Juan-Carlos and I facilitated was a part of a broader organizational strengthening process that PDTG was engaged in throughout 2009-10. Our workshops and other interventions were "actions" within their strengthening process, beyond additional actions that directly emerged from our workshops and other activities. Key moments in the AR process included:

- Email and Skype exchanges, participation in various meetings, and seven workshops (convened by PDTG) attended by Juan-Carlos, me, or both. An important result of these workshops and meetings was the PTDG decision to form an organizational strengthening committee to take control of internal strengthening processes, which included the development of a strengthening agenda that would be used to further guide the AR process that Juan Carlos and I were facilitating.
- In May–June 2010, Juan-Carlos and I provided methodological support to PDTG for the "Diálogo de Saberes y Movimientos" (Dialogue between knowledges and social movements), a large event designed to generate synergies between key actors and organizations that participate in social movements in Perú and Latin America. Our participation was outside of the formal boundaries of the action-research, but I made a separate trip to Lima to participate in this event. I saw this as important because I wanted PDTG members to know I was committed to their work beyond the narrower confines of the AR project.
- A final workshop in December 2010, designed to help PTDG start their annual planning process for 2011 and bring closure to the formal action-research activities.

Between a rock and a hard place?

Marco and Ana had solicited the final workshop in an email in October. During my transit to Lima, however, (in the Houston airport), Juan-Carlos and I learned from Ana by email that due to important organizational transitions (including Marco leaving the organization), she and Marco wished for the entire workshop be focused on PDTG internal planning on how to move forward. The workshop dates had pushed up almost to Christmas Eve and they now lacked time to be able to address both the current internal transitional challenges and proper closing of the action-research. Ana stated that she and Marco did indeed wish to conduct a

proper evaluation and closing of the action-research process, but there was simply no time in December!

This news led to significant tension, several emails between Ana and me (Alfredo) laying out pros and cons, and two meetings in Lima trying to work out the possibilities. I was in strong need of closing the action-research process for the purposes of my PhD, even though I could continue to work with PDTG on a different level afterwards. One evening over beer (in Pueblo Libre – a section of Lima), three days before the workshop, Ana, Marco, Juan-Carlos, and I came to an agreement. The workshop would indeed focus on future implications of the current transitional period, but we would do so methodologically by approaching issues in a temporal logic that explored relationships between past, present and future – *past* reflecting the action-research process and overall PDTG strengthening process of which the action-research was a part, *present* reflecting current PTDG challenges, and *future* representing the short term transitions. Additionally, Marco and Ana would actively participate in the methodological design each day to ensure that the right balance was being achieved. In fact, Ana and Marco insisted on more methodological inclusion than they had before, which challenged the autonomy Juan-Carlos and I had been given until then for most methodological design issues. The purposes of workshops had been collaboratively agreed upon in the past, but the methods had largely been left up to Juan-Carlos and me. In this workshop preparation (including re-planning sessions each evening) they participated more fully as design partners. In conversations after the workshop, all four of us recognized that the mix that emerged in the actual workshop was more interesting than either of our original competing proposals. I continued to collaborate as a volunteer with PDTG for a couple of years after the formal close of the AR and still remain in close contact with Marco and Ana.

Participant and researcher roles and positionality

Reflecting back, I can see that many of the roles that I played were projected onto me from the dynamic situations that were emerging throughout the process. As ***methodologists*** our role changed throughout as we continually tried to figure out what types of interventions and methods made sense in different moments, including how we could include a specific approach called Reflect Action into our designs. It is clear that we were being asked not to implement what we already knew, but to create new methods that were contextually relevant throughout the emerging process. We were also asked to play the role of ***experts and traditional***

researchers, in that our process needed to have a learning bent to it – to be different than a typical practitioner intervention that is mostly focused on problem solving. Soft Systems Thinking, with its focus on surfacing worldviews supported this learning agenda, as we were clear that we were entering into the PDTG situation with a methodology that was supported by a framework of ideas (Checkland & Holwell 1998), and not as a neutral facilitators coming in as blank slates. Organizational leaders sought out our roles as ***problematizers*** – "intentional instigators" who would stir the pot even if this might yield uncomfortable situations and risk damaging relationships. But our roles as ***empathetic relators and trust builders*** were also central, as we counseled, showed solidarity, participated in broader processes outside the formal remit of the AR process, and placed ourselves into the picture we were trying to change. Finally, ***political negotiation*** was thrust upon us in several moments as we tried to uphold our roles and even protect our interests in moments in which they did not completely align. This included giving up methodological control as PDTG leaders rightfully began demanding more participation in the process.

Your services are no longer needed (Mary)

On the morning of September 11, 2001, I (Mary), along with my colleague Flavia Bastos, was preparing to facilitate an arts-based workshop for recently arrived refugee women from Bosnia and Cuba. Watching the coverage of the planes hitting the World Trade Center towers I thought about how this event would impact the families we were working with. We cancelled the event we had planned for the day, but came back together to make art around the themes of identity and the women's place and contributions to their new communities (Bastos & Brydon-Miller 2004).

I had started working in the area of refugee resettlement and English-language education while still in New Hampshire. This began with volunteering and getting to know the organization and the refugee families who used the services and with trying to find ways to make myself useful. While there, my attempt to do a study on the experience of refugees for the organization based on interviews with recent arrivals, had a tendency to veer into advocacy as I tried to respond to the individual needs and concerns of the participants. In one case I remember speaking with an elderly man who insisted that I make a phone call to settle some kind of dispute with a utility company. I tried a number of times to redirect the conversation back to the questions we were meant to be discussing, but

he was insistent and I finally gave in and agreed to make the call. I identified myself as Dr. Brydon-Miller and asked to speak with a manager, explained the reason for my call and received a prompt and helpful answer to my concern. Problem solved, and, an opportunity for me to learn a valuable lesson about power and privilege – a lesson the gentleman I was interviewing had obviously already learned and the reason he insisted on having me make the call. Shifting from the role of ***interviewer*** to the role of ***advocate*** carried with it a different set of skills and resulted in the generation of knowledge that would not have been possible if I had continued to carry out the study as planned. The shift also contributed to the research process by strengthening trust and building relationships, and creating new space and new topics for discussion. And it contributed to my own growth as a researcher by reminding me of the importance of listening, responding in the moment with empathy and compassion, and respecting the knowledge of the participants with whom I was working. There were so many times over the years that I spent working with recently arrived refugees that I was left speechless by hearing of their experiences and humbled by their resilience, dedication to their families and communities, and their clear-sightedness and sense of humor in responding to life in the US.

After I moved to Louisville, I contacted one of the local refugee resettlement organizations to take up my work in this area again and was welcomed as a ***volunteer teacher*** and ***facilitator***. Over time I became more involved and was asked to create an advisory board to help guide the development of the educational program and teacher training efforts of the English language program. I started a family literacy program and invited local guests to come into our sessions to talk about the city's library system, to facilitate arts workshops, and to discuss banking – all topics focused on responding to the participants' own interests and supporting their learning. Together we organized a photovoice project in which we invited participants to take photographs that depicted their lives and contributions to our community as a response to the events of 9/11. These photographs and the stories the participants told about them served both as literacy materials and as the basis for a traveling photographic show that invited the public to learn more about these new members of our community.

Things were going well until one day when a member of staff approached me as the chair of the educational program's advisory committee to express her concern that the director of the program was acting in an abusive fashion toward members of the staff. I spoke with the teachers and gathered evidence, attempted to represent all sides of the issue, tried to mediate among the teachers and the program director, and arranged to

speak with the executive director of the organization, where I was met with a complete unwillingness to intervene. Finally, I was invited to a meeting of the newly reconstituted advisory committee – made up now by allies of the program's director – and told to leave and not return. I knew what was coming so had made a point of visiting the teachers to say my goodbyes then managed to make it through the meeting and back to my car before bursting into tears.

When I think back on these experiences I can identify multiple roles that I played over the course of these projects, but what is of most interest to me here is the way in which these roles at times shifted unexpectedly – as when I decided to serve as an advocate for the Vietnamese refugee and found that I learned a great deal more by doing so about the nature of privilege and the ways in which one's ability to negotiate specific cultural contexts can lead to positive results that would not have been possible without my intervention (see Brydon-Miller 2004, 2006). Or moments in which the roles conflicted, as was the case with the episode of abuse in which my first attempt was to mediate the situation and provide increased support to the director of the education program in an attempt to shore up her ability to perform, in hopes that this would ameliorate the problem. And when this did not work, to assume the role of ***advocate*** and even ***whistle-blower***, having come to believe that any further attempt to support the director would only make me an accomplice in her abusive behavior. And finally, to accept the fact that no role might be preferable to staying in an untenable and ethically unsupportable position within the organization.

In both cases these unexpected roles were not ones I chose for myself, but were roles other actors in the projects placed upon me. Granted, I accepted these roles and did my best to fulfill them, but the importance of responding to unexpected demands and to filling unanticipated needs is a constant part of the action research process and a source of deep learning about both the project and oneself.

Que reviente la bomba! (Alfredo)

Also as part of my (Alfredo's) PhD research, my co-researcher Fabricio Proaño and I co-facilitated an AR process from June 2009 to December 2010 with Fundación Sirua, a private conservation organization in northwestern Ecuador – very close to the Colombian border and the Pacific coast (see Ortiz Aragón, 2013 for more details on this case). Sirua's mission was to protect a 12,000-hectare stretch of land (what they referred

to as "the corridor") within the highly threatened Ecuadorian Chocó rainforest (largely threatened by legal and illegal economic development activities). Sirua was actively supported by the British conservation NGO Fauna and Flora International (FFI), which had been active in Sirua's activities since their founding about 10 years earlier.

The focus of the AR process was to produce a strategy in a participatory manner to strengthen Sirua's organizational governance and overall management capacity to conserve the 12,000-hectare corridor. This focus emerged from a diagnostic "finding out" process I carried out at the beginning of the AR project, which had revealed challenges with organizational governance, funding, and the need for generating more autonomous sustainability and less dependence on external supporting actors, including FFI. These internal challenges exacerbated problems Sirua was experiencing with inadequate personnel and management capacity to respond to threats from illegal logging and mining, and ongoing conflicts with communities that live in and around the corridor. In addition to developing a strategic plan as a product, the process was explicitly designed with a process worldview to increase capacity, motivation and sense of ownership of key actors (e.g. board members, organizational personnel and community representatives) in Sirua's mission and activities. This would respond in part to the need for more organizational autonomy and sustainability.

Key moments and the overall process

After defining the AR focus, Fabricio and I facilitated five major and four smaller workshops from October 2009 through June 2010, in addition to several meetings, interviews, multiple emails, and desk work to finish the strategic plan through late 2010. We conducted workshops and field visits in the main office in Quito and much larger operational field office in San Lorenzo – very near the corridor, yet a 5-hour drive by car from Quito. The process involved staff from both Sirua offices, two board members, FFI staff, community representatives, an NGO partner, and representatives from Ecuador's ministry of environment. Sirua participants included the director of operations, San Lorenzo field coordinator, technical program manager (overseeing a butterfly farm and cacao project), six or so corridor rangers, and the ranger supervisor.

We designed each of the nine workshops to take up all that had emerged in the previous meetings and workshops. For example, the purpose of the first workshop was to find out: *"What is the Corridor, how is it perceived differently by different actors and what conditions are needed to conserve*

it?". We (Fabricio and I, in agreement with organizational leaders) wanted to obtain a better idea of the drivers of change, key actors and relationships in the Corridor. The second workshop simply took the thinking and outputs from the first and organized and interpreted them to create a baseline of thinking for the rest of the strategic planning process. Both of the initial workshops had been designed under the assumption that we could generate most baseline information for the strategic plan via participatory workshops held in convenient meeting spaces in Quito and in the city of Ibarra, which was in-between the Quito headquarters and the San Lorenzo field office.

But after engaging with the Sirua field staff and community members in the first two workshops, Fabricio and I realized that we needed to visit the field office as part of the initial baseline process. This led us to make an unplanned visit to Sirua's offices in San Lorenzo, where we facilitated a half-day workshop entitled "*Understanding Sirua San Lorenzo"*, in which the entire field office staff of 13 or so participated. Our intention was to map differences in the way personnel in this office saw the Corridor and Sirua's challenges. During this visit, Fabricio and I also visited some community actors on the edges of the corridor.

The San Lorenzo turn

When we returned to Quito we met with Sirua and FFI organizational leaders to share our early impressions from our field visit to Sirua San Lorenzo, and from the process overall. In that meeting, we shared our surprise about Sirua's level of activity in San Lorenzo, as well as many mixed perceptions that San Lorenzo participants had shared with us. The overall effect of this visit was a negotiation and agreement to prioritize deeper involvement of San Lorenzo staff and to more generally "shift the center of gravity" of the action-research from Quito to San Lorenzo to include planning a workshop in San Lorenzo as a specific follow through action. This eventually led to a workshop entitled "*Recovering knowledges and experiences in San Lorenzo"* – designed to map the talent of the San Lorenzo office, and formally recognize the experiences of San Lorenzo personnel. This workshop included the first joint participation of leaders from Sirua and FFI in a meeting in San Lorenzo. This also led to a third field visit in which organizational leaders, Fabricio and I, along with some external FFI-related guests, visited the Corridor and trudged with the rangers through its deep mud and winding trails. The purpose was to obtain a better idea of the actual fieldwork of the rangers and to continue developing relationships with the diverse mix of actors with whom we

were working. This was followed by a mini-workshop in the San Lorenzo field office entitled "*Analysis of organizational culture"* – focused on developing a better understanding the unique cultural characteristics of the San Lorenzo office, as well as the work of the park guards. The final phase of the process was focused on improving and finalizing the strategic plan and conducting some initial reflection on the action-research process itself.

Trust as an enabling condition for knowledge generation

Interestingly, we later learned that the efforts we had made to include and get to know the San Lorenzo staff had also helped overcome a tacit boycott of the action-research process by Sirua rangers. In December 2011, approximately a year after action-research activities were complete, I conducted a one-day reflection process with Sirua staff from both offices (Sirua and FFI sponsored the visit and brought AR participants to Quito for the event). As we conducted a "systematization of experiences" (see Streck & Jara Halliday 2015) to explore how different participants had experienced different moments in the process, Sirua ranger Teófilo shared his feelings about the importance of the first workshop in Ibarra:

> "For me this was the first time something like this occurred and it was fundamental. I know we have not yet achieved the goal but with time we will; with all the work we are doing this is going to go far. We park guards feel really well that this process started because before… we were completely blind without communication and now we see that… communication has been opened; when we want to speak we are respected and we didn't have that before. For this reason, for us this first workshop in Ibarra created a new expectation" (Teófilo).

Indeed, in the first workshop's oral evaluation, Teófilo had expressed gratitude for having been invited. Now, almost two years later, he makes a more dramatic point in a back and forth exchange with our facilitator Juan Carlos (Fabricio and I were participating), who asked him what his card (key moments were registered on cards) "que reviente la bomba" (may the bomb explode) means:

> **Teófilo**: I think that at the beginning when the workshop in Ibarra was going on we [referring to himself and the other rangers who were present] hadn't made the decision to give the necessary information about what was going on in the Corridor. But in the workshop – and because

we knew that the next workshop would be in San Lorenzo – we made the decision to speak once and for all.
Juan-Carlos: This occurred after Ibarra (WS1) and before San Lorenzo (WS3)?
Teófilo: Yes
Juan-Carlos: And how did you make this decision; did you meet up, just talk?
Teófilo: During our free time or when we were walking … we would talk about things and hear one person's idea, and then another person; and there we made the decision. "Let's not hold back anymore"; that's the bomb (referring to his card): "We decided to share – "qué reviente la bomba".

Fabricio and I were not anticipating this revelation in this session, but in many ways, it confirmed what we had already learned from previous evaluative moments. We knew that San Lorenzo staff had not generally participated in a meaningful way in past organizational change processes, and we also knew that the AR process itself had changed the center of gravity after WS 3 in San Lorenzo. This final session primarily confirmed for us that (taken from the written portion of the evaluation session): a) the valuing of "human capital" not only as workers but as humans had been meaningful for participants; b) Quito-San Lorenzo communication had been improved through the process; c) identity-based reflective exercises had helped deal with things not easily expressed otherwise; and, d) drawings exercises in particular had helped participants better relate the "me" as a person to the Corridor activities they are charged with implementing. Both the technical / political decisions to hold more workshops in San Lorenzo, and the methodological decisions to use reflective techniques, contributed to an enabling environment that made relevant outcomes more feasible. The San Lorenzo workshops registered as very important to the local staff.

Participant and researcher roles and positionality

In this process Fabricio and I were being asked to play the role of organizational development (OD) ***facilitators and methodologists*** that would ultimately produce a strategy. But the devil was of course in the details as we realized the need to use many reflective exercises to help participants express themselves in new ways. Besides drawings, we shared personal stories over coffee (See Ortiz Aragón and Giles Abad, 2015), personal objects and other activities that helped us play the role of ***cultural navigators and bridgers*** – seeking to develop and manage relationships across differ-

ent cultures and socioeconomic classes. The Corridor walk and other activities that ***engaged participants from their own reality*** (which was not our original plan!) helped us understand our own roles and possible directions for the rest of the process. This highlighted our role as ***emergent designers*** who were willing (and able) to change the plan as new knowledge emerged from the AR process. We must recognize that we also played the role of ***convincers with an agenda***. None of the principal actors who were involved in our initial negotiation and planning process, (me and organizational leaders from Sirua and FFI) had contemplated this level of involvement of Sirua's field office personnel, including the rangers. It

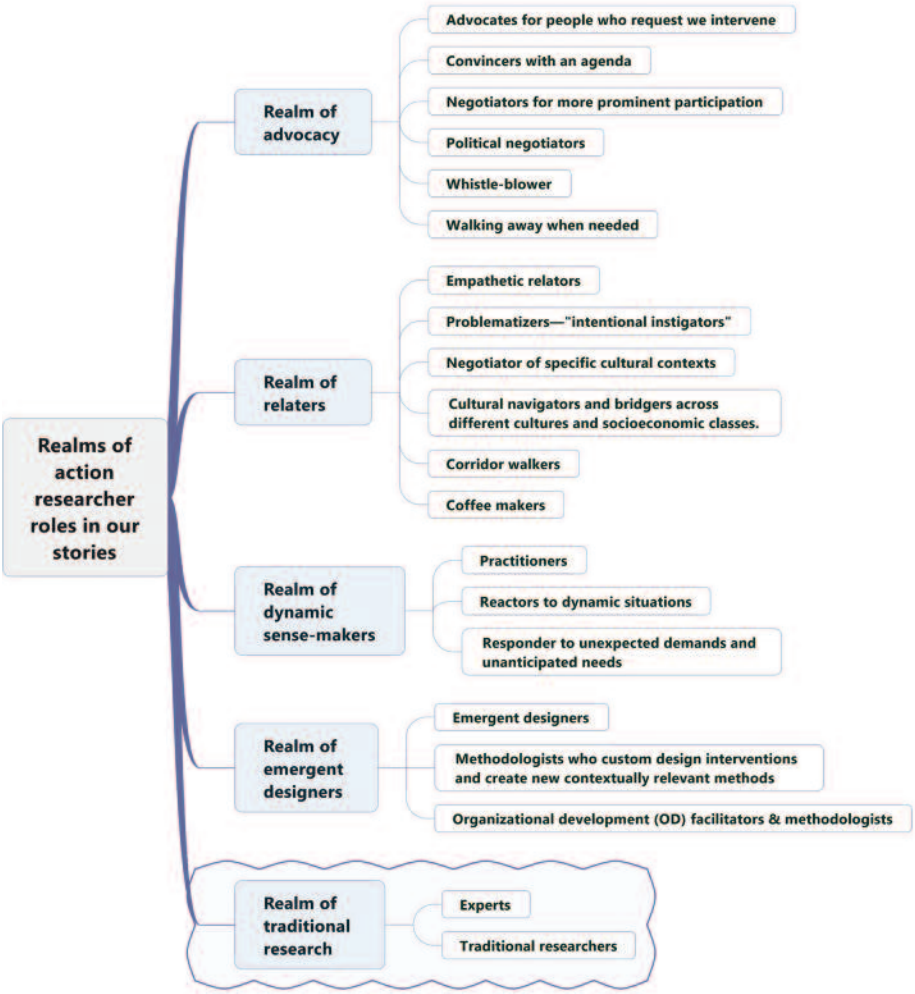


Figure 2: Realms of action researcher roles in our experiences

wasn't until Fabricio and I realized how central they were to understanding on-the-ground realities that we made the decision to try to ***negotiate for more prominent participation*** and the eventual San Lorenzo turn. Organizational leaders could have frowned on this approach, but instead engaged in what were sometimes uncomfortable conversations that ultimately shifted the process to broaden participation and access to important knowledges and experiences. Finally, we played the role of ***researchers*** in approaching the process more systematically than Fabricio or I would have done in our previous careers as "pure practitioners".

Action researcher roles in different stages of AR

In figure 2 we have organized key roles from all of our stories into 5 realms of action research roles: Advocates, relators, dynamic sense-makers, emergent designers, and traditional researchers. There are of course many more, which vary due to the nature of each action research project.

How are we as action researchers approaching these myriad roles through our AR processes? We now re-interpret these roles – overlay them if you will – on an AR process framework developed by Barbara Israel and her colleagues (Israel et al., 2012: 12). In this framework (see figure 3), we can identify a series of stages in a typical action research process, each of which is accompanied by a distinct set of demands for action and engagement.

This framework lays out an overview of the action research process, which expands beyond the steps involved in more conventional quantitative or qualitative research in order to build relationships in communities, provide opportunities for popular education and skills development to enable community participants to play an active part in the research process, through to identifying and mobilizing actions to address pressing community issues.

While the overall process for initiating, conducting, and implementing the findings of an action research process are relatively clear, there is also significant movement among these stages as when new findings lead to the recognition that additional partners must be brought into the process or when outcomes lead to new research questions, so the process is ongoing and flexible.

The process also changes significantly depending upon the nature of the communities within which we are working. In some cases, the community may be well-established and the initial phases of the process can be focused on bringing the researcher into an existing set of relationships.

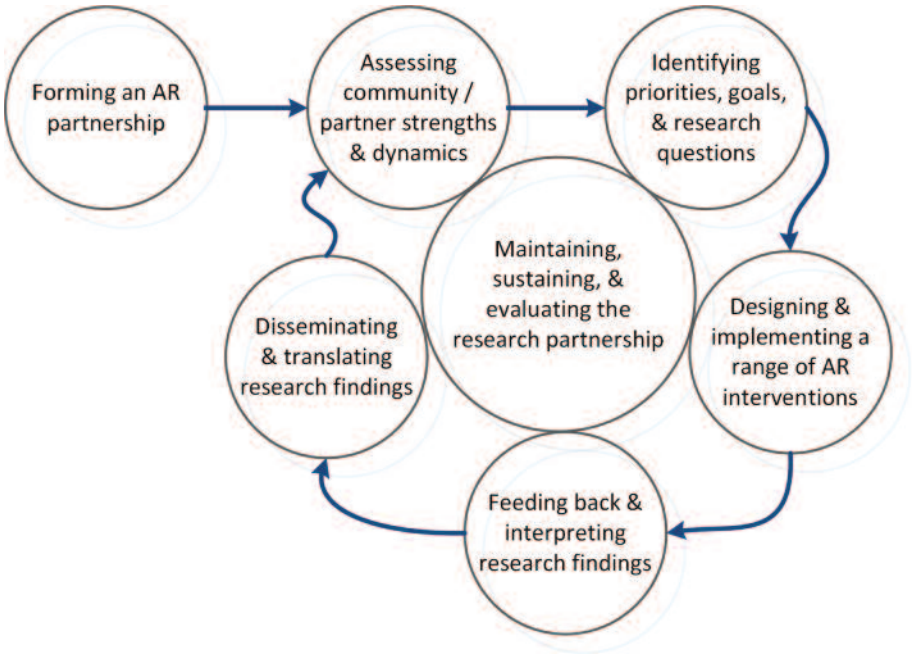


Figure 3: Core components / phases in conducting AR (adapted from Israel et al., 2012, p. 8)

In other cases, while there may be a shared concern over a local problem, the community may not have coalesced around this issue so more time must be spent in organizing and building relationships within the community. And in some cases the community itself is transient or evolving, demanding that the researchers and core community members do more to create stability and sustainability. Some communities are extremely hierarchical requiring the researcher to negotiate and sometimes challenge systems of power within the community, while in other cases the lack of any hierarchy at all or any authority makes it difficult to establish communication and to assign responsibility for carrying out tasks. And finally, in some cases communities may be so divided that nothing can be accomplished until lines of communication and basic trust have been established. These aspects of community then shape the way in which the various stages of the research process play out in practice.

We now analyze the roles from figure 2 within the AR phases presented in figure 3.

Forming an AR partnership and assessing community strengths and assets

As our narratives suggest, each stage of the process calls upon the action researcher to display a different set of roles, skills, and dispositions. For example, in the first phase of the process in which researchers are coming to know the community, to build relationships, to begin to learn about local assets and issues, the roles may be those of community organizer, listener, observer, archivist/ historian – roles from the realm of relaters, all of which involve active engagement and learning with and from community partners. Key skills here include an ability to establish relationships within a new community, to develop an understanding of the dynamics of power and privilege within those communities, to adapt to life and the routines of work and social interactions in a new setting, and to gather multiple forms of data, be it from archival sources, observations, or direct interactions in order to begin to form an understanding of the context and issues facing the community. Key dispositions then include patience, flexibility, open-mindedness, and a willingness to learn from others.

In all three of these examples, this initial process of coming to know the community involved taking time, gathering information and understanding, and building relationships. In Alfredo's example of the Sirua project, an example of an organization which was structured in a way in which the contributions of the local rangers were not actively engaged in formal planning processes, this process of coming to know the community and to understand the relationships and contributions among all of the participants was key to the overall success of the project. By actively seeking out the engagement of the rangers themselves and by acknowledging their expertise, the dynamics of the overall process shifted dramatically.

Identifying action research priorities and research questions

As the community begins to come together around a common issue or concern, the roles might expand to include those of the popular educator, translator of research, and facilitator whose task is to provide opportunities for community partners to learn more about the history and current status of the issue under investigation and to offer training in relevant research skills that will serve as the foundation of the action research process to come. The skills accompanying these roles would include the ability to work across a range of research methodologies, group facilitation, curriculum development and adult education strategies. Some of these skills are drawn from the realm of traditional research but others reside in the realms

of dynamic sense makers and emergent designers. And depending on the nature of the community and relationships among stakeholders, it might also include mediation and community organizing skills – reflecting the ongoing importance of the realm of relaters. The dispositions involved include patience (again), flexibility (again), and an ability and willingness to adapt to a range of learning styles and abilities.

What is clear from our examples is that this process, while often appearing straightforward, often takes unexpected turns as the perspectives and priorities of the organizations shift. The ability of action research processes (and action researchers themselves) to adjust to changing circumstances is one of the advantages we have over more conventional approaches to research in which the expectation of static research settings is a prerequisite for the work to be accomplished. In Alfredo's example from the PDTG project, an organization in which the lack of hierarchy sometimes contributed to a lack of focus and clarity, this was most dramatically brought home when he was confronted with a significant shift in the focus of their final workshop just before the event was to take place. But through negotiation and dialogue an alternative was created which everyone agreed resulted in a more meaningful event grounded in collaboration and an integration of ideas and methods among the organizers.

Designing and implementing a range of AR interventions and feeding back and interpreting findings

When it comes to actually collecting and analyzing data, because action research can draw upon more traditional quantitative and qualitative methodologies as well as a vast array of methods designed specifically for more participatory research processes, action researchers must also be well qualified research methodologists with expertise in a full range of strategies for data generation, analysis, presentation and ongoing utilization of the emerging knowledge during the process itself (even as some of the data may serve broader research purposes). The dispositions required – drawn again from the realms of dynamic sense-makers, emergent designers, along with traditional researchers – here add to the earlier list the kind of commitment to rigor and attention to detail required in conducting a thoughtful and credible research process. They also require a willingness to process data quickly and sometimes collaboratively so that it may be of use to the process and not just extracted for future academic theorizing.

In our examples a variety of research methods and methodologies were used, including the Reflect Action process Alfredo and his colleagues used

in the PDTG project, and a range of visual and arts-based methods in Mary's work with recently arrived refugees. The research methods used depends in part on the nature of the community in which the project is taking place. So, for example, in Alfredo's Sirua example the workshops designed to focus on the rangers' experience, effectively challenged the hierarchical nature of the overall organization and brought this knowledge to the fore. This was a practical thing to do as it helped us engage relevant knowledge!

Disseminating and translating research findings

Moving beyond conventional approaches to reporting the results of research through academic conferences and publications, action researchers take into consideration a much broader audience when making their findings public. This requires an understanding of many forms of communication including traditional media outlets as well as new and constantly developing forms of social media. So the roles of storyteller, publicist, blogger, journalist, actor, musician, visual artist can all come into play (Leavy 2015). And simply reporting the results of research isn't the end of the story since this form of research is founded on the understanding that we learn through taking action. Here the roles of activist, provocateur, policy analyst and advisor, and lobbyist can all play an important part in moving from research to action. This may include seeking alternative ways of sharing knowledge (like in Mary's photovoice project) that seek to "broaden… scholarship to include practitioner voices as co-generators of knowledge" (Giles 2008: 104). So advanced communication skills, policy analysis and development, and program development all come into play – drawing in the realm of the advocate, but returning again to reinforce the role of relaters as we seek to deepen and extend our community partnerships.

Throughout the process the action researcher may act as a manager and sometimes a financial agent responsible for general oversight of the project. And at all stages of the action research process it is important to remain an active and engaged contributor to insuring the success of the project, and that includes a willingness to do whatever it takes to get the job done. We tell our students that the first two tasks of the action researcher are to provide food and to move furniture!

Here our examples illustrate the potential for action research projects to have impact both within our partner organizations and in broader community contexts. In Mary's case the literacy projects and the development

of an advisory board to guide curriculum development resulted in more effective teaching strategies within the organization and the exhibits of the participants' work led to greater community-wide understanding of the experience of these new arrivals. In Alfredo's Sirua example, broadening the participation spectrum and the use of different identity-based exercises allowed San Lorenzo-based park rangers and Quito managerial staff to engage at a personal level, which enabled the rangers to begin sharing important local knowledge that ultimately broadened the meanings participants had been attributing to the concept 'biological corridor' (see Ortiz Aragón, 2013, for more detail). This was helpful in reorienting this organization's strategic intentions with regard to community conflicts, as well as in recasting the rangers as doers *and* thinkers (Ortiz Aragón 2015: 685).

What should we do differently?

> What skills, awareness, understandings and ways of working do such change agents need, and how can these be learned in ways that are dynamic, enduring and internalized? How can we help learners bridge the worlds of experience and theory, integrate their personal reflection with critical analysis and action, and draw from the strengths of diverse traditions of participatory learning? (Taylor & Pettit 2007: 234)

Taylor and Pettit's questions remind us that we are not only speaking of roles that we can train into people, but also dispositions, ethics, and critical questions that help us bridge many different types of unhealthy divides. In table 1 we present dispositions, skills, and training implications of each realm. We have combined the realm of dynamic sense-making and emergent designing into a single related category.

What is striking to us is that in our experience, PhD training programs do a good job on training students to play the important roles in the realm of traditional researchers (often divided into quantitative or qualitative), but have virtually nothing to say about the other 3 realms we have identified. This in spite of the fact that an action researcher is the epitome of bricoleur – a "Jack of all trades, a kind of professional do-it-yourself[er]" (Lévi-Strauss 1962/1966), who "poetically makes do" (de Certeau 1984), with "the odds and ends, the bits left over" (Harper 1987: 74) that are available to her" (adapted from Denzin & Lincoln 2011). We argue that much more effort needs to go into development of action researchers to

Table 1: Training implications for myriad AR roles

Dispositions & ethics	Skills	Training implications
Realm of advocacy		
– **Belief that participation is a right** – **Social justice lens** – **Taking a stand with others** – **Willing to walk away when needed**	– Systemic understanding of issues – Communicating and negotiating for change – Negotiating more prominent participation – Advocating for people who request we intervene – Reflective practice	– Extended discussion and reflection on ethical implications of research and action. – Training in strategies for effecting policy making processes – Understanding of political, legal, economic, cultural, social systems. – "Speaking truth to power"...it has become a cliché, but is still important. – Speaking truth to the powerless and honoring their ability to engage in action.
Realm of empathetic relating		
– **Empathetic connector** – **Ready to play a role and help in whatever is needed**	– Navigating specific cultural contexts – Bridging across different cultures and socioeconomic classes. – Participating in non-AR activities when needed – Problematizing—"intentional instigators" – Reflective practice	– Mediation training – Opportunities for cross-cultural learning and experiences – Immersive research experiences in the context of long-standing community partnerships
Realm of dynamic sense-making and emergent designing		
– **Flexibility and trust in process** – **Being a practitioner** – **Reactors to dynamic situations**	– Responding to unexpected demands and unanticipated needs – Emergent designing – Custom designing contextually relevant interventions – Facilitating organizational development (OD) methods – Methodologist – Reflective practice	– Communication skills development opportunities – Self-advocacy and the development of a critique of current systems of research training. – Opportunities to develop new partnerships – Negotiating "failure" and the development of flexibility.
Realm of traditional researching		
– **Expertise** – **Belief in the power of digging deeper and engaging knowledge**	– Reflective practice – Bringing in conceptual frameworks – Developing knowledge products for use throughout AR process – Processing knowledge throughout	– Extensive training in research methodology and data analysis – Learning from a variety of teachers and mentors outside the academy. – Learning when to break the rules and when just to bend them.

competently play the roles in the other 3 realms. Action researchers must be taught to ask: *Why are you doing this anyway? Why is this your role? What does this contribute to the AR process of knowledge generation?* Action and advocacy are not ancillary to or setting us up for the knowledge generation process, but are important in their own right. Valuing relationships, trust, are valuable in their own right. *How are you approaching these through your AR processes?*

So how do we go about *preparing* (not only training) a new generation of action researchers? How do we go about providing the next generation of action researchers with similar opportunities for reflection, connection, and deep learning especially when working in the current contexts of higher education?

Getting them out into the field and other dynamic learning environments

Reflecting on our own experience we'd say the most important aspect for us has been a willingness to learn from those who might seem to others to be unlikely teachers and to sometimes ignore the advice of those in charge of our education (one of the key lessons we might take from the experience of our friend Bartholomew Cubbins)! Perhaps the most essential element of this kind of education is to give students what we ourselves had – the opportunity to learn from teachers from the community – from people whose experiences and knowledge extend beyond traditional classrooms into workplaces, neighborhoods, homes, and natural environments. We need to prepare students to develop action-oriented skills in the field, providing support to students who are learning to build the plane as they are flying it, while in the midst of socially relevant fieldwork (Levin & Martin 2007: 226).

Sankaran, Hase, Dick, and Davies (2007) emphasize that students learn in a way that is independent from the teacher – the power to learn exists when applied to real life contexts that is mostly in the hands of students. This shifts the focus from transferring of content to more concern for process and facilitating the learner's ability to be prepared to learn from experience in the field. Because learning is mostly in the hands of the learner and in response to actual learning needs in the field, knowledge and skills have more potential to be meaningful when associated with experience, than when presented in isolation from experience.

Leahy et al. (2017) see this student-held power of learning as an asset, with students acting as front line explorers that might help universities stay relevant:

> We work at the boundary between theory and practice. This boundary appropriately separates and respects the differences in mission, identity, and activities of a university and the variety of contexts that employ our students. It makes sense that reflection is prized in the former and action in the latter. Yet, the two worlds exist almost separately; we lack connec-

> tions between these worlds. It is our students who remind us that we work at the boundary between knowledge about leadership, learning, and change and the practice of leading, learning, and changing with others in real-world settings. Graduate students represent the strongest connection between higher education and the practice of leadership. It is our students who span the boundary, seeking to overcome the disconnections (Leahy et al 2017: 58).

Leahy et al lament, however, that students are too often left on their own to figure out how to bridge worlds of theory and practice. They see our primary task as educators "who approach leadership, learning, and change from a transformative and action-oriented research paradigm" as creating "stronger connections between what happens when you try to change something (practice) and what scholars say should happen (theory)" (Leahy et al 2017: 58). Emphasizing field-based work as the basis of in-class reflection might support not only transformative learning for students, but injection of experience into classrooms that may no longer have their finger on the pulse of what is happening in the outside world.

We might also consider bringing more dynamic action into the classroom to challenge the idea that learning is "in here" (the classroom) and practice is "out there". We might do this by teaching AR skills and methods in relation to process oriented models like the one we presented in section 3 (Israel et al 2012), or other change models that attempt to situate "all" AR in dynamic realities. Sankaran, Rowe, & Cady (2017) offer a developmental model that might aid in bringing this thinking into the classroom. They posit that AR characteristics such as collaborative leadership, stakeholder engagement, project planning and management, sustainability, and tracking of AR "results" at individual and group levels tend to change and evolve as AR projects mature or develop over time. They offer an emerging AR developmental profile that can be mapped by use of a radar chart that can show how each of these AR characteristics changes and develops over time through learning. Many of the realms, roles, dispositions and skills we have shared in this chapter track closely with the key features and factors of AR that they have identified as important and evolving. Teaching and utilizing this model would require drawing from actual experiences, thus providing a helpful theory practice bridge within the classroom.

Preparing them to be optimally unprepared, and to invest in a hat closet!

Sankaran et al's model also highlights for us the importance of preparing action researchers to become more comfortable with the idea of AR as an emergent process (Reason, 2006) in which key skills and roles take on their importance as the AR process itself unfolds and changes in relation to context. Grant (2007) also encourages us to take the emergent nature of action research seriously and teach flexible use of methods and methodological frameworks, and challenge step by step recipe approaches to AR which may actually "constrain, discourage or even remove the possibility of serendipitous discovery" (267). During her doctoral fieldwork Grant became aware of the time it takes find, establish, and maintain sound relationships with her action research participants. This large, often uncontrollable amount of time needed could be thought of as an inefficient but necessary prelude to doing good research, or it could be recognized as the research itself!

Peters and Gray (2007) support this notion in recognizing that even as we react to situations that we help create, these situations remain fluid and change even as we react to them. In these situations, where our (action researchers and participants) lives are messy and sometimes chaotic, where we are constantly making necessary on-the-fly decisions, textbook models of problems and change that don't take into account the power that rests in everyone outside of our well-developed plans, fail to serve us (325).

We also need to recognize that emergent processes may feel destabilizing to students not accustomed to playing so many roles in situations they don't fully control. Leahy et al (2017) note how learning that disrupts, grows, and leads to transformation can indeed be jolting for students acculturated in earlier educational experiences. When they step into emergent AR processes and lose familiar points of reference they may even feel they are being cheated of the banking model knowledge deposits they were receiving earlier! Leahy et al (2017) offer a framework of processes to help students connect with self, with others, and with the situation itself to help manage this difficult transition.

Making the transition, however, doesn't make the work easier, just more rewarding! As Taylor and Pettit (2007) note, AR field work means juggling of different roles and identities:

> "Being an activist and a researcher, a worker and a student, a teacher and a learner, not to mention other identities to do with nationality, gender, race, ethnicity, age, parenthood or partnership, was at times extremely

> demanding. Students realized through their experience that reflective practice includes developing self-awareness of these different identities and roles, and of how one's position and perception may affect, or be affected by, cultural norms and power relations. Most students actively inquired into these issues at some level, particularly after their fieldwork" (Taylor & Pettit 2007: 242)

Accepting the diversity and unpredictability of AR change processes means learning to manage many different hats!

Cultivating researcher identity and positionality – occasionally reviving your origins in the search for criticality

The experiences noted by Taylor and Pettit above led them to introduce a stronger reflective practice component as part of the preparation for fieldwork in their innovative AR-focused master's program at IDS (Taylor and Pettit 2007: 242). This of course helps in managing roles, but more importantly in providing our students with the ability to reflect critically on their own experiences and to come to know themselves more deeply. We feel it is important to encourage our students to take a stand and adopt critical positions, even if they are different from our own. For example, at IDS I (Alfredo) was constantly being influenced by an implicit conceptual framework that encouraged reflecting on the ways in Participation, Power and Social Change (which was the name of the research team to which I was assigned) played out in the work I did and proposed to do. Peter Taylor, one of my two supervisors, continually asked me "what is developmental about what you are proposing?" His implicit question was "why are you at IDS"? His ongoing insistence that I challenge managerialist and heroic assumptions from U.S. capacity-building practice helped me discover a "developmental" understanding of capacity-building. In my nine years working as a capacity-building process designer and facilitator for the US NGO Pact, I had come to use methodology without considering whether it might even be compatible with concepts of social change. I mostly assumed methodology to be neutral and apolitical, *but did not see this as a problem*. Peter and other IDS fellows and fellow students helped me see first-hand how methodology that practitioners assume to be apolitical actually lacks a theory capable of explaining change, and thereby may reproduce the status quo (Morgan & Burrell 1979). This is a strong political position indeed! But this could only happen because Peter and others new it was their job to influence me with a "participation, power

and social change" framework. We as professors need to reclaim our own license and responsibility to do the same.

This is of course not always easy; the demand for erasure of self, of emotion, of passion, and of lived experience from the process of developing one's scholarly voice is still very present in much of higher education, so we often struggle to provide our students with the space and tools to engage in this kind of reclaiming of the personal and interpersonal aspects of knowing. One aspect of this is in the way in which we ourselves model these dispositions in our interactions with our students and in the interactions they witness us engaging in with our community partners. Another is in creating what our friend Victor Friedman (2011) has called enclaves – safe spaces within larger institutions or organizations in which groups can operate by a different set of rules and expectations – in which these ways of reflecting and acting become the norm. The difficulty then is in equipping them to move outside of these enclaves and to be able to successfully negotiate the more conventional scholarly spaces in which competition and one-upsmanship are still very much the norm. But we have found that in grounding our students in a set of shared values and with a strong sense of common purpose and caring relationships, that they are able to hold their own even under these more noxious circumstances.

Thinking forward: Many roles and we can't do it all well

> We need, as teachers and trainers, to combine a range of capabilities, including concepts, skills and approaches from diverse traditions of action research and participatory action research. These include contextual analysis, understanding of social, political and organizational realities, awareness and analysis of power, and the ability to respond to power dynamics as well as strategies for organizing and advocacy, strategic management and leadership skills, and a range of reflective practice, inter-personal and communication capacities" (Taylor & Pettit 2007: 244)

In terms of roles and skills we agree with Taylor and Pettit's list of needs, but need to also be honest that no one can do all of these things well. So while we strive to develop a diverse set of skills and to be reflective about the way in which we are exhibiting the dispositions required of these various roles, there will always be people with more experience and more ability in many of these areas. This is one of the most valuable lessons we've

learned from our community teachers. Recognizing the ways in which our community partners contribute to effective action research projects not only furthers the work but builds stronger relationships based on mutuality and respect. Teaching this to our students this and giving them opportunities to learn from others might be the most important lessons we can offer them. So now that we are both university educators and advisors how do we avoid becoming the faculty members we ourselves turned away from? Writing about humility as if you've achieved it always seems like the most arrogant act possible, but even while sometimes failing to embody this disposition ourselves, we believe that listening with respect and questioning our own assumptions is an important way to model the most important role of the action researcher – that of someone open to learning from others. Another lesson we take from Paulo Freire's example.

As these experiences illustrate, the action research process can be long, shifting, complicated and even confounding...but never dull! Yet we are often as surprised and baffled by the events that arise in our action research projects as Bartholomew Cubbins was by the unexplained appearance of so many hats. We have often thought, as do the townspeople in the story that things just "happened to happen", but even so we need to try to understand events as they unfold and respond in the moment in ways that reflect the values and dispositions we identify with as action researchers.

References

· Archer, D. (2007). Seeds of success are seeds for potential failure: Learning from the evolution of Reflect. In: Brock, K. & Pettit, J. (Eds.), *Springs of Participation: Creating and Evolving Methods for Participatory Development.* Brighton, UK: Institute of Development Studies.

· Bastos, F. M. C. & Brydon-Miller, M. (2004). Speaking through art: Subalternity and refugee women artists. In B. M. Lucas & A. Bringas López (Eds.), *Global neo-imperialism and national resistance: Approaches from postcolonial studies* (pp. 107-118). Vigo, Spain: Universidade de Vigo.

· Leahy, M., Bishop, C., Etmanski, C., & Nicolaides, A. (2017). Educating the action research scholar-practitioner. In H. Bradbury and Associates, (Eds),*Cooking with action research: Stories and resources for self and community Transformation*, Portland, OR:

· Brydon-Miller, M. (2004). The terrifying truth: Interrogating systems of power and privilege and choosing to act. In M. Brydon-Miller, P. Maguire, & A. McIntyre (Eds.), *Traveling companions: Feminism, teaching, and action research* (pp. 3-19). Westport, CT: Praeger.

· Brydon-Miller, M. (2006). Photovoice and Freirean critical pedagogy: Providing a liberatory theoretical framework to project-based learning in second language education. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 41-53). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

· Brydon-Miller, M. (2010). The gifts of the magus: In remembrance of Paulo Freire. In T. Wilson, P. Park, & A. Colón-Muñiz (Eds.), *Memories of Paulo* (pp. 39-41). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

· Burrell, G. & Morgan, G. 1979. Sociological Paradigms and Organisational Analysis, London, Heinemann Educational Books Ltd.

· Checkland, P. & Holwell, S. (1998). Action research: Its nature and validity. *Systemic Practice and Action Research*, 11, 1.

· Checkland, P. & Poulter, J. (2006). *Learning for action: A short definitive account of Soft Systems Methodology and its use for practitioners, teachers, and students.* Chichester, UK: John Wiley & Sons.

· de Certeau, M. (1984). The practice of everyday life. Berkeley: University of California Press.

· Denzin. N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011), *Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

· Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Bloomsbury. (Original work published in 1970).

· Friedman, V. (2011). Revisiting social space: Relational thinking about organizational change. *Research in Organizational Change and Development*, 19(233-257).

· Giles, D. (2008). Understanding an emerging field of scholarship: Toward a research agenda for engaged, public pcholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12 (2), 97.

· Giles Macedo, J. C. & Abad, E. (2009). *¿Qué es Reflect-Acción? [What is Reflect Action?].* Lima: La Red de Reflect Acción de Lima Perú.

· Grant, S. (2007). Learning through 'being' and 'doing', *Action Research* 5(3), 265-274

· Harper, D. (1987). Working knowledge: Skill and community in a small shop. Chicago: University of Chicago Press.

· Horton, M. & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change.* Philadelphia: Temple University Press.

· Israel, B. A., Eng. E. Schultz, A. J., & Parker, E. A. (2005), Introduction to methods for community-based participatory research for health. In B.A. Israel,., E. Eng,, A. J.

Schulz, & E. A. Parker (Eds.),*Methods for community-based participatory research for health* (pp. 3-26) San Francisco: Jessey-Bass.
· Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
· Le vi-Strauss, C. (1966). The savage mind. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1962)
· Levin, M. & Martin, A. (2007) The praxis of educating action researchers: The possibilities and obstacles in higher education, *Action Research* 5(3), 219-229
· Ortiz Aragón, A. (2013). *Capacity building in complex environments – Seeking meaningful methodology for social change* (Doctoral dissertation). Retrieved from: http://sro.sussex.ac.uk/44684/]
· Ortiz Aragón, A. & Giles Macedo, J. C. (2015). Radical epistemology as caffeine for social change. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*, (3rd ed., pp. 681-690). Los Angeles: SAGE Publications.
· Peters, J. & Gray, A. (2007). Teaching and learning in a model-based action research course. *Action Research* 5(3), 319-331
· Sankaran, S., Hase, S., Dick, B., & Davies, A. (2007). Singing different tunes from the same song sheet: Four perspectives of teaching the doing of action research. *Action Research* 5(3), 293-305
· Sankaran, S., Rowe, W., and Cady, P. (2017). Developmental Progress in Conducting Action Research. Syst. Res, 34: 609–617. doi: 10.1002/sres.2489.
· Seuss, D. (1989). *The 500 hats of Bartholomew Cubbins.* New York: Random House Book for Young Readers (Original work published in 1938).
· Streck, D. & Jara Holiday, O. (2015). Research, Participation and Social Transformation: Grounding Systematization of Experiences in Latin American Perspectives. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*, (3rd ed., pp. 472-480). Los Angeles: SAGE Publications.
· Taylor, P. & Pettit, J. (2007). Learning and teaching participation through action research: Experiences from an innovative masters programme. *Action Research* 5(3), 231-247

3. THE PROMISE AND CHALLENGES OF TRANSFORMATIVE PARTICIPATORY ACTION-RESEARCH IN THE 21ST CENTURY – THE LEGACY OF PAULO FREIRE AND ORLANDO FALS-BORDA

Azril Bacal

Introduction: Emancipatory Research and Education

This chapter is an attempt to introduce the contributions of Paulo Freire and Orlando Fals-Borda – to a "transformative" type of participatory action-research (TPAR) anchored in Latin America. This regional, cultural and intellectual context framed the lives and engaged work of these authors, and it helps the reader to understand their particular approach to participatory action-research (PAR). Latin American, as a globalized region in an unequal global order, is characterized by its colonial heritage of enslavement, serfdom, exploitation and oppression, and by its legacy of emancipation, social upheaval and liberation theology. The contributions made by Freire and Fals-Borda convey a sense of hope, aptly incorporated in the title of the present anthology on participatory action-research. This hope might be urgently needed at this point in time, when Humanity confronts a severe world crisis (Beck 2009). There is no shortage of evidence concerning the gravity of the contemporary crisis, as indicated by: climate change and growing inequalities, which lie behind the worse humanitarian refugee catastrophe of the 21st Century. And yet, we are forced to witness how instead of adopting humane and inclusive policies, and an effective management of these problems, as urgently called by the situation, most of the governments and populations in the rich countries tend to respond nowadays with: heightened intolerance, xenophobia, authoritarianism, and an eruption of white national-populism. In this respect, we greet the initiative taken by the Danish editors of this anthology, to place participatory action-research high in the contemporary social research and policy

agenda. This brief introductory note is followed by a brief comment about the synergy of emancipatory research with transformative education. Freire and Fals-Borda went beyond the conventional separation between research and education. Freire regarded research as an integral feature of the educational process, taking into account the innate curiosity and exploratory activity of the human species: Homo Sapiens. Both of these organic intellectuals rejected as well the alienated, elitist and arbitrary division of labor, between researchers and the persons under investigation as guinea pigs. These authors viewed these two actors in the research process as co-researchers, engaged in the shared exploration and transformation of their natural and social environment. In a similar way, Freire regarded teachers and students as co-learners, actively engaged in the combined process of teaching and learning from each other.

Overview of this chapter

This chapter is organized in the following sections: (1) Value-perspectives on Social Research. (2) Context, in turn subdivided as follows: (a) Latin America as the corner of the world that framed the views and praxis of Paulo Freire and Orlando Fals-Borda. (b) The Student Reform Movements – in Cuzco, Perú (1909) and Córdoba, Argentina (1918) – the main objective of the student reform movement was to replace the elitist ivory tower university with an engaged university, whose production of social knowledge would primarily benefit those who needed the most, and no longer the privileged segment of the population. In this respect, Paulo Freire and Orlando Fals-Borda are regarded as two eminent intellectual heirs of the student reform movement in Latin America – the first social movement of its kind in world history. (c) The 1968 Crisis of Capitalist Domination in Perú – background information prior to the peculiar "Revolution," thus named by Eric Hobsbawm (1971), the British Marxist historian, to characterize the short-lived structural reform period of the Velazco Regime in Perú (1968-1974) – these reforms framed my application of two case-studies along the guidelines of TPAR: to support the task of peasant training in the Peruvian Agrarian Reform in rural society (Bacal 1988), and to support a group of industrial workers who took over a textile industry privately owned that went bankrupt, in an urban context (Bacal 1991). (3) The main sources of critical theory that was influential and incorporated in the intellectual work and praxis of Freire and Fals-Borda. This section additionally contains the following items: (a) The centrality of ethics in TPAR: Knowledge for Whom? (b) An epistemology of

autonomy and self-determination, a conceptual platform behind my particular methodological approach to experiential research (Bacal 1994). (4) Experiential methodology: A particular approach to PAR developed by John Heron (1980), a British psychologist at the University of Surrey, UK, convergent with the views of Freire and Fals-Borda on the matter. (5) The democratic challenge posed by PAR to conventional patterns of academic elitism. (6) Conclusions. (7) References. Next follows a brief note on the divergent views on values and research.

Value-Perspectives on Social Research

A clear recognition of the key role played by value-perspectives in the social research process was formulated by Gunnar Myrdal (1973),[1] as follows:

> "Science can only be rational if you have explicit value premises. One needs value premises to ascertain facts. There are no answers except to questions, no questions except from viewpoints."

The conventional approach to social research is inspired by the tradition of philosophical positivism and claims "value-neutrality" and "objectivity." The epistemology of participatory action-research explicitly asserts the key role of value-perspectives in the process of scientific inquiry. As earlier mentioned, my perspective on TPAR in this chapter primarily draws f rom the foundational guidelines constructed by Paulo Freire (www.paulofreire.org) and Orlando Fals-Borda (1985) in the context of Latin America. This choice also reflects my biographical anchor in Latin America, the region of the world that framed the views and research praxis of these authors.

The Promethean vision of transformative participatory action-research lies in the production of solid, valid and reliable social knowledge to help confront and overcome the challenges of the 21st Century. Social knowledge on behalf of the vast segments of the world population commonly expelled and excluded from the benefits of the neo-liberal project of globalization. In contrast to the project of neoliberal globalization, supported by the rich countries, and represented at the World Economic Forum (Davos), the G-7, G-20, and most governments in the European Union, in my capacity of engaged researcher herewith endorse the alternative project of globalization launched in 2001 by the World Social Forum in Porto Alegre, RGS, Brazil with the *motto*: Another World is Possible, and with a focus on alternative and sustainable futures. Against all odds, the construction of other possible worlds is well under way, on every conceivable front, as reported by Yes! Magazine (www.yes.org).

Context and Values: Transformation – vs – Pragmatism

While contexts do not totally determine our personal history and intellectual work, particular conditions of place and time definitely exert considerable influence on our lives, early beliefs and values. This explains why the particular contributions to TPAR made by Paulo Freire and Orlando Fals-Borda markedly differ from other approaches to "Action-Research" developed in other latitudes, such as the style of PAR built around the work of Kurt Lewin (1946) in the USA. Erik Lindhult (2008:95-115) distinguished between two orientations to participatory action-research: (1) Transformative, and (2) Pragmatic, based on the criteria of "work-ability" in the applied fields of work efficiency and organizational development, which might be closer to the research tradition known as "Research & Development." Paulo Freire and Orlando Fals-Borda are clearly identified with the emancipatory or critical approach, notably inspired by left-oriented political and Christian progressive thought ("Liberation Theology") to TPAR. From the tradition of American pragmatism we find the work of Kurt Lewin, a social-psychologist, to be oriented towards problem-solving. This pragmatic approach was applied in various study areas in the post-war era, for example on how to foster equal job opportunities, the development of child prejudice, socialization into the culture of street gangs, training strategies to develop democratic styles of leadership, and the like.

A Note on Process and Constructivism

The two approaches to PAR reviewed above are in line with the constructivist and process traditions in the social sciences, and thus in opposition to essentialist views of social reality. In other words, rather than focusing on "being," it adheres to the phenomenological notion of "becoming." Freire used to say: "I am not, I am becoming." This affirmation of the potential of change and the opening of new possible outcomes defies fatalism and conveys hope. The views on the construction of social reality as a process of becoming draws here from Thomas and Znaniecki (1958:1831), as follows:

> "(Social becoming) has to be viewed as the product of a continued interaction of individual consciousness and objective social reality. In this connection the human personality is both a continually producing factor and a continually produced result of social evolution, and this double relation expresses itself in every elementary social fact."

Ethics and T-PAR: Knowledge for Whom?

The value orientation in the methodological approach of Freire and Fals-Borda to TPAR required that the production of social knowledge should be relevant and useful in the struggle of the peasantry and other groups against oppression. TPAR methodology in their view was intended to establish a bridge between social research and social practice. Both research and social practice were in turn geared to raise the awareness of the situation of exploitation and oppression by the oppressed, and to empower them. The process of research and liberating education for these authors was meant to enable the oppressed to actively learn, and to participate in taking charge of the situation by transforming their life circumstances. We next proceed to briefly introduce the Latin American context, so that the reader better understands the contributions of Freire and Fals-Borda to TPAR, against the background of this region. This section additionally provides the context of my experience with TPAR, to support the tasks of peasant training and peasant radio-forums with the rural population, and also with urban industrial textile workers, within the processes of the short-lived Agrarian and the Industrial Reforms processes, between the years (1969-1976) in Perú. Due to my limitations of time, the reader is referred to my reports on these subjects (respectively published in 1988 and 1991).

The Latin American Context

Freire invites us to "read" (interpret) the world as a context of exploitation, in order to change it! The reader readily finds in the literature information on the structural and cultural pre-conditions of the 1910 Mexican Revolution, the first social revolution of the 20th Century. In a situation where 90% of the land was privately owned, and with the Catholic Church being the largest landowners, one understands why the Mexican Revolution is often appraised as a Peasant Revolution. My views on the period of Latin American history between the Mexican Revolution and the Second World War are summarized as follows:

> "Some of the features that characterize that period of Latin American History are the following: The progressive penetration of U.S. economic-political and military power in Latin America, the continuing immigration from Europe, the growing influx from the rural population into the cities, the emergence of an upwardly mobile middle social strata, the organization of the first workers' groups and their demands for better working conditions, the post-war deflationary crisis that exploded around the year 1930, the university reform movement, the emergence of pop-

ulism, nationalism, and Latin American solidarity in the form of anti-Yankee imperialism." (Bacal 1976:163)

The reader interested in my recent views on the Latin American context are referred to the following works: (1) On the destructive impact – and transformative responses of indigenous peoples, peasants communities and social movements to global extractivism in our times" (Bacal 2013a); (2) Paths of Citizen Participation and Responsibility – Searching for a Planetary Commons" (2013b): two projects of globalization are contrasted: Neo-liberal (World Economic Forum) and World Social Forum. (3) Lecture materials were prepared for participants in two workshops on participatory action-research applied to education at the graduate school (EPA) of the "Universidad Nacional Agraria La Molina" (UNALM) in Perú, in the context of the ALFA-RIAIPE3 research project on higher education in Latin America (2012). While not in itself a PAR-oriented investigation, it illustrates how research episodes might be opportunities to introduce graduate students to PAR.

(4) "Movimientos Sociales y Educación Transformadora" (2011): this work conveys my views on transformative education linked to social movements as agents of social change and self-transformation. (4) The Iberoamerican University, under the spell of the educational project of neoliberal globalization (2000: 161-218).[2] (5) "Espacios de Intervención Socio-Educativa en el Mundo Actual" in "Caminando para una Ciudadanía Multicultural" (2004): – various imagined places are explored to intervene in socio-educational ways – on the road to construct a multicultural citizenship. (6) "Socioanálisis y Concientización en las Ciencias Sociales" (2002a): notes on theory, methodology and social practices are explored through the intersection of the views of Paulo Freire with the promise of the sociological imagination advocated by C.W. Mills (1959). (7) Culturas de Paz y Desarrollo Humano Sustentable en América Latina: Educación para la Paz" (2002b:431-469): Freire and Fals-Borda were deeply concerned with peace, always hand in hand with the quest for justice and democracy. This line of theoretical and empirical research is listed in the reference section of this chapter.

Freire and Fals-Borda: Heirs of the Latin American Student Reform Movement?

The Mexican Revolution had a decisive impact behind the eruption of the first student reform movement in Latin America (and in the world at large). It also provided the intellectual framework that influenced the views

concerning an engaged "university for the people," and for the common good, so to speak. The student reform movement lies behind the seminal work of Paulo Freire and Orlando Fals-Borda, in turn related to the peasant movements in Brazil: The Peasant Leagues, and the pervasive violence in the history of Colombia which led Camilo Torres and Orlando Fals-Borda to organize the first faculty of sociology in Colombia.

> "In winter 1918, a group of students at the Universidad de Cordoba, in Northern Argentina, launched a movement that would have vast consequences for the entire continent. The 1918 Reform was the result of a student movement for university and societal democratization, and constituted a grand emancipatory epic that opened a heroic era in the development of Latin American universities. At that time, the student movement was advocating the secularization and democratization of universities, which up to that point formed a very elitist, traditional system. Student leaders criticized the previous model as a school of castes, and proposed to organize a self-governing, autonomous university, able to establish solid linkages with the community. Reformists expressed a passionate commitment for democracy, both within and outside of the university, and perceived themselves as the moral conscience of society. Student leaders of the 1918 Reform asserted that the solution of educational problems should be related to the solution of the national problems, and proposed a profound economic and political reform. They were explicit about the ideal relationship between the university, the state, and society, and allied themselves with workers' organizations. Indeed, the Cordoba movement was rapidly endorsed by labor unions, leftist political parties, liberal groups, and important newspapers, while opposition was based in the church and conservative institutions. The prevailing ideology of the 1918 Reform was rooted in leftism and progressivism, with a strong anti-private, anti-military, and anti-imperialist tendency. For instance, the 1920 manifesto of the "Federación Universitaria Argentina" (the national organization representing students enrolled in all Argentinean universities) was the first public condemnation of imperialism issued by an organized group in Latin America…" (Daniel Schugurensky, Selected Movements of the 20th Century, Work in Progress).

The Crisis of Capitalist Domination in Perú: Background of a "Peculiar Revolution"

In this section, the attempt is made to provide the reader with a brief ac-

count of the historical background of the conditions previous to the 1968 Reform Movement in Perú. This transformative social reform project was appraised by Hobsbawm (1971), the British Marxist historian, as the peculiar "revolution." In the period between 1969 and 1976, the National Agricultural University La Molina (UNALM) and other public and private universities were called by the government to support the Agrarian Reform process, and this crucial period in Peruvian history was described by Bacal (1988:2) in the following terms:

> "In 1968 Perú was defined as underdeveloped, within the capitalist system. Within the former there existed semi-feudal or pre-capitalist features, mostly in the agrarian sector. Another distinguishing characteristic remains its cultural heterogeneity and associated features of ethnic oppression and discrimination. The degree of penetration of foreign capital significantly increased during the 1960s. Most of the economic power groups (landowners, exporters, bankers, industrialists, business, energy and communications) corresponded to foreign interests and their associated neo-colonial intermediaries...Together these groups controlled not only the means of production and political power, but also the means of communication…"

As earlier mentioned, my contribution to the agrarian reform process took place in the realms of peasant training and national peasant radio-program, based in a participatory and dialogic media approach suggested by Freire himself, during a FAO/UN (ICIRA) Mission to support the training needs of Peruvian Agrarian Reform in 1969 (Bacal 1988). The above process was truncated in 1975 by a conservative coup, leading in the next decades to a state of violence that shed about 70,000 lives and missing people, and also to a very large flow of the rural Andean population to Lima and other urban coastal and jungle areas. After the Fujimori regime, which collapsed due to scandals of corruption and criminal conduct, Perú returned to a democratic regime and process still afflicted by the pervasive problems of violence and human insecurity linked to the traffic of narcotics, as well as to other forms of extended corruption, also found in all countries in the region, to a larger or minor degree.

In short, Latin America as a globalized region of an unequal world has not managed yet to solve its problems of poverty, and neither to diminish its socio/economic and educational gap, the problem of land distribution, the problems associated with unequal development and last, but not least, the growing inequalities that pervade its history up to present time. Next

follows a brief introduction to the sources of critical social science theory that influenced the theory, methodology and praxis of Paulo Freire and Orlando Fals-Borda, and incorporated in their approach to TPAR.

Critical Social Science Theory: Views on Autonomy and Self-Determination

Freire and Fals-Borda shared similar sources of intellectual influences, here traced to: Socratic Dialogue (Mayeutics), Marxism (Alienation, Dialectics), Phenomenology, Utopian Sociology and Christian Theology of Liberation. These engaged scholars adopted these sources of social theory as best suited to interpret the reality and needs of the peasantry, and to support their global struggle against rural exploitation and oppression in the third world.

These sources also lie behind the epistemology of autonomy and self-determination, which I constructed as the conceptual basis of the experiential type of TPAR methodology applied in several case-studies later listed in this chapter. My thoughts on human freedom, autonomy and self-determination are transcribed in my essay "From Organism to Identity: The Road from Psychology to Social Psychology" (Bacal 1994):

> "As one moves away from biological and behavioristic accounts of human behavior, one also takes distance from causal explanations in psychology and other social sciences. The development of social-psychology as a separate and yet integrating discipline opened new theoretical and methodological possibilities. Namely, it paved the way to seriously entertain the human potential for personal autonomy and self-determination, within variable historical and socio-cultural conditions. The conceptual shift from organism to identity signals the road from psychology to social-psychology, from the causal paradigm to the alternative paradigm known as "relative determinism," and from conditioning to the realms of freedom, empowerment, values and social change."

Other authors inspired as well my theoretical exploration on the notions of autonomy and self-determination. Most important were the works of: Kenneth Boulding: "The Image" (1956), where this political economist, a Quaker and pioneer peace researcher, further elaborated the seminal work of G.H. Mead (1934): on the development of a "self" into an "identity," endowed with the capacity of self-reflection, and related to the notions of freedom, existential choice, and socio-historical transformation. In this line of thought, if one's image of the world (which precedes one's

action) changes, one's corresponding behavior would also be likely to change, according to our new image of the world. Another influential source was C.W. Mills (1959) in the "Sociological Imagination," as the conceptual frame of "socio-analysis." In this respect, Mills suggests to intersect our biography (personal history) with the larger History. The insight helps one to become aware of how deeply we are conditioned by our historical circumstances, and is also empowering and helps people to recover their human potential as agents of historical change. Mills extended his views on the impact of past history on our psyche, to explore how present history influences our psyche by intersecting public issues with private problems, developing our awareness as "citizens." In my own exploration of the notions of autonomy and self-determination, I explored the intersection between "culture and personality," to raise our awareness of our deep cultural conditioning, and to thus facilitating our engagement in "cultural action" – a term used by Freire to point to our potential to redefine social reality, in order to change it. This cultural insight would plausibly foster our new role as cultural agents, no longer conditioned to reproduce the culture of oppression. In this respect, I was also inspired by the work of Dorothy D. Lee (1940)), who explored from an existential and humanist tradition in anthropology, the deep interconnection between freedom and culture, invited us to learn (values) from "remote cultures." Dorothy Lee highlighted how different cultures value an autonomous self, in contrast to cultures which value discipline, homogeneity and social control, like in authoritarian and totalitarian regimes. Another influential source on this line of theoretical development was the work of Richard Flacks (1973), from a critical perspective on a social-psychology of freedom, where this author points to three alternative responses of individuals to social conditions of authority: conformity, resistance and self-determination. These concepts were explored and tested in a case-study (Bacal 1994), conducted via experiential methodology (a particular approach to TPAR), primarily elaborated by John Heron, a British psychologist (1971; 1980).

The aim of this particular case-study with TPAR was to explore ways to overcome the adverse psychological consequences of racism. In other words, this investigation also explored ways to develop effective social practices to deal with the trauma of internalized social oppression. This alluded experiential TPAR case-study included theoretical inputs from: Re-Evaluation Counseling Jackins (1978), Freire (1970), and Albert Memmi (1965), concerning the dialectics of colonization and decolonization of ethnic identity (Bacal 1994). This work entailed as well the use of

experiential methodology and social practice in the realm of social-psychiatry (via re-evaluation counseling and self-help peer groups).

An Experiential Study of Ethnic Identity Responses to Ethnic Discrimination among Mexican Americans: A Retrospect

A real-life episode made me aware of "Ethnic Hurts," as a participant in a couples' therapy group in Santa Barbara, California, in the autumn of 1970: I was struck when a Chicano classmate and neighbor broke down in deep grief and sobbing, because (*sic*) he "lacked" Anglo social features (!). In other words, my friend felt "ugly" because he looked Mexican. This insight led me to reflect on social situations that are harmful to the self-regard of minority people. In this respect, I wrote:

> "Painful personal feelings often result from being subjected to differential and discriminatory treatment…Such hurts may also derive from social comparison with those in dominant social positions, whose values and norms minority group members might have internalized…(and) are oppressively used, in turn, to adversely appraise one's own sense of personal worth." (Bacal 1994:10).

As further reported by Bacal (1994:145): "people subjected to ethnic discrimination develop a "consciousness of a kind:" an "ethnic consciousness" which is closely associated with the construction of ethnic identity." My previous work as a sociologist-researcher at the Institute of Social Psychiatry, San Marcos University in Perú (1968-1969) had made me aware of some mental problems resulting from the class structure of society, as next transcribed from Bacal (1994:9-10):

> "…class structures not only economically exploit workers but also oppresses them psychologically. The peculiar ways in which class structures psychologically hurt workers could be called "class hurts"…Empirical evidence of the latter was found in a study on "the hidden injuries of class" by Sennett and Cobb (1972). These authors showed that class struggle in American Society is also reflected in an internal psychological conflict of blue-collar workers. Several workers interviewed in their study often expressed feelings of self-disparagement, as they compared themselves with those 'up' in the social ladder, who had 'made it' in society."

The notion of class hurt was generalized to address psychological problems resulting from social oppression. In this particular case, "ethnic hurts"

were defined in terms of "a peculiar trauma experienced by ethnic minority group members, as a result from exposure to structural ethnic discrimination in society" (Bacal 1994:10). This reported episode and insight led me to inquire into the field of ethnic identity research, from a perspective on self-determination, as well as to shift from a previous quantitative to a qualitative methodological orientation, as an answer to the question of how to gather data providing valid and reliable social knowledge?

Experiential research is here regarded as a valuable kind of transformative participatory action-research drawn in this chapter from my co-research on ethnic identity responses to ethnic discrimination among Mexican Americans (Bacal 1994). A similar methodological approach to TPAR was applied in a case-study with organizational development with textile workers in Perú (1991), with peasants in the realm of rural development in Mexico (1981-1985), and with ethnic identity changes of Latino elderly in Sweden (1993-1996). In other words, the scope of experiential research within the larger horizon of participatory action-research is quite wide and open for imaginative and empirical exploration. Next follows some words on experiential methodology.

Knowledge from What? Notes on Experiential Methodology

> "We need a social science where people matter, not as members of our sample, but as acting, reflecting and responsible. Where I inevitably as a researcher, am part of the process." (Jon Frode Blichfeldt, 1987:57)

The values and conceptual bricks of PAR are incorporated in the design, systematization and implementation of the research process itself, as well as tested and applied by this author in different contexts, with a large number of concrete experiences, at different points in time. These experiences are mentioned in the bibliography. Due to limits of time and space, these case studies and reflections, which cover an extended period of time, are not spelled out in this working paper. What follows next are some selected notes on experiential methodology: A Social Science where People Matter. The enclosed reflections about experiential methodology the roots of qualitative research methods are traced to Weber's *verstehen* sociology (1949), Thomas and Znaniecki (1958), Blumer (1984), and Ahrne & Papakostas (2002). This perspective implies actual participation with the people under study during a relatively large period of time (Bacal 1994:66). The main features of experiential methodology were defined by Heron, and further elaborated by Bacal (1994: 68-70), as follows:

> "Heron (1971)...asked social researchers to reflect on their research practice and implicit orientations...he was particularly critical of those who advocate an absolute determination of human behavior...proposed instead a view on relative determination...congenial with the emphasis on self-determination...in this particular study. The notion of relative determination recognizes the interaction between limiting socio-historical conditions and human freedom or self-determination...to assume that researchers are relatively free agents, while regarding research subjects as unfree or fully determined objects is plain elitism...the over-conditioned view of human beings is untenable, as evidenced by the researchers' own self-directed research activities...Summarizing, the notion of personal self-direction unfolding under conditions of relative determination provides a suggestive rationale for doing research in the social sciences. In the proposed approach, the researcher and the researched are regarded as co-participants in the research venture. Moreover, the enhancement of self-direction among co-researchers is an explicit research goal. In these features lies the experiential orientation of this investigation. Social research can play a significant role in the process of developing a self-directive capacity among co-participants in research activities. Co-participants in this kind of social research get to review and reflect on their lives in a systematic manner, stimulating a process of individual/group learning and change…
>
> ...De Vos (1983:139) regards the experiential method as a novel approach to the study of ethnic groups. Moreover, concerning the issue of self-directionality, Heron (1971:7) came to consider the experiential method "as the central and crucial method for systematically exploring how human potential for self-direction can be actualized."

The main experiential research methods applied in the alluded case-study of ethnic identity responses to ethnic discrimination were: an interactive group technique and depth-interviews, complemented by other social research techniques such as: naturalistic observation, participant-observation, documentary research, content analysis, among other conventional ways of gathering data. The sampling procedures were: "self-selected," "reputational, and "theoretical." As a researcher, particular attention was paid to the personal definitions and emotions of the participants. In short, and added to the gains in theory and methodology from this particular case-study of transformative participatory action-research, on the main types of ethnic identity response to ethnic discrimination by Mexican

Americans, we add our exploration of sustainable social practice as next transcribed.

Social Practice: Implications for Social Psychiatry

The aim and design of this case-study included social practice as psychological counseling, at the individual, dual and group levels, making use of the theory and methods of re-evaluation counseling – a kind of "popular mental health" described by Bacal (1994:83-85). From a perspective on social-psychiatry, it was an effective way to train peer (lay) counselors, able to treat psychological problems and "ethnic hurts" resulting from: racist structures, prejudices, values, attitudes, discriminatory institutions and interpersonal practices. This approach draws from Freire and Fals-Borda on the nexus between transformative participative action-research and education, and adds as earlier mentioned the dimension of psychological support at the individual, interpersonal and group levels of interaction. This view draws from the traditions of social-psychiatry and sociology of mental health formulated by Scheff (1972:1-2):

> "Re-evaluation counseling may offer a humanistic solution to the economic and psychological problems that arise out of dependence on professional experts for psychotherapy, since it trains laymen to become psychotherapists for each other...An ideal approach to mental health problems would have implications for social, cultural and political change, as well as for individual change, so that it did not merely help individuals adjust to the status quo."

When these views were applied to deal with "ethnic hurts," as earlier introduced, we found effective ways to counteract the process known as the "colonization of ethnic identity," and to engage in the liberating process of "decolonization of ethnic identity." This social practice assumes that "ethnic hurts" are socially produced and thus susceptible of overcoming them via adequate social policies and practices. The re-evaluation of ethnic hurts often results in enhanced personal insight about one's own process of ethnic self-definition, and in this light is a tool for empowerment. From the perspective of community mental health, it creates ethnic support groups, which foster solidarity and a heightened awareness about the dynamics of oppression, internalized oppression and liberation in society (Bacal 1994:151-152). As the participants took turns to speak about and express feelings related to their ethnic hurts, were learned as a group to

learn about and understand the scars left from Anglo ethnic discrimination and, also, how ethnic hurts often lie in the background of inadequate ways and coping patterns to deal with life tasks and with oneself.

As a painful side benefit, myself as a researcher learned not only about the ways in which ethnic discrimination negatively affected the (ethnic) identity (self-image and self-esteem) of Mexican Americans, but also made me more aware of how antisemitism had affected my sense of shame because of my Jewish background growing up in a Catholic country like Perú (Bacal 1994:83-85).

How to summarize the main results of this particular case study of ethnic identity responses to ethnic discrimination of Mexican Americans? Let us assume that the methodological and social practice dimensions have been reasonably covered so far, let us next focus on the theoretical gains, as follows: In terms of ethnic identity orientation, we confirmed that ethnic identity remains at the core of the self-image or identity of so many people today in "a world beset by much misunderstanding and animosity among ethnic groups" (Shibutani, 1965). The main theoretical contribution of this case-study using an experiential approach to TPAR might thus be summarized as the production of an explanatory intersectional model in the social sciences, which accounts for four main types of ethnic identity orientation among Mexican Americans: (1) ethnic traditionalists or loyalists, (2) Bi-Cultural, (3) Marginal and (4) Assimilated or Americanized. This model was tested against the experience of Afro-Americans and shown to reasonably apply as well to their own experience of ethnic identity orientations, in a racialized society (Bacal 1994:145-152).

This study also confirmed that ethnic identity changes are likely to be reflected in ethno-mobilization, as well as the reverse (Melville 1983). In other words, a positive redefinition of ethnic identity by Mexican Americans after the Second World War enhanced their affiliation in larger numbers to the Mexican-American and Chicano Movement in the 1970s; which in turn shaped the cultural and political goals of these movements. Against this theoretical light, one may reasonably understand the current saliency of Latino Identity and ethno-mobilization of the Latino Movement in the USA, as one expected response to the growing hate media and ethno-mobilization of the white national-populist movement that elected and support Trump's anti-Mexican politics. The current escalation of inter-ethnic conflicts in the USA might reasonably be attributed to the stigmatization of Mexicans, Afro-Americans and Muslims by Trump.

A similar situation is taking place today in most European countries, whose governments are managing very poorly the problems resulting from

the worse humanitarian refugee crisis of the 21st Century. In the light of the reported findings, it is reasonable to assume, that under the current world conditions: growing global inequality, inter-ethnic conflicts, international and regional migration, added multicultural complexity, xenophobia, ethno-nationalism, and white national-populism, one may expect the continuing saliency of ethnic identity orientation of ethnic minority group members, as well as ethno-mobilization and conflict, accounting for the spiral of violence and brutalization in our day and age.

Conclusions

Participatory Action-Research entails a normative, meta-theoretical and meta-methodological approach to social research, which provides a conceptual framework to guide the process of investigation and socio-cultural transformation, as well as to solve particular problem areas, such as: education, development, health, climate change and democratization.

In the Latin American transformative tradition of PRA, there is a basic recognition of the intimate interrelationship between theory and praxis (action and participation), as well as an explicit commitment by researchers to share the social knowledge co-produced with (mostly) peasants counterparts for the benefit of the exploited and oppressed segments of the population.

Different regional contexts partially account for the different meta-theoretical approaches to PAR: In Latin America prevails the critical science approach to a transformative social science, while in the USA and Europe the pragmatic approach to problem solving has the upper hand, closer to the research modality of research & development, with entails in my view a dimension of subdued participation.

The view of self-direction developing under conditions of relative determination provides a suggestive theoretical platform for participatory action-research in the human sciences. In this framework, both the researcher and the researched team up as co-researchers, co-participants and co-learners in the research venture.

By now, it should be evident for the reader that the elitist assumption is untenable. Otherwise, we accept that the human population is divided in two categories: an elite of self-directed researchers endowed with freedom and a large segment of the population devoid of freedom.

The experiential case-study discussed at some length in this chapter on the ethnic identity responses of Mexican Americans to Ethnic Discrimination, illustrates how TPRA might contribute to advance theory: in this

particular case an explanatory model of ethnic identity orientations, as well as enabling engaged researchers to explore creative methodological ways to gather and share social knowledge with co-researchers and, last but not least, to create social practices in the realm of social psychiatry: self-help peer groups and community mental health networks.

I end my reflections on the promise of PAR with a word of caution made by Orlando Fals-Borda during an oral presentation at the 50th Anniversary of launching of PAR in Uppsala. Fals-Borda expressed his concern on the potential misuse of PAR for the wrong purposes. His concern brings to mind qualitative research associated with the Camelot Project in Chile in the 1960s, valiantly denounced as evidence of academic colonialism by Galtung (1967). This concern might be extended to "Plan Simpático," a controversial participatory action-research in Perú, along lines of U.S. military interests and financing similar to Camelot, conducted by William F. Whyte (GRANCOMBOCLUB.COM,16/12/2013). Known to practitioners Whyte is an icon of PAR (Whyte, 1991). In other words, it is not a question of having the "correct line of theory and methodology." From the TPAR perspective, it is a question of the centrality of values and ethics, which returns us to the issue of Knowledge for Whom?

At this point in time, when we observe that democracy is increasingly challenged, eroded, and threatened by militarism, autocracy, crowd behavior, and white national-populism (Snyder, 2017), TPAR constitutes a legitimate way to produce valid and reliable social knowledge to support global justice and peace efforts to defend democracy. In this new dark age of the 21st Century, one finds inspiration and hope in the life-long vision and mission of Paulo Freire and Orlando Fals-Borda. The development of self-direction among co-researchers as an explicit aim of the research process. TPAR might contribute to activate latent citizenship, and the participatory democratic process, through critical thinking, enabling people to develop their innate human potential as co-researchers and co-participants in the process of social change.

This picture was taken from a poster of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretaría General, Bienestar Estudiantil y el Taller de Formación Estudiantil TJER, as an invitation to partake in the 41 Seminario de Pensamiento Social Crítico: Orlando Fals-Borda y Paulo Freire: Pioneros de la Educación Popular, 6 Septiembre-29 Noviembre 2016.

Notes

1. Gunnar Myrdal, at a lecture in Campbell Hall, University of California, Santa Barbara, on November 2, 1973.
2. Antonio Colomer, Coordinador, (2000). Proceedings, international conference on the Iberoamerican University, Actas II.

References

· Ahrne, G. & Papakostas, A. (2002). *Organisationer, samhälle och globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
· Bacal, A. (2013a). "Destructive impact of – and transformative responses of indigenous peoples, peasant communities and social movements to global extractivism in our times". *International Sociological Association, Research Committee on Racism, Nationalism and Ethnic Relations*, RC05 NEWSLETTER, 2nd Newsletter December 2013.
· Bacal, A. (2013b). Paths of Citizen Participation and Responsibility: Searching for a 'Planetary Common,' in Citizenship and Social Development: Citizen Participation and Community Involvement in Social Welfare and Social Policy, Litsa Nicolau-Smokoviti, Heinz Sünker, Julia Rozanova & Victoria Pekka Economou (eds.), *Labour, Education & Society*, 31, 39-52.
· Bacal, A. (2012). Material de lectura para el curso-taller de Investigación-Acción Aplicada a la Educación Superior, Oficina Académica de Investigación, La Molina: UNALM. Octubre-Noviembre. PROYECTO ALFA/RIAIPE 3.
· Bacal, A. (2011). Movimientos Sociales y Educación Transformadora (edición aumentada y corregida), en Porque uma educação outra é possível: Contributos para uma praxis transformadora, Colecção querer saber 4, Eunice Macedo (coord), Instituto Paulo Freire de Portugal, Centro de Recursos Paulo Freire FPCEUP, Porto, Portugal (2011).
· Bacal, A. (2004). Espacios de Intervención Socio-Educativa en el Mundo Actual, en Caminando para una Ciudadanía Multicultural, en el IV Encuentro Internacional Paulo Freire, Paneles Dialógicos, Mesa No.4, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Porto, Portugal (2004: Capítulo 10).
· Bacal, A. (2002a). Socioanálisis y Concientización en las Ciencias Sociales (notas teóricas, metodológicas y aplicadas), a paper presented at the III Foro Internacional Paulo Freire, Los Angeles: UCLA (19-21 Septiembre).
· Bacal, A. (2002b). Culturas de Paz y Desarrollo Humano Sustentable en América Latina: Educación para la Paz, en Mario Salinas y Ursula Oswald, eds., Culturas de Paz: Seguridad y Democracia en América Latina, CRIM/UNAM, El Colegio de Tlaxcala, CLAIP y Fundación Heinrich Böll, Cuernavaca, Morelos, México: 431-469.
· Bacal, A. et al., (2002c). Coordinadores, Democracia es el Camino a la Justicia y a la Dignidad (Democratización en las Áreas Rurales), International Rural Sociology Association (IRSA), Universidad Autónoma Chapingo (UACH) & Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), Chapingo, Estado de México, México, Noviembre (2002).
· Bacal, A. (2000). La Universidad Iberoamericana en el Contexto de la Globalización, Congreso Internacional sobre la Universidad Iberoamericana, Antonio Colomer Viadel, Coordinador, Colección Extrem América, OEI, Madrid, Actas II:161-218 (2000).
· Bacal, A. (1997). Citizenship and National Identity in Latin America: The Persisting Saliency of Race, Nation, Class and Ethnicity, chap.10, T.K. Oomen (ed.), en *Citizenship and National Identity: Between Colonialism and Globalism*, SAGE, New Delhi, India: 281-312 (1997).

· Bacal, A. (1997). Elder Latinamericans in Sweden: Experiential Research on Ethnic Identity and Empowerment, en Cadernos Noroeste, Vol. 10(2), Instituto de Ciências Sociais, Universidad do Minho, Portugal (1997:575-613).
· Bacal, A. (1996). El Desarrollo Humano Sustentable y el Proceso de Democratización. Capítulo 5, in René Valdiviezo Sandoval y Sergio Flores González (coords.), Importancia y Perspectivas del Desarrollo Sustentable en México, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) y Centro de Estudios para el Desarrollo Sustentable, A.C., Tlaxcala, México: 61-68 (1996).
Bacal, A. (1996). Aging and Ethnic Identity among Latinoamericans in Sweden ("Åldrandet och etnisk identitet bland latinoamerikaner I Sverige". *Socialmedicinsk tidskrift* nr 7-8, 32-37.
· Bacal, A. (1996). Permeando Muitos Projetos, Cap.5, Parte II, in Moacir Gadotti (ed.), Paulo Freire: Uma Bibliografía, Cortes Editora, UNESCO, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil (1996: 232-234).
· Bacal, A. (1994). *Types of Ethnic Identity Responses to Ethnic Discrimination: An Experiential Approach to Mexican American Identity*, KIM-Rapport 18, University of Gothenburg (March 1994).
· Bacal, A. (1991). A Participatory Organizational & Training Strategy for the Self-Management Sector: A Case Study of Action-Research in Perú, in *EID*, 12(1), Op.Cit. (1991:119-135).
· Bacal, A. (1988). "*On Peoples' Media: The Peasant Radio-Forum Experience in Perú*", a paper presented at the XVIth Conference and General Assembly, Mass Comunications and Cultural Identity, International Association For Mass Communication Research. Barcelona, Cataluña, España, July 24-25.
· Bacal, A. (1983), Factores Socio-Económicos asociados con el Desarrollo de un Prototipo de Explotación en Pequeño, para el Altiplano de México, Informe de Avances (1982-1983), CEDERU, Colegio de Postgraduados (COLPOS), Chapingo, México (Mayo 1983).
· Bacal, A. (1979). Overcoming Personal Consequences of Racism: Participant and Experiential Research and Education with Mexican American People (An experimental class and group case study), a paper presented at the Peace Education Commission (PEC), at the Eighth General Conference of the International Peace Research Association (IPRA). Königstein (FRG) 18-23 August.
· Bacal, A. (1976). *Political Liberation in Latin America: The Role of Socialist and Marxist Groups, in the Proceedings of the Seminar* on "The Third World and World Peace," at the Peace Research Institute of Nigeria, University of Nigeria at Nsukka (4-9 July): 160-179.
· Beck U. (2009). *The World at Risk*. Cambridge: Polity.
· Bauman, Z. (1976). *The Active Utopia*. New York: Holmes & Meir.
· Blichfeldt, J.F. (1987). "A Case of Action Research," in Selander, Staffan, (ed.), *Perspectives on Action Research*, Stockholm: Institute of Education, Dept. Of Educational Research, Reports on Education and Psychology, 1, 1987:57.
· Blumer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology*. Chicago, University of Chicago.
· Boulding, K. (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
· Fals-Borda, O. (1980, 1971). "La Educación en el Proceso Revolucionario," en *Por ahí es la cosa: educación en Colombia*.
· Fals-Borda, O. (1987). "The Application of Participatory Action-Research in Latin America," *International Sociology, 2*(4), 329-347.
· Fals-Borda, O. (1987) con Gonzalo Castillo Cárdenas, Víctor Daniel Bonilla, Carlos Duplat y Augusto Libreros, "La Educación en el Proceso Revolucionario", en *Por ahí es la cosa: educación en Colombia. Bogotá, La Rosca (tres ediciones).*

· Fals-Borda, O. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: Ediciones de la banda Oriental, pág. 126.
· Fals-Borda, O. (1986). "La Investigación-acción participativa: Política y epistemología", en *Álvaro Camacho G. (de.) La Colombia de hoy,* Bogotá: CEREC, pp.21-38.
· Fals-Borda, O. (1981). "The Challange of Action-Research", en *Development: Seeds of Change,* No. 1. Roma, pp.55-61.
· Fals-Borda, O. (1981). "Science and the Common People", en *The Journal of Social Studies,* No.11, Dacca, Bangladesh, pp.1-21.
· Fals-Borda, O. (1969, 1967). *Subversion and Social Change in Colombia. New York – London: Columbia University Press (*trad. By Jacqueline D. Skiles).
· Fals-Borda, O. (1968). "Revoluciones incoclusas en América Latina," en *Revista Mexicana de Sociología,* vol.30, No. 3, México, pp. 603-620.
Fals-Borda, O. (1967). "Ciencia y Compromiso," en *ECO Revista de la Cultura de Occidente,* Tomo XVI/2, No.92. Bogotá, Diciembre, pp. 181-200.
· Fals-Borda, O. (1963). "Desarrollo y perspectivas de la Sociología Rural en Colombia y América Latina," en *Memoria del primer Congreso Nacional de Sociología*. Bogotá: Asociación Colombiana de Sociuología – Editorial Iqueima, pp. 153-172.
· Fals-Borda, O. (1963). *El Brasil: Campesinos y Vivienda*. Bogotá: Inprenta Nacional.
· Fals-Borda, O. (1985). Conocimiento y Poder Popular. Bogotá:Siglo XXI-Punta de Lanza.
· Fals-Borda, O. (1962) con Paul J. Deutschman. La Comunicación de las ideas entre los campesinos colombianos. Bogotá: Universidad Nacional.
· Fals-Borda, O. (2003, 1962) with Eduardo Umaña and Father Germán Guzmán. Ante la Crisis del País (memoirs).
· Flacks, R. (1973). *Conformity, Resistance and Self-Determination: Individual and Authority*. Boston: Little, Brown and Company.
· Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
· Freire, P. (2014). Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed, London: Bloomsbury Publishing PLC.
· Galtung, J. (1967). Scientific Colonialism. *Transition*, 30, 11-15.
· GRANCOMBOCLUB.COM (16-12-2013), 1960s: El financiamiento del Pentágono y el IEP.
· Heron, J. (1971). *Experience and Method***.** Guilford: University of Surrey, Human Potential Research Center, Research Report.
· Heron, J. (1980). *Philosophical Basis for a New Paradigm*. Guilford: University of Surrey. Human Potential Research Center. Research Report.
· Hobsbawm, E.J., (1971). *Perú: The Peculiar "Revolution*," The New York Review of Books, December 16.
· Jackins, H. (1978). *The human side of human beings*. Seattle; WA: Rational Island Publishers.
· Lee, D. D. (1940). A Primitive System of Values. *Philosophy of Science*, 7(3), 355-379.
· Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
· Lindhult, E. & Johansson, A.W. (2008). "Emancipation or workability," Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: SAGE. *Action Research,* 6(1), 95-115.
· Lindhult, E. (2007). Comparative Scientific Advantage of Action-Research: Resolving the issue of validity and epistemology in AR, paper to the Sub-theme "Action research: Social Responsibility and action research practices," 23th EGOS Colloquium, Vienna, Austria, July 5-7.
· Manzano-Arredondo, V. y Bacal, A. (2015), Co-authors & co-editors (2014/2015), La Universidad y Movimientos Sociales: la universidad absurda y la esperanza de las

praxis universidad-calle, La Universidad y Movimientos Sociales en 2014, Vicente Manzano Arredondo y Azril Bacal Roij (co-editores), Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RUFOP), Madrid (Diciembre 2014).
· Marx, K. (1961). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844.* Moscow: Foreign Languages Publishing House.
· Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society.* Chicago: University of Chicago Press.
· Melville, M.B. (1983). Ethnicity. An analysis of its dynamism and variability. *American Ethnologist*, 10, 272-289.
· Memmi, A. (1965). *The Colonizer and the Colonized.* Boston: Beacon Press.
· Mills, C.W. (1959). *The Sociological Imagination.* New York: Oxford University Press.
· Pearse, A. & Stiefel, M. (1980). Debaters' Comments on "Inquiry into Participation: A Research Approach." Participation occasional paper. Geneve: Participation Programme. UNRISD.
· Scheff, T. J. (1972). Reevaluation,Counseling and Social Implications. *Journal of Humanistic Psychology*, 2(1),
· Shaw, G.H. (2008/1913). London: Bloomsbury Publishing PLC.
· Shibutani, Shamotsu & Kian M. Kwan: Etnic Stratification, Macmillan Skinner, B.F., (1948), Walden Two, Hackett Publishing Company, Inc.
· Snyder, T. (2017). *On Tyranny: Twenty Lessons from the Twentieth Century.* London: The Bodley Head.
· Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group, 5 vols.* New York: Dover.
· Weber, M. (1949). *The methodology of the social science*, translated and edited by Edward A Shills & Henry A. Finch. New York: Free Press.
· Whyte, F.W. (ed.), (1991). *Participatory Action Research.* Newbury Park: SAGE Publications.

4. SOCIALE LÆREPROCESSER – JOHN DEWEYS PRAGMATISME SOM UDGANGSPUNKT FOR AKTIONSFORSKNING

Martin Severin Frandsen

> "Al levende forskning må indgå i en kritisk debat om metode, teori og forskningspraksis. Denne diskurs er selvsagt også helt grundlæggende for, at aktionsforskning skal kunne udvikles" (Levin 2017: 30).[1]

Indledning

Formålet med dette kapitel er at bidrage til udviklingen af det teoretiske grundlag for aktionsforskning gennem en nylæsning af den amerikanske filosof John Deweys pragmatiske teori om eksperimentel undersøgelse. I dansk sammenhæng er Dewey mest kendt som uddannelsestænker og ophavsmand til den erfaringspædagogiske tradition. Erfaringspædagogik og problembaseret læring har i nogles øjne været så udbredt, at Danmark er blevet betegnet som "*Deweys andet fædreland*" (Kvale 2003: 10-11). Samtidig med at han er blevet anerkendt som foregangsmand, har han imidlertid været genstand for en meget kritisk læsning, og hans erfaringsbegreb og læringsteori er blevet beskyldt for at være subjektcentreret, individualistisk og for at mangle en samfundsmæssig dimension (Illeris 1998; Kvale 2003).

I dette kapitel vil jeg i første omgang vise, at denne kritiske læsning af Deweys teori om erfaring og læring skyldes en snævert kendskab til Deweys forfatterskab, som en bredere orientering i hans værker kunne have korrigeret. Det er især værket *Erfaring og opdragelse*, der på grund af en tidlig oversættelse til dansk (Dewey 1969) har være grundlaget for den kritiske udlægning af Deweys læringsteori. Gennem en læsning af det senere hovedværk *Logik: Teorien om eksperimentel undersøgelse* (originaltitel: *Logic: The Theory of Inquiry*) og nyere fortolkninger af dette, vil jeg vise,

at der modsat den gængse opfattelse er en helt grundlæggende social dimension i Deweys teori om eksperimentel undersøgelse og læring. Som jeg vil argumentere for, er Deweys teori om eksperimentel undersøgelse modelleret over Peirces teori om eksperimentelle undersøgelsesfællesskaber (Peirce 1966), og det er for Dewey gennem deltagelse i sådanne kollektiver at individer tilegner sig undersøgelsesfærdigheder og erfaringsbaseret læring. Deweys teori om eksperimentel undersøgelse er med andre ord, vil jeg hævde, en teori om sociale læreprocesser.

I anden omgang ønsker jeg i dette kapitlet at pege på, hvordan Deweys teori om eksperimentel undersøgelse og læring også er relevant uden for uddannelsesforskningen. Mere specifikt vil jeg pege på, hvordan teorien om eksperimentel undersøgelse for det første skaber et videnskabsteoretisk udgangspunkt for såvel aktionsforskning som public sociology – to beslægtede samfundsvidenskabelige forskningstilgange, som begge lægger vægt på forskningens engagement i kollektiv og praktisk problemløsning, og som jeg vil påstå kan supplere hinanden.[2] For det andet vil jeg pege på, hvordan teorien om eksperimentel undersøgelse samtidig er relevant som empirisk analyseramme for studier af problemløsnings- og læreprocesser inden for politik, planlægning, sociale bevægelser, organisationer og lokalsamfundsudvikling. Dewey hævdede, at eksperimentel problemløsning indgik i alle områder af det sociale liv, og at intet studie af praktiske livsområder var tilstrækkeligt, hvis det ikke tog højde for de undersøgelsesmetoder og -redskaber, der aktuelt forefandtes inden for det pågældende praksisfelt (Dewey 1986: 106).

Dewey arbejdede på teorien om eksperimentel undersøgelse i omkring 40 år fra *Studies in Logical Theory* fra 1903 (genudgivet i en udvidet udgave som *Essays in Experimental Logic* i 1916) til *How We Think* fra 1910 (revideret udgave 1933), og kulminerende med *Logic: The Theory of Inquiry* fra 1938, hvor teorien fik sin fulde udfoldelse. Det sene hovedværk *Logic* betragtes af nogle som kronen på Deweys samlede filosofiske værk, men værkets omfangsrige karakter koblet med en lidt utilgængelig stil og et noget teknisk vokabular har betydet, at det har fået den besynderlige status som et af de mest respekterede og samtidig mindst læste af Deweys værker (Burke et al. 2002: 11). I en dansk sammenhæng har de fleste da også foretrukket at læse den kortere og mere letlæste introduktion til teorien om eksperimentel undersøgelse i *How We Think* (se fx Elkjær 2005; Nielsen 2012), som nu også findes oversat til dansk (Dewey 2009).

Som led i den genoplivede interesse for Dewey og pragmatisme generelt er der imidlertid også opstået fornyet interesse for hans sene hovedværk, og der findes nu flere gode introduktioner som en læsning kan støtte sig

til. I det følgende vil jeg støtte mig til introduktioner og fortolkninger af Hickman (1998), Honneth (1998), Miettinen (2000), Burke et al. (2002), Brinkmann (2006) samt Festenstein (2001, 2014).

I min læsning af *Logic* vil jeg i det følgende uddybe følgende hovedpointer: Deweys erfaringsbegreb er i sit udgangspunkt naturalistisk. Hans teori om erfaring handler om, hvordan vi som mennesker, som en bestemt form for levende organisme, tilpasser os og samtidig forandrer vore omgivelser. Som mennesker er vi på en gang både natur- og kulturvæsner, og som kulturvæsner er vi blandt andet kendetegnet ved vores evne til refleksiv tænkning og bevidst og kontrolleret håndtering af problemsituationer. Mennesket er ifølge Dewey således ikke naturbundet – gennem kulturelt tillærte og bevidste eksperimentelle undersøgelser er vi i stand til at frigøre os fra naturen og udvikle forskellige former for fællesskaber. Blandt disse fællesskaber har de demokratiske fællesskaber hos Dewey en særlig status. Med de demokratiske fællesskabers sikring af de enkelte medlemmers ytrings- og undersøgelsesfrihed sker der en institutionalisering af kollektive problemløsningsprocesser og sociale læreprocesser. Det er derfor inden for rammerne af demokratiet, at sociale og politiske problemer kan løses på bedst og mest kreativ vis, og det er inden for demokratiske fællesskaber, at der på denne måde skabes de bedste vilkår for de enkelte medlemmers personlige erfaringsdannelse, udvikling og vækst. Det er videnskabens opgave at bidrage til denne kollektive problemløsning. Samfundsvidenskabelige undersøgelser, og herunder aktionsforskningsprojekter, må tage udgangspunkt i praktiske og eksistentielle bekymringer og 'troubles' og bruge sine særligt forfinede og systematiske undersøgelsesmetoder til kritisk afdækning af problemsituationer og udvikling og evaluering af eksperimentelle problemløsningsforsøg.[3]

Deweys erfaringsbegreb

I sin introduktion til Deweys tænkning peger filosoffen Hans Fink på, at det var med udbredelsen af Charles Darwins tanker, at der opstod en selvstændig udvikling af filosofien i USA, som indtil da blot havde haft karakter af en efterklang af den tænkning, der var fremherskende i Europa (Fink 1969: 7). Den pragmatiske filosofi hos Charles Sanders Peirce, William James og John Dewey betegnes som følge heraf af nogle nutidige amerikanske filosoffer som 'klassisk amerikansk filosofi' (Seigfried 1996: 7).

Den amerikanske filosof Larry Hickman fremhæver også, hvordan Darwins evolutionsteori havde en dyb indflydelse på Deweys tænkning, men understreger samtidig, at denne indflydelse ikke, modsat hvad nogle af

Deweys kritikere har hævdet, havde form af kynisme eller nihilisme, eller det vi i dag ville forstå som 'socialdarwinisme'. Indflydelsen fra Darwin bestod i stedet i en nøgtern anerkendelse af den kendsgerning, at levende væsner kontinuerligt må tilpasse sig foranderlige og omskiftelige miljømæssige livsvilkår, og at deres eksistens grundlæggende og i det lange løb er særdeles skrøbelig (Hickman 1998: 167). Ikke mindst var det via inspirationen fra Darwin, at Dewey udviklede en fundamentalt ny forståelse af erfaring. Erfaring er for Dewey et samspil, eller med Deweys foretrukne term, en transaktion, mellem en organisme og fysiske og sociale faktorer i dens miljø. Erfaring er med andre ord knyttet til handling og til handlingens konsekvenser, det er den proces, hvor vi griber ind i verden og mærker konsekvenserne af vores handling.

> "Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne. Vi gør noget ved forholdene, og dernæst gør de noget ved os" (Dewey 2005: 157).

Denne naturalistiske forståelse af erfaring uddyber Dewey yderligere gennem at inddrage Darwins teori om levende væsners karakteristiske 'stabiliseringstilbøjelighed' – som levende væsner har vi brug for et vist mål af stabilitet i relationen til vores omverden for at kunne opretholde vores eksistens.

> "Faktisk kan det at leve betragtes som en kontinuerlig rytme bestående af forstyrrelser og genopretninger af ligevægt. Jo mere 'højtstående' en organisme er, jo mere alvorlige bliver forstyrrelserne og jo mere energiske (og ofte mere langstrakte) bliver de bestræbelser, der er nødvendige for genopretningen. En tilstand af forstyrret ligevægt udgør et uopfyldt behov. Bevægelsen mod genskabelse af ligevægt består af søgen og udforskning. Genopretning udgøres af behovsopfyldelse og tilfredsstillelse" (Dewey 1986: 34).

Erfaring er derfor for Dewey ikke blot et samspil, den har også en kraft og en retning, båret frem af en indre drift i det levende væsen mod at opretholde dets egen velvære (Hickman 1998: 167; Burke et al. 2002: 14).

Som Brinkmann peger på, kan denne forståelse af erfaring i dag forekomme meget banal, men i sin tid udgjorde Deweys erfaringsbegreb et brud med tidligere filosofiske forståelser af erfaring. Modsat Dewey så disse ikke erfaring som noget aktivt, men som "*en passiv modtagelse af den ydre verdens stimuli*". Hos Dewey er erfaring en livsproces – et produkt af en

løbende udveksling mellem organisme og omverden (Brinkmann 2006: 68).

Teorien om eksperimentel undersøgelse

Hermed er billedet af den menneskelige erfaring selvfølgelig langtfra udtømt, og tilbage står blandt andet spørgsmålet om tænkningens og rationalitetens rolle. Som Burke et al. peger på, er der imidlertid kun et lille skridt fra Deweys karakterisering af erfaring til Peirces naturalistiske teori om den eksperimentelle undersøgelse, ie. *inquiry* (Peirce 1965b; Burke et al. 2002: 15). Peirce opfatter tænkning som noget, der udspringer af tvivl forstået som den tilstand af tøven og ubeslutsomhed, det overbevisningsformende væsen kommer i som resultat af erfaringer, der går på tværs af velkendte overbevisninger og vaner (Peirce 1965b; Haack 2003: 524). Dewey følger Peirce ved at hævde, at eksperimentelle undersøgelser er menneskers svar på et brud eller en forstyrrelse i deres hidtil ubesværede og vanemæssige samspil med omgivelserne. I den dagligdags og kontinuerlige strøm af aktiviteter sker menneskets samspil med de naturlige og sociale omgivelser almindeligvis automatisk, dvs. ureflekteret og vanemæssigt. Denne ikke-refleksive form for erfaring baseret på vaner er for Dewey den dominerende form for erfaring. Nogle gange støder vi imidlertid på forhindringer eller forstyrrelser, der gør at vores vanemæssige praksis bliver problematisk og utilstrækkelig, og vi må standse tøvende og tvivlende op. Det er denne type situationer, som ifølge Dewey giver anledning til eksperimentelle undersøgelser og refleksiv tænkning. Og det er gennem indflydelsen fra Peirce, at Dewey er i stand til at se den eksperimentelle undersøgelse som specifik form for erfaring, i hvilken bevidst eksperimentering og refleksion kan være en kontrollerende faktor i forløsning af en tvivl og i problemløsning mere generelt (Miettinen 2000: 61; Burke et al. 2002: xv).

> "Undersøgelse er den kontrollerede eller styrede transformation af en ubestemt situation til en, der er så bestemt i sine konstituerende distinktioner og relationer, at den oprindelige situations elementer er omdannet til en forenet helhed" (Dewey 1986: 108).

En eksperimentel undersøgelse er med andre ord den praksis, hvor vi ændrer en forvirret og konfliktfyldt situationen fra "*at være ubestemt og usikker til at være bestemt og sikker på en måde, så situationens elementer udgør en 'forenet helhed', hvilket vil sige, at vi kan mestre den*" (Brinkmann 2006:

71). Og som Dewey understreger, er det "*situationen, der har disse træk, og ikke vores subjektive opfattelse af den. Vi er i tvivl, fordi situationen er tvivlsom, eller vi har konfliktfyldte handletendenser, fordi situationen er konfliktfyldt*" (ibid.: 71).

Ifølge Hickman er eksperimentelle undersøgelser således for Dewey det primære redskab, gennem hvilken tænkende organismer søger at skabe stabilitet gennem tilpasning. Det er gennem eksperimentelle undersøgelser, at mennesker er i stand til at udøve kontrol over dannelsen af deres egne vaner og udvikle nye redskaber. På kort sigt gør disse logiske redskaber det muligt for os at forbedre forhold, som vi finder utilfredsstillende, og på lang sigt sætter de os i stand til at påvirke vores egen evolution. Hele idéen med at eksperimentere er netop at udforske, hvorvidt vi kan forbedre gældende forhold ved at finde ud af, hvordan erfarede situationer kan blive rekonstruerede, dvs. forandrede gennem bevidst og kontrolleret eksperimentering og refleksion (Hickman 1998: 167-168).

Biologisk reduktionisme?

Det naturalistiske og evolutionære grundlag for Deweys erfaringsbegreb og teori om eksperimentelle undersøgelser har givet anledning til anklager om en 'biologisk reduktionisme', hvor menneskelige handlinger bliver forklaret ved hjælp af organiske processer, som grundlæggende ikke adskiller sig fra de processer, vi kan iagttage i dyrelivet. Sociologen C. W. Mills, som både var en skarp kritiker af, og på samme tid dybt præget af, pragmatisk tænkning, herunder Deweys, (Tilman 1984; Mills 1996), har således hævdet, at Deweys forståelse af menneskets natur knapt var til at skelne fra hans forståelse af dyrs natur, og at den kun adskilte sig ved sekundære kendetegn som kompleksitet og øget tilpasningsevne. Som Tilman argumenterer for, kan Mills kritik af Deweys manglende forståelse for kulturelle faktorers betydning for menneskelige handling imidlertid let afvises gennem en nærmere læsning af *Logic* (Tilman 1984: 155-158). I kapitel 3 om "*Det eksistentielle udviklingsmiljø for eksperimentelle undersøgelse: Kulturelt*" skriver Dewey:

> "Mennesket er, som Aristoteles bemærkede, et socialt dyr. Denne kendsgerning bringer det ud i situationer og er ophav til problemer og problemløsningsmåder, som ikke eksisterer forudgående på det organiske biologiske niveau. For mennesket er socialt i en anden forstand end bien og myren, idet dets aktiviteter er indlejret i et miljø, som er kulturelt overleveret, således at det som mennesket gør og måden, det handler på,

ikke alene er bestemt af organisk struktur og fysiske arveegenskaber, men ligeledes af påvirkningen fra kulturarv, indlejret i traditioner, institutioner, skikke og de formål og overbevisninger, som de både er bærere af og inspirerer til" (Dewey 1986: 49).

Dewey hævdede på denne måde, at menneskelig handling kunne forklares ud fra både biologiske og kulturelle faktorer, og at udviklingen fra organisk betinget til intelligent handling var et produkt af livet i et kulturelt miljø, hvis væsentligste træk var den sproglige kommunikation (Tilman 1994: 157). Blandt de kulturelt udviklede og overleverede institutioner og problemløsningsmåder repræsenterede den moderne videnskab for Dewey en særlig 'højtudviklet' form for kulturel forfinelse, hvis potentialer i forhold til social og politiske problemløsning endnu ikke var indfriet.

Praktiske og videnskabelige undersøgelser

Deweys elev Ernst Nagel nævner, hvordan der blandt filosoffer med en primær interesse for formel logik har været en tendens til at benægte, at Dewey var logiker og til snarere at betragte ham som psykolog eller antropolog (Nagel 1986: 13). Selv om dette ikke er blevet sagt for at komplimentere Dewey, er det på sin vis en passende karakteristik, for som jeg netop har redegjort for, er Deweys logik, og det vil sige hans teori om eksperimentel undersøgelse, en både naturalistisk og kulturelt funderet teori om menneskelig erfaring. Mere specifikt er det, som nævnt, en teori om den form for erfaring, hvor mennesker gennem mere eller mindre kontrolleret eksperimentering og refleksion forandrer usikre og ubestemte situationer til 'forenede helheder'. I sådanne undersøgelser indgår logisk tænkning i snæver og formel forstand kun som et delelement, fx når der skal formuleres klare og operationaliserbare hypoteser og problemløsningsforslag.

Det vigtige for mig at fremhæve i denne sammenhæng er imidlertid ikke så meget, hvordan Dewey vender vores 'vante' forståelse af logik på hovedet (Hickman 1998: 168-169), men den måde han vender op og ned på vores 'vante' forståelse af eksperimenter. Sædvanligvis forstås den eksperimentelle metode som en opfindelse, der tilskrives den moderne videnskab og som i sin oprindelse var en aktivitet, der foregik blandt et fællesskab af forskere. Idet Dewey placerer eksperimentet inden for en naturalistisk antropologisk teori om erfaring, vender han dette forhold på hovedet. Eksperimentelle undersøgelser er således som udgangspunkt en aktivitet og en måde at skabe nye erfaringer på, som mennesker engagerer sig i som del af deres daglige eksistens.

> "Eksistensen af eksperimentelle undersøgelser er ikke et tvivlsanliggende. De indgår i alle områder af vores liv og i hvert aspekt af hvert område. I det daglige liv undersøger mennesker; de vender ting i tanken; de drager slutninger og vurderer ligeså 'naturligt', som de høster og sår, producerer og udveksler varer. Som en adfærdsform er eksperimentelle undersøgelser lige så tilgængelige for empiriske studier som disse andre former for adfærd." (Dewey 1986: 106).

Det er med andre ord ikke videnskaben, der har 'opfundet' den eksperimentelle metode. Som Axel Honneth formulerer det, kan enhver form for videnskabelig praksis i Deweys pragmatiske forståelse ses som en metodologisk forlængelse og forfinelse af de intellektuelle og eksperimentelle aktiviteter, gennem hvilke vi i vores daglige liv forsøger at forstå og løse et problem, der skaber en forstyrrelse (Honneth 1998: 772).

> "I første omgang tager videnskab nødvendigvis afsæt i de kvalitative genstande, processer og redskaber, som hører hjemme i den praktiske fornufts brugsorienterede verden med dens konkrete nydelser og lidelser (…) Gradvist og gennem processer der er mere eller mindre omstændelige og oprindeligt uplanlagte, formes og videregives præcise tekniske processer og redskaber. Viden om fænomeners egenskaber og adfærd bliver akkumuleret uafhængigt af en bestemt og umiddelbar anvendelse. Denne viden bliver i stigende grad fjernet fra de brugs- og nydelsessituationer, som den havde sin oprindelse i. Der opstår på den måde en ophobning af materialer og fremgangsmåder, som kan bruges i udviklingen af det, vi betegner videnskab, selv om der ikke er nogen skarp adskillelseslinje mellem praktisk fornuft og videnskab" (Dewey 1986: 76-77).

Den praktisk fornuft er altså for Dewey den del af erfaringen, i hvilken mennesker udfører nødvendige adfærdsmæssige tilpasninger som led i deres 'direkte' og praktiske involvering i deres omgivende fysiske og sociale miljø. Praktisk fornuft er med andre ord *umiddelbart praktisk orienteret* (Hickman 1998: 171). Til forskel herfra er videnskabens mål ikke umiddelbart praktisk, og den indebærer ikke på samme måde en direkte involvering af forskeren i en konkret livssammenhæng. I videnskaben er det således i første omgang *skabelsen af viden* for dens egen skyld, der er det umiddelbare mål.

Det er imidlertid vigtigt her at fremhæve, hvordan forskeren ifølge

Dewey i sidste ende må vende tilbage til den praktiske verden for at kontrollere værdien af sit arbejde.

> "Videnskabelig undersøgelse er for Dewey en undersøgelse *for*. Den er et teoretisk forehavende som i sidste ende må vende tilbage til den praktiske verden for at kontrollere værdien af sine resultater" (Hickman 1998: 171).

Videnskaben vokser altså ud af og løsriver sig gradvist fra den praktiske fornuft, men videnskabelig viden er ikke i sig selv endemålet for eksperimentel undersøgelse. Videnskabelig undersøgelse er snarere en intermediær fase, der i sidste ende skal testes i forhold til dens værdi i forhold til praktisk problemløsning. Ifølge Hickman mener Dewey således ikke, at videnskaben kan fortælle os, hvordan verden 'virkelig er' på nogen endegyldig måde, og videnskaben udgør ikke et 'paradigme' for alle andre former for eksperimentelle undersøgelser (Hickman 1998: 171).

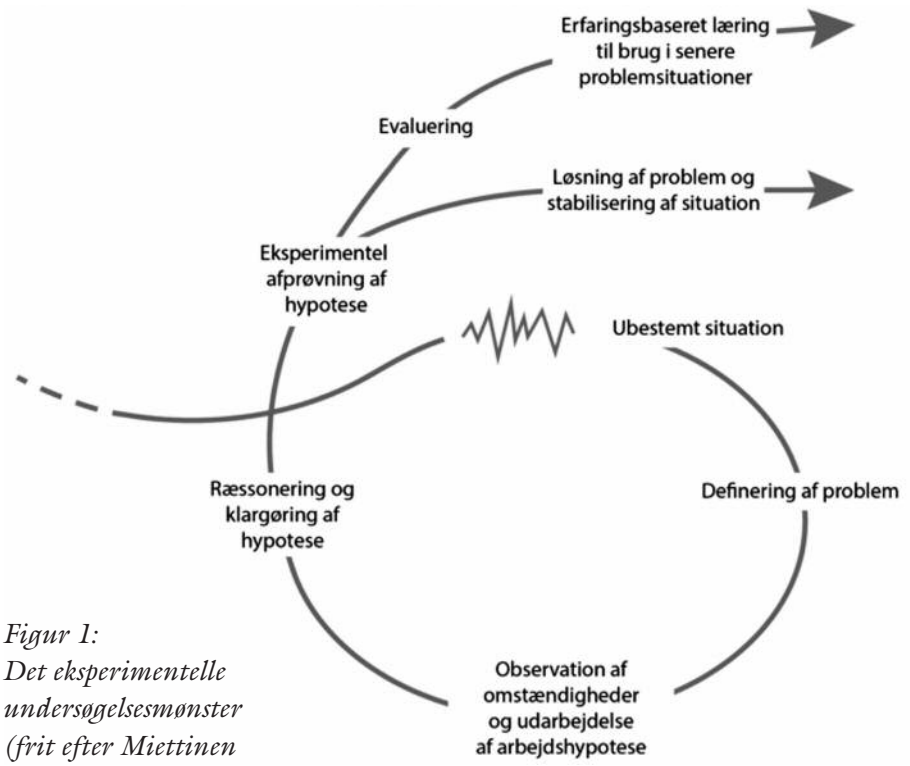
Selv om videnskabelige undersøgelse således ikke direkte retter sig mod håndtering af praktiske problemsituationer og dermed ikke kan erstatte praktiske orienterede undersøgelser, mener Dewey imidlertid alligevel, at den mere systematiske og kontrollerede undersøgelsespraksis, som er blevet udviklet af videnskaben, kan tjene til at organisere og udvikle brugen af den praktiske fornuft i forhold dens egne virkeområder. Ifølge Nagel mente Dewey ligefrem, at den relativt lille rolle, som videnskabelige overvejelser for det meste spillede i afgørelsen af moralske og sociale spørgsmål i hans samtid, var en intellektuel skandale (Nagel 1986: 9). Videnskaben var, ifølge Dewey, blevet et kraftfuldt organiseringsredskab i forhold til udnyttelsen af den fysiske natur til produktionsformål, men sociale og politiske spørgsmål var stort set uberørte. Når det kom til sådanne problemer, var det stadig overleverede og indgroede vaner og overbevisninger, der dikterede løsninger frem for mere åbne udforskninger og eksperimentelle test af idéer og hypoteser.

> "Overbevisninger, begreber, vaner og institutioner, hvis fremkomst lå forud for den moderne periode, dominerer stadig i praksis. Sammenholdningen af denne kendsgerning med det meget tekniske og abstrakte videnskabelige sprog skaber og opretholder følelsen og forestillingen om en total adskillelse. Kommunikationsvejene mellem praktisk fornuft og videnskab er indtil videre stort set ensrettede gader. Videnskaben tager afsæt i den praktiske fornuft, men tilbagevejen til den praktiske fornuft er lumsk og blokeret af de eksisterende sociale vilkår" (Dewey 1986: 82-83).

For Dewey var det generelle billede sidst 1930'erne, hvor han arbejdede på *Logic*, altså en skarp adskillelse mellem videnskaben og den praktiske sociale virkelighed, hvor indgroede fordomme og vaneforestillinger var styrende for problemforståelsen. Allerede i 1890'erne havde Dewey imidlertid, som vi vender tilbage til i anden del af kapitlet, været involveret i et vellykket forsøg på at sammenkoble videnskabelig og socialt og politisk problemløsning i det sociale settlement Hull House, hvis arbejde var en pionerindsats i udviklingen af det, vi i dag ville betegne aktionsforskning (Frandsen 2016).

Den eksperimentelle undersøgelses mønster

For Dewey var et helt nødvendigt skridt i overvindelsen af adskillelsen mellem videnskab og praktisk fornuft en forståelse for den fælles logiske grundstruktur i både videnskabelige og praktiske undersøgelser. Selvom vægten af de forskellige faser og faktorer varierer meget, mente Dewey at kunne iagttage et fælles mønster i de forskellige former for undersøgelse (ibid.: 105).



Figur 1: Det eksperimentelle undersøgelsesmønster (frit efter Miettinen 2000).

Dewey definerer, som nævnt, eksperimentel undersøgelse som "*en kontrolleret transformation af en ubestemt situation til en situation, hvor elementerne i den oprindelige situation er omdannet til en forenet helhed*" (ibid.: 108). Inden for dette overordnede undersøgelsesmønster mener Dewey så at kunne identificere en række distinkte, intermediære og idealtypiske faser, som jeg nu vil gennemgå, og som er forsøgt illustreret i figur 1.

Den ubestemte situation (n2)

Udgangspunktet og den forudgående betingelse for iværksættelsen af en eksperimentel undersøgelse er altså, en ubestemt situation, som opstår som effekt af en forstyrrelse af en hidtil vanemæssig og ubesværet adfærd.

> "En række af forskellige betegnelser tjener til at karakterisere ubestemte situationer. De er forstyrrede, bekymrende, tvetydige, forvirrede, fuld af modstridende tendenser, obskure, osv." (Dewey 1986: 109).

Det er her vigtigt igen at understrege, at disse forskellige betegnelser for Dewey ikke blot karakteriser mentale og psykologiske fænomener. Ifølge Dewey er vi i tvivl, fordi "*situationen i sig selv er tvivlsom*" (ibid.: 109). Det er med andre ord en *praktisk og eksistentiel situation*, som besidder disse træk. Termen eksistentiel skal endvidere forstås i en naturalistisk og social forstand. Forstyrrelsen af vanemæssig adfærd kan være en konsekvens af biologiske betingelser, dvs. en tilstand af uligevægt i de organisk-miljømæssige interaktioner, som sult, eller det kan være en konsekvens af sociale betingelser, dvs. uligevægt i sociale interaktioner, som skaber sociale spændinger, konflikter og bekymringer. Som konsekvens af deres eksistentielle natur kan situationer, der er forstyrrede, forvirrede og bekymrende ikke håndteres blot gennem manipulering af rent personlige sindstilstande eller 'mentale' processer. En ny tilstand af ligevægt og klarhed kan kun opnås gennem iværksættelse af eksperimentelle handlinger, som faktisk forandrer de eksisterende og usammenhængende materielle og sociale forhold (ibid.: 109-110).

Fordi enhver organisk og/eller social interaktion er en tidslig proces, understreger Dewey endvidere, at situationen skal forstås som ubestemt og tvivlsom i forhold til dens udfald.

> "Hvis vi kalder den forvirret, er det fordi dens udfald ikke kan forudses. Den er obskur, når dens bevægelsesretning går imod endelige konsekvenser, som ikke klart kan ses. Den kaldes konfliktfuld, når den tenderer mod at fremkalde modstridende svar" (ibid.: 110).

Det umiddelbare spørgsmål, som en ubestemt situation rejser, handler således om, hvilken slags handlinger organismen skal foretage sig om svar. Og som gængs opfattelse peger på, er udfaldet af enhver forstyrret og bekymrende situation afhængigt af, hvad der gøres. Bonden vil ikke kunne høste, hvis ikke han forstår at så og dyrke jorden; generalen vil vinde eller tabe slaget alt efter, hvordan han formår at lede slagets gang, osv. Håndteringen af en ubestemt situation fordrer med andre ord aktive og kompetente handlingsmæssige svar (ibid.: 111).

Definering af et problem – den problematiske situation

Ofte skelnes ikke mellem den ubestemte og den problematiske situation, men som Dewey understreger, ville det være at foregribe tingenes gang at kalde den ubestemte situation problematisk. Den ubestemte situation opstår fra eksistentielle årsager ligesom en organisk ubalance, som fx sult, og der er ikke noget tankemæssigt eller kognitivt i eksistensen af sådanne situationer – de er i sig selv prækognitive. Den ubestemte situation bliver først problematisk idet den bliver gjort til genstand for en eksperimentel undersøgelse (ibid.: 111).

Kvalificering af en situation som problematisk, dvs. med behov for at blive undersøgt, er således det første skridt i en undersøgelse, og et problem repræsenterer for Dewey allerede en delvis forvandling af en ubestemt situation til en sammenhængende og stabiliseret situation. At definere det problem, eller de problemer, som en situation kalder på at få undersøgt, er altså at være godt på vej i en undersøgelse, vel og mærke hvis der er tale om et godt formuleret problem. Det er således en sigende talemåde, at et godt stillet spørgsmål er halvt besvaret. Modsat kan en misforståelse af, hvilket problem der er involveret, lede den efterfølgende undersøgelse på afveje. Uden et veldefineret problem famler man i blinde. Den måde, et problem formuleres på, er samtidig bestemmende for, hvilke indfald og idéer der tages til overvejelse, og hvilke der forkastes. Defineringen af problemet fungerer som kriteriet for vurderingen af relevansen og irrelevansen af hypoteser og teorier og er samtidig styrende for, hvilke observationer og informationer der inddrages eller udelukkes i den videre undersøgelse (ibid.: 111-112).

Selvom Dewey ikke kommer ind på det i sin redegørelse for den eksperimentelle undersøgelse, viser en bredere orientering i hans værk, at en vellykket problemformulering for Dewey selvfølgelig også kan indebære at bryde med eksisterende og vanemæssige problemforståelser. Som Hans Fink peger på, kan der inden for tænkningen på et område eller på forskellige områder fra videnskaben til vores helt dagligdags liv opstå proble-

mer, fx i form af tilsyneladende uundgåelige modsigelser. Opgaven for tænkningen er her at forsøge at forstå disse problemers natur, at sætte dem ind i en større og måske ny sammenhæng og nå til indsigt i, hvorfor de opstår, og hvordan man kommer uden om den. Det kan man i nogle tilfælde komme ved at drage nye sondringer eller opgive eksisterende og ufrugtbare eller urimelige sondringer, således at man kan udvikle et nyt tankemønster og en ny og rekonstrueret forståelsesramme i forhold til den situation, man står i. Disse nytænkninger kan for Dewey imidlertid ikke stå alene og er ikke endelige resultater, men må afprøves konkret og eksperimentelt.

> "(…) det må undersøges om de bidrager til, at man kan tænke klarere og mere præcist, mere sammenhængende og mere konsistent end tidligere i bestemte situationer; og om det er tilfældet, afgøres igen ved at undersøge om denne nye måde at tænke på sætter mennesker i stand til at løse flere af de problematiske situationer, som deres samspil med omgivelserne frembyder" (Fink 1969: 23-24).

Udarbejdelse af en arbejdshypotese

Det at bestemme og klarlægge en situations problematiske karakter har for Dewey imidlertid ingen betydning, hvis ikke det definerede problem, i den måde det er formuleret, henviser til en mulig løsning. Undersøgelse er for Dewey en fremadskridende proces, netop fordi et velformuleret problem er et skridt på vejen mod dets løsning. De tilfælde, hvor et problems og dets mulige løsning viser sig som øjeblikkelige og spontane indfald, er tilfælde, hvor der allerede foreligger tidligere erfaringer med håndtering af lignende situationer, og i de fleste tilfælde vil fastlæggelse af en problemløsning kræve en længere og mere kontrolleret proces for, at en undersøgelse kan bevæge sig mod et en løsning (Dewey 1986: 112).

Første skridt i en sådan mere kontrolleret proces består i at identificere de elementer i en given situation, som er stabile gennem *observation* – i en bred forstand af ordet. Med observation mener Dewey den proces, der består i at fastlægge de kendsgerninger, som tilsammen udgør *sagsforholdene* – 'the facts of the case', de ting vi kan sige med sikkerhed. Disse omstændigheder er de forhold, der må tages højde for i en enhver relevant problemløsning, der foreslås. På baggrund af fastlæggelsen af de faktiske omstændigheder gennem observation kan en mulig løsning foreslås. Den mulige løsning viser sig i form af en idé, forstået som foregrebne konsekvenser i form af forudsigelser om, hvad der vil ske, hvis bestemte handlinger udføres under hensyntagen til de observerede omstændigheder.

Observation af kendsgerninger og foreslåede idéer opstår og udvikles således i sammenhæng med hinanden (ibid.: 113).

En idé er altså først og fremmest en *foregribelse* af noget, som kan ske – den markerer en mulighed. Fordi en eksperimentel undersøgelse er en fremadskridende bestemmelse af et problem og dets mulige løsninger, adskiller idéer sig i kvalitet, alt efter hvilken undersøgelsesfase man er nået til. I begyndelsen er idéerne vage og opstår som spontane indfald. Enhver idé har sin oprindelse i et indfald, men samtidig må man skelne mellem et indfald og en idé. Et indfald bliver først til en idé, når det udforskes i forhold til dets funktionelle egnethed; dets evne som problemløsning i håndteringen af en given situation. Denne udforskning tager form af en ræsonnering, ud fra hvilken vi bliver bedre i stand til at vurdere relevansen og vægten af den overvejede idé i forhold til dens funktionelle egnethed som problemløsning. Den endelige afprøvning af dens besiddelse af disse egenskaber bestemmes imidlertid først, som vi skal se, når den rent faktisk testes eksperimentelt (ibid.: 115).

Ræsonnering og klargøring af hypotese

Ræssonering handler i Deweys teori om eksperimentel undersøgelse om, "*hvorledes vores idéer kan gøres klare*" (Peirce 1994), eller med Deweys egne ord, om udviklingen af et indfald til en idé eller hypotese i egentlig forstand. Ræssonering indebærer udvikling af idéers betydningsindhold i deres indbyrdes relationer, eller med andre ord udforskning af betydning som betydning. Denne udforskning består i at notere, hvad den pågældende betydning indebærer i relation til andre betydninger i det system, den indgår i. Gennem en serie af intermediære betydninger nås til sidst en betydning, som er mere klar og relevant i forhold til det forhåndenværende problem end de oprindeligt foreslåede idéer. Den nu mere klart formulerede idé er klar i den forstand, at den specificerer, hvilke handlinger der kan udføres for at teste dens anvendelighed som problemløsning, hvorimod den oprindelige idé normalt er for vag til at specificere og bestemme de afgørende eksperimentelle handlinger. Processen bliver ifølge Dewey mest tydelig, når det kommer til videnskabelige ræsonnementer.

En hypotese, idet den først er foreslået og overvejet, udvikles i relation til andre konceptuelle strukturer, indtil den opnår en form, i hvilken den kan være udgangspunkt og styre et eksperiment, der kan vise præcist hvilke forhold, som vil have den maksimalt mulige kraft i bestemmelsen af, om hypotesen skal accepteres eller afvises. Eller det kan være, at eksperimentet

peger på, at ændringer af hypotesen er nødvendige for, at den kan være anvendelig, dvs. egnet til at fortolke og organisere sagens omstændigheder (ibid.: 115-116).

Eksperimentel afprøvning af hypotese

Ræssonering tjener altså, ifølge Dewey, til at gøre idéen mere klar, så vi bliver bedre i stand til at vurdere dens relevans som problemløsning, inden den afprøves gennem et eksperiment. Det næste spørgsmål er så, hvordan et eksperiment kan fungere som test af en idés egnethed som problemløsning. Deweys svar er her, at eksperimentet producerer en række nye kendsgerninger, og gennem observation af disse kan vi teste idéens værdi og validitet som problemløsning, og hermed vurdere om situationen nu er stabiliseret, eller om der kræves et yderligere undersøgelsesarbejde før, at det involverede problem er løst.

Ikke kun idéer, men også observerede kendsgerninger er således for Dewey operationelle i betydningen handlingsanvisende. Som tidligere nævnt, opstår idéer forstået som problemløsninger i første omgang på baggrund af en fastlæggelse af sagsforhold, der klarlægger det involverede problem – idéer og kendsgerninger udvikles med andre ord i sammenhæng og samspil med hinanden. I et undersøgelsesarbejdes eksperimentelle fase spiller idéer og observerede kendsgerninger sammen på en ny måde. *Idéer* er operationelle, idet de har karakter af forslag og planer for, hvordan man gennem handlinger skal reagere på eksisterende forhold og dermed frembringe nye kendsgerninger. Idéer foranlediger og styrer såedes de videre observationer, der foretages fra det tidspunkt, de eksperimentelle handlinger sættes i værk. *Kendsgerninger* er operationelle, idet de udvælges og fastlægges med det formål, at de kan tjene til at kontrollere en idés værdi og validitet (ibid.: 116).

I tilfælde hvor en problematisk situation er kompleks og sammensat, kan det kræve flere og mere omfattende undersøgelser, før et problem er løst og en situation er stabiliseret. I sådanne tilfælde vil det eksperimentelle undersøgelsesarbejde bestå af en serie af på hinanden følgende interaktioner.

> "Nogle observerede kendsgerninger peger på en idé som en mulig løsning. Denne idé foranlediger flere observationer. Nogle af de nye observerede kendsgerninger slutter sig til dem, der tidligere blev observerede og er af en sådan karakter, at de udelukker andre observerede ting i forhold til deres bevismæssige funktioner. Den nye sammenhæng af kendsgerninger peger på en justeret idé (eller hypotese), som giver anledning

> til nye observationer, hvis resultater igen fastlægger en ny sammenhæng af kendsgerninger, og således videre indtil den eksisterende sammenhæng er både forenet og fuldstændig. I løbet af denne serielle proces testes eller 'bevises' de mulige problemløsningers anvendelighed" (ibid.: 117).

Endelig understreger Dewey, at de kendsgerninger, som fremkommer gennem observationer af eksperimentelle afprøvninger af problemløsninger, er foreløbige og forsøgsvise kendsgerninger. De testes og evalueres i henhold til deres værdi som bevisførelse på samme måde, som idéer eller hypoteser testes med henblik på deres værdi som problemløsninger. Både idéers og kendsgerningers værdi som henholdsvis problemløsning og bevisførelse afprøves og erkendes således gennem deres funktioner som del af et eksperiment, hvori der sker en omdannelse af en situations eksistentielle materialer (ibid.: 117).

Den stabiliserede situation

Såfremt en eksperimentel undersøgelse ikke af forskellige årsager afbrydes eller går i stå undervejs, fuldendes den i det øjeblik, de udførte handlinger rent faktisk resulterer i skabelsen af en eksistentielt set sammenhængende og stabil situation. Den oprindelige situations åbenhed er nu omdannet til en forenet helhed, hvor tingene i praktisk og eksistentiel forstand igen hænger sammen.

> "… udgangen på situationen er en ny situation i hvilken de besværligheder og bekymringer, som fremkaldte overvejelser er skaffet af vejen; i hvilken de ikke længere eksisterer" (ibid.: 163).

Som Miettinen understreger, er det umiddelbare og direkte resultat af en undersøgelse i form af en stabiliseret situation imidlertid kun det ene resultat af en undersøgelse. Et andet og mere indirekte resultat er skabelsen af en betydning i form af en idé, som kan blive brugt som en ressource i senere problemsituationer. Og denne sidegevinst er for Dewey mere betydningsfuld i en større livssammenhæng end det primære og tilsigtede resultat af en undersøgelse.

> "Og det kan meget vel være at denne sidegevinst, denne gave fra oven, er usammenligneligt mere værdifuld at bringe med sig i livet end det primære og tilsigtede resultat i form af mestring [af en situation], nødvendig som denne mestring er for at kunne leve" (Dewey i Miettinen 2000: 67).

Erfaringsbaseret og eksperimentel læring

Hermed er vi fremme ved Deweys forståelse af erfaringsbaseret og eksperimentel læring. Læring er, ifølge Dewey, som en livsproces, hvor vi i mødet med praktiske besværligheder og bekymringer kontinuerligt udvikler vores eksperimentelle undersøgelsesfærdigheder og opbygger et repertoire af problemløsningsredskaber, der gradvist sætter os i stand til at mestre mere og mere komplicerede og sammensatte problemsituationer.

> "Idet et individ går fra én situation til en anden, vil hans verden, hans omgivelser udvide sig eller trække sig sammen. Han synes ikke, at han befinder sig i en anden verden, men i en anden del eller et andet aspekt af en og samme verden. Det, som han har tilegnet sig af viden og færdigheder i én situation, bliver et redskab til forståelse og effektiv behandling af de situationer, som følger. Processen går videre, så længe han fortsætter med at leve og lære" (Dewey 1969: 213).

Som Robert Westbrook skriver, lærer vi ifølge Dewey "gennem at konfrontere problematiske situationer" (Westbrook 1991: 97), idet målet med eksperimentelle undersøgelser ikke kun er, at de umiddelbart foreliggende forhindringer og vanskeligheder ryddes af vejen, men også at man lærer at håndtere lignende situationer i fremtiden. Man husker derfor resultaterne af sine undersøgelser og opbygger en viden om situationer af den art, hvilket vil sige, at man har nogle hypoteser parat om, hvorledes lignende problemer kan løses i fremtiden (Fink 1969: 16-17). Med Hickmans ord:

> "Eksperimentel undersøgelse er således en refleksiv aktivitet, hvor eksisterende værktøjer og materialer (som kan være enten materielle eller begrebsmæssige) forbindes i nye og kreative sammenstillinger med henblik på at skabe noget nyt. Sidegevinsterne ved denne proces indbefatter ofte forbedrede værktøjer og materialer, der kan bringes til anvendelse ved den næste lejlighed, hvor eksperimentel undersøgelse er påkrævet" (Hickman 1999: 169).

For Dewey har læring således karakter af en form for løbende og livslang læreproces, hvor vores igangværende undersøgelser forbereder os på fremtidige undersøgelser af en mere kompleks og vanskelig karakter.

Sociale læreprocesser

Vores læsning af *Logic* har altså indtil videre givet os et klarere billede af, hvordan erfaringsbaseret læring for Dewey skal forstås som en kontinuerlig forfinelse og forbedring af eksperimentelle undersøgelsesfærdigheder, der kan bringes i spil i gradvist mere komplekse problemsituationer. Vi skal nu se på den påstand, vi fremsatte indledningsvist, og som er dette kapitels første hovedargument: at læsningen af *Logic* også tydeliggør, hvordan der helt grundlæggende er en *social dimension* i Deweys teori om læring, og at Deweys teori om eksperimentel undersøgelse bør forstås som en teori om *sociale læreprocesser*.

Vi har allerede været inde på, hvordan Dewey i kapitel 3 i *Logic* karakteriserer mennesket som et *socialt dyr*, hvis aktiviteter, herunder dets eksperimentelle undersøgelser, ikke alene er påvirket af organiske strukturer, men ligeledes og i meget høj grad af kulturel arv, institutioner og traditioner. I kapitel 24 om "*Eksperimentelle sociale undersøgelser*" vender han tilbage til denne pointe og Dewey citerer her den amerikanske idehistoriker Francis MacDonald Cornford.

> "Der er et ufravigeligt og uudryddeligt sæt af forestillinger, som vi ikke selv er ophav til, men som samfundet stiller til os rådighed – et helt apparat bestående af idéer og kategorier, inden for hvilket og gennem hvilket individuel tænkning, hvor vovefuld og original den end er, er nødsaget til at bevæge sig" (Cornford i Dewey 1986: 482).

Al tænkning og eksperimentel undersøgelse er altså for Dewey socialt og kulturelt indlejret, og alle problemer, idéer og undersøgelsesredskaber har endvidere udviklet og forandret sig historisk.

> "Når vi ser tilbage på tidligere perioder, er det indlysende, at visse problemer ikke kunne være fremkommet inden for rammerne af de institutioner, skikke, beskæftigelser og hensyn, der dengang eksisterede, og at selv om det havde været muligt at opdage og formulere dem, ville der ikke have været nogle redskaber til at løse dem" (ibid.: 481-482).

Eksperimentel undersøgelse og erfaringsbaseret læring er altså for Dewey helt ufravigeligt og på et grundlæggende ontologisk plan socialt og historisk betinget. Når jeg hævder, at Deweys teori om eksperimentel undersøgelse og læring er en teori om *sociale læreprocesser*, er det altså *for det første*, fordi vi i vores individuelle problemløsningsaktivitet, ifølge Dewey, betje-

ner os af problemforståelser, ideér og undersøgelsesredskaber, som er udviklet kulturelt og historisk.

Deweys forståelse af læring skal imidlertid også af en anden årsag ses som en social teori om læring. Dewey interesserede sig nemlig også for kvaliteten af eksperimentelle undersøgelser, og for hvordan vi som mennesker og som fællesskaber øger og forbedrer vores problemløsningskapacitet. For Dewey var et helt afgørende element i opbygningen af effektiv og kritisk problemløsningskapacitet, at undersøgelsesprocessen i videst mulig udstrækning blev gjort social. Dewey var her inspireret af Peirces teori om *eksperimentelle undersøgelsesfællesskaber*, og hans påpegning af vigtigheden af den sociale faktor for videnskabelig bevisførelse og test af hypoteser og problemløsningsforslag (Peirce 1966; Dewey 1986: 484).

For Dewey var forfinelsen og videreudvikling af den eksperimentelle metode, som nævnt, baggrunden for den moderne (natur)videnskabs succes, men en næsten ligeså vigtig faktor var den moderne videnskabs sociale organisering i *forskerfællesskaber* og *forskeroffentligheder*. Ifølge Axel Honneth hævder Dewey baseret på Peirces og hans egne videnskabsteoretiske studier således, at chancerne for at finde intelligente problemløsninger stiger i takt med kvaliteten af samarbejdet mellem de involverede forskere. Jo mere deltagerne i det eksperimentelle forskerfællesskab uden begrænsninger kan introducere deres egne hypoteser, overbevisninger eller intuitioner i undersøgelsesprocessen, jo mere balanceret, sammenhængende og således intelligent vil den hypotese, de til sidst former, være. Med andre ord beror den moderne videnskabs succes på det, Dewey med skiftende betegnelser benævner som henholdsvis *organiseret* eller *social intelligens*.

Hvor den organiserede intelligens hos Peirce i første omgang fungerer som forklaring på den moderne videnskabs succes, peger Honneth på, hvordan Dewey gradvist udvider dens betydning til den *sociale læreproces* i sin helhed. I det sociale samarbejde vil intelligensen af en løsning på et fremkommende problem stige alt efter, hvilken grad alle involverede uden begrænsninger og med lige rettigheder kan udveksle erfaringer og introducere overvejelser (Honneth 1998: 72-73). Ud over individets personlige vækst og udvikling af problemløsningskompetencer er den sociale organisering og kommunikation således afgørende for vores evne til intelligent og effektiv problemløsning. Og som Burke et al. peger på, gælder dette især, når der er tale om problemsituationer, der er sociale eller politiske i deres udspring.

> "Social kommunikation og koordinering af fælles aktiviteter er ofte en integreret del af dannelsen og implementeringen af effektive undersøgelses-

metoder, især i tilfælde hvor kilden (stimulus) til undersøgelse, den ubestemte situation, er af en social natur" (Burke et al. 2002: 15).

Deweys teori om eksperimentel undersøgelse og læring er altså *for det andet* en teori om sociale læreprocesser, fordi det sociale samarbejde og den sociale organisering af den eksperimentelle undersøgelsesproces for Dewey er helt afgørende for opbygningen af en kritisk og effektiv problemløsningskapacitet ikke mindst i forhold til mere komplekse sociale problemsituationer.

> "Som indbegrebet af en pragmatisk tænker mente Dewey, at jo flere idéer der gennem oplyst demokratisk udveksling og deliberation blev fremsat, omformet og rettet mod de underliggende årsager bag sociale problemer, jo større var sandsynligheden for at finde gode løsninger på disse problemer" (Harkavy & Puckett 2014: 254).

Demokrati og undersøgelsesfrihed

Af dette følger den betydning Dewey tillægger de demokratiske politiske institutioner. Uden demokratiske institutioner, som garanterer alle samfundsmedlemmer ytringsfrihed, eller med Deweys betegnelse 'undersøgelsesfrihed', kan sociale og politiske problemer ikke løses på intelligent vis. Det er kun, hvor metoder for offentlig debat af individuelle overbevisninger har opnået institutionel form, at den sociale intelligens kan frigøres i det sociale og politiske liv på den samme måde som i de videnskabelige undersøgelsesfællesskaber (Honneth 1998: 773).

Når Deweys læringsteori således kritiseres for at være 'individualistisk', er det, som argumenteret ovenfor, altså i udgangspunktet forkert, idet han hævder, at eksperimentelle undersøgelsesfærdigheder udvikles socialt, og idet han samtidig ser demokratiske sociale institutioner som ytringsfrihed som helt afgørende for udvikling af kollektiv problemløsningskapacitet. Dette indebærer imidlertid ikke, at individet tabes helt ud af syne, da de sociale læreprocesser og den sociale udvikling af undersøgelsesfærdigheder og problemløsningskapacitet i sidste ende også er et gode for den enkelte individ.

Festenstein peger på, hvordan personlig dannelse, eller udvikling af individualitet, for Dewey blandt andet indebar udvikling af "*en persons evne og vilje til at reflektere over sine egne mål, hensigter og projekter, og at revidere dem som et resultat af denne refleksion*" (Festenstein 2014). Den personlige tilegnelse af socialt udviklede eksperimentelle problemløsningsfær-

digheder er således også et individuelt gode, idet den bl.a. gør individet bedre i stand til at løse de konflikter, der indgår i enhver form for socialt liv.

> "Fuld frigørelse af et individs potentialer kan kun opnås i en demokratisk social orden, i hvilken sociale konflikter gøres til genstand for eksperimental social undersøgelse. Deweys argumentation for, at demokratiets eksperimentelle karakter gør det ønskværdigt skal altså ikke blot fortolkes instrumentelt. Han hævder ikke kun, at demokratiet åbner for en klarere forståelse af sociale problemer, og hvordan de løses. Hans påstand er også, at individualitet kun kan komme ordentligt til udtryk, hvis individet deltager i demokratiske praksisser, da eksperimentel social undersøgelse er en grundbestanddel af det individuelle gode" (Festenstein 2014).

Læring er altså hos Dewey helt grundlæggende eksperimentel og social frem for subjektcentreret og individualistisk. Med baggrund i ovenstående kan eksperimentel social læring defineres som *en kontinuerlig udvikling af eksperimentelle undersøgelsesfærdigheder som forbedrer et menneskeligt fællesskabs evne til at håndtere problemsituationer på intelligent og effektiv vis gennem kommunikation og socialt samarbejde*. Og sådanne fællesskaber kan for Dewey siges at være demokratiske i den udstrækning de, på linje med forskerne i Peirces videnskabelige undersøgelsesfællesskaber, er forenet gennem fri og fælles kommunikation og gennem en solidarisk og dedikeret indsats på løsning af problemer gennem socialt samarbejde.

Samfundsvidenskab og sociale læreprocesser

Vi er nu fremme ved det andet hovedargument, som jeg i dette kapitel ønsker at fremføre, nemlig at Deweys teori om eksperimentel undersøgelse og læring også er relevant for et bredere område af samfundsvidenskabelige genstandsfelter uden for uddannelsesforskningen, som er det område, hvor Dewey fortrinsvis er blevet læst og bragt i anvendelse i en dansk sammenhæng. *For det første* vil jeg pege på, hvordan teorien om eksperimentel undersøgelses er relevant som en *samfundsvidenskabelig videnskabsteori,* hvor samfundsvidenskaben direkte er engageret i social og politisk problemløsning i form af enten aktionsforskning (Greenwood & Levin 2007; Harkavy & Puckett 2014; Levin 2017) eller 'en samfundsvidenskab i offentlighedens tjeneste', som det kendes fra beslægtede retninger som 'public sociology' og 'phronetisk samfundsvidenskab' (Jacobsen 2008; Flyvbjerg 2008). *For det andet* vil jeg pege på, hvordan teorien om eksperimentel

undersøgelse samtidig er brugbar som *teoretisk analyseramme* for studier af sociale problemløsningsaktiviteter og læreprocesser inden for en række forskellige sociale praksis- og livsområder.

Som jeg har været inde på i afsnittet om praktiske orienterede og videnskabelige undersøgelse, mente Dewey, at den eksperimentelle videnskab i hans samtid langt fra havde udnyttet sit potentiale som redskab for social og politisk problemløsning. Videnskaben havde afsæt i den praktiske fornuft, men var i dens institutionalisering og professionalisering blevet adskilt fra praktiske og dagligdags bekymringer med det resultat, at politiske diskussioner og offentlig meningsdannelse var mere styret af indgroede fordomme og vaneforestillinger end af mere åbne udforskninger og kortlægninger af sagsforhold og eksperimentelle test af idéer og hypoteser. I dens institutionelle afkobling fra praksis var den aktuelle samfundsvidenskab på en gang blevet mere og mere teknisk avanceret, men samtidig mere og mere socialt irrelevant og verdensfjern.

> "Alle de observationsteknikker man finder i de højtudviklede videnskaber, herunder brugen af de bedste statistiske metoder til at beregne mulige fejlkilder, etc., kan have været bragt i anvendelse, og alligevel kan resultaterne være videnskabeligt set "døde", det vil sige irrelevante i forhold til et virkeligt problem, således at beskæftigelse med dem næppe kan betegnes som andet end intellektuel beskæftigelsesterapi" (Dewey 1986: 492-493).

For Dewey handlede det derfor om at indbygge en "*iboende reference til praksis*" i centrum af den samfundsvidenskabelige undersøgelseslogik (ibid.: 503). Udgangspunktet for enhver samfundsvidenskabelig undersøgelse måtte være virkelige og dokumenterede sociale spændinger og bekymringer, ie. 'troubles', og ikke problemer, der var "*tilfældigt fastlagt af forskeren*" (ibid.: 492). Teoretiske problemer måtte have karakter af intellektualiseringer af praktiske bekymringer og besværligheder, og teoriernes værdi og relevans måtte afgøres gennem eksperimentel test af deres bidrag til klargøring af en problemsituation og fastlæggelse af en problemløsning. Populært sagt måtte de samfundsvidenskabelige idéer for Dewey ikke blot virke i teorien, de skulle også virke i praksis.

> "Et ægte problem er et, der udspringer af eksistentielle problematiske situationer. I samfundsvidenskabelige undersøgelser udspringer ægte problemer kun af virkelige sociale situationer, som i sig selv er modsætningsfyldte og forvirrede. Sociale konflikter og forvirringer eksisterer i virkelig-

> heden, før et eksperimentelt undersøgelsesproblem eksisterer. Det sidstnævnte er en intellektualisering gennem eksperimentel undersøgelse af de 'praktiske' bekymringer og besværligheder. Den intellektuelle bestemmelse kan kun testes og valideres gennem at gøre noget ved den problematiske situation, som bekymringerne udspringer af med henblik på at forandre den i retning af en stabiliseret [ordered] situation" (ibid.: 492).

Denne praktiske og 'instrumentelle' fordring til samfundsvidenskaben er af nogle kritikere blevet misforstået sådan, at Dewey er fortaler for en ukritisk form for policy-videnskab, med Festensteins ord en

> "primitiv instrumentalisme for hvilken samfundsvidenskabelig undersøgelse kun eksisterer med henblik på at identificere midlerne til at opnå policy-mål, som i sig selv ikke gøres til genstand for eksperimentel social undersøgelse..." (Festenstein 2001: 731).

Men som vi tidligere har været inde på i afsnittet om den problematiske situation, indebærer definering af et problem for Dewey en kritisk granskning af eksisterende og vanemæssige problemforståelser, og ikke blot en accept af allerede foreliggende problemdefinitioner. Eksperimentel social undersøgelse indebærer med andre ord altid et element af *kritik* (Festenstein 2001).

> "Hvad det praktiske angår, eller blandt personer, som direkte er beskæftiget med forvaltningen af praktiske anliggender, antages det ofte, at de foreliggende problemer allerede er fastlagte i deres hovedtræk. Når denne antagelse gøres, bliver undersøgelsesarbejdets formål kun at identificere den bedste måde at løse dem på. Konsekvensen af denne antagelse er, at der gives afkald på den analytiske skelnen, som er nødvendig for at omdanne en problematisk situation til en række betingelser som former et klart problem" (Dewey 1986: 487).

Samfundsvidenskabelige undersøgelser må altså have udgangspunkt i virkelige sociale bekymringer og bidrage til kritisk afdækning af en praktisk problemsituation og herunder identifikation af alternative problemløsninger. Men derudover var det for Dewey også afgørende, at samfundsvidenskaberne bidrog til undersøgelsen af de valgte problemløsningers værdi og virkning i praksis gennem observation af dets praktiske konsekvenser. Som nævnt under afsnittet om *eksperimentel afprøvning af hypotese* må idéers værdi som problemløsning "*afprøves og erkendes således gennem deres funk-*

tioner som del af et eksperiment, hvori der sker en omdannelse af en situations eksistentielle materialer" (ibid.: 117). Ethvert politisk løsningsforslag, der udføres i praksis, bør derfor studeres og vurderes som et eksperiment.

> "… enhver policy som sættes i værk er, logisk set, og bør i praksis have karakter af et eksperiment. For (1) den repræsenterer valget af en ud af et antal alternative idéer og mulige handlingsplaner, og (2) dens udførelse har konsekvenser som, selv om de ikke er i stand til at blive differentieret så klart og entydigt som i fysiske eksperimenter, ikke desto mindre inden for visse grænser kan observeres, således at de kan tjene som tests af validiteten af den udførte idé" (ibid.: 502).

For at de samfundsvidenskabelige undersøgelser kan bidrage til social læring og forbedret kollektive problemløsningskapacitet, må de med andre ord også undersøge og analysere ideer og hypotesers værdi og effektivitet som problemløsningsforslag, der kan bruges i både foreliggende og senere sociale problemsituationer – de må med andre ord undersøge ideernes *brugbarhed* (Levin 2017: 36).

Aktionsforskning og public sociology

For Dewey var opgaven for samfundsvidenskaberne altså at engagere sig kritisk og konstruktivt i eksperimentel social og politisk problemløsning. Selv om Dewey ikke selv opfandt termen aktionsforskning, peger bl.a. Greenwoood og Levin samt Harkavy og Puckett på, hvordan Deweys teori om eksperimentel undersøgelse kan ses som en videnskabsteori, der understøtter aktionsforskningstilgangen (Greenwood & Levin 2007; Harkavy & Puckett 2014; Levin 2017). Både koblingen af eksperimentel handling og vidensproduktion og Deweys teori om participatorisk social problemløsning er netop ting, der for Harkavy & Puckett definerer den aktuelle aktionsforskning i dens forskellige former (Harkavy & Puckett 2014: 254). Det kan undre, at Dewey ikke på noget tidspunkt i *Logic* refererer til sit kendskab til arbejdet i Hull House-settlementet i Chicago. Netop Jane Addams og Hull House-beboernes indsats for at forbedre levevilkårene i et fattigt immigrantkvarter i Chicago i årene omkring århundredeskiftet kan, som nævnt, ses som en prototypisk form for aktionsforskning og eksperimentel samfundsvidenskab, der er helt i tråd med det ideal, Dewey nogle årtier senere formulerede i *Logic* (Frandsen 2016).

Idealet om kritisk engageret samfundsvidenskab, der bidrager til diskussion af fælles offentlige anliggender og håndtering af fælles problemer,

kendetegner også aktuelle og beslægtede strømninger som 'public sociology' og 'phronetisk samfundsvidenskab.' Hvor aktionsforskningens styrke såvel som begrænsning ligger i det lokale og personlige samarbejde med mindre grupper af praktikere, borgere og interessegrupper, fokuserer public sociology og phronetisk samfundsvidenskab på deltagelse i bredere offentlige diskussioner og problemstillinger, der berører større grupper af en befolkning. Idéen om 'en samfundsvidenskab i offentlighedens tjeneste' ligger helt i tråd med tankerne i *Logic*, men havde allerede fået sin stærkeste formulering ti år tidligere i *The Public and Its Problems*.

> "Meninger og overbevisninger, der angår offentligheden, forudsætter effektiv og organiseret eksperimentel undersøgelse. Med mindre der er metoder til at afdække de kræfter, der er på spil, og spore deres konsekvenser gennem fintmaskede handlingsnetværk, vil det, der går under navnet offentlig meningsdannelse, være "mening" i dens nedsættende betydning, snarere end en i sandhed offentlig meningsdannelse, lige meget hvor udbredt meningen er" (Dewey 1954: 177).

Dette ideal om en samfundsvidenskab, som bidrager til en oplyst offentlige diskussion og meningsdannelse, blev med inspiration fra Dewey taget op igen i C. W. Mills' klassiker om den sociologiske fantasi fra 1959 (Mills 2002) og har i de senere år fået en revival bl.a. affødt af den amerikanske sociolog Michael Burawoys relancering af ideen om 'en offentlig sociologi' (Burawoy 2005a; Jacobsen 2008) og det af Bent Flyvbjerg foreslåede program for en phronetisk samfundsvidenskab (Flyvbjerg 2008, 2009).

De to tilgange, aktionsforskning og public sociology, skal ikke ses som gensidigt udelukkende, og i praksis går de ofte hånd i hånd. Buroway referer således bl.a. til førnævnte Jane Addams som en pionerer inden for public sociology (Burawoy 2005b), og ved siden af sit lokale virke i Chicago var Addams også engageret både i socialt reformarbejde på delstatsniveau og som aktiv deltager i diskussioner af nationale amerikanske anliggender (Frandsen 2016). Ligeledes er koblingen af lokale sociale eksperimenter med en bestræbelse på at 'rekonstruere den offentlige sfære' et kendetegn ved den i en dansk sammenhæng vel nok mest udbredte aktionsforskningstilgang i form af den kritisk-utopiske aktionsforskning (Nielsen 2001).

Eksperimentelle undersøgelser om empirisk genstandsfelt

Deweys teori om eksperimentel undersøgelse og sociale læreprocesser kan

altså ses som en generel samfundsvidenskabelig videnskabsteori. Dette er imidlertid ikke den eneste måde, hvor teorien om eksperimentel undersøgelse er relevant for en bredere samfundsvidenskab ud over uddannelsesforskningen. Som tidligere refereret, hævder Dewey, at eksperimentelle undersøgelser "*som adfærdsform [er] lige så tilgængelige for empiriske studier som […] andre former for adfærd*", og at eksperimentelle undersøgelser "*indgår i forvaltningen af alle livsområder*" (Dewey 1986: 106). Som Hans Joas har bemærket, løber der en pragmatisk åre gennem store dele af amerikansk sociologi (Joas 1993) og i praksis er Deweys forslag om at studere eksperimentel undersøgelse og problemløsning som empirisk genstand i en amerikansk sammenhæng blevet realiseret inden for studier af en række forskellige sociale praksisområder. Peirces og Deweys teorier om eksperimentel undersøgelse kan således genfindes som ikke altid eksplicieret analytisk grundmodel inden for bl.a. den såkaldte *sociologi om sociale og offentlige problemer* udviklet af Malcolm Spector og John I. Kitsuse (1987) og Joseph R. Gusfield (1981), som aktuelt er blevet taget op af franske pragmatiske sociologer (Cefaï & Terzi 2012), og også fortsat inspirerer aktuelle danske studier (Bundesen, Christensen & Rasmussen 2015). Teorien om eksperimentel undersøgelse har derudover fundet anvendelse som forståelses- og analyseramme inden for studier af planlægning og policyprocesser (Hoch 1984; Friedmann 1987; Schön 2001; Healey 2009), og jeg vil hævde at Peirces og Deweys grundmodel også kan genfindes inden for studier af sociale bevægelser, der bygger på Erving Goffmans *frame analysis*-tilgang (Goffman 1974) – bl.a. David Snow (Snow et al. 1986) og igen aktuelle pragmatiske franske sociologer (Cefaï & Trom 2001). Endvidere kan nævnes Chris Argyris' og førnævnte Donald Schöns studier af læring i organisationer (Argyris & Schön 1996) som i en dansk sammenhæng er blevet videreført af bl.a. Bente Elkjær (Elkjær 2005; Elkjær & Wiberg 2013; Brandi & Elkjær 2013).

Endelig vil jeg argumentere for, at man også genfinder modellen i historiske studier af erfaringsbaserede læreprocesser inden for lokalsamfundsarbejde og urban aktivisme, bl.a. i førnævnte Jane Addams' berømte bog om de formative år i Hull House-settlementet, *Twenty Years at Hull-House* (Addams 1910; Frandsen 2016). Hull House-beboernes pragmatiske aktionsforskningstilgang og Addams fortælling om settlementets tilblivelseshistorie var en væsentlig inspiration for mit eget studie af eksperimentel social læring i min ph.d.-afhandling *Samskabelse som læreproces* (Frandsen 2017). Afhandlingen indeholder en tæt og detaljeret fortælling om lokal planlægning og eksperimentel lokalsamfundsudvikling i et socialt udsat boligområde. Den konkrete case er et socialt eksperiment i skikkelse af en

boligsocial helhedsplan i boligområdet Charlottekvarteret på Københavns vestegn, som efter en række startvanskeligheder gradvist afføder en innovativ tilgang og metode til lokalsamfundsudvikling som i afhandlingen konceptualiseres som *urban samskabelse*. Gennem en tæt og minutiøs rekonstruktion af hele læreprocessen og udviklingsforløbet afdækkes det komplekse felt af aktører, magtstrukturer og institutionelle handlemønstre, der indgår i det boligsociale felt og tilsammen skaber vilkårene for eksperimentel læring og udvikling. Samtidig illustreres det gennem beskrivelser af konkrete projekter, hvordan den urbane tilgang til samskabelse på positiv vis kan bidrage til lokal problemhåndtering og langsigtet forbedring af udsatte boligområders situation.

Konklusion

Gennem en læsning af Deweys teori om eksperimentel undersøgelse i hovedværket *Logic* har jeg i dette kapitel for det første argumenteret for, at Deweys teori om erfaringsbaseret læring grundlæggende er en teori om *sociale læreprocesser*, og at individuelle undersøgelses- og problemløsningsevner tilegnes gennem deltagelse i sociale undersøgelsesfællesskaber. For det andet har jeg argumenteret for, hvordan Deweys teori om eksperimentel undersøgelse er relevant uden for uddannelsesforskningen, dels som videnskabsteoretisk udgangspunkt, dels som empirisk analyseramme for et bredt felt af samfundsvidenskabelige studier. Fordi kritisk refleksion og eksperimentel problemløsning, ifølge Dewey, indgår i forvaltningen af alle livsområder, mente han, at intet studie af disse var tilstrækkeligt, hvis ikke det tog højde for, hvilken problemløsningskapacitet der aktuelt forefandtes (Dewey 1986: 106). Det er fx velkendt, hvordan Dewey hævdede, at den traditionelle pædagogik stod i vejen for elevernes læreprocesser. På samme måde mente han, at det demokratiske politiske liv i hans samtid led under manglen på en engageret og 'offentlig' samfundsvidenskab, der kunne bidrage til kritisk afdækning af fælles offentlige anliggender og samtidig en begrænset 'undersøgelsesfrihed' pga. manglen på økonomisk og politisk uafhængige medier. Evnen til at håndtere fælles samfundsmæssige problemer på kreativ og intelligent vis var af denne årsag hæmmet (Dewey 1954). Men som Dewey ville sige, var den præcise definering af problemet det første skridt i retning af dets løsning. Inden for det politiske liv indebar løsningen for Dewey netop en ny samfundsvidenskab i offentlighedens tjeneste, fri offentlig diskussion samt en eksperimentel orienteret politik.

> "Det afgørende behov er med andre ord forbedringen af metoderne til, og betingelserne for, debat, diskussion og argumentation [persuasion]. Det er offentlighedens problem" (Dewey 1954: 2008).

På samme måde kan studier af metoder til og vilkår for eksperimentel læring og social problemløsning inden for bl.a. planlægning, sociale bevægelser, organisationer og lokalsamfundsudvikling bidrage til at klarlægge, hvad der henholdsvis begrænser og 'stiller sig i vejen for eksperimentel undersøgelse' (Peirce 1965a: 56) eller modsat fremmer og styrker evnen til kollektiv og social håndtering af de problemsituationer, der opstår inden for disse områder af det sociale liv.

Notes

1. Alle citater fra ikke-dansksproget litteratur er, hvor andet ikke er angivet, oversat af forfatteren.
2. Både aktionsforskning og public sociology kan, som også denne antologi vidner om, tage udgangspunkt i en række forskellige og mere eller mindre beslægtede videnskabsteoretiske grundpositioner. Når jeg taler om Deweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning, skal det derfor forstås som et blandt flere mulige (videnskabs)teoretiske grundlag for aktionsforskning. Som de fleste aktionsforskere er jeg tilhænger af 'epistemologisk diversitet' (Bradbury 2015: 6), og jeg ser som Levin den kritiske diskussion og gensidige inspiration mellem forskellige traditioner og tilgange som helt afgørende for den fortsatte udvikling af aktionsforskningen (Levin 2017).
3. Kapitlet skriver sig ind i en aktuel dansk genlæsning af Dewey som samfundsorienteret tænker – se bl.a. Rømer (2007) og Dorf (2008). Hvor disse nyfortolkninger primært genlæser Deweys uddannelsesfilosofiske hovedværk, *Demokrati og uddannelse*, baserer min genlæsning sig som nævnt på det senere hovedværk *Logic*. En længere og tidligere version af kapitlet kan læses i min ph.d.-afhandling *Samskabelse som læreproces* (Frandsen 2017).

Litteratur

· Addams, J. (1990) [1910]. *Twenty Years at Hull-House*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
· Argyris, C. & D. A. Schön (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
· Bradbury, H. (2015). Introduction: How to Situate and Define Action Research. In Bradbury, H. (ed.), *The SAGE Handbook of Action Research*, Third Edition, (pp. 1-9). London, UK: Sage Publications.
· Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. København. Hans Reitzels Forlag.
· Bundesen, P., A. B. Christensen & T. Rasmussen (red.) (2015). *Sociale problemer*. København: Hans Reitzels Forlag.

· Burawoy, M. (2005a): 2004 ASA Presidential Address: For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70 (1), 4-28.
· Burawoy, M. (2005b): The Return of the Repressed: Recovering the Public Face of U.S. Sociology, One Hundred Years On. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600 (1), 68-85.
· Burke, F. T., D. M. Hester & R. B. Talisse (2002). Editors' Introduction. In Burke, F. T., D. M. Hester & R. B. Talisse (eds), *Dewey's Logical Theory. New Studies and Interpretations*, (pp. 11-24). Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
· Brandi, U. & B. Elkjær (2013). Organisational learning: knowing in organising. In M. Kelemen & N. Rumens (eds): *American pragmatism and organization: issues and controversies*, (pp. 147-161). Farnham, Surrey: Ashgate.
· Cefaï, D. & C. Terzi (dir.) (2012). *L'Expérience des problèmes publics*. Paris: Éditions de l'EHESS.
· Cefaï D. & D. Trom (dir.). (2001). *Les formes de l'action collective: Mobilisations dans des arènes publiques*. Paris: Editions de l'EHESS.
· Dewey, J. (1954) [1927]. *The Public and its Problems*. Athens: Swallow Press/Ohio University Press.
· Dewey, J. (1969) [1920]. Rekonstruktion i filosofien. I J. Hartnack & J. Sløk (red.), *De Store Tænkere. John Dewey*, (pp. 37-189). København: Berlingske Forlag.
· Dewey, J. (1969) [1938]. Erfaring og opdragelse. I J. Hartnack & J. Sløk (red.): *De Store Tænkere. John Dewey*, (pp. 190-252). København: Berlingske Forlag.
· Dewey, J. (1986) [1938]. Logic: The Theory of Inquiry. In J. A. Boydston (ed.): *The Collected Works of John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Volume 12*, (pp. 1-527). Carbondale: Southern Illinois University Press.
· Dewey, J. (2005) [1916]. *Demokrati* og uddannelse. Århus: Forlaget Klim.
· Dewey, J. (2009) [1933]. *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim.
· Dorf, H. (2008). Den samfundsorienterede Dewey. I C. Madsen & P. Munch (red.), *Med Dewey in mente*, (pp. 17-38). Århus: Forlaget Klim.
· Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde: Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
· Elkjær, B. & M. Wiberg (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatiske lærings-teorier. In A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Læringsteori og didaktik*, (pp. 124-143). København: Hans Reitzels Forlag.
· Festenstein, M. (2001). Inquiry as Critique: on the Legacy of Deweyan Pragmatism for Political Theory. *Political Studies*, 49, 730-748.
· Festenstein, M. (2014). Dewey's Political Philosophy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, https://plato.stanford.edu/entries/dewey-political/, besøgt 14. december 2016.
· Fink, H. (1969): Indledning. I J. Hartnack & J. Sløk (red.): *De Store Tænkere. John Dewey*, (pp. 7-35). København: Berlingske Forlag.
· Flyvbjerg, B. (2008). Making Sociology Matter: Phronetic Sociology as Public Sociology. I M. H. Jacobsen (ed.): *Public Sociology*, (pp. 77-117). Aalborg: Aalborg University Press.
· Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker*. København: Akademisk Forlag.
· Frandsen, M. S. (2016). Pragmatisk aktionsforskning: arven fra Hull House-settlementet. In A. Bilfeldt, I. Jensen, & J. Andersen (red.), *Social ekskluslion, læring og forandring*, (pp. 59-80). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser; Nr. 7).
· Frandsen, M. S. (2017). *Samskabelse som læreproces: En fortælling om et byudviklingslaboratorium og en boligsocial helhedsplan*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
· Friedmann, J. (1987): *Planning in the Public Domain*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

· Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
· Greenwood, D. J. & M. Levin (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
· Gusfield, J. R. (1981): *The Culture of Public Problems.* Chicago: The University of Chicago Press.
· Haack, S. (2003). Det 20. århundredes amerikanske pragmatisme. In P. Lübcke (red.), *Engelsk og amerikansk filosofi*, (pp. 519-549). København: Politikens Forlag.
· Harkavy, I. & J. Puckett (2014): John Dewey. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (eds): *The Sage Encyclopedia of Action Research*, (pp. 252-256). London, UK: Sage Publications.
· Healey, P. (2009). The Pragmatic Tradition in Planning Thought. *Journal of Planning Education and Research*, 28, 277-292.
· Hickman, L. A. (1998). Dewey's Theory of Inquiry. In L. A. Hickmann (ed.), *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, (pp. 166-186). Bloomington, IN: Indiana University Press.
· Hoch, C. (1984). Doing Good and Being Right: The Pragmatic Connection in Planning Theory. *Journal of the American Planning Association*, 50 (3), 335-345.
· Honneth, A. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, 26 (6), 763-783.
· Illeris, K. (1998). Erfaringspædagogik og projektarbejde. In N. J. Bisgaard (red.), *Pædagogiske teorier,* (pp. 148-166). Værløse: Billesø og Baltzer.
· Jacobsen, M. H. (2008). Public Sociology: Towards a Triple Hermeneutic. In M. H. Jacobsen (ed.): *Public Sociology*, (pp. 7-55). Aalborg: Aalborg University Press.
· Joas, H. (1993). *Pragmatism and Social Theory*, Chicago: University of Chicago Press.
· Kvale, S. (2003) Forord til den danske udgave. I J. Lave & E. Wenger, *Situeret læring*, (pp. 7-12). København: Hans Reitzels Forlag.
· Levin, M. (2017). Akjsonsforskning som forskning: epistemologiske og metodiske utfordringer. In S. Gjøtterud et al. (red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*, (pp. 27-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
· Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54-72.
· Mills, C. W. (1966). *Sociology and Pragmatism*. New York: Oxford University Press.
· Mills, C. W. (2002) [1959]. *Den sociologiske fantasi*. København: Hans Reitzels Forlag.
· Nagel, E. (1986). Introduction. I J. A. Boydston (ed.), *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953, Volume 12*, (pp. 9-26). Carbondale: Southern Illinois University Press.
· Nielsen, K. Aa. (2001). Eksperimentelle metoder og aktionsforskning: om sociale eksperimenter og aktionsforskning som kvalitativ forskningsmetode i arbejdslivsforskning. In L. D. Nielsen & K. B. Pedersen (red.), *Kvalitative metoder: Fra metateori til markarbejde*, (pp. 127-149). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Nielsen, K. Aa. (2012). Aktionsforskningens historie: på vej til et refleksivt akademisk selskab. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning: en grundbog* (pp. 19-36). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
· Peirce, C. S. (1965a). Notes on Scientific Philosophy. In C. Hartstone & P. Weiss (eds): *CollectedPapers of Charles Sanders Peirce, Volume 1,* (pp. 50-72). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
· Peirce, C. S. (1965b) [1877]. The Fixation of Belief. In C. Hartstone & P. Weiss (eds): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volume 5*, (pp. 223-247). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

· Peirce, C. S. (1966). Scientific Method. In C. Hartstone & P. Weiss (eds): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volume 7,* (pp. 37-75). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
· Peirce, C. S. (1994) [1878]. Hvorledes vores ideer kan gøres klare. In C. S. Peirce, *Semiotik og pragmatisme*, (pp. 179-210). København: Gyldendal.
· Rømer, T. Aa. (2007). Læring og erfaring: en genlæsning af John Deweys uddannelsesfilosofi. I G.Green (red.), *Dewey i dag: en håndsrækning til læreruddannelsen*, (pp. 59-84). København: Forlaget Unge Pædagoger.
· Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim.
Seigfried, C. H. (1996). *Pragmatism and Feminism. Reweaving the Social Fabric*. Chicago: The University of Chicago Press.
· Snow, D. A., R. B. Rochford, Jr., S. K. Worden & R. D. Benford (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review,* 51, 464-481.
· Spector, M. & J. I. Kitsuse (1987): *Constructing Social Problems*. New Brunswick, USA: Transaction Publishers
· Tilman, R. (1984). *C. Wright Mills: A Native Radical and His American Intellectual Roots*. University Park: Pennsylvania State University Press,
· Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

5. FORANDRING I ET AKTIONSFORSKNINGSPERSPEKTIV

Laura Tolnov Clausen & Hans Peter Hansen
& Helle Nedergaard Nielsen

Indledning

Dette kapitel diskuterer nogle af de problemstillinger, man som aktionsforsker konfronteres med i spændingsfeltet mellem proces, vidensproduktion og forandring. Omdrejningspunktet for kapitlet er aktionsforskningens ambition om at bidrage til forandring og en forståelse af forandringens blokeringer. Som både iagttagere af og deltagere i en række aktionsforskningsprojekter i ind- og udland fremlægger kapitlets forfattere et kritisk og anvendelsesorienteret perspektiv på aktionsforskningens forandringsambition. Dette gøres med afsæt i en række udvalgte temaer, der alle berører forholdet mellem aktion, forskning og forandring – henholdsvis spændingsfeltet mellem aktionsforskning og konsulentarbejde, magt og normativitet, aktionsforskningens ønske om spredning, samt den sårbarhed, man som aktionsforsker ofte oplever i sit arbejde. Forfatterne tager afsæt i deres egne erfaringer fra den kritisk-utopiske aktionsforskning anvendt primært inden for natur- og miljøforvaltningsområdet. Forfatterne tager desuden afsæt i en grundlæggende normativ forståelse af aktionsforskningen som et redskab, der skal bidrage til løsningen af aktuelle sociale, demokratiske og natur- og miljømæssige udfordringer.

Forandring mellem aktion og forskning

Både inden og uden for forskningsverdenen oplever man som forsker jævnligt, at der bliver stillet spørgsmålstegn ved, om aktionsforskning nu også er 'rigtig' forskning. Jo længere tid man har beskæftiget sig med aktionsforskning, jo mindre betydning får spørgsmålet for ens arbejde, men som ny, og måske yngre aktionsforsker, kan det være belastende hele tiden at skulle retfærdiggøre sit arbejde over for ikke-aktionsforskere. Spørgsmålet om aktionsforskningens forskningskvalitet afspejles også i faglitteraturen, hvor både ikke-aktionsforskere (Human Relations 1993a, 1993b; Moxness

1981; Sørensen 1992a, 1992b) og aktionsforskere (Bradbury Huang 2010; Greenwood 2002; Greenwood & Levin 2007; Gustavsen 2003; Levin 2012) livligt diskuterer aktionsforskningens rolle, metodik og berettigelse. At der eksisterer et sådant behov for at endevende aktionsforskningen skyldes formentlig flere forhold, herunder ikke mindst aktionsforskerens intentionalitet i forhold til forandring (aktion). Ønsket om ikke blot at skabe ny 'videnskabelig' viden, men også en gennemgribende demokratisk orientering med et eksplicit ønske om at bidrage til en demokratisk og samfundsmæssig forandring er en tilgang, som virker udfordrende i nogle forskningskredse.

Udgangspunktet for forfatterne bag dette kapitel er, at aktionsforskningen hverken er dårligere eller bedre end andre forskningsmetoder. Aktionsforskningen søger, som andre social- og samfundsvidenskaber, at skabe mening og forståelse, og som andre forskere søger aktionsforskeren at bidrage til samfundsmæssige forandringer og udfordringer. Det, som er særligt for aktionsforskningen, er, at vidensproduktionen og intentionen om forandring går hånd i hånd, hvilket påkalder sig en række spørgsmål om normativitet og forventninger, som i andre forskningsmetodikker måske forbliver sekundære, uudtalte eller ligefrem skjulte. I aktionsforskningen kommer intentionaliteten med forskningen og dermed spørgsmålet om, hvad det er for en forandring, der søges, helt 'up front', og det indebærer nogle udfordringer – både i forhold til aktionsforskningens konkrete arbejdssituation og i forhold til måden, hvormed andre forskningstraditioner vurderer aktionsforskningen. Det, at forandringsperspektivet bringes ind i relation til planlægning på en måde, hvormed aktionsforskningen både stiller nye spørgsmål til og giver nye svar på samfundsmæssige forandringer, adskiller sig fra og udfordrer mere instrumentelle samfundsplanlægnings- og styringsrationaliteter.

I dette kapitel diskuteres forandringen som en udfordring for aktionsforskningen mellem aktion og forskning. Dette gøres ved at sætte begrebet forandring i relation til fire tematikker – henholdsvis aktionsforskningens placering i spændingsfeltet mellem konsulent- og forskerroller, dvs. det forhold at interessesammenfaldet mellem aktionsforskerens og konsulentens genstandsfelt skaber forskellige forventninger og forviklinger; aktionsforskningens normativitet i forhold til de institutionelle magtforhold i planlægningen, som påvirker de kontekster, man som aktionsforsker møder i sit arbejde; aktionsforskningens spredningsideal, dvs. den ambition, der ligger i, at erfaringerne fra aktionsforskningen har en samfundsmæssig afsmitning, og endeligt de sårbarheder, man som aktionsforsker oplever i konkrete processforløb, og som, sammen med de øvrige faktorer, sætter

rammerne for det mulighedsrum, som aktionsforskeren søger at etablere. Kapitlet afrundes med en samlet refleksion omkring aktionsforskningens forandringspotentiale.

Afsættet for kapitlet bygger på forfatternes egne erfaringer, primært fra den kritisk-utopiske aktionsforskning anvendt i natur- og miljøforvaltningen, og der indledes derfor med at skitsere den kritisk-utopiske aktionsforsknings baggrund og særlige ontologiske og epistemologiske kendetegn samt den specifikke relation til naturforvaltningsfeltet. Efter beskrivelsen af den kritisk-utopiske aktionsforskning, og som en kort optakt til gennemgangen af de fire tematikker, sættes forandringsbegrebet ind i et bredere aktionsforskningsperspektiv, hvor aktionsforskningens potentialer diskuteres.

Kritisk-utopisk aktionsforskning

De to forskningsområder, hvor aktionsforskningen historisk har stået stærkest i Danmark, er socialforskningen og arbejdslivsforskningen. Det er da også i arbejdslivsforskningen, at den kritisk-utopiske aktionsforskning har sit afsæt. Denne særlige aktionsforskningstradition har haft en fremtrædende position i forsøget med udviklingen af medarbejderstyret produktudvikling via etableringen af læreprocesser, som gradvist rustede deltagerne til direkte medarbejderdemokrati i fællesejede virksomheder (Nielsen, Nielsen & Olsén 1999). Med hensigten at udvikle en stærkere demokratisk bevidsthed blandt deltagerne har metodikkerne i den kritisk-utopiske aktionsforskning vist sig egnet, fordi de synliggør muligheden for alternativer. Det kritiske og det utopiske er i den henseende hinandens forudsætninger (Nielsen & Nielsen 2006). Mens det kritiske udgør afsættet for refleksionen om forandring og fastholder forandringsforestillingerne i forhold til deltagernes konkrete livssammenhæng, er det utopiske selve nerven i arbejdet med at 'forestille sig' og bringe forandringsforestillingerne ud over hverdagslivets 'realistiske' horisont (Nielsen & Nielsen 2006: 27). Forandringsambitionen kommer i den henseende til udtryk som et ønske om at myndiggøre deltagerne, så de bliver i stand til at tale og handle for sig selv samt bidrage til de forandringer, som de anser for nødvendige.

Rent metodisk er den kritisk-utopiske aktionsforskningsmodel inspireret af den såkaldte fremtidsværkstedsmetode. Denne metode blev i 1970'erne udviklet af forfatteren og journalisten Robert Jungk (1913-1994) (Jungk & Müllert 1984), som havde til hensigt at give almindelige mennesker mulighed for at tage del i den demokratiske proces på en mere intensiv og

fantasifuld måde, end det normalt plejer at være tilfældet i det repræsentative demokrati (Jungk & Müllert 1984). Via en processuel faseopdeling i kritik-, utopi- og realiseringsfaser forsøger fremtidsværkstedsmetoden at myndiggøre deltagerne i arbejdet med konkrete hverdagslivsrelaterede problemstillinger. Med afsæt i kritikken af eksisterende forhold i hverdagen sættes deltagernes ønsker og forhåbninger i centrum og nærmer sig gradvist formuleringen af mulige praktiske initiativer, der kan have både korte og lange tidsperspektiver. Siden er metoden blevet udbygget og tilføjet flere lag. Fremtidsværkstedsmodellen er blevet tilføjet et forskningsværksted, hvor de idéer og initiativer, der i første omgang blev formuleret ud fra spontant formulerede kritikker og ønsker, gøres til genstand for en mere systematisk gennemarbejdning og vurdering (Nielsen & Nielsen 2002, 2006, 2007). Denne gennembearbejdning foretages af værkstedsdeltagerne i samspil med indbudte fagfolk, eksperter og myndighedsrepræsentanter – en såkaldt 'omvendt deltagelse' (Nielsen & Nielsen 2006, 2007). Den afgørende pointe er her, at der foretages et brud med det traditionelle hierarki mellem eksperter og lægfolk, og det vil også sige: mellem hverdagserfaringer og videnskabelige og bureaukratiske ekspertorienteringer. Således lægges der op til en myndighedsskabende læringsproces, hvor ikke alene de deltagende borgere, men også myndigheder og eksperter indgår i en gensidig erfaringsudveksling og erkendelsesproduktiv bevægelse. Gennem aktiv, gensidig og jævnbyrdig dialog mellem lægfolks sociale og kulturelle orienteringer og eksperternes særlige viden styrker borgerne deres demokratiske identitet og selvbevidsthed og træder ud af rollen som tilskuere, hvis problemer klares af eksperterne. I aktionsforskningens optik indebærer eksempelvis en demokratisk naturforvaltning af et lokalområde, at de lokale borgere indgår i den idémæssige og praktiske udformning af naturpolitikken, ligesom de også i væsentlig grad må gives et ansvar for selve forvaltningen (Nielsen & Nielsen 2003).

Demokrati-teoretisk baserer fremtidsværkstedsmodellen sig på den deliberative demokratimodel (Eriksen & Weigård 2002). I det deliberative demokrati fokuseres der på, hvilke processer der kan sikre, at de vedtagne beslutninger bliver til det "fælles bedste" (Habermas 1962). Deliberation betyder slet og ret "rådslagning", og et deliberativt demokrati fokuserer således på, hvordan man gennem en kritisk, fornuftig dialog, kan overveje alle relevante synspunkter omkring en konkret sag. Med denne demokratiske tilgang udgør fremtidsværkstedsmetoden ikke en erstatning, men mere et supplement til den institutionaliserede og vertikale planlægning, hvor borgerne altovervejende er passive i udviklingen af mål og midler. Karakteristisk for mange planlægningsprocesser er, at borgerne højst bliver

indbudt som en form for dataleverandører til en dagsorden, der allerede er sat. Et eksempel på dette er de såkaldte 'borgerhøringer', men også andre, umiddelbart mere inkluderende og dialogbaserede deltagelsesmetoder overskrider aldrig grundlæggende den principielle asymmetri, der ligger i, at problemstillingen eller planudkastet er udarbejdet 'oppefra'. Det gælder blandt andet konfliktløsningsmetoder, der hører ind under den såkaldte 'governance' tradition (Sørensen & Torfing 2005). Karakteristisk for sådanne metoder er etableringen af gensidige (pragmatiske) dialoger mellem myndigheder og borgere, primært i form af interessegrupper, hvor de to parter tilfører hinanden viden og holdninger og derigennem når frem til forhandlede kompromisser (Nielsen & Nielsen 2007: 14). Den kritisk utopiske aktionsforskning distancerer sig fra denne tilgang ud fra en opfattelse af, at den ikke er i stand til at overskride selve den fremherskende forvaltningslogik. Det drejer sig fx om opdelinger imellem naturforvaltning og kulturhistorisk forvaltning eller imellem turisme / erhvervs- og landskabsplanlægning, som ofte præsenteres som repræsentative arbejdsgruppers ansvar. Når eksisterende forvaltningers grundstruktur og opdelinger i specifikke reguleringsopgaver tages for givet, åbnes der ikke i tilstrækkelig grad op for 'det almene', og for at borgernes livssammenhæng kan bringes ind som en selvstændig erkendelsesproduktiv bevægelse (Nielsen & Nielsen 2007: 25). I stedet for at fremme en ansvarliggørelse for de fælles livsbetingelser – fx naturen – kan det direkte fremme en grundlæggende passiv relation til (natur)forvaltningen, fordi borgerne bliver hægtet af en i stigende grad sektoriseret og ekspertliggjort proces.

Borgerne og hverdagslivets passivitet i udviklingen af mål og midler udgør da også en helt central problemstilling i de moderne samfundsvidenskaber, ikke mindst i sociologien. Marx, Bauman, Foucault, Habermas, Giddens og Sennett er alle eksponenter for en meget stor gruppe af sociologer, som på forskellig vis har beskæftiget sig med bagsiden af det moderne projekt; erstatningen af direkte berørte menneskers levede og oplevede vanskeligheder eller problemer med forskellige former for instrumentaliseret rationalisering. I planlægningsterminologien er denne moderne rationalisering udtrykt ved begrebet 'den rationelle planlægning' (Aarsæther 2012), dvs. en planlægning, som bygger på en grundlæggende tro på menneskets intellektuelle evne til logisk deduktivt at rationalisere sig frem til den eller de 'rigtige' løsninger. Problemet er imidlertid, at den eller de rigtige løsninger alle nødvendigvis bygger på et særligt værdigrundlag, som ikke nødvendigvis afspejler de berørte menneskers virkelighed. Når værdigrundlaget forbliver implicit, skyldes det, at vi i det moderne projekt endnu ikke har udviklet velfungerende måder at håndtere

og demokratisk forhandle det værdimæssige grundlag for vores planlægning. Tværtimod har vi centreret magten omkring predefinerede, og ofte uigennemskuelige, beslutningssystemer, styret af særlige diskurser og et særligt fagsprog. Dette leder til, at stadigt flere føler sig afkoblet de beslutningsprocesser, som både direkte og indirekte har indvirkning på deres hverdagsliv, hvilket igen fører til svigtende sociopolitisk legitimitet for både beslutninger og beslutningsstrukturer.

Fremtidsværkstedsmetodikken udfordrer planlægningens rationalitet ved netop at etablere et rum for en direkte inklusion af hverdagslivet i planlægningen. På den måde har metoden inspireret mange, som arbejder med læring og forandring. Forskningsmæssigt var det i Danmark forskerne Kurt Aagaard Nielsen (1948-2012) og Birger Steen Nielsen, som lod sig inspirere af Robert Jungks arbejde. I kombination med inspirationen fra den kritiske teori begyndte de to forskere at integrere metoden i deres arbejde, som i slutningen af 1980'erne, og i samarbejde med arbejdslivsforskeren Peter Olsén, omfattede et forskningsprojekt, der undersøgte mulighederne for at demokratisere arbejdsforholdene i fiskeindustrien (Nielsen, Nielsen & Olsén 1999). Siden er fremtidsværkstedsmetoden blevet anvendt i forskningsprojekter på arbejdslivsområdet, fx i arbejdet med at myndiggøre særligt udsatte på arbejdsmarkedet (Husted & Tofteng 2005). Ved systematisk at arbejde med og videreudvikle Robert Jungks metode begyndte der efterhånden at tegne sig en ny form for aktionsforskning, som med tydelig inspiration fra fremtidsværkstedsmodellen fik navnet 'den kritisk-utopiske aktionsforskning'. Den kritisk-utopiske aktionsforskning er dog ikke, som det ofte udtrykkes, det samme som 'fremtidsværksteder'. Ud over at være inspireret af fremtidsværkstedets metodiske greb og ambitioner søger den, via en stærk teoretisk forankring i kritisk teori (blandt andet Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Oskar Negt, Hannah Arendt, Henri Lefebvre og Jürgen Habermas), at udforske begrebernes og de metodiske grebs anvendelsesmuligheder i forskellige kontekster. I den forstand er kernen i den kritik-utopiske aktionsforskning spørgsmålet om, hvordan samfundsmæssige udfordringer kan adresseres med afsæt i menneskers hverdagsliv, i praktiske demokratipraksisser og ud fra en utopisk – i modsætning til dystopisk – fremtidshorisont.

Kritisk utopisk aktionsforskning i naturforvaltningen

Med forskningsprojektet "Befolkningens Ønsker og Holdninger til Naturen", finansieret af en særlig finanslovbevilling i 2000, fandt den kritisk-utopiske aktionsforskning i starten af dette årtusinde vej til et nyt felt, den

offentlige planlægning og forvaltning inden for naturforvaltningsområdet. Entréen skete først via det såkaldte "Halkærprojekt" (2002-2003) – et natur- og lokalsamfundsudviklingsprojekt ved Nibe Bredning i Nordjylland (Nielsen & Nielsen 2002, 2003), hvor aktionsforskningen blev anvendt til at undersøge, ikke blot borgernes 'holdninger' og 'ønsker' til naturen og samfundet som statiske determinanter, men også som foranderlige perspektiver, der kunne antage nye former og indhold i en læringsproces. Med afsæt i spørgsmålet om, hvordan borgerne kunne involveres mere direkte i en bæredygtig naturforvaltning, blev genereringen af fælles lærings- og dannelsesprocesser (Nielsen & Nielsen 2003, 2006) en central tilgang til arbejdet med en på én gang bæredygtig og menneskelig natur (Nielsen & Nielsen 2006). Siden blev den kritisk-utopiske aktionsforskning anvendt i forbindelse med den danske nationalparkudvikling – herunder særlig "Nationalpark pilotprojekt Møn" i Sydsjælland (Nielsen & Nielsen 2006; Hansen 2008, 2012; Clausen 2011, 2012, 2016a, 2016b; Clausen, Hansen & Tind 2010) og "Nationalpark pilotprojekt 'Kongernes Nordsjælland' (Dahlstrøm, Nielsen & Thuesen 2005), som et led i den politiske afsøgning af muligheden for etableringen af nationalparker i Dan-

Foto 1: Fra aktionsforsknings projekt med lokale beboere på øen Zapatera, Nicaragua Lake, Nicaragua. Foto Hans Peter Hansen

mark. I direkte og indirekte tilknytning til dette arbejde fulgte en række andre projekter i og uden for Danmark, herunder et forsat naturbeskyttelses- og lokalsamfundsudviklende samarbejde med beboerne på øen Nyord (oprindeligt en del af nationalparkprojektet på Møn) (Nielsen & Nielsen 2007), et mangeårigt forskningsprojekt om forvaltningen af søen Tämneren i Uppland i Sverige (Nielsen, Hansen & Sriskandarajah 2016) og et forskningsprojekt omkring forvaltningen af vildren på Setesdal-Ryfylkeh eiene i Norge (Vasstrøm 2013, 2014, 2016). Den kritisk-utopiske aktionsforskning gav desuden inspiration til forskningsprojekter i Nicaragua og Mozambique (Sriskandarajah, Givá & Hansen 2016), og de senere år er der gjort forsøg på at introducere dele af den kritisk-utopiske aktionsforskningstilgang i energisektoren (Nielsen et al. 2017) og i vildtforvaltningen (http://projects.au.dk/da/can/projekter/ulvedialog/).

Med introduktionen af den kritisk-utopiske aktionsforskning på naturforvaltningsområdet har hensigten været at undersøge, hvordan borgerne i højere grad kan involveres og ansvarliggøres i forvaltningen af den natur, som de selv er en del af i hverdagen. Udviklingen af 'det fælles' har været og er er central i denne sammenhæng og peger på behovet for fornyelsen af fællesskaber og livsorienteringer bygget op omkring en ansvarliggørelse i forhold til de fælles livsanliggender – fx en naturressource som luft, vand eller jord (Nielsen & Nielsen 2006, 2007). Denne normative hensigt er baseret på en dybere samfundsmæssig analyse af både den eksisterende forvaltnings og planlægnings svigtende sociopolitiske legitimitet og behovet for at skabe nogle alternative og bæredygtige løsninger til de natur- og miljømæssige udfordringer. Samtidigt har introduktionen også givet anledning til en begrebsudvikling. Begrebet 'omvendt deltagelse' (Nielsen & Nielsen 2006, 2007) er et eksempel herpå og beskriver, som tidligere nævnt, en demokratisk proces, som har afsæt i menneskeres hverdagsliv. I modsætning til de fleste institutionaliserede deltagelsesmetoder, som er rettet mod særlige interessegrupper, også kaldet 'stakeholders' (Hansen, von Essen & Sriskandarajah 2016; von Essen, & Hansen 2015), hvor borgerne i bedste fald inviteres til at kommentere på allerede udarbejdede planudkast, er det i den 'omvendte participation' borgerne selv, som, med afsæt i egen viden, erfaringer og værdier, skaber en dagsordenen, som eksperter og planlæggere inviteres til at tage stilling til. Der er således tale om en fundamental ændring af rammerne for deltagelsen, hvorved deltagelsesprocessen så at sige vendes på hovedet.

Forandringens udfordringer

En tilgang, som den beskrevne, udfordrer på flere måder vante og veletablere forestillinger om, hvad forskning er, både inden for forskningsverden selv, men også i forhold til mere traditionelle forståelser af, hvordan samfundet er organiseret, og hvordan relationen mellem civilsamfundet, forskningsverden og de institutionelle systemer bør være. I forhold til selve forskningsprocessen bryder aktionsforskningen med den mere gængse opfattelse af subjekt/objekt relationen mellem forsker og forskningsfelt derved, at aktionsforskeren selv er en aktiv del af sit eget forskningsfelt. Der er således tale om et eksplicit opgør med den klassiske positivistiske forestilling om den neutrale forsker, som blot iagttager som "fluen på væggen" med feltets aktører som værende objekter.

I forhold til det mere overordnede niveau udfordrer, ikke mindst den mere kritiske aktionsforskning (Gunnarsson et al. 2016), de senere årtiers indskrænkning af den forskningsmæssige integritet, som særligt er blevet påvirket af indførelsen af 'New Public Management' i universitetssektoren, diverse bibliometriske kontrol- og præstationsmålingssystemer samt udhulingen af basisbevillingerne med en stigende politisk afhængighed og kraftig prekarisering af arbejdslivet til følge. Hvor prekariseringen og den politisk-økonomiske kontrol mere eller mindre eksplicit har skabt en forventning om, at forskningen først og fremmest skal tjene de institutionelle systemers diskurser, insisterer den kritiske aktionsforskning på at træde et skridt tilbage, og – så godt, som det lader sig gøre – at udforske de samfundsmæssige udfordringer i sin helhed. Dette er i sig selv udfordrende, fordi det også medfører en kritik af de eksisterende magtstrukturer, som råder i universitetssektoren, og som i høj grad har tilpasset sig den styring og kontrol, som forskningen er blevet underlagt. Ikke desto mindre er det helt nødvendigt at insistere på en forskning, som adresserer de helt grundlæggende sociale, økonomiske, demokratiske og miljø- og naturmæssige problemstillinger (Piketty 2013; Hansen et al. 2016), som resulterer i både sociopolitiske legitimitetskriser, en svigtende tillid til forskningen, samt en risiko-orienteret omkalfatring af det moderne projekts forestilling om fremtiden som håbefuld og foranderlig (Beck 1992, 2000). Dystopiske fremtidsforestillinger, politisk populisme og højredrejningsfænomener som 'Trumpismen', samt en svigtende tillid til forskningen, udtrykt ved begreber som 'fake news' og 'det postfaktuelle samfund', er udfordringer, som ikke blot udgør en grundlæggende trussel mod hele det moderne projekt, men også mod den samfundsmæssige demokratiske og sociale stabilitet.

På et mere grundlæggende videnskabsteoretisk niveau kan man sige, at der, aktionsforskningens udfordrende karakter til trods, og uagtet at der

naturligvis også inden for aktionsforskningen findes både god og dårlig forskning, ikke er noget i selve forskningsbegrebet, som adskiller aktionsforskning fra den generelle definition af forskning. Den generelle hjørnesten i videnskabeligt arbejde er, hvad Barnett (2003) beskriver som 'the ideology of reason', dvs. en evne til at argumentere for (begrundede) forskningsresultater, samt deltage i den videnskabelige udveksling af resultater, tanker og erfaringer (Levin 2012: 138). Også for aktionsforskningen gælder det, at formålet med forskningen er den videst mulige erkendelse af problemstillingens årsag og sammenhæng, og selve forskningsprocessen indebærer anvendelsen af en stringent metode, hvor der lægges afgørende vægt på, at den erkendelse, der søges, kan begrundes (Cresswell 2003; Silvermann 2010). Aktionsforskningen har således ingen privilegier og står på ingen måde alene i sin adressering af de store samfundsmæssige problemstillinger, men den giver en mulighed for, i praksis, at undersøge alternativer til den eksisterende orden, som måske kan bidrage til den nødvendige forandring.

Fra disse mere generelle overvejelser over aktionsforskningens udfordringer vil vi i det følgende, og med afsæt i konkrete erfaringer fra arbejdet med kritisk-utopisk aktionsforskning i natur- og miljøforvaltningen, redegøre for nogle af de udfordringer og problemstillinger, som vi har konstateret knytter sig til aktionsforskningen som forskningsmetode i relation til forandringsspørgsmålet – både i forhold til forskningens genstandsfelt og i forhold til den omgivende forskningsverden. De fire tematikker, som vil blive behandlet mere indgående, er henholdsvis spændingsfeltet mellem aktionsforskning og konsulentarbejde, normativitet og magt samt spredningsidealet og sårbarhedsspørgsmålet.

Forsker eller konsulent?

Et spørgsmål, som med rette kan og bliver stillet til aktionsforskerne, er, hvad forskellen er på aktionsforskeren og på en konsulent eller græsrodsaktivist (Moxness 1981). Spørgsmålet er forståeligt al den stund, at aktionsforskningen traditionelt har haft stor påvirkning på store dele af det organisationsteoretiske forskningsfelt og den deraf opståede managementbranche. Dertil kommer, at organisations- og virksomhedskonsulenter den dag i dag følger aktionsforskningen tæt og gør flittigt brug af de greb og teknikker, som udvikles inden for aktionsforskningen. Dette gælder eksempelvis for flere af de metoder, som Teknologirådet og andre konsulentvirksomheder anvender som fundament for mange organisationssociologiske tjenester – en tilegnelse, der er sket, fordi arbejdsmetoden i

sig selv rummer en produktiv kraft (Paaby, Nielsen & Nielsen 1992: 112). Det er derfor ikke underligt, at det af og til kan være vanskeligt at skelne aktionsforskeren fra konsulenten, og det er da også ofte de samme processer og empiriske genstandsfelter, som både aktionsforskeren og managementkonsulenten interesserer sig for.

Interessesammenfaldet mellem aktionsforskerens og konsulentens genstandsfelt skaber samtidig en mere pekuniær udfordring, idet det ofte er de samme finansieringskilder, som forskeren og konsulenten søger. Dette har eksempelvis været tilfældet i forbindelse med aktionsforskningsprojekter på naturforvaltningsområdet, hvor forskningsprojekter ved flere lejligheder har været i direkte konkurrence med konsulentvirksomheder. I sådanne konkurrencer bliver aktionsforskeren ofte presset ud, eller bliver nødt til selv at trække sig, af hensyn til sin forskningsmæssige integritet. Forskeren kan ganske enkelt ikke i samme grad som konsulenten udstede garantier eller løfter til en mulig rekvirent og kan kun i begrænset omfang tillade sig at være opportunistisk. Dette forstærkes af, at aktionsforskningens – især den kritik-utopiske aktionsforsknings – stærke demokratiorientering ikke i sig selv er specifikt handlingsanvisende.

Når det gælder forvirringen og misforståelserne i selve forskningsfeltet om aktionsforskerens rolle, kan problemstillingen føres videre. I aktionsforskningens anvendelse på naturforvaltningsområdet har uklarheden om aktionsforskernes rolle haft en konkret betydning derved, at de menige deltagere i nogle tilfælde oplever forskerne som myndighedernes forlængede arm (Clausen 2011). I den kritisk-utopiske aktionsforskning søges denne mistanke imødegået ved at etablere samarbejder med lokale alment orienterede foreninger, som fx lokale borgerforeninger, for herigennem at forstyrre samfundsplanlægningens formålsorienterede logik.

Også det omvendte gør sig imidlertid gældende, idet de institutionelle 'systemrepræsentationer', såsom myndigheder, politiske institutioner og ledende embedsmænd, ofte har en forventning om, at aktionsforskeren først og fremmest er loyal over for systemet. Dette bliver selvklart et problem, hvis forskeren først og fremmest definerer sin rolle som hverdagslivsperspektivet og borgerperspektivets 'advokat'. Dette kan fx komme til udtryk, når politiske institutioner og ledende embedsmænd stiller krav til involverede aktionsforskere om at tage sig af særlige opgaver eller problemer. I det tidligere omtalte "Nationalpark pilotprojekt Møn" blev denne problemstilling italesat som forventningen om, at aktionsforskningen kom med direkte applicerbare handlingsmodeller. Da dette ikke var tilfældet, affødte det frustration, som blandt andet blev udtrykt af en politiker med kommentaren "*Nu må I træde i karakter som ordentlige konsulenter…*"

(Hansen 2008). Kommentaren illustrerer en misforstået, men nok udbredt forventning om aktionsforskernes rolle som forandringsgarant i en proces, som dikteres "oppefra".

Især på systemniveauet eksisterer der ofte en manglende erkendelse af, at aktionsforskeren ikke er leverandør af færdige løsninger eller koncepter, og heller ikke kan udvise en særlig strategisk politisk loyalitet over for myndigheder, politiske institutioner eller ledende embedsmænd. 'Konsulent'-forventningen til aktionsforskeren forstærkes i visse tilfælde af, at forskeren i et velment ønske om at være imødekommende og venlig, eller måske i fascinationen af at være tæt på de formelle magthavere og dermed lettere kunne skabe forandring, lader sig forføre til at påtage sig rollen som rådgivere. Den forventede forandring udebliver ofte, og risikoen er naturligvis, at det udfordrer den forskningsmæssige integritet (Garmann Johnsen & Normann 2004; Levin 2012). Da denne integritet, herunder sikringen af forskningsetiske regler om åbenhed over for deltagerne, diskretion, anonymisering etc. er afgørende for forskeren, til forskel fra konsulenten, risikerer aktionsforskeren at blive fanget i en dobbelt afhængighed.

Normativitet og magt

Et gennemgående tema, både i aktionsforskningens metode og i dens indhold, er, som nævnt, dens demokratiske orientering. Dette går helt tilbage til den historiske kontekst, som udgjorde aktionsforskningens afsæt, nemlig de totalitære regimers fremvækst i 1930'erne og 1940'erne. Et centralt spørgsmål, både inden og uden for forskningsverdenen i årtierne efter 2. Verdenkrig, var, hvordan det kunne ske, at tilsyneladende etablerede demokratier pludseligt blev til totalitære systemer. Herhjemme var aktører i debatten folk fra modstandsbevægelsen og intellektuelle (Koch 1945), i USA var det filosoffer som Joseph Alois Schumpeter (1942), som tegnede debatten, og i Tyskland blev det ikke mindst Frankfurterskolen, som tog spørgsmålet til sig. I store dele af aktionsforskningen er den demokratiske dialog den dag i dag central (Toulmin & Gustavsen 1996; Nielsen & Nielsen 2006; Reason & Bradbury 2008; Duus et al. 2012; Hansen et al. 2016), og med dialogen og deltagelsen forsøger aktionsforskeren at bidrage til en styrkelse af det omtalte deliberative demokrati for herigennem at finde svaret på det fælles bedste (Habermas 1990, 2005). Forventningen ved at anlægge et dialogorienteret perspektiv i aktionsforskningen er således forventningen om, at det er muligt at etablere viden om nye samarbejdsformer, hvor de involverede og berørte aktører sammen afklarer de mål, som samfundet arbejder hen imod.

Kompleksiteten i aktionsforskerens demokratiforståelse er imidlertid i sig selv vanskelig at formidle og er henvist til selve handlingen. At deltagelse og social læring ikke blot er et instrument for gennemførelsen af forhandlede kompromiser mellem særinteresser, men derimod handler om opbygningen om almene aspekter (fx af naturbeskyttelsen og bæredygtig udvikling) er ikke umiddelbart gennemskueligt for den uindviede. Herved forbliver den bagvedliggende samfundsanalyse ofte implicit og dermed skjult for de fleste aktører i det empiriske forskningsfelt, hvilket i sig selv kan give anledning til mere begrænsede forståelser af borgernes samfundsmæssige muligheder og roller. I den kritiske-utopiske aktionsforskning er åbningen over for offentligheden, herunder også over for de politiske og administrative beslutningstagere, af selv samme årsag et centralt element, hvor det søges at skabe transparens i forhold til de idéer, som udvikles i samarbejde med de konkrete deltagere (Nielsen & Nielsen 2006, 2007; Clausen, Hansen & Tind 2010; Nielsen 2012; Vasstrøm 2013; Nielsen, Hansen & Sriskandarajah 2016). Eksempelvis gjaldt det for både det tidligere omtalte Halkær-projekt, pilotprojektet på Møn og for vandforvaltningsprojektet Tämneren i Sverige, at offentlighedens inddragelse og inddragelsen af den relevante faglige ekspertise var en indbygget del af projektforløbene. I den forstand kan man sige, at der i sådanne forløb både arbejdes systematisk med at etablere en bredere politisk legitimering og en stærkere faglig forankring af idéer og løsningsforslag.

Selvom det med afsæt i aktionsforskningen i et vist omfang er lykkedes at skabe ny viden om mulighederne for en fornyelse af det lokale politiske liv på civilsamfundsniveau, må det dog samtidig konstateres, at det indtil videre ikke er lykkedes at skabe de fundamentale åbninger for de institutionelle og strukturelle ændringer, som er nødvendige, hvis der skal ske en reel inddragelse af hverdagslivet i planlægningen. Forsøg med at skabe egentlige åbninger for mere deliberative deltagelsesformer, fx i energisektoren, har måske nok tilført nye metodiske greb, men har ikke reelt forandret systemets formålsrationalitet (Nielsen et al. 2017). Eksperimentet på makroniveauet forbliver dermed at identificere de strukturelle institutionelle barrierer, som lukker af for et bredere borgerperspektiv, uden at det giver anledning til en styrkelse af de strukturelle forudsætninger for mere deliberale demokratiformer (ibid.). Fx er de institutionelt stærke predefinerede aktører, som interesseorganisationerne og embedsværket, ofte afvisende for at brede offentlighedsperspektivet ud, fordi det udfordrer etablerede magt- og forvaltningsstrukturer (Hansen 2012, Nielsen, Hansen & Sriskandarajah 2016). Modstand fra landbruget mod at indgå i diskussioner med andre borgere om etableringen af visioner for fremtiden er

i den henseende en hyppigt forekommende situation (Hansen 2008, Clausen 2011), og forslag til og ønsker om selvforvaltningsmodeller udarbejdet af lokale er i flere tilfælde blevet modarbejdet af embedsværket (Hansen 2008).

Det sidste gjorde sig fx gældende i forhold til den såkaldte 'Menighedsrådsmodel', som en gruppe borgere på Nyord udviklede som et forslag til, hvordan de i den fremtidige forvaltning af naturen og samfundet som et fælles anliggende på øen kunne tildeles mere indflydelse og ansvar. Baseret på den lange tradition for, at borgerne i Danmark selv forvalter rammerne omkring deres åndelige liv i menighedsråd – vælger præsten og forvalter de tildelte pengemidler under ansvar og tilsyn fra en biskop – tog udviklingen af 'Menighedsrådsmodellen' afsæt i den idé, at naturen kunne forvaltes på samme måde – i dialog med og under tilsyn af offentlige myndigheder (Nielsen & Nielsen 2007). I den konkrete sag, kom 'Menighedsrådsmodellen' med som en formel indstilling, men røg ud, da den nationale følgegruppe i nationalpark processen skulle formulere sine anbefalinger, fordi embedsværket, efter flere styregruppemedlemmers opfattelse, reelt havde syltet en juridisk udredning af forslaget (Hansen 2008).

Foto 2. Menighedsrådsmodellen på Nyord tog særligt navn af forvaltningen af den lille kirke, der ligger på Nyord. Foto 'Hubertus', Wikimedia Commons

Da aktionsforskningen per definition har en forandringsambition, er det naturligvis problematisk, hvis forandringerne udebliver. Man kan da også med rette sige, at aktionsforskningens fokusering på det helt konkrete, samtidig med at være en styrke, også er en svaghed. En generel udfordring for aktionsforskningen i almindelighed, og for den kritisk-utopiske aktionsforskning i særdeleshed, er at få brudt de institutionelle magtbarrierer. Nyetablerede dialogformer er altid sårbare over for en for tidlig inddragelse af de økonomiske og institutionelle magtforhold, og der er derfor behov for, såfremt sådanne initiativer skal kunne udfolde sig, at de institutionelle systemer åbnes op for 'afprøvningen' af alternativer (Garmann-Johnsen & Normann 2004). Med undtagelse af få eksempler – herunder involveringen af den norske aktionsforskning i udarbejdelsen af den norske arbejdslivslovgivning i 1977, har den skandinaviske aktionsforskning traditionelt ikke sigtet på direkte at udfordre magten på det administrative og institutionelle niveau[4] – det niveau, som inden for aktionsforskningen også er blevet benævnt som 'tredje persons niveauet' (Torbert 2001). Ifølge Torbert lægger en aktionsforskning, som er orienteret mod 'tredje persons niveauet', op til en treleddet læringsproces (triple-loop learning), som ikke alene transformerer den enkeltes kortsigtede taktikker (single-loop learning) eller sigter på en bredere forandring af fremtidige livsstrategier (double-loop learning), men sigter også på transformeringen af selve visionen og opmærksomheden (Torbert 2001: 250-260). Samtidigt indebærer en sådan forskningstilgang en stillingtagen til magtspørgsmålet og ikke mindst spørgsmålet om, hvordan magten på institutionelt niveau engageres, motiveres og gradvist transformeres (Garmann-Johnsen & Normann 2004). Eksempelvis viser erfaringerne fra naturforvaltningsområdet, at der er al mulig grund til at sætte fokus på lige netop den institutionelle magts transformering. Aktionsforskningens problem er imidlertid, at den har haft en tendens til at ignorere lige netop dette spørgsmål, fordi det i en vis udstrækning har været tabuiseret:

> "Over the past 50 years, however, most action research communities have been virtually allergic to 'power'. Assuming that exercises of power are inherently unilateral and therefore contrary to visions of voluntary, mutual decision-making. This 'allergy' to power has been sustainable only because action researchers have typically worked outside organizations (but this position has also serverly reduced the potential influence of action research)". (Torbert 2001: 256)

Inden for dansk aktionsforskning forekommer den makroinstitutionelle

orientering endnu ikke at være særlig udbredt. Tværtimod insisterer dele af den mere traditionelle aktionsforskning på at fastholde det mikroinstitutionelle perspektiv ved i højere grad at satse på alliancer med politiske og eksempelvis miljøorienterede bevægelser. Tanken er, at der herigennem skabes en modvægt til de etablerede magtstrukturer, som i sidste ende vil presse systemet til forandring. Specifikt i forhold til den kritiske-utopiske aktionsforskning ligger der dog en problematik i sådanne alliance-dannelser, da det jo ofte er disse, på forhånd definerede interesser, som udgør de horisontale demokratiseringsprocessers barrierer. Eftersom størstedelen af den borgerinddragelse, der praktiseres af myndigheder i dag, er forankret i en governancetænkning og dermed i et interessent/'stakeholder'-perspektiv, som fastholder status quo, reproducerer en stor del af den formelle borgerinddragelse dermed langt hen af vejen de demokratiske problemer, som de selvsamme demokratiseringsprocesser søger at løse.

Der er dog også blandt flere aktionsforskere en stigende erkendelse af behovet for også at adressere det makroinstitutionelle perspektiv. I den internationale aktionsforskning ser man en stigende fokusering på magtspørgsmålet, idet der på det mikroinstitutionelle niveau har været et øget fokus på de formelle strategiske interesser på civilsamfundsniveau, fx på ledelsesniveauet i store naturinteresseorganisationer (Bradbury 2001; Reason & Canney 2015). Ligeledes har der i den del af den internationale aktionsforskning, som har sine rødder i naturvidenskaben, eksempelvis 'Soft Systems Thinkning' eller 'Soft Systems Methodology' (Checkland & Scholes 1990; Checkland 1999), været en større orientering mod magtperspektivet på makroniveau (Stephens 2015). Rationalet for fokuseringen på det makroinstitutionelle perspektiv er, at der ligger et stort forandringspotentiale, såfremt forskningen formår at forbinde handlinger på mikroniveau med makroinstitutionelle strukturer. En lignende erkendelse lader sig spore i den skandinaviske aktionsforskning, hvor flere forskere de seneste år har ekspliciteret forandringsudfordringen ved at gå mere direkte i clinch med de institutionelle systemer (Nielsen, Hansen & Sriskandarajah 2016; Vasstrøm 2013). Der er således ikke tale om en decideret afvisning af at arbejde på makroinstitutionelt niveau, men måske mere en forsigtighed, ikke mindst i forhold til risikoen for, at hverdagslivsperspektivet forsvinder. Ræsonnementet i den forbindelse er, at der i institutionerne findes aktører, politikere og embedsfolk, som faktisk er åbne og villige til anvende deres indflydelse til at udforske alternativer og dermed også udfordre de nuværende rammer. Dertil kommer, at der, som følge af et øget legitimitetspres, nok er en stigende institutionel erkendelse af, at borgerne i højere grad må ansvarliggøres og dermed også mere substantielt inddrages. Blandt for-

skerne har interessen særligt samlet sig om udviklingen af en forståelse for 'det fælles', som omdrejningspunktet for koblingen mellem mikro- og makroniveauet. Denne tilgang er ikke mindst blevet udfoldet i den kritisk-utopiske aktionsforskning på natur- og miljøområdet, hvor indsatsen på den ene side har samlet sig identificeringen af det, vi er fælles om, og afhængige af i de nære materielle ressourcer – eksempelvis det vilkår, at vi alle indånder den samme luft eller bevæger os af de samme stier i nærområdet (Nielsen & Nielsen 2006, 2007; Vasstrøm 2013, 2014, 2016, Sriskandarajah, Givá & Hansen 2016; Hansen et al. 2016; Clausen 2011, 2016a, 2016b; Nielsen et al. 2017). I den forstand har vi alle et forhold til naturen omkring os, selvom dette forhold kan være forskelligt og mere eller mindre åbenbart i den givne kontekst. På den anden side har arbejdet også fokuseret på identificeringen af en fælles immaterialitet, nemlig fremtiden, som udgør et grundvilkår, som vi deler, og som dermed udgør et incitament for fælles handling og forandring.

Inden for den kritisk-utopiske aktionsforskning på natur- og miljøområdet er det den potentielle kobling af det lokale fælles og det mere overordnede fælles (fx atmosfæren og verdenshavet), som er afgørende for en mere grundlæggende bæredygtig forandring. Dette perspektiv handler imidlertid ikke alene om at "kompetenceudvikle" naturforvalterne, sådan som der ofte lægges op til i forhold til forskningsindsatser på det makroinstitutionelle niveau (Hansen & Peterson 2016). Det er i lige så høj grad et spørgsmål om politisk og kulturelt at flytte fokus i naturbeskyttelsen fra centralt styrede natur- og miljøindsatser til en central understøtning af lokale initiativer til etablering af 'fælleder'[5] med et stort "naturindhold" (Nielsen & Nielsen 2007: 142). Gennem understøttelsen af sociale og kulturelle naturfællesskaber, hvor lokale borgere tildeles øget indflydelse og ansvar på den lokale natur, kan der dannes afsæt for en ny form for ansvarlighed i forhold til basale bæredygtighedsspørgsmål. I det kritisk-utopiske aktionsforskningsprojekt om forvaltning af vildrener i Norge (Vasstrøm 2013, 2014) blev det fx forsøgt at udvikle deliberative kommunikations-arenaer med henblik på at fremme forståelsen af et givent geografisk område (Setesdalen i Syd-Norge) som et fælles anliggende for henholdsvis den institutionelle planlægning (kommunerne) og lokale hverdagslivsrelaterede perspektiver og praksisformer. Til trods for erfaringen af også her at støde imod institutionelle og diskursive barrierer, tydeliggjorde projektet også potentielle åbninger, som orienterede sig mod en bredere forståelse og forvaltning af naturen som et fælles anliggende. Udformningen af kommunikative og eksperimentelle 'fri-rum' for inddragelsen af og udvekslingen med hverdagslivets erfaringer kom således også til

at påvirke den sociale læring på institutionelt niveau. Tilsvarende er der i et projekt omkring forvaltningen af søen Tämnaren i Sverige gjort konkrete forsøg med at skabe rum, hvor borgere har kunnet udfordre den traditionelle centralt styrede forvaltningsstuktur ved at etablere sig i fællesskaber, som udviklede lokalt funderede natur- og miljøbeskyttelsestiltag støttet af den lokale forvaltning (Nielsen et al. 2016). Mens projektet alene foranledigede kosmetiske forandringer på institutionelt niveau, blev projektet afsættet til en række lokale initiativer, herunder en lokal omorganisering og et pres på myndighedsniveauet, som stadig pågår (Nielsen, Hansen & Sriskandarajah 2016). Hvad dette pres fører til, er endnu uklart, men da projektet startede i 2008, vidner det om, at forandringsprocesser, afledt af aktionsforskningsforløb, ikke kan vurderes ud fra de relativt kortsigtede kriterier, som forskningen traditionelt vurderes ud fra.

Foto 3: Søen Tämnaren, nord for Uppsala i Sverige. Foto Zeth Johansson, Wikimedia Commons.

Spredningsidealet

Tæt relateret til spørgsmålet om de barrierer, som institutionelle magtstrukturer kan have for aktionsforskningens forandringsambition, finder vi idealet om spredning. Et ofte anvendt begreb i dele af aktionsforskningen er det såkaldte 'eksemplariske princip'. Det 'eksemplariske princip' anvendes som læringsbegreb og beskriver koblingen af menneskers erfaringer med samfundsmæssige problemstillinger. Ideen er, at man ikke blot skal kritisere det eksisterende, men også bevæge sig videre og aktivt arbejde med den spænding, som findes mellem de kritiske erkendelser af samfundsmæssige forhold og utopierne for fremtiden (Nielsen 1997). Der ligger således en implicit forestilling om, at aktionsforskningen danner afsæt for en spredning af erfaring og handling. Den spredningsforestilling, som ikke mindst arbejdslivsforskningen har haft afsæt i, udviklede sig i første omgang inden for 1970'ernes norske aktionsforskning og i sociale eksperimenter, som afveg kraftigt fra de tidligere laboratorieinspirerede forsøg.[6] Afvigelsen bestod ikke mindst i, at eksperimenterne blev placeret i en bredere samfundsmæssige kontekst. Dertil kunne de nye sociale eksperimenter også defineres som 'politiske begivenheder' med tilknytninger til debatten om arbejdsmarkedets praksisser og det industrielle demokrati (Toulmin & Gustavsen 1996). Eksperimenterne gav anledning til en lang række overvejelser, ikke mindst overvejelsen om 'spredningsproblemet' (Gustavsen 1996: 11) forstået som den kompleksitet, der ligger i spredningen af en praksis i 'den virkelige verden' i modsætning til det rene laboratorieeksperiment. Således blev det registreret, at den formodede spredning ofte ikke fandt sted, hvoraf en af hovedforklaringerne var den eksperimentelle metodes iboende dualisme mellem forandring og spredning:

> "Paramount here is the experimental methology as such. To perform an experiment, even in the field, it is necessary to draw the clearest boundaries possible between 'the place where the experiment occurs' and its sorroundings. These boundaries, however, become a problem when the experiment has been conducted and diffusion is to take place, because the boundary then starts to function as a fence, giving rise to encapsulation and fish-bowl effects" (Gustavsen 1996: 12)

Konstateringen ledte til et syn på forandringen og spredningen som to aspekter af én og samme proces og kom til udtryk i en række aktionsforskningsprojekter på det makroinstitutionellt niveau. Den norske arbejdslivsorienterede aktionsforskning involverede sig, som nævnt, tidligt i udarbejdelsen af den norske arbejdsmiljølovgivning og agerede dermed på højt

politisk strategisk plan. Tilsvarende findes der, som tidligere nævnt, i den naturforvaltningsorienterede aktionsforskning og i aktionsforskningen i energisektoren eksempler på projekter, som har arbejdet på mere centrale styringsniveauer (Vasstrøm 2013, 2014, 2016, Sriskandarajah, Givá & Hansen 2016, Nielsen et al. 2017).

Spredningsproblematikken eksisterer imidlertid ikke alene i forhold til det makroinstitutionelle niveau. Den eksisterer også i forhold til mobiliseringen af borgerne på mikroniveau. Ud over den nødvendige eksistens af en overordnet politisk vilje er en væsentlig forudsætning for den demokratiske dannelse også, at folk rent faktisk deltager. Netop dette aktive element i borgerinddragelsen er problematisk i forhold til ønsket om at sikre en bredere repræsentativitet i naturforvaltningen, hvor det reelt har vist sig vanskeligt at få et bredt udsnit af befolkningen til at deltage (Clausen 2011, 2016a, 2016b). Deltagerne har ofte været mænd i generationen 60+ samt de borgere, som i forvejen har været aktive inden for forskellige interesseorganisationer, mens der har været et fravær af andre grupper, herunder kvinder, børn og unge, ufaglærte og etniske minoriteter. Disse praktiske erfaringer står i kontrast til den anvendte aktionsforsknings teoretiske ideal, herunder den opfordringsstruktur, som specifikt er indlejret i 'omvendt participation'. Denne opfordringsstruktur inspirerer ideelt set til udviklingen af en demokratisk kultur, som også indbefatter de befolkningsgrupper, som ikke traditionelt er aktive i lokalpolitiske spørgsmål. Spørgsmålet er med det udgangspunkt ikke, hvorvidt det lykkes at 'indfange' folk, men hvor vidt det 'eksemplariske princip' fungerer, dvs. om det lykkes at sprede dialogen. At denne spredning så kan have svært ved at finde sted i praksis, siger noget om de problemstillinger og komplekse kontekster, som aktionsforskningen indgår i – herunder tidsrammer, lokale samfundsstrukturer og demokratiske forudsætninger.

I forhold til tidsspørgsmålet kan den "langsommelighed", som er iboende idealet om demokratiske forandringsprocesser, og den konstatering, at dialog og læring tager tid, have konkrete og praktiske problemer. Dette er ikke alene tilfældet i forhold til de tidsrammer, som planlægningsprocesser er underlagt, men også i forhold til de tidsrammer, som deltagerne forholder sig til ud fra et hverdagsperspektiv. Det gælder de konkrete møder, workshops og andre arrangementer, hvoraf nogle ideelt set strækker sig over hele dage og dermed hurtigt kommer til at kollidere med andre af hverdagslivet gøremål. Det gælder også de langstrakte realiseringsprocesser, som deltagerne ideelt set arbejder videre med som opfølgning på et værkstedsforløb, og som nogle gange kan give deltagerne en følelse af, at der ikke sker nogen forandring. I flere af de omtalte forsk-

ningsprojekter viste tidsfaktoren sig at være en helt særlig problemstilling, idet et gentagende argument for den manglende deltagelse var, at deltagelsen var afhængig af en prioritering af tid i forhold til alle andre forpligtigelser. Dette koblet med usikkerheden og mistilliden til den konkrete indflydelse, som en deltagelse reelt måtte have, afholdt mange fra at deltage. Omvendt har det også vist sig, især i de projekter som strækker sig over flere år, at udstrækningen i tid kan være en positiv faktor i sig selv. Dette var eksempelvis tilfældet i forskningsprojektet omkring søen Tämnaren i Sverige, som strakte sig over 5-6 år (Nielsen, Hansen & Sriskandarajah 2016). Nogle deltagere deltog her i en periode, hoppede af, for så siden at koble sig på igen. For nogle betød projektets udstrakthed desuden en voksende forståelse for både deliberationens betydning og for den lokale konteksts sammenhæng med omverdenen.

En måde, at tage tidsspørgsmålet alvorligt på, er i langt højere grad at tilpasse deltagelsesmetoderne, så de forholder sig til de rammer, som hverdagen og lokalsamfundet skaber for deltagelsen. Dette kan indebære, at man i langt højere grad lader deltagerne selv have indflydelse på deres deltagelsesforløb, som det for eksempel har været tilfældet i forbindelse med gennemførelsen af et aktionsforskningsforløb omkring ulveforvaltning i Danmark (http://projects.au.dk/da/can/projekter/ulvedialog/). Her blev det, med afsæt i erkendelsen af en fortravlet hverdagskontekst, besluttet at inkludere aftensmad og tilbyde børnepasning i workshopforløbet, for at gøre det praktisk lettere for flere at deltage.

I forhold til spørgsmålet om spredning og forandring er der dog stadig mange udfordringer at forholde sig til, herunder at konteksterne varierer. Inddragelsesprocesserne inden for fx naturforvaltningsfeltet, omhandler fx ofte hele lokalsamfund og indeholder specifikke historiske betingelser, komplekse strukturer og indbyrdes magt- og modsætningsforhold, som kan virke mere uoverskuelige end fx en mere afgrænset virksomhedskontekst. Selvom deltagelsen er løsrevet eksisterende institutionelle hierarkiske strukturer, så betyder det med andre ord ikke, at magten er ikke-eksisterende; den befinder sig blot i et komplekst netværk af relationer, som en helt aktuel medspiller i aktionsforskningsprocesserne.

Dette forhold berører også spørgsmålet om de pågældende lokalsamfunds demokratiske forudsætninger. Erfaringerne fra de omtalte forskningsprojekter viser, at demokratiprocesser og social læring forudsætter, at der er et minimum af lokal sammenhængskraft til stede, som er i stand til at bære en demokratisk proces. I flere af pilotprojekterne i den tidligere omtalte nationalparkkontekst var denne forudsætning en mangelvare, som konkret kom til udtryk ved, at særligt magtfulde grupper satte sig på den

offentlige meningsdannelse. Konsekvensen var, at 'det store tavse flertal' trak sig, enten fordi det var nyttesløst at deltage, eller fordi det var direkte risikabelt at blande sig i debatten, i forhold til de omkostninger, som en fortsat deltagelse kunne have socialt for en fremtidige tilværelse som borger i et lokalsamfund (Clausen 2011, 2016a, 2016b). Dette er dog ikke ensbetydende med, at dialogprocesser kun kan foregå inden for rammerne af veletablerede demokratiske velfærdssamfund. Erfaringer fra relativt mindre demokratiske samfund i Latinamerika og Afrika har vist, at det også her er muligt at etablere velfungerende deliberative rum for adresseringen af 'det fælles' (Sriskandarajah, Givá & Hansen 2016). Dette kunne tyde på, at 'dialogen' og 'deliberationen' er langt mere universel, end vi måske forestiller os, og at der også kan være en risiko ved at være for forsigtig og dermed overfokusere på de interpersonelle, social-psykologiske og sociokulturelle aspekter, som er centrale elementer i den mere traditionelle governance- og konflikttænkning.

En refleksion over spredningsspørgsmålet og dermed forandringsspørgsmålet på mikroplan forudsætter dog altid, at man som aktionsforsker gør sig klart, hvad det er for en kontekst, man arbejder i, og at man undersøger om vilkårene for et aktionsforskningsprojekt rent faktisk er til stede. Den store fokusering på processen i aktionsforskning frem for konteksten indebærer ofte, at samfundsanalysen udebliver (Guijt & Shah 1998; Greenwood 2002; Gustavsen 2003; Levin 2012), og en iboende problemstilling i aktionsforskning relaterer sig dermed til den tidligere omtalte 'allergi' over for den institutionelle magt. Opfattes magten som unilateral, måske baseret på en for entydig forståelse af magten som primært at være placeret på det makroinstitutionelle niveau (Kothari 2001), må en sådan opfattelse nødvendigvis føre til en blindhed over for et mere socialt eller kulturelt magtbegreb, indeholdende de interne konflikter, spændinger, uligheder og undertrykkende hierarkier, som den lokale kontekst også indeholder.

Sårbarhedsproblematikken

Den sidste centrale problemstilling, som vi har valgt at fokusere på i forhold til aktionsforskningens ambition om at bidrage til forandring, er det, vi kalder 'sårbarhedsproblematikken'. Med begrebet "sårbarhed" refererer vi overordnet til to forhold. Det ene forhold er, at aktionsforskningen, i langt højere grad end andre forskningsprocesser, er underlagt en række ubekendte præmisser i processen, som tilsammen bestemmer forløbet og udfaldet af forskningen, herunder om den overhovedet kan gennemføres. Denne type sårbarhed kan man kalde for den "processuelle sårbarhed".

Det andet forhold er den sårbarhed, man oplever som aktionsforsker, idet man forlader en beskyttet position som iagttager, og bringer sig selv direkte i spil med feltets aktører. Denne form for sårbarhed kan betegnes som den "forskerrelaterede sårbarhed". Fælles for begge typer sårbarhed er dog, at de næsten altid er vekselvirkende.

Den processuelle sårbarhed relaterer sig, som nævnt, til selve procesforløbet. Ud fra et aktionsforskningsperspektiv er undersøgelsesprocessen på mange måder lige så vigtig som specifikke resultater. God aktionsforskning vokser frem over tid i en udviklingsproces, hvor aktørerne udvikler nye videnskompetencer gennem praksis. Det kræver imidlertid, at processen bliver holdt ved lige, og at der overhovedet er motivation blandt deltagerne til at medvirke i selv-refleksive processer, som rækker ud over den traditionelle tidsbegrænsede mødedeltagelse. Igen kan tidsfaktoren trækkes frem, men også de tidligere omtalte barrierer, som relaterer sig til meningsdannelsen i det offentlige rum, udgør delelementer af denne kompleksitet. Hvis deltagerne vurderer, at de har mere at tabe end at vinde ved at indgå i et længerevarende deltagelsesforløb, kan det i sig selv være en logisk grund til enten slet ikke at deltage eller melde sig ud af et deltagelsesforløb undervejs.

Som aktionsforsker er der dermed en stor risiko for, at igangsatte udviklingsprocesser kuldsejler – eller måske aldrig rigtigt kommer i gang pga. manglende finansiering, manglende støtte eller tiltro til projektet fra nøglepersoner eller fra store dele af feltet, forvridning af magtrelation på grund af for tidlig inddragelse af økonomiske eller institutionelle interesser. Dermed opstår spørgsmålet, hvorvidt sådanne kuldsejlede processer er interessante ud fra et forskningsperspektiv. De vil, som regel, sige noget om de barrierer, som frihedssættende participationsformer er underlagt, men de vil ikke leve op til det, der var det egentlige ideal, nemlig at skabe betingelser for en social forandringsagenda og dermed ændre situationen hos gruppen, organisationen eller det pågældende samfund i retning af en mere selvhjulpen og frigjort tilstand. Dette er ærgerligt for selve processen og de bagvedliggende intentioner, men det gør også forskerpositionen udsat. Overskridelsen af objektivitetsfiguren påvirker den empiri, som forskeren tager afsæt i, i sin egen skrivende proces. Det handler ikke om alene at 'få data i kassen', men om at skabe en fælles orientering. Med afsæt i aktionsforskningens idealer bliver spørgsmålet dermed, om forskning uden et procesforløb har nogen berettigelse. Hvis ikke, kan man – sat på spidsen – ende op i den situation, at man som forsker ikke *har* nogen forskningsgenstand, fordi processen og den fælles orientering udebliver (Clausen 2011, 2016a, 2016b). Alternativt er man nødt til at forholde sig til en æn-

dret problemstilling, således at det, man ender op med at forske i, hovedsageligt er de begrænsninger, som demokratiserede videnskabelsesprocesser er underlagt, frem for de muligheder, som en sådan demokratisering måtte indeholde. Fx medførte konstateringen af borgernes manglende deltagelse i et af pilotprojekterne i nationalparkudviklingen en kovending for et af forskningsprojekterne (Clausen 2011, 2016a, 2016b). Fra at ville fokusere på processen blev problemstillingen at forstå bevæggrundene for den manglende deltagelse, fordi deltagerne udeblev. Som aktionsforsker er man meget "procesafhængig", og dette kan skabe problemer i forhold til den empiriindsamling og den resultatfokusering, som også aktionsforskningen er underlagt, når den arbejder inden for rammerne af deadlines og eksterne bevillinger.

En anden relateret problemstilling er de personlige, etiske og moralske udfordringer, som aktionsforskeren konfronteres med i sit arbejde (Boser 2006; Brydon-Miller, Greenwood & Eikeland 2006, Brydon-Miller 2012; Eikeland 2006; Hilsen 2006). Uanset idealet om, at forskningsfeltet på sigt skal være selvhjulpen, er deltagelsesprocesser i høj grad afhængige af forskeren som 'procesmanager'. Forandringsprocesserne beror på forskerens indsats og evne til at 'holde gryden i kog', hvilket kan være en stor udfordring, både når det gælder organisering, personligt overskud og analytisk evne. Samtidigt med, at forskeren skal være i stand til at fastholde sin forskningsmæssige integritet, skal der også være overskud til at håndtere pludseligt opstående situationer, administrere tid, skabe tillid og opbygge troværdighed, samt begå sig blandt ofte mange forskellige aktører, hver med deres særlige udtryk, interesser og holdninger. Alt dette møder aktionsforskeren samtidig med en lurende frygt for, at processen ikke kan gennemføres tilfredsstillende for forskeren eller for de øvrige deltagere (Estacio 2012). Aktionsforskerens erfaring, personlighed og egen følelsesmæssige situation får hermed en anden og mere afgørende betydning end i mange andre forskningsmetoder, hvor det enten er nemmere at dække sig ind bag metoden, eller trække sig tilbage. Fx kan det være vanskeligt – selv kortvarigt – at trække sig ud af et forløb, særligt hvis man er den eneste forsker i det pågældende projektforløb. Når processerne i feltet er sat i gang, kører de, og da aktionsforskning handler om gensidig videnskabelse og om at lære og opdage sammen med andre, griber det dybt ind i forskerens prioriteringer og hverdagsliv. Det spørgsmål, som hele tiden presser sig på, er dermed også spørgsmålet om, hvornår nok er nok. Hvornår har man gjort en fyldestgørende indsats, så man kan trække sig tilbage fra feltet, overlade processen til deltagerne selv og alene påtage sig den skrivende og dermed også objektiviserende forskerrolle? Kan man

overhovedet det, når man fx har med samfundsgrupper at gøre, som socialt eller politisk er marginaliserede.

Et nærliggende svar på de problemer, der er henført til sårbarhedsproblematikken, vil – af hensyn til kvaliteten af forskningen, af respekt for feltet og feltets aktører og af hensyn til aktionsforskeren selv – være etableringen af en fordring om kollektivitet i forskningen. Via en kollektiv forskningsproces, som bl.a. indebærer, at aktionsforskningsprojekter altid foregår som et samspil mellem flere forskere med fælles ansvar for forskningsdesign, organisering, forløb, analyser og opfølgning, vil de til sårbarhedsproblematikken knyttede risici formentlig kunne mindskes.

Aktionsforskningens potentialer

Afsættet for dette kapitel har været en opfattelse af, at aktionsforskningen fortjener en mere fremtrædende plads, end den har i dag. Dette er sagt i en stigende erkendelse af, at løsningen på flere samfundsmæssige problemer kun kan skabes ved at udforske og afprøve mulige alternativer. Dette gælder ikke mindst i forhold til den sociale og politiske marginalisering samt demokratiske erosion af det fælles, der i disse år sker i kølvandet på globaliseringen og markedsgørelsen af stadigt større dele af civilsamfundet. Fra en stor del af det politiske spekter, samt fra samfundsforskere generelt, advares der mod at lade stå til, og der efterspørges nye svar og løsninger på samtidens problemer. Inden for vores eget genstandsfelt – planlægningen og forvaltningen af natur- og miljøressourcer – har der siden begyndelsen af 1990'erne været en voksende interesse, både blandt forskere og myndigheder, for udviklingen af ny viden og nye erfaringer, som i praksis kan bidrage til mere involverende og demokratiske løsninger på samfundsmæssige problemer. Denne interesse er ikke aftagende, idet der snarere er en stigende erkendelse af – også internationalt – at varige løsninger ikke kan skabes i enrum af planlæggere eller mellem politiske og/eller økonomiske særinteresser alene.

Nytænkende eksperimenter med nye og reelt borgerinvolverende planlægningsformer findes i dansk og internationalt regi inden for den eksperimentelle aktionsforskning. Når aktionsforskningen er særlig velegnet til at skabe ny viden og forandring i planlægningsprocesser, skyldes det ikke mindst, at aktionsforskningen – forskellige positioner til trods – grundlæggende sigter på at koble bevidstgørelse, frigørelse og forandring. Aktionsforskningen er en forskningsmetode med en social forandringsagenda, som det med de beskrevne samfundsmæssige udfordringer vil være nærliggende i højere grad at tage alvorlig og inddrage i samfundsforskningen.

I vores eget arbejde inden for natur- og miljøforvaltningsfeltet, har vi gentagne gange oplevet det potentiale, som aktionsforskningen åbner op for. Vi har dog også erfaret, at forventningspresset kan blive meget stort, og at selve spørgsmålet om forandring nogle gange bliver for unuanceret og instrumentaliseret. Hovedhensigten for aktionsforskeren må nødvendigvis være at skabe refleksion omkring forandring uden dermed at have svaret på, hvad forandringen eksakt skal være. Det er derfor vigtigt, at aktionsforskningen både teoretisk og metodisk har et skarpt blik indad og går ind i en systematisk dialog med sine egne og andres forventninger til forandringsspørgsmålet og de udfordringer, der knytter sig hertil – blandt andet i forhold til nogle af de problemstillinger, vi har peget på i dette kapitel – henholdsvis spændingsfeltet mellem konsulent og forskerroller, mellem normativitet og magt, og i forhold til spredningsidealet og den særlige sårbarhed, som knytter sig til at være aktionsforsker.

Notes

6. Selvom den såkaldte 'Norske model' repræsenteret ved den norske dialogtradition har været stærkt tilknyttet både offentlige og private organisationer og institutioner og derigennem har været med til at skabe forandringer, har dette sjældent udfordret selve systemets magtstrukturer.
7. Det gamle danske begreb 'fælled' har længe eksisteret som et historisk begreb for fællesjorden (græsgangen) i det danske bondesamfund. Begrebet har dog fået en meget bredere sproglig betydning som betegnelse for en lang række fælles ressourcer lige fra håndgribelige fælles naturressourcer som vand og naturarealer til mere abstrakte sociale og kulturelle fælles ressourcer som viden og kultur.

Litteratur

· Aarsæther, N. (2012). Planlegging som handlingstype. I Aarsæther, N., Falleth, E., Nyseth, T. og Kristiansen, R. (red.) *Utfordringer for norsk planlegging* (s. 26-48). Cappelen Damm Høyskoleforlaget – Norwegian Academic Press: Kristianssund.
· Barnett, R. (2003). *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University.* Buckingham: Open University Press.
· Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity.* London: SAGE.
· Beck, U. (2000). *Wolfgang Sachs in Development: The rise and decline of an ideal*, Wupperthal papers No 108, Wupperthal Institute for Climate, Environment and Energy.
· Boezman, D.F, Vink, M., Leroy, P., Halffman, W. (2014). Participation under a spell of instrumentalization? Reflections on action research in an entrenched climate adaption policy process, *Critical Policy Studies*, 8(4), 407-426.
· Boser S. (2006). Ethics and power in community-campus partnerships for research, *Action Research*, 4(1), 9–21.
· Bradbury, H. (2001). Learning with The Natural Step. I Reason, P. & · Bradbury, H.

(red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practic*e (s. 307-313). London: SAGE Publications Ltd.
· Bradbury Huang, H. (2010). What is good action research?, *Action Research,* 8(1), 93-109.
· Brousseau, E., Dedeurwaerdere, T., Jouvet, P. & Willimger, M. (2012). *Global Environmental Commons: Analytical and Political Challenges in Building Governance Mechanisms.* Cambridge: Oxford University Press.
· Brydon-Miller, M., Greenwood, D. J. & Maguire, P. (2003). Why action research?, *Action Research,* 1(1), 9–28.
· Brydon-Miller, M., Greenwood, D., and Eikeland, O. (Eds.). (2006). Ethics and action research: Special issue. *Action Research*, 3(1).
· Brydon-Miller, M. (2012). Addressing the Ethical Challenges of Community-Based Research. *Teaching Ethics*, 12(2), 157-162.
· Checkland, P. (1999). *Systems thinking, systems practice*. West Sussex: Wiley.
· Checkland, P. & Scholes, J. (1990). *Soft Systems Methodology in Action*. West Sussex: Wiley.
· Clausen, L. T. (2011). *At gribe muligheden for forandring. En analyse af ikke-deltagelse naturbeskyttelsen med Møn som eksempel.* Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
· Clausen, L. T. (2012). Unge Møn-borgeres bud på nationalparker i Danmark. I Buciek, K. (red.) *Kritiske perspektiver på national- og naturparker* (s. 114-141). København: Frydenlund.
· Clausen, L. T. (2016a). Re-inventing the Commons: How Action Research Can Support the Renewal of Sutainable Communities. I Hansen, H.P., Nielsen, B.S., Sriskandarajah, N. & Gunnarsson, E. (red.) *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society*, Vol II (s. 29-52). NY/Oxon: Routledge.
· Clausen, L.T. (2016b). No interest in landscape? The art of non-participation in Danish landscape planning, *Landscape Research*, 42(4), 412-423.
· Clausen, L. T., Hansen, H. P. & Tind, E. (2010). Democracy and Sustainability: A Lesson learned from Modern Nature Conservation. I Nielsen, K. Aa., Elling, B., Figueroa, M. & Jelsøre, E (red.) *A New Agenda for Sustainability* (s. 229-249). Surrey: Ashgate.
· Cresswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* . Thousand Oaks: SAGE.
· Dahlstrøm, A., Nielsen, H. & Thuesen, S. (2005). *Menneske og natur I Nordsjælland: et borgerinddragelsesprojekt for forældre og børn*, specialeafhandling, Roskilde Universitet.
· Dryzek, J. (1997). *The Politics of the Earth: Environmental Discources.* Oxford/New York: Oxford University Press.
· Duus, G., Husted, M., Kildedal, K. Lauersen, E. & Tofteng, D. (red) (2012). *Aktionsforskning. En Grundbog.* København: Samfundslitteratur.
· Eikeland, O. (2006). Condescending Ethics and Action Research, *Action Research*, 4(1), 37-47.
· Eriksen, E. O. & Weigård, J. (2002). *Kommunikativt demokrati.* København: Hans Reitzels Forlag.
· von Essen, E. & Hansen, H. P. (2015). How stakeholder co-management reproduces conservation conflicts: revealing rationality problems in Swedish wolf conservation, *Conservation & Society*, 13(4), 332-344.
· Estacio, E. V. (2012). 'Playing with Fire and Getting Burned': The Case of the Naive Action Researcher, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(5). 439-451.
· Garmann Johnsen, H.C. & Normann, R. (2004). When research and practice collide: the role of action research when there is a conflict of interests, *Systemic Practice and Action Research*, 17(3), 207-235.

· Greenwood, D. J. (2002). Action Research: Unfullfilled promises and unmet challenges, *Concept and Transformation,* 7(2), 117-139.
· Greenwood, D. J. (2010). *Forelæsning: Action Research in Public Higher Education: Why it is Necessary and Why It is rare*. Ved ph.d.-kursus: Action research in relation to educational organizations – Rethinking the relation between macro, meso and micro level. 8.-10. december 2010.
· Greenwood, D. J. & Levin M. (2007). *Introduction to action research: Social Research for social change* (2nd edn). Thousand Oaks: SAGE.
· Guijt, I. & Shah, M. K. (1998). *The myth of community. Gender issues in participatory*
· Gunnarsson, E, Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N (2016). Editors Introduction: Why Action Research *for* democracy. I · Gunnarsson, E, Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N (red) *Action Research for Democracy: New Ideas and Perspectives from Scandinavia* (s. 1-27). NY/Oxon: Routledge.
· Gustavsen, B. (1996). Development and the Social Sciences: An uneasy relationship. I Toulmin, S. & Gustavsen, B. (red.) *Beyond Theory: Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins.
· Gustavsen, B. (2003). Action Research and the problem of the single case, *Concepts and Transformation,* 8(1), 69-92.
· Habermas, J. (1962). *Borgerlig offentlighed*. Gyldendal Norsk Forlag.
· Hansen, H. P. (2007). *Demokrati og naturforvaltning*, Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetstrykkeri.
· Hansen, H. P. (2012). Løftet om et naturpolitisk nybrud – Nationalparkprocessen og naturforvaltningens legitimitetskrise. I Buciek, K. (Red) *Kritiske perspektiver på national- og naturparker* (s. 80-113). København: Frydenlund.
· Hansen, H. P., Nielsen, B. S., Sriskandarajah N. & Gunnarsson, E. (red.) (2016). *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society*, Vol II, NY/Oxon: Routledge.
· Hansen, H. P.,von Essen, E. & Sriskandarajah, N. (2016). Citizens, Values and Experts: Stakeholders and The Inveigling Factor of Participatory Democracy. I Hansen, H. P., Nielsen, B. S., Sriskandarajah, N., Gunnarsson, E. (red.), *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society* (s. 113-139), Vol II. NY/Oxon: Routledge.
· Hansen, H. P. & Peterson, T. R. (2016). Dialogue for Nature Conservation: Attempting to Construct an Inclusive Environmental Policy Community in Sweden. I Peterson, T. R. et. al. (Eds) *Environmental Communication and Community: Constructive and destructive dynamics of social transformation* (s. 146-165). NY/Oxon: Routledge.
· Hilsen, A. I. (2006). And they shall be known by their deeds: Ethics and politics in action research, *Action Research*, 4, s. 23-26.
· Holm, J., Kjerulf Petersen, L., Læssøe, J., Remmen, A. Jahn Hansen, C. (2008). *Økologisk modernisering på dansk: brud og bevægelser i miljøindsatsen*. København: Frydenlund.
· *Human Relations* (1993a). Special issue 46(2).
· *Human Relations* (1993b). Special issue 46(3).
· Husted, M. & Tofteng, D. (2005). *Respekt og realiteter: bevægelser mellem arbejde og udstødning*, Roskilde Universitetetscenter
· Jungk, R. & Müllert, N. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk revy.
· Kamali, B. (2007). Critical reflections on participatory action research for rural development in Iran, *Action Research,* 5(2), 103-122.
· Koch, H. (1945/1960). *Hvad er demokrati?*. København: Gyldendal.
· Kothari, U. (2001). Power, Knowledge and Social Control in Participatory Develop-

ment. I, Cooke, Bill & Kothari, Uma (red.) *Participation – The new Tyranny?* London-New York: Zed Books.
· Levin, M. (2012). Academic integrity in action research, *Action Research,* 10(2), 133-149.
· Moxness, P. (1981). Hvordan gikk det med Samarbeidsprosjektet? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 22, 331-339.
· Nielsen, B. S. (1997). Det eksemplariske princip. I Weber, K., Nielsen, B. S., Olesen, H. S. (1997) *Modet til fremtiden – inspiration fra Oskar* Negt (s. 269-317). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
· Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (2003). *Natur- og lokalsamfundsudvikling i Halkær Ådal: en rapport fra et aktionsforskningsprojekt om demokratisk naturforvaltning*, Roskilde Universitetscenter.
· Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (2006). *En menneskelig natur. Aktionsforskning for bæredygtighed og politisk kultur.* København: Frydenlund.
· Nielsen, B. S., Nielsen, K. Aa. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som læreproces. Industri & Lykke: Et år med Dyndspringeren.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
· Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B.S. (2002). Naturpolitik fra neden. I *Naturens værdi. Vinkler på danskernes forhold til naturen* (s. 269-288). København: Gads forlag.
· Nielsen, K. Aa. & Nielsen, B. S. (2007). *Demokrati og Naturbeskyttelse. Dannelse af borgerfællesskaber gennem social læring: med Møn som eksempel.* København: Frydenlund.
· Nielsen, K. Aa & Svensson, L. (2006). How to learn action research. I · Nielsen K. Aa. & Svensson L. *Action Research and Interactive Research: beyond practice and theory.* Netherlands: Shaker Publishing.
· Nielsen, H. N. (2012). *Offentlighed mellem deltagelse og legitimering – et demokratiteoretisk perspektiv på vandplanlægningen in Danmark*, Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
· Nielsen, H. N., Aaen, S. B, Lyhne, I. & Cashmore, M. (2017 indsendt) Confronting institutional limits to public participation: A case of the Danish energy sector, *European Planning Studies.*
· Nielsen, H., Hansen, H. P. & Sriskandarajah, N. (2016). Recovering Multiple Rationalities for Public Deliberation Within the EU Water Framework Directive. I Hansen, H. P., Nielsen, B. S., Sriskandarajah, N., Gunnarsson, E. (red.), *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society* (s. 190-215), Vol II. NY/Oxon: Routledge.
· Paaby, K. Nielsen, B.S. & Nielsen, K. Aa. (1992). Erfaringer med fremtidsværksteder. Demokratiets fornyelse eller modedille i kursusindustrie? *Social Kritik* 18, 110-127.
· Piketty, T (2014). *Capital in the Twenty-First Century.* Harvard University Press.
· Reason, P. & Bradbury, H. (red.) (2008). *The Sage handbook of action research: Participatory inquiry and practice.* London: SAGE.
· Reason, P. & Canney, S. (2015). Action Research and ecological practice. I Bradbury, H. (ed.), *SAGE Handbook of action research* (3rd ed) (s. 553-563). London: SAGE.
· Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (3rd ed). London: SAGE.
· Sriskandarajah, N., Givá, N. & H.P. Hansen, H.P. (2016). Bridging Divides through Spaces of Change: Action Research for Cultivating the Commons in Human-Inhabited Protected Areas in Nicaragua and Mozambique. I Hansen, H. P., Nielsen, B. S., Sriskandarajah, N., Gunnarsson, E. (red.), *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society*, Vol II, (s. 139-167). NY/Oxon: Routledge.
· Stephens, A. (2015). Ecofeminism and Systems Thinking: Shared Ethics of care for action research. I Bradbury, H., *SAGE Handbook of action research* (3rd ed) (s. 564-572). London: SAGE.
· Sørensen, Å. B. (1992a). *Evaluering av norsk arbeidslivs- og aksjonsforskning. Fokus på*

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og Institutt for industriell miljøforskning, Oslo: NORAS.
· Sørensen, Å. B. (1992b). Aktionsforskning i arbejdsliver, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 33, 213-230.
· Sørensen, E. & Torfing, J. (2005). *Netværksstyring: fra government til governance*. Roskilde Universitetsforlag.
· Torbert, W. R. (2001). The practice of action inquiry. I Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practic*e (s. 250-260), London: SAGE Publications Ltd.
· Toulmin, S. & Gustavsen, B. (1996). *Beyond Theory. Changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins.
· Vasstrøm, M. (2013). *Openings and Closures in the Environmental Planning Horizon*, Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
· Vasstrøm, M. (2014). Rediscovering nature as commons in environmental planning: new understandings through dialogue, *International Journal of the Commons,* 8(2), 493–512.
· Vasstrøm, M. (2016). Openings and Closures of the Environmental Planning Horizon. Participatory Experiences From Norway. I Hansen, H. P., Nielsen, B. S., Sriskandarajah, N. & Gunnarsson, E. (red.). *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society*, Vol II, (s. 167-189). NY/Oxon: Routledge.
www.projects.au.dk/da/can/projekter/ulvedialog/

6. PLANLÆGNING OG AKTIONSFORSKNING – ERFARINGER MED AKTIONSFORSKNING I PLANLÆGGERUDDANNELSER

John Andersen, Martin Severin Frandsen, Gestur Hovgaard og Anna Katrin Matras

Indledning

Dette kapitel handler om slægtskabet mellem planlægning og aktionsforskning, og om hvordan der konkret kan arbejdes med aktionsforskningstilgange i undervisning og projektarbejde på universitetsuddannelser i by- og samfundsplanlægning. Kapitlet er baseret på flere års erfaringer med kurser og problembaseret projektarbejde på planlægningsuddannelser på Roskilde Universitet (RUC) og Færøernes Universitet.

Første del af kapitlet argumenterer for, at der er et tæt slægtskab mellem de lærings- og empowermentorienterede planlægningstilgange og aktionsforskningstraditionen, hvor målsætningen er, at forskning understøtter positive forandringer samtidig med, at der produceres ny viden. Først diskuteres selve planlægningsbegrebet. Ærindet er her at revitalisere en forståelse af planlægning som en demokratisk, lærende og kollektiv aktivitet rettet mod at håndtere fælles anliggender og skabe 'bedre fremtider', hvilket i vores optik er det samme som aktionsforskningens grundlæggende DNA. Efter en redegørelse for en række toneangivende udlægninger af planlægningsbegrebet, formulerer vi vores eget bud på en planlægningsforståelse, der tager udgangspunkt i sociologen C. Wright Mills og filosoffen John Dewey (Mills 1959; Dewey 1927, 1938). Endvidere diskuteres styrker og svagheder i den magtkritiske og Foucault-inspirerede planforskning, som har en relativt stærkt position i dansk planlægningsforskning (Flyvbjerg 1991). På baggrund af diskussionen af planlægningsbegrebet viser vi kort gennem udvalgte historiske nedslag, hvordan aktionsforskningsorienteringen har manifesteret sig i planlægningstradi-

tioner som *social mobilisation* og *social learning* (Friedmann 1987), hvor bestræbelsen på at skabe bedre fremtider har været koblet med participatorisk og kollektiv vidensproduktion.

Anden del handler om konkrete eksempler og erfaringer med undervisning i aktionsforskning på kurser og i projektarbejde. På RUC drejer det sig om *Plan, By & Proces*-uddannelsen, der startede i 2009, og på Færøernes Universitet drejer det sig om kandidatuddannelsen i *Socialvidenskab og Samfundsplanlægning*, der startede i 2015. Begge uddannelser bygger på tværdisciplinaritet og problemorienteret projektarbejde, som rummer særlige muligheder for at arbejde med aktionsforskningstilgange i samarbejde med aktører uden for universitetet. Både på RUC og Færøernes Universitet har vi særligt arbejdet med empowerment- og læringsorienterede planlægningstilgange, dvs. typer af planlægning baseret på grundværdier, der er tæt beslægtet med aktionsforskningstraditionen.

For RUC-casen beskrives, hvordan der i kurser er blevet undervist i aktionsforskning og planlægningsfacilitering, hvor formålet har været 'at træne' de studerende i at facilitere 'bottom-up planlægning' i konkrete lokalsamfund, at skitsere forandringsforslag og overveje, hvilke aktører og processer der skal mobiliseres for at forfølge en ide. Som eksempel på aktionsforskning i det problemorienterede projektarbejde beskrives en case, hvor studerende i tæt samarbejde med et lokalt byfornyelsesprojekt har taget skridtet videre fra skitsering af et forandringsforslag til praktisk gennemførelse af en række eksperimenter med redesign af en lokal plads på Indre Nørrebro i København.

For den færøske case præsenteres, hvordan kandidatuddannelsen i samfundsplanlægning er tilpasset de særlige vilkår, som gør sig gældende i et "small scale" samfund som det færøske, der giver særlige rammer for at drive universitetsuddannelser (Hovgaard 2015). Efterfølgende præsenteres et eksempel på aktionsforskning i et studenterprojekt, der handler om en faciliteringsproces, hvor 3 offentlige institutioner skulle fusioneres. Som i mange andre udviklingsprojekter var der i forløbet en spænding mellem en demokratisk dynamik, der opstod blandt medarbejderne og så ledelseslaget, der i processen blev betænkelige og frygtede et "kontroltab". Casen belyser de "tensionpoints" (Flyvbjerg 1991), der ofte opstår i aktionsforskningsforløb (Arnfjord & Andersen 2016), der foregår indenfor rammerne af etablerede formelle organisationer.

Hvad er planlægning?

Normalt forbindes begrebet planlægning kun med den fysiske by- og lo-

kalsamfundsudvikling. I dele af forskningslitteraturen bruges imidlertid også det bredere begreb om samfundsplanlægning, der også omfatter den økonomiske og velfærdsmæssige planlægning. Samfundsplanlægning omfatter dermed både den makroøkonomiske styring, planlægning inden for de enkelte sektorer (fx uddannelse, forsvar, velfærdsområderne, etc.) og den fysiske territorielle planlægning af byer og regioner.

Planlægningsforsker John Friedmann definerer planlægning som det at knytte videnskabelig og teknisk viden til handlinger i det offentlige rum med henblik på samfundsmæssig styring eller samfundsmæssig forandring. Friedmann skelner meget frugtbart mellem styring og samfundsmæssig forandring. Ved styring forstås her planlægningsformer, der kun har til formål at vedligeholde eller justere eksisterende institutioner, magtforhold og fordeling af ressourcer i samfundet. Ved forandring forstås typer af planlægningsstrategier, hvor planlægning defineres som intentionel social transformation (og ikke bare styring eller "nødvendighedens politik"). Det er i denne type planlægning, at slægtskabet med aktionsforskningens bestræbelser på positiv, demokratisk forandring er åbenlyst (Friedmann 1987).

Også de norske planlægningsforskere Amdam og Veggeland (1991) peger på det fremtidsrettede og intentionelle i planlægning, når de definerer samfundsplanlægning som bevidste kollektive handlinger og mål i forhold til det, der skal komme. Planlægningsstrategier og praksisser involverer derfor oftest på samme tid både fortids-, nutids- og fremtidselementer. Historien er til stede i en fortolkning af fortidens forsøg på at forme fremtiden – herunder opfattelse af, hvad der har været ønskede og uønskede planlægningsmidler og mål. Nutiden er til stede i form af en samtidsdiagnose: hvad ses som de vigtigste problemer og udfordringer, og hvad ses som mulighedshorisonter for fremtiden.

Problemforståelsen (hvad er problemet) og opfattelsen af mulighedsrummet (hvor vil vi hen) er således centrale i både planforskning og planpraksis. Mål og meningshorisonter for samfundets udvikling er derfor altid på spil på den ene eller anden måde i planlægningen.

Den engelske planlægningsforsker Patsy Healey definerer strategisk rumlig planlægning som

> "self-conscious collective efforts to re-imagine a city, urban region or wider territory and to translate the result into priorities for area investment, conservation measures, strategic infrastructure investments and principles of land use regulation" (Healey 2006:46).

Denne definition stiller skarpt på det at genforestille sig en by eller et ter-

ritorium. I den mere kritiske og normative del af planlægningsteorierne er grundlaget for de bevidste kollektive bestræbelser på at forestille sig en anden by værdier om at fremme "the common good" (det fælles bedste) og om demokratisk, fordelingsmæssig, sociokulturel og økologisk retfærdighed (Fainstein 2016). En anden variant af samme strømning er Henri Lefevbres og David Harveys velkendte slogan om "retten til byen" (Lefebvre 1995; Harvey 2013), der er et begreb, der betoner den demokratiske kollektive ret til at skabe byen som ramme for menneskelig kreativitet, demokrati og livsudfoldelse – som modmagt til økonomiske og teknokratiske eliters magtudøvelse og forfølgelse af økonomiske og magtmæssige særinteresser på bekostning af "the common good" (se også Jørgensen 2013).

De ovenstående bud på definitioner af planlægning har overordnet den intentionelle forandring til fælles, dvs. menneskelige aktørers bevidst kollektive handlinger og indgriben i forhold til samfundsudviklingens retning og former. Dog siger definitionerne ikke noget om, hvilke forudsætninger fremtiden, eller mulige forandringer, udspiller sig under. Forandringens mål og midler er ikke givet på forhånd og er langt fra altid et konsensusanliggende (Jensen 2007). Tværtimod afspejler planlægningsfeltet forskellige samfundsaktørers problemforståelser, interesser, diskurser og identiteter, mål og visioner. I den forstand kan man med Leonie Sandercock sige, at det at agere inden for planlægningsfeltet i sig selv er politisk (Sandercock 2004).

Planlægning som eksperimentel og kollektiv håndtering af fælles anliggender

Forståelsen af planlægning som bevidst og reflekteret bestræbelse på at forme den ufærdige fremtid har stærke lighedstræk og kan beriges med sociologen C. Wright Mills program for den sociologiske fantasi (Mills 1959) og filosoffen John Deweys teori om social læring (social inquiry; Dewey 1938).

I *Den sociologiske fantasi* (Mills 1959), et værk der var inspireret af John Deweys tidligere analyse af den demokratiske offentligheds problemer i det moderne samfund (Dewey 1927), kritiserer Mills mainstreamsociologien for, modsat de stærkt samfundsengagerede klassiske sociologer, at have lukket sig om sig selv i enten "abstrakt empirisme" (reduktion af sociologien til kvantitative øvelser) eller "grand theory" (teoretisering og begrebsdannelse som formål i sig selv). Den sociologiske fantasi handler om evnen til at forstå det moderne samfunds dynamikker både som de opleves og erfares af almindelige mennesker i deres hverdagsliv (everyday

troubles), og som de viser sig på makroplanet i politik, økonomi og kultur (public issues). Mills formulerede det som at koble "den lille historie" med den "store historie".

For Mills var formålet med udviklingen af den sociologiske fantasi ikke blot at få en akademisk og endnu mere raffineret forståelse af sammenhængene mellem hverdagsliv og samfundsstruktur, mellem individuel biografi og de store epokeskift på samfundsniveau, men (som hos de klassiske sociologer og som hos Dewey) at bidrage kvalificeret og engageret til offentlighedens drøftelse af public issues og mulige typer af løsninger.

En af de mest interessante statements, som Mills fremsætter i manifestet om den sociologiske fantasi, er, at viden skal bidrage til, at vi som samfund kan lære at håndtere frihedens dilemmaer i et åbent samfund:

> "… frihed er ikke blot muligheden for at gøre, hvad man har lyst til og den er heller ikke blot… at kunne vælge mellem fastsatte alternativer… frihed er først og fremmest chancen for at formulere de foreliggende valgmuligheder, drøfte dem... og derpå træffe et valg... Fremtiden [dvs. planlægningen – vores tilføjelse] er det, der skal besluttes dog inden for grænserne af det historisk mulige. Disse grænser ligger imidlertid ikke faste" (Mills 1959:178).

Mills tematiserer her principper for god planlægning. Fordringen om, at der skal være mulighed for at formulere de foreliggende valgmuligheder, og at der skal være mulighed for en åben og kvalificeret drøftelse af disse som grundlag for beslutningsprocesser, er kernen i både social lærings- og social mobiliseringsplanlægning (herom senere). Betoningen i sidste del af citatet om, at grænserne for det historiske mulige ikke ligger fast, betoner det transformative potentiale i planlægning.

Udsagnet om, at enhver plan altid er et valg mellem en række alternativer, genfindes også hos Dewey. Muligheden for at vælge blandt en række alternativer er her ikke kun et princip for god planlægning, men 'et logisk faktum', da en konkret problemsituation altid vil rumme en åbenhed og mulighed for at afprøve forskellige handlemuligheder. For Dewey følger heraf, at planlægning derfor altid vil have en eksperimentel karakter. Ud over formulering og udvikling af planer, er det derfor en central opgave for planlægning at undersøge, om de valgte planer rent faktisk bidrager til at løse de pågældende problemer og forbedre den konkrete situation.

> "… every measure of policy put into operation is, logically, and should be actually, of the nature of an experiment. For (1) it represents an adoption

of one out of a number of alternative conceptions as possible plans of action, and (2) its execution is followed by consequences which, while not as capable of definite or exclusive differentiation as in the case of physical experimentation, are none the less observable within limits, so they may serve as tests of the validity of the conception acted upon" (Dewey 1986:502).

At der bør være mulighed for offentlig meningsdannelse og kvalificeret drøftelse af alternative handlemuligheder er endvidere for Dewey ikke kun et demokratisk princip, der skal sikre, at vedtagne planer og politikker afspejler de fælles interesser og ønskede 'fremtider' hos den brede befolkning. Offentlig drøftelse af planlægningsproblemer er for Dewey også helt afgørende for, at de foreliggende problemer kan blive løst på en intelligent og kvalificeret vis (Harkavy & Puckett 2014).

Det følgende citat fra Mills om "storbyens problem" forholder sig også til et af kernetemaerne i planlægningsteorien, nemlig begrundelser for, hvorfor planlægning er nødvendig for at håndtere fælles anliggender ("public issues"). "Storbyens problem" kan nemlig godt "løses" af de rige, der kan købe og designe private løsninger, men det vil ikke løse problemerne for det store flertal.

"For mange mennesker fra overklassen består løsningen af "storbyens problem" i at have en lejlighed med en privat, underjordisk garage i bymidten samt et hus tegnet af Henry Hill og en have designet af Garrett Eckbo på en stor privat grund 60 kilometer uden for storbyen. I disse to kontrollerede miljøer – med en lille stab af tjenestefolk i hver ende og en privat helikopterforbindelse – ville de fleste mennesker kunne løse mange af de personlige, omgivelsesmæssige problemer, storbyen afføder. Men hvor storslået alt dette end måtte være, besvarer det ikke de offentlige spørgsmål, storbyens struktur rejser. Hvad skal man stille op med dette forunderlige monstrum af en bebyggelse? Splitte den i mindre enheder, der kombinerer bopæl og arbejdsplads? Renovere den, som den forefindes? Eller skal man evakuere indbyggerne, sprænge den i luften med dynamit og derefter opføre nye storbyer på nye steder efter nye planer? Hvordan skal disse planer i så fald se ud? Og hvem skal træffe den eventuelle beslutning og sætte den i værk? Dette er strukturelle spørgsmål, og at tage stilling til dem og løse dem kræver, at man tager højde for politiske og økonomiske spørgsmål, der påvirker utallige miljøer. (…) For så vidt som den overudviklede storby og den overudviklede bil er indbyggede træk ved det overudviklede samfund, vil de spørgsmål, storbylivet

rejser, ikke blive afklaret med hjælp af personlig skarphed og privat rigdom" (Mills 1959/2002: 21f).

Med udgangspunkt i Mills og Dewey kan og bør planlægning således ses som e*n kollektiv, mobiliserende og eksperimentel bestræbelse på at håndtere fælles anliggender og skabe 'bedre fremtider'*. At planlægning er kollektiv vil sige, at planer og løsningsforslag udvikles og formuleres i fællesskab gennem mobilisering og inddragelse af alle berørte parter; at planlægning er eksperimentel vil sige, at planlægning indebærer et valg mellem alternative handlemuligheder; og at håndtere fælles anliggender vil sige at finde svar på komplekse strukturelle spørgsmål, der berører en lang række grupper og miljøer, og som forbedrer forholdene for det store flertal af befolkningen i en by eller et samfund.

Som både Mills og Dewey var yderst opmærksomme omkring, var etablerede magthierarkier og ulige fordeling af indflydelse en væsentlig forhindring for, at en sådan demokratisk orienteret form for planlægning og politikudvikling kunne komme til udfoldelse. Som flere planlægningsteorier også peger på, må den demokratisk orienterede planlægning, som vi argumenterer for, gå på to ben. På den ene side må den fastholde det demokratiske ideal som en hele tiden nærværende horisont for det praktiske planlægningsarbejde. Samtidig må den på den anden side udvikle konkrete strategier i forhold til at håndtere og imødegå den ulige fordeling af magt og indflydelse, der stiller sig i vejen for en udvikling af byerne og samfundet til 'det fælles bedste'.

Planlægningens 'mørke side'

Et vigtigt tema i planlægningens praksis og forskning er betoningen af, at planlægning ikke kun handler om, hvor vi gerne vil hen. Mange kampe i planfeltet handler i virkelighedens verden om at kæmpe mod dårlig planlægning, dvs. planlægning der ikke har en demokratisk og faglig legitimitet.

I den poststrukturalistiske og Foucault-inspirerede *magtkritiske* planlægningsforskning, som i en dansk sammenhæng fik sit gennembrud med Flyvbjergs afhandling om *Magt og rationalitet* (Flyvbjerg 1991), er der oftest fokus på '*the dark side of planning*' (Flyvbjerg 1996). Her tænkes planlægning fra starten ind i en konfliktuel magtoptik. Denne tradition har sin styrke ved at identificere magtens mange former og hvordan diskurser indrammer forståelsen af både problemer og mulighedsrum i planlægningsfeltet (Jensen 2007). Begrænsningen i denne tradition er, at den kan ende i rent negerende eller dekonstruerende position, der leverer kritik, men

ikke bidrager til alternative tænkemåder og praksisser i planlægningsfeltet (Frandsen 2017, kap. 3). Skåret ind til benet er problemet, at nogle i Foucault-traditionen hverken kan eller vil skelne mellem planlægning som '*positiv forandringsmagt'* og planlægning som *'negativ magt',* dvs. planlægning som manipulation, disciplinering, fordrejning osv. Og præcis denne evne til at skelne er helt fundamental for en kritisk planlægnings- og aktionsforskning.

Dele af den Foucault-inspirerede planlægningsforskning argumenterer for, at aktionsforskning og participatoriske tilgange i sig selv er magtudøvelse og afviser derfor den emancipatoriske bestræbelse, der er indlejret i aktionsforskningstraditionen (Cruikshank 1999; Andersen & Bilfeldt 2016). Dette gælder dog langt fra alle Foucault- og poststrukturalistisk inspirerede forskere. Gaventa & Cornwall bruger fx Foucaults indsigt i, at viden er indlejret i magt, og at magt er indlejret i viden som argument for, at aktionsforskning gennem produktion af modviden og moddiskurser kan og skal bidrage aktivt til alternativer (Gaventa & Cornwall 2008).

Det samme gælder de feministiske planforskere Julie Graham and Katherine Gibson. En af deres kendte bøger, *A Postcapitalist Politics,* handler om alternative fællesskabsbaserede økonomiske udviklingsstrategier (se www.communityeconomies.org), som de kalder en 'mulighedernes politik' (Gibson-Graham 2006), som er alternativer til neoliberalismen og det, som de kalder 'exploitative economic practices' (udbyttebaserede økonomiske praksisser). De definerer sig selv som poststrukturalistiske aktionsforskere, der udfordrer de dominerende diskurser og magteliter ved ikke blot at "dekonstruere" tingenes orden, men også rekonstruere ved at bidrage aktivt til synliggørelse og videreudvikling af alternative udviklingsstrategier i samarbejde med sociale bevægelser og andre konkrete forandringsagenter.

Planlægning og aktionsforskning

Som nævnt foroven, forstår Friedmann planlægning som det at udvikle handlingsforslag på baggrund af videnskabelig og teknisk viden. Ifølge Friedmann har planlægning siden oplysningstiden måttet basere sig på faglig og teknisk viden for at kunne opnå legitimitet. Fra og med især 1968-oprøret har den form for planlægning, der udelukkende baserede sig på faglig og teknisk ekspertviden, imidlertid gennemgået en legitimitetskrise (Nielsen & Nielsen 2007). For at opnå legitimitet har planlægningen siden i stigende grad baseret sig på en mangfoldighed af vidensformer, både borgeres lokale og situerede viden, og en bred vifte af faglige ekspertiser, der

rækker ud over de tekniske fagdiscipliner. Netop inddragelsen af en bred vifte af aktører i skabelse af viden, ikke mindst offentligheden, ligger til grund for de 'planlægningsskoler', Friedmann betegner som hhv. "social learning" og "social mobilisation". Den form for vidensproduktion, der har kendetegnet disse traditioner, er således nært beslægtet, hvis ikke direkte eksempler på den form for participatorisk vidensproduktion, der kendetegner aktionsforskningstraditionen. Over for social learning og social mobilisation stiller Friedmann så to andre centrale planlægningstraditioner i form af social reform og policy-analyser, som modsat har baseret sig på fortrinsvis ekspertviden og kun i meget begrænset omfang har inddraget lægmandsviden (Friedmann 1987).

Social reform-planlægningen er således karakteriseret ved top-down styrede gradvise reformer, der sker inden for rammerne af en blandingsøkonomi og med et relativt stærkt offentligt planlægningsapparat. Den var i høj grad inspireret af keynesiansk økonomisk tænkning og af en forestilling om, at man gennem makroøkonomisk styring kan etablere en krisefri kapitalisme med økonomisk vækst, fuld beskæftigelse og omfordeling. Prototypen er efterkrigstidens socialdemokratiske velfærdsstatslige planlægning, der hvilede på et forhandlet kompromis mellem arbejderbevægelse, erhvervsliv og stat. Planlægningsmodellen byggede på omfattende samfundsplanlægning, karakteriseret ved en blanding af markedsstimulering og markedstæmning (Esping-Andersen 1990).

'Policy Analysis' er heroverfor primært inspireret af neoklassisk økonomisk teori og i særdeleshed af public choice-teori. Forestillingen er her, at planlægning må være baseret på markedets evne til at allokere økonomiske ressourcer mest effektivt. Planlægning drejer sig derfor om at facilitere det perfekte marked, så den eksisterende sociale orden kan opretholdes. New Public Management har et vist slægtskab med denne tankegang, hvor opgaven ses som en markedsliggørelse af store dele af den offentlige sektor. "Planlægning" bliver her til et spørgsmål om en særlig type management og styring (fx udlicitering), hvor målet er, at facilitere markedsaktører, der i konkurrence med hinanden kan kæmpe om at vinde udbud om leverance af ydelser til den offentlige sektor.

Overfor disse to skoler har '*social learning*' som udgangspunkt, at viden og forestillinger om fremtiden produceres i social praksissammenhæng. De sociale love er ikke naturlove, men læres i social interaktion. Det er typisk en mere pragmatisk bottom-up planlægning, hvor ambitionen er, at planlæggere, borgere og andre interessenter kan gennemløbe gensidige læringsprocesser. Social learning-paradigmet kan derfor i en vis udstrækning ses som en forløber for kollaborativ og kommunikativ plan-

lægningsteori, der voksede frem i 1980'erne og 1990'erne (Sehested 2003).

Endelig er der '*Social Mobilization'*, som er typer af planlægning, der er baseret på mobilisering fra neden med potentialer til at udfordre den herskende sociale orden og at skabe nye udviklingsspor i samfundet. Hos Friedmann rubriceres social learning-paradigmet efter vores mening fejlagtigt under *planlægning som styring*, dvs. som samfundsbevarende planlægning uden transformative potentialer. Dette, mener vi, er misvisende. Vi vil derimod betone slægtskabet mellem social learning og social mobilisation-paradigmerne, både hvad angår det transformative sigte og det forhold, at den vidensproduktion, der ligger til grund for planlægningen, skabes kollektivt og participatorisk. Dog med den tvist, at social mobilisation-paradigmet eksplicit ser sociale bevægelser og planlægning som politisk mobilisering nedefra som krumtappen, mens social learning-paradigmet har en mere multifacetteret opfattelse af aktører og læring i planlægningsfeltet.

Et historisk eksempel på koblingen af læring og social mobilisering findes i det sociale settlement "Hull House", der inspireret af amerikansk pragmatisk filosofi (bl.a. Dewey) arbejdede med at forbedre vilkårene i Chicagos fattige immigrantkvarterer som led i et bredere socialt reformprogram, der sigtede mod grundlæggende forandringer af det amerikanske samfund (Westbrook 1991). Det sociale reformarbejde i Hull House var samtidig koblet til en prototypisk form for aktionsforskning (Frandsen 2016). Den tilgang til socialt og politisk reformarbejde, som kendetegnede Hull House, bestod med frontfiguren Jane Addams' ord i "at afdække situationen" og "tilvejebringe de lovgivningsmæssige foranstaltninger og den medborgerlige organisering gennem hvilke nye sociale håb kan komme til udtryk" (Addams i Frandsen 2016).

Social mobiliseringsplanlægning havde i USA, ved siden af settlementbevægelsen, rødder i *advocacy planning* (Davidoff 1965), som var en kritisk planlæggertradition, der opstod parallelt med eksplosionen af nye sociale bevægelser som fx borgerrettighedsbevægelsen i 1960'ernes USA. Disse bevægelser kæmpede ikke blot for medborgerrettigheder på det nationale niveau, men engagerede også borgere i deres lokalsamfund. De stærkeste baser var ofte i de store byers slumkvarterer.

Advocacy-planlægningen havde afsæt i, at mainstreamplanlægningen, der hævdede at varetage borgernes fælles interesser, ofte i virkelighedens verden blev domineret af økonomiske og teknokratiske eliters særinteresser. Advocacy-planlæggeren arbejdede for, at de fattige, diskriminerede og underprivilegerede kvarterers og befolkningsgruppers interesser kunne

sætte deres egne dagsordener for at få reel indflydelse på planlægningen og udfordre magteliternes økonomiske og politiske magtpositioner, bl.a. gennem at tilvejebringe alternative former for 'modviden', der kunne udfordre og modsige den etablerede planlægnings vidensregime. For at fremme dette mål var det ikke nok at arbejde inden for systemet. Advocacy-planlæggerne arbejdede derfor sammen med sociale bevægelser, der mobiliserede for bedre levevilkår og rettigheder for byens fattige og underprivilegerede borgere. En af advocacy-planlægningens senere varianter er empowerment planning (Andersen & Hovgaard 2007).

Aktionsforskning og dansk planlægning

Fra 2. verdenskrig og frem til 1970'erne var dansk planlægning præget af en stærk planlægningsoptimisme baseret på et s*ocial reform*-perspektiv med stat og kommuner som drivkræfter (Jensen et al. 2007). Den massive udbygning af den almene boligsektor er et af eksemplerne på en sådan type planlægning, hvor et stærkt boligministerium orkestrerede kommuner og almene boligorganisationer i at løse problemet med den massive boligmangel efter 2. verdenskrig. I kølvandet på 1968 og med græsrodsbevægelserne blev 1970'erne, trods økonomisk krise og parlamentarisk ustabilitet, et meget nyskabende årti, hvor planlægningsdiskursen og til dels lovgivningen, som positivt svar på den ovenfor nævnte legitimitetskrise, åbnede op for demokratisering og stærkere bottom-up orientering. Planlovsreformerne op gennem 1970'erne, der lå i forlængelse af kommunalreformen i 1970, bød på en styrkelse af det kommunale niveau i forhold til staten og bedre rammer for borgerinddragelse (Gaardmand 1975). Samtidig var der stærke græsrodsorganisationer i form af beboeraktioner i de større byer, der kæmpede mod ejerlejlighedsudstykninger, for alternative byrum, medborgerhuse og lignende alternative miljøer. Og der var dem, der startede praktiske eksperimenter med alternative bo- og livsformer i kollektiver og økologiske landbrugskollektiver, Christiania mv.

En af de – i dag næsten glemte – planlægningstilgange var Levevilkårsplanlægning (Miljøministeriet 1984), som i Danmark og de nordiske lande blev promoveret af progressive planlæggere i 1970'erne. Levevilkårsplanlægningen var en udløber af Lavindkomstkommissionens arbejde i slutningen af 1970'erne. Lavindkomstkommissionen definerede formålet med planlægning som at skabe større lighed i livsvilkår og gennem aktiv borgerinddragelse at få lokale kulturelle og stedslige særtræk (herunder forskellige livsformer) til at påvirke planlægningen. Lavindkomstkommissionens nedsættelse i 1979 var knyttet til en problematisering af, om velfærdsstatsprojektet var tilstrækkeligt til at sikre en bedre fordeling af levevilkår

og demokratisk indflydelse i forhold til den økonomiske magt i samfundet (jf. også forslagene om Økonomisk Demokrati, som blev udviklet på samme tid). Debatten om velfærdsstatens *utilstrækkelige* omfordeling (helt modsat 80'ernes diskurs om den alt for omfordelende velfærdsstat) blev blandt andet ført frem af den senere formand for Lavindkomstkommissionen, Bent Hansen. Hansen argumenterede i bogen *Velstand uden velfærd* (Hansen 1969) for, at efterkrigsperiodens økonomiske vækst og sociale reformer skabte mere velstand, men ikke mere velfærd for alle.

Levevilkårsplanlægningsparadigmet havde udgangspunkt i, at (velfærds)planlægningen skulle demokratiseres og tjene til at bekæmpe den sociale ulighed inden for alle sektorer og være sensitiv overfor forskellige livsformer i de lokale kontekster. Forskningsmæssigt blev inspirationen blandt andet hentet fra etnologen Thomas Højrups indflydelsesrige arbejde om forskelle i livsformer (Højrup 2010 (opr. 1983)), samt den norske lokalsamfundsforsker Ottar Brox arbejde om udkantsproblemerne i Norge (Brox 1966).

I nogle mere vidtgående varianter (fx Buchert 1981) blev levevilkårsplanlægningen koblet direkte sammen med aktionsforskningsmetoder som fremtidsværksteder og andre måder at mobilisere folkelig viden og engagement som grundlag for både at definere problemer og målsætninger for planlægningen. Aktionsforskningen skulle bruges til at identificere sociale behov og udvikle forslag til fremtidens byer og lokalsamfund.

Som samfunds- og planlægningsprojekt blev levevilkårsplanlægningen klemt hårdt af de nye neoliberalistiske politiske vinde i 1980'erne. Velfærdsplanlægningen kom under hårdt pres og blev mere eller mindre erstattet af New Public Management-regimet.

På det bypolitiske område blev der dog i 1990'erne skabt nye mulighedsrum med det tværministerielle Byudvalg (nedsat i 1993), der allokerede ressourcer til helhedsorienteret udviklingsarbejde med lokale aktivister, NGO'ere og boligselskaber som aktører i empowermentorienterede strategier i belastede byområder (Hansen 2008) Ved siden af den aktivistiske og civilsamfundsbaserede 'do-it-yourself'-planlægning er det i dag typisk boligsociale helhedsplaner og områdefornyelser, der i varierende omfang er præget af en participatorisk tilgang til borgerinddragelse (Larsen & Frandsen 2014; Frandsen 2017).

I forlængelse af New Public Management-bølgen, der for alvor rullede frem i Danmark i 00'erne, fulgte en bølge af fusioner inden for det offentlige (og i Færøerne, se senere). Drivkraften har været rationaliseringer, effektiviseringer og besparelser i den offentlige sektor. Her sættes der ind med at finde "stærke ledere", typisk fra den private sektor, som skal tage

ansvaret for planlægningen af disse fusioner og styre disse top-down. Inddragelse af medarbejdere i processen prioriteres derfor ikke højt, ligesom der ikke tages højde for nødvendigheden af dialog og kommunikation mellem alle parter. I stedet dækker man sig ind på en informativ facon, som samtidig opfattes som garanten for den demokratiske tilgang. I 10'erne har denne form for planlægning af fusionsarbejder mødt udfordringer fra medarbejderne. Dette kommer til udtryk både i form af en ekstrem vækst af stressrelaterede sygemeldinger og en udvikling af modstand fra medarbejdernes side. Som svar på frustrationen ønsker medarbejderne at blive inddraget og have indflydelse på, hvordan både deres faglighed og deres arbejdsplads fortløbende ændres og udvikles i forbindelse med fusioner eller forandringsprocesser.

Det aktuelle planlægningsfelt rummer således både de dominerende "ekspertstyrede" top-down planlægningsformer og åbner samtidig op for, at mod-satrettede tendenser, dvs. participatoriske former for vidensproduktion og forandring, kan vinde frem.

Aktionsforskning på Plan, By & Proces-uddannelsen

Roskilde Universitet (RUC) og Aalborg Universitet (AAU) er såkaldte "reformuniversiteter", hvor problemorienteret projektarbejde, gruppearbejde og interdisciplinaritet er kerneprincipper for uddannelserne og pædagogikken (Andersen & Heilesen 2015). Roskilde-modellen, på engelsk problem-oriented projektlearning (PPL), giver en særlig ramme for de studerendes aktionsforskning, hvor projektarbejdet i grupper (et semesterprojekt tæller 15 ECTS) giver mulighed for at udfolde aktionsforskning igennem et studieforløb.

På uddannelsen Plan, By og Proces har vi siden dens start i 2009 eksperimenteret med forskellige kursusaktiviteter, der kan understøtte en aktionsforskningspraksis. Kurserne er typisk startet med introduktion til aktionsforskningens rødder både akademisk set (herunder rødderne i kritisk teori) og betydningen af den historiske kontekst, fx betydningen af studenteroprøret i 1968. Centralt i kursusundervisningen er også variationen i aktionsforskningstilgange og praksisser, fx den kritisk-utopiske aktionsforskning (CUAR: Critical Utopian Action Research) der lægger vægt på skabelsen af "frirum", (Egmose 2015), participatorisk aktionsforskning PAR (Participatory Action Research) (Andersen & Bilfeldt 2016), der lægger vægt på samarbejde med sociale bevægelser og pragmatisk aktionsforskning, der er kendetegnet ved sit fokus på eksperimenter og social læring (Frandsen 2016, 2017). Hertil kommer præsentation af konkrete

eksempler på gennemført aktionsforskning i lokalsamfund og forskellige typer af samarbejdspartnere, fx lokaludvalg, borgergrupper, tillidsrepræsentanter og "almindelige borgere". Grundfaserne i (den ideelle) aktionsforskning kan sammenfattes sådan her:

> 1. Kontakt til feltet/samarbejdspartnere. 2. Problembeskrivelse/kritik. 3. Formulering af alternativer/visioner. 4. Konkretisering og praktisk gennemførelse af forandringstiltag. 5 Justering og reflektion undervejs. 6. Forankring/"robustgørelse" af forankringerne.7. Spredning og "upscaling" af erfaringerne – hvordan undgås "the trap of localism".

En ting er at undervise i aktionsforskningens ontologi og epistemologi og at diskutere gennemførte aktionsforskningsprojekter. Den største udfordring er, at de studerende får konkrete kompetencer og erfaringer med aktionsforskning. Dette kræver, at der kan arbejdes med "real cases", hvor der er en relevant problemstilling og interesserede samarbejdspartnere. På Plan, By og Proces valgte vi i første omgang temaet: Campusplanlægning og studiemiljø på RUC. Dette gav mulighed for at spille ind i en campusudviklingsproces på RUC. Som en del af et kursus om borgerinddragelse afholdt de studerende fremtidsværksteder om RUC Campus og studiemiljø. Forslagene til campusudvikling blev så efterfølgende samlet sammen og drøftet med den ansvarlige enhed på universitetet. Efterfølgende kom flere studerende i praktik i den pågældende enhed og kunne følge op på arbejdet i praksis. Forløbet var med til at rejse en debat på RUC, om den fysiske og rumlige campusplanlægning ikke i langt højere grad kunne bygge på input fra de ansatte og studerende.

Med afsæt i disse erfaringer tog vi skridtet videre ud af universitetet og lavede workshops og kurser sammen med lokalsamfundsaktører på bl.a. Vesterbro, Amagerbro og i Nordvestkvarteret i København, samt i Hedehusene og på Lolland.[1] På Nordvest-kurset blev alle kursusgange afholdt i lokalområdet med base i Medborgercenteret på Rentemestervej, hvor bydelens lokaludvalg også har sekretariat. Det er vores klare vurdering, at kursusafholdelse *on location* gør en kæmpe forskel. Det giver en helt anden "nerve" hos både studerende og undervisere og mulighed for at indlægge byvandringer, mapping, observationer, vox-pop interviews på gaden og dialog fra lokale interessenter og borgergrupper. Formålet med kurset var i *kimform* at vise, hvordan aktionsforskning kan bidrage til empowerment af borgerne og levere input til lokalsamfundsudvikling og planlægning baseret på lokale behov. De studerende skulle opnå indsigt i planstrategier i kvarteret og få erfaring med design og anvendelse af forskellige inddra-

gelses- og undersøgelsesmetoder (radikal metodetriangulering) community mapping og borgerdialog, plandokumentanalyser, ekspert- og borgerinterviews, dialogworkshops, byrumsobservation mv. Alt sammen for at identificere lokale behov og facilitere de lokale aktørers problemforståelse, beboere såvel som professionelle, formulering af planlægningsmål og udvikling af kapaciteter til at gennemføre disse.

I første del af kurset skulle de studerende kredse sig ind på et "planproblem/udfordring" og identificere relevante samarbejdspartnere, fx grønne områder, cyklisters vilkår, utrygge steder. I anden del af kurset var der fokus på hvorhen: Hvad er skitsen til en løsning/alternativ? Her skulle der med afsæt i dialogen med de lokale interessenter laves en skitse til plan/design, der byggede videre på lokale ideer og ressourcer (fysiske, kulturelle og sociale). Endelig skulle det overvejes, hvilke processer og hvilke aktører der skulle på banen, hvis ideen skulle have mulighed for at blive realiseret.

I det følgende giver vi nogle eksempler på aktionsforskningsinspireret projektarbejde.

Aktionsforskning i det problemorienterede projektarbejde

Det problemorienterede projektarbejde på Roskilde Universitet kan i sin essens beskrives som en 'forskningsmesterlære', hvor de studerende i grupper og under vejledning fra en erfaren forsker selvstændigt og på egen hånd øver sig i at udføre mindre forskningsprojekter. Projektarbejde giver på den måde i vidt omfang en ideel ramme for arbejdet med aktionsforskning i en planlæggeruddannelse. Projektarbejdet tager typisk udgangspunkt i konkrete og praktiske planlægningsproblemer og i forhold til de typiske undervisningsmoduler i kurserne, arbejdes der med en længere tidshorisont på 4-5 måneder fra projektet undfanges til projektrapporten skal afleveres. Projektarbejdet er deltagerstyret og de studerende vælger selv projektemne og er derfor ofte motiverede for at yde en stor arbejdsindsats i forløbet.

Samtidig er arbejdet med aktionsforskning i projektarbejdet lidt af en balancegang. Selv om tidshorisonten er relativt lang set i forhold til de typiske undervisningsmoduler, så er det stadig en kort tidsmæssig ramme i forhold til den tidshorisont, der ofte kendetegner et 'rigtigt' aktionsforskningsprojekt, som kan være kendetegnet ved, at forskeren engagerer sig i samarbejdsforløb på op til flere år (Nielsen 2001). Der er derfor risiko for, at samarbejdet bliver en frustrerende oplevelse for både de studerede og deres eksterne samarbejdspartnere, fordi forventningerne om faktisk at få gennemført et praktisk tiltag eller eksperiment, som har værdi for den eksterne samarbejdspartner, ikke bliver indfriet. De studerende skal på den

ene side med hjælp fra deres vejleder finde en balance mellem at forpligte sig på nogle praktiske aktiviteter for at gøre sig interessante som samarbejdspartnere for den eksterne part – og på den anden side skal de leve op til de faglige krav, der stilles til projektarbejdet og projektrapporten fra uddannelsesinstitutionens og fagets side. De eksterne samarbejdspartnere skal for deres del lære, hvilke typer af tiltag og projekter der giver praktisk mening at samarbejde med de studerende om – og her er det vigtigt at klarlægge opgavens omfang og karakter, da for store forventninger til de studerendes arbejdsressourcer og kvalifikationer kan skabe konflikter og frustration i samarbejdet.

I det følgende vil vi redegøre for et succesfuldt eksempel på aktionsforskningssamarbejde mellem grupper af planlægningsstuderende fra HUMTEK (den humanistisk-teknologiske bacheloruddannelse), Plan, By & Proces (kandidatuddannelse) på RUC, samt en ekstern samarbejdspartner i form af Områdefornyelsen Indre Nørrebro. Områdefornyelse er en 5-årig byfornyelsesindsats rettet mod omdannelse af problemramte by- og boligområder, som blev indført i byfornyelsesloven med virkning fra 2004 på baggrund af en række succesfulde eksperimenter med borgerinddragelse i de såkaldte kvarterløftprojekter i 90'erne og starten af 00'erne (Agger 2005; Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet 2016). Områdefornyelsen på Indre Nørrebro blev igangsat i 2014 efter en forudgående forberedelsesproces, hvor en såkaldt kvarterplan/et byfornyelsesprogram blev formuleret i samarbejde med lokale borgere og organisationer (Områdefornyelsen Nørrebro 2014).

En del af områdefornyelsen på Indre Nørrebro foregår i det, der tidligere blev kaldt 'Den Sorte Firkant'. Som det er velkendt, gennemgik området i 1980'erne en såkaldt sanering, hvor mange bygninger blev revet ned. Saneringen medførte mange konflikter og protester fra de lokale beboere, og flere af de byrum, der blev skabt, har vist sig ikke at fungere som gode rammer for bydelens sociale liv. Med den igangværende områdefornyelse forsøger man bl.a. at rette op på fortidens fejltrin og redesigne en række af kvarterets centrale byrum – bl.a. Blågårds Plads, Korsgade, Stengade, Hans Tavsens Park og desuden Rantzausgade lidt længere væk. Fornyelsen af byrummene sker, belært af fortiden, gennem inddragelse af de lokale beboere og organisationer, og der arbejdes med eksperimenter og test af prototyper i 1:1. Samtidig med at områdefornyelsen i henhold til byfornyelsesloven skal gøre byrummene på Indre Nørrebro "*attraktive for bosætning og styrke grundlaget for private investeringer*" (Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet 2016: 3) skal projektet håndtere de udfordringer med social polarisering og gentrificering som har udgjort en

trussel mod bydelen siden sidst i 90'erne (Christensen 1999; Områdefornyelsen Nørrebro 2014).

Med dets placering centralt i Københavns i et af byens hotspots for byliv og ungdomskultur var Områdefornyelsen fra starten en spændende samarbejdspartner for de studerende. Erfaringer fra tidligere områdefornyelsesprojekter var imidlertid, at samarbejdet med en masse studerende kunne være en tidskrævende opgave, hvor der ikke altid blev 'leveret noget tilbage', når først projektet var afleveret. Områdefornyelse udviklede derfor en strategi for samarbejdet med projektgrupper, som gik ud på at inddrage de studerendes arbejde i en eksperimentel testfase i udviklingen af de lokale byrum, hvor de studerende gennem eksperimenter med workshops, designprototyper og events i samarbejde med lokale beboere og organisationer kunne kortlægge og udforske muligheder og potentialer, inden Områdefornyelsen selv tog hul på den mere permanente redesign og fornyelse af byrummene. Ved indgåelse af samarbejde med de studerende var udgangspunktet samtidig, at Områdefornyelsen foretrak og prioriterede samarbejde med studerende, der arbejdede med en aktionsforskningstilgang. Set fra planlæggeruddannelsen og de studerendes side var fordelene ved denne type samarbejdspartner, at Områdefornyelsen til gengæld for det praktiske eksperiment, der blev udført, stillede en række ressourcer til rådighed i form af lokal viden og lokale kontakter, som bidrog til at muliggøre gennemførelsen af et aktionsforskningsprojekt inden for projektarbejdets relative korte tidshorisont.

Inden for rammerne af denne samarbejdskonstruktion har studerende fra bachelor- til specialeniveau gennemført vellykkede aktionsforskningsprojekter i deres projektarbejde (Abdulahu, Skar & Blindum 2014; Chemnitz et al. 2016; Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016). Som eksemplificering af modellen vil vi her præsentere Nielsen, Ullerup og Fløyels eksperiment med sanselige interventioner på Askovgårdens Plads i krydset mellem Stengade, Korsgade og Griffenfeldsgade i hjertet af Indre Nørrebro.

Trods dens lille størrelse er Askovgårdens Plads karakteristisk for de lokale traditioner og den sociale og kulturelle forskellighed, der er kendetegnende for det samlede Nørrebro. Bygningerne omkring Askovgardens Plads rummer almennyttige andels- og ejerboliger og dermed mennesker, der adskiller sig fra hinanden i alder, livsstil og social baggrund. Pladsen omkranses af flere private og offentlige institutioner, herunder flere underafdelinger af Askovfonden (tidligere Askovgården), det sociale settlement, der blev grundlagt på Nørrebro i 1943 og har givet navn til pladsen. Derudover huser de omkringliggende bygninger det tidligere hospital Sankt Joseph Centret, som nu bl.a. huser et aktivitetscenter for seniorer,

dele af Socialforvaltningen og senior- og plejeboliger, og endelig ligger Blågårds Skole kun 250 meter væk (Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016: 16-22). Trods den mangfoldighed, der omgiver pladsen, beskrives den i kvarterplanen som en pladsdannelse, der star tom og ubrugt hen, og et led i delprojektet Korsgade er at omdanne pladsen fra et transitsted til en plads, der understøtter ophold, møder mellem mennesker og sanselige indtryk (Områdefornyelsen Nørrebro 2014: 22).

Specialets tilgang byggede på æstetisk og diversitetsorienteret planlægningsteori (Sandercock 2004 Christiansen 2015) og kunstnerisk baseret aktionsforskning (Brydon-Miller et al. 2011; Jensen 2014). Det normative udgangspunkt var, at planlægning for at være legitim og succesfuld både må respektere og repræsentere beboerne i et kvarters diversitet og særegenhed. Og hypotesen var, at kunstneriske og sanselige metoder rummede særlige potentialer til at inddrage en bred befolkningsgruppe, fordi sanselige indtryk og oplevelser i byrummet aktiverer både følelser og forestillinger og taler direkte til borgernes hverdagsliv. Specialegruppens erkendelsesinteresse handlede derfor om at finde ud af, om man gennem en kunstnerisk tilgang med fokus pa sanserne kunne involvere borgerne og derved opnå en øget demokratisk udvikling af byen (Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016: 9ff).

For at afprøve denne hypotese designede projektgruppen en serie af sanselige eksperimenter med nye former, farver og materialer og bestræbte sig på at inddrage de lokale beboere og organisationer som medforskere i alle faser af eksperimentforløbet. Det samlede forløb strakte sig over 2,5 måned og var opdelt i tre faser: en optakt, udførelsen af fire eksperimenter og en evaluering og afrunding. Optakten bestod af en række opsøgende møder, hvor der blev skabt kontakt til repræsentanter for de lokale beboere og organisationer, som efterfølgende blev inddraget i tre sanseworkshops, der udforskede og kortlagde Askovgårdens Plads i sin nuværende form. Som produkt af optakten blev der nedsat en følgegruppe og skabt en viden om beboernes og brugernes oplevelse af pladsen, som blev taget med videre til næste fase.

I anden fase i forløbet blev en divers gruppe af borgere, børn, unge og voksne, inviteret til at deltage i de fire eksperimenter, som hver med meget enkle æstetiske virkemidler på forskellig vis forandrede pladsens karakter. Det første eksperiment med titlen *Forløb* havde fokus på at skabe nye bevægelses- og opholdsmønstre på pladsen. Over to dage blev 2,5 kilometer maler- og gaffatape og forskellige farver rullet ud på pladsens belægning. Det andet eksperiment, *Rum i rummet*, udforskede mulighederne for at skabe nye rumdannelser og samtidig afskærme pladsen fra trafikken. Ved

Figur 1: Indtryk fra de fire sanselige eksperimenter (fotos: Anne Klit Nielsen, Sophie Busk Ullerup & Signe Fløyel)

hjælp af hønse- og fuglenet blev der skabt en række transparente 'skærme', som gennem forskellige flette- og broderingsteknikker blev dekoreret med stof og garn i grønne nuancer, der kunne give associationer til natur i byrummet. I det tredje eksperiment, *Oplysning*, blev pladsen i skumringstimernes gradvise formørkelse tilføjet en ny og farverig belysning, hvor husfacader, inventar og beplantning på skift blev oplyst i forskellige farvekombinationer. Det fjerde og sidste sanseeksperiment, *Himmelrum*, udforskede pladsens vertikale rum gennem at skabe syv lange liner med flag, der fik forbipasserende til at rette blikket mod himlen.

I den tredje fase af det samlede forløb blev erfaringer fra de fire eksperimenter evalueret i en workshop, hvor deltagere i eksperimenterne og medlemmer af den lokale følgegruppe udvalgte fire centrale temaer, som efterfølgende skulle fremlægges for Områdefornyelsen som indspil til det videre arbejde med fornyelse af pladsen. Erfaringer fra eksperimenterne blev derudover præsenteret på AskovFondens årlige markedsdag, hvor liner og flag fra eksperimentet *Himmelrum* efter arrangørernes ønske fortsat dekorerede pladsen. Endelig blev hele forløbet afrundet med et over-

leveringsmøde med Områdefornyelsen, hvor den indhøstede erfaring og viden blev fremlagt, og det blev afstemt, hvordan parterne hver især ville engagere sig i den fremtidig forandringsproces (Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016: 28-44).

Erfaringerne fra eksperimenterne bekræfter et langt stykke af vejen projektgruppens hypotese, men samtidig viser der sig også en række forhindringer undervejs. Allerede det første eksperiment viser, at der ikke skal meget mere end et par studerende og en bunke maler- og gaffatape til for at involvere en divers gruppe af borgere og rykke ved deres forestillinger om, hvad der er muligt på et givent sted. Den aktivitet, der udspiller sig på pladsen, mens eksperimenterne står på, vækker opsigt, og en mangfoldig gruppe af borgere engagerer sig drevet af lyst og nysgerrighed. De sanselige eksperimenter er med til at skabe et rum, hvor en divers gruppe af borgere kan indgå og udtrykke sig fysisk og praktisk og ikke kun gennem ord. Eksperimenterne skaber et midlertidigt og uformelt "æstetisk frirum" på pladsen, hvor borgerne indgår på egne præmisser og får mulighed for at diskutere og afprøve alternativer. Ud over bred inklusion og repræsentativitet bidrager de sanselige eksperimenter også til at skabe empowerment, idet eksperimenterne inspirerer borgerne til at tage sagen i egen hånd og selv igangsætte nye eksperimenter og afprøve nye løsninger. Den kunstneriske skabelsesproces bliver omdrejningspunkt for

> "en erkendelsesproces på både et individuelt, socialt og kulturelt niveau, hvorved deltagerne kan opnå nye perspektiver på sig selv, hinanden og den almindelige hverdag på Askovgårdens Plads" (Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016: 78).

En række spørgsmål og udfordringer viser sig samtidig undervejs. En udfordring, der viser sig, er, at borgernes ønsker til den fremtidige plads til tider støder sammen og går i forskellige retninger. Som planlægger bliver man derfor konfronteret med spørgsmålet om, hvordan disse stemmer kan forenes i praksis:

> "Uanset hvilken fremtidig løsning, der kommer på pladsen, må man gå ud fra, at nogle borgere vil føle sig mere velkomne end andre. Planlæggeren kan forsøge at finde en mellemvej, men må forholde sig til, at forskellige valg har store konsekvenser for hvilke der vil komme til at dominere pladsen" (Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016: 108-109).

En anden udfordring, der viser sig, er, at de forskellige afdelinger i den

samme kommunale forvaltning spænder ben for hinanden. Projektgruppen oplever en stor opbakning fra medarbejderne i Områdefornyelsen, men da projektgruppen søger om tilladelse til at forlænge et af eksperimenternes levetid på pladsen andetsteds i Teknik- og Miljøforvaltningen, bliver forespørgslen blankt afvist med henvisninger til gældende regler og en vurdering af, at projektet kan opfordre til graffiti. Forvaltningen pointerer samtidig, at projektgruppen vil få tilsendt en regning for manglende rengøring, hvis den lader det hænge. Selv om medarbejderne i Områdefornyelsen Nørrebro arbejder ud fra en klar vision om at afprøve alternative metoder, tyder hændelsen på, at andre kommunale instanser kan spænde ben for deres arbejde. Spørgsmålet, der rejser sig, er således, hvad der vil ske,

> "når projektet går fra at være et uformelt projekt drevet af studerende og lokale borgere til en mere formel planproces, der er underlagt et politisk system" (Nielsen, Ullerup & Fløyel 2016: 126).

I dette tilfælde spændte det formelle plansystem imidlertid ikke ben for processen. Efter specialearbejdets afslutning gik de involverede borgere, Områdefornyelsen og de lokale organisationer videre med projektet, og de designløsninger de studerende havde foreslået på baggrund af de sanselige eksperimenter og den efterfølgende evaluering blev implementeret i redesignet af pladsen.

Aktionsforskning på kandidatuddannelsen i Socialvidenskab og Samfundsplanlægning

Færøernes Universitet er et mikrouniversitet med færre end 1000 studerende og omkring 130 ansatte. Det består af fem afdelinger, hvoraf Afdeling for Historie og Samfundsvidenskab over de seneste år har udviklet sig fra et mindre antal studerende til i dag omkring 350. Der udbydes på afdelingen fire bacheloruddannelser og fem masteruddannelser. Tre af disse masteruddannelser udbydes under den fælles betegnelse Masterlære og omfatter fagene Historie, Politik og administration, samt Socialvidenskab og samfundsplanlægning.

Masterlærekonceptet er udviklet som et forsøg på at løse den systemiske udfordring, det er at skabe solide højere uddannelser på et mikrouniversitet og i et mikrosamfund som det færøske (50.000 indbyggere) (Crossley 2011). 51 småstater i verden har en befolkning under 1 million, og 27 af disse har færre end 100.000 indbyggere (Bray 2011: 49). En udfordring

er, at disse mindre stater/juridistiktioner har svært ved at følge med i de massive globale investeringer, der er gjort i forskning og højere uddannelser og som sætter et enormt pres på diversificering og institutionel kapacitet, noget som disse samfund qua deres størrelse ofte mangler (Altbach 2009, Bacchus 2008). Derimod muliggør et fokus på social værdi og nytte hellere end ensidig økonomisk nytte, en mulighed for at fremhæve småskalafordele, fx ved at gøre en dyd ud af tætte underviser-student-relationer og universitet-samfund-relationer (Hovgaard 2015, 2014).

En anden udfordring er, at tertiær uddannelse typisk er baseret på en formalistisk tilgang til læring, der består i at transferere regelbaserede færdigheder og fakta inden for en disciplin til de studerende, typisk funderet i traditionel kognitiv læringspsykologi som konstituerende elementer, baseret på skolastiske principper og traditionel undervisning som underliggende præmis (Wackerhausen & Wackerhausen 1993; Wackerhausen 1999: 222). Disse former for færdigheder og kompetencer er typisk udviklede for større kontekster, som ikke nødvendigvis skaber de færdigheder og kompetencer, der er brugbare i små kontekster, alene ved at skalere dem ned (Baldacchino 2008; Bennell og Oxenham 1983).

Selv om argumentet for en kontekstafhængig og praksisorienteret læringstilgang har et generelt pædagogisk rationale, så understøtter denne tilgang samtidig mulighederne i små miljøer at udvikle diversificerede og fleksible løsninger i højere uddannelse. Dette er fx. læring via eksemplets magt (Flyvbjerg 2009: 81 ff), bl.a. i form af casestudier og andre praksisnære, narrative og historiske tilgange til udvikling af højt kvalificeret ekspertise (Dreyfus & Dreyfus 1999). Masterlærekonceptet er således udviklet som en kombination af principper for mesterlære, dvs. læring via praksis og kontekstafhængige tilgange (Hovgaard 2015). Aktionsforskningsorienterede tilgange er en naturlig del af dette approach til læring. Vi taler med andre ord om metodekombinationer, hvor relevanskriteriet er indlejret i, hvordan hverdagslivets problemer knytter sig til generelle samfundsmæssige forhold, jf. den tidligere diskussion om "den sociologiske fantasi" (Andersen & Hovgaard 2007).

Det trinvise studenterforløb i form af fire semestre er opbygget på den måde, at den studerende foruden at blive optaget på et af fagområderne, også vælger et særligt tema, som vedkommende ved studiestart eller kort derefter vælger at specialisere sig indenfor. Det betyder ift. den konkrete case, vi skal beskrive nærmere forneden, at den studerende optages til uddannelsen Socialvidenskab og samfundsplanlægning med et personligt fokus på "organisationsudvikling og ledelse". Foruden kurser i småsamfundets socialvidenskab og planlægning, er fokus i første semester på re-

fleksiv metodologi og problemorienteret projektarbejde. Dette semester giver en avanceret indsigt i den samfundsvidenskabelige værktøjskasse, kan man sige. Andet semester er et "specialiseringssemester", som i lyset af småskalauniversitetets udfordringer typisk foregår ved en udenlandsk institution. I det konkrete tilfælde et semester ved Roskilde Universitet med fokus på teorier og metoder i offentlig såvel som privat organisation og ledelse. Det er netop specialiserede kurser til et bredere felt af interesser, som et mikrouniversitet mangler kapacitet til at udfylde, og det understreger nødvendigheden af tæt regionalt samarbejde på dette område.

I tredje semester er fokus på "læring via praksis" gennem et praksisforløb (eller phronetikum i Flyvbjergs optik) ved en offentlig eller privat institution, som kan understøtte den studerendes specialiseringsforløb. I denne konkrete case er netop det at studere ledelse af en organisatorisk sammenlægningsproces et vedkommende og relevant emne at gribe fat i. Det første semesters fælles læringsperspektiver genetableres forstået på den måde, at der gennem praksisforløbet er etablerede student-student og student-vejleder-samlinger, som understøtter udvikling af de akademiske kompetencer i praksisforløbet og som afsluttes med en akademisk praksisrapport. Gennem et metodologisk forløb kvalificeres dernæst praksissemesteret refleksivt i form af en mindre rapport, dette også som en optakt til selve specialeforløbet.

Aktionsbaseret medarbejderindflydelse

Glasir er navnet på en nylig fusioneret skole i Færøernes hovedstad Tórshavn. Den politisk bestemte fusion er mellem det almene gymnasium "Føroya Studentaskúla og HF-skeið", handelsgymnasiet "Føroya Handilsskúli" og den tekniske skole "Tekniski skúli i Tórshavn". En ny stor skolebygning er i øjeblikket under opførsel og forventes efter en række fordyrelser og forsinkelser at kunne tages i brug i efteråret 2018. En ny fælles rektor blev ansat i 2015, og hovedopgaven har naturligt været at forestå den organisatoriske sammenlægningsproces, som påbegyndtes samtidig. Fusioneringen havde således været i gang i ca. 1 år, da dette praksisforløb under masterlærekonceptet ved Afdeling for Historie og Samfundsvidenskab startede.

Forberedelsen til praksissemestret var et specialiseringssemester ved Roskilde Universitet (RUC) i foråret 2016, svarende til andet semester inden for masterlærekonceptet. Blandt kurserne var konflikthåndtering og et praktisk metodekursus i gennemførsel af kritisk etnografiske undersøgelser i frontlinjeorganisationer, dvs. organisationer med stor brugerkontakt. Dette teoretisk/metodiske ståsted udgjorde et centralt indledende planlægnings-

arbejde om, hvordan selve praksisforløbet kunne tænkes gennemført, men blev selvfølgelig siden tilpasset den virkelighed, der blev mødt i felten.

Praksissemesteret, der ligger på 3. semester af kandidatuddannelsen inden for masterlærekonceptet, er struktureret således, at der laves en formel aftale mellem afdelingen, den studerende på masterlæren, samt den aktuelle organisation eller virksomhed. Aftalens formål er at præcisere rammerne omkring selve forløbet, herunder sikre, at det arbejde, der udmøntes, også er et akademisk relevant arbejde. Målsætningen for det aktuelle praksisforløb blev følgende:

> Med ståsted i en kritisk etnografisk undersøgelse, vil praksisopholdets formål være at undersøge ledelse af forandring på videns- og uddannelsesorganisationen Glasir, samt give bud på hvilke redskaber som fordelagtigt kan implementeres som del af den fortsatte sammenlægningsproces.

Kritisk etnografi bygger på en refleksiv metodologi (Alvesson & Skjöldberg 2009), hvor forskeren ser sig selv som uløseligt tilknyttet den kontekst, hun studerer, herunder at egne værdier og positioner har en indflydelse på kontekst og resultat, hvilket således indeholder en etisk fordring om kritisk stillingtagen. Fokus er som i klassisk etnografi at indfange subjektive meningsopfattelser, men dertil at overskride denne ved at dekonstruere strukturer, værdier og magtforhold i fx en organisation, herunder inddrage hvordan disse påvirkes af bredere samfundsmæssige forhold (Watson 2012, Nyberg & Delaney 2014, Quinlan 2008, Coffey 2014). Selv om der er ting, der adskiller, så har kritisk etnografi og aktionsforskning et fælles ståsted i betoningen af praksisviden, multiple vidensformer, demokratisk deltagelse, samskabelse og værdibaserede formål (Reason 2004).

Man kan se både masterlærekonceptet og selve praksisforløbet som en hermeneutisk udviklingsproces. Med en hermeneutisk tilgang forstås en abduktiv forskningsform, styret af problemorientering, hvis vidensmæssige erfaring og udvikling justeres sideløbende med, at der arbejdes med den overordnede forskningsstrategi, teorier, metoder og teknikker, samtidig med at det analytiske perspektiv korrigeres og forfines (Alvesson & Sköldberg 2009; Alvesson & Kärreman 2005).

Praksisforløbet startede den 29. august 2016 og selve opholdet varede til 1. december, således at der også var tid til at færdigskrive den endelige rapport. Opholdet foregik på den måde, at ugens første to arbejdsdage blev brugt til at arbejde med konkret organisationsudvikling sammen med skolens kommunikationsmedarbejder. Ugens sidste to arbejdsdage blev rettet mod afviklingen af selve den organisatoriske undersøgelse, mens ons-

dagen gik med seminar- og vejledningsforløb på Afdeling for historie- og samfundsvidenskab.

Praksisopholdet kan siges at have haft både et bredt og et mere snævert formål. Det brede formål udgøres af det samlede arbejde igennem perioden, herunder det konkrete arbejde der udføres på vegne af organisationen. Det mere snævre formål er kravet om en akademisk afrapportering med efterfølgende eksamen. Selve den akademiske rapport tog udgangspunkt i følgende problemformulering: "Hvilke centrale modsætninger og samspil er afgørende for fusionen til organisationen Glasir?" Problemformuleringen skal forstås således, at den kritisk etnografiske metode er redskabet til at finde frem til empirisk analytiske svar på, hvilke modsætninger og samspil der har særlig betydning i fusionen.

Det var fra starten indforstået, at målsætningen med praksisforløbet var ambitiøst. Dette skal forstås således, at forløbet både omfattede at få indsigt i det uddannelses- og pædagogfaglige område og i de administrative og ledelsesmæssige områder på alle tre skoler. Samtidig var det tanken, at dataindsamlingen også skulle omfatte indsamling af data til selve specialet, og det krævede derfor en velovervejet og systematisk metodisk tilgang.

Det første trin i tilgangen var at opholde sig 2-3 dage på hver af skolerne for at få indsigt i skolernes hverdag og på dette grundlag udvælge, hvilke områder selve praksisforløbets undersøgelse skulle omfatte og hvilke grupper blandt personalet der skulle indgå i denne. Ved praksisforløbets start var det rygtedes, at der var opstået konflikter i fusionsprocessen mellem ledelse og medarbejdere, især med medarbejdergruppen på det almene gymnasium. Disse modsætninger var under praksisforløbet dog ikke af en sådan karakter, at de var uoverstigelige, men skal snarere ses som udfordringer, der altid vil opstå i en så stor forandringsproces.

I første ombæring faldt valget på at udforske nærmere, hvordan de tre skoler hver især var blevet ledet og administreret, dvs. en måde at indfange det historiske forløb og konteksten. Der blev valgt at fokusere nærmere på de kreative fag, idet disse fag på den enkelte skole var ved at blive samlet til en fælles afdeling ved den fusionerede skole ("List og skapan", på dansk: Kunst og kreativitet). Som en anden afgrænset case blev skolernes studievejledning valgt som undersøgelsesobjekt. Alle tre skoler havde egne velfungerende studievejledninger, som også skulle sammenlægges til en enhed. De to cases kan således ses som eksempler på den forestående fusion til én skole og som cases til at indfange den samlede fusionsproces.

Generelt for hele undersøgelsen er, at den søger svar ud fra en nærmere opdeling i tre emneområder: 1) hvordan skolerne har været drevet tilbage i tiden, historisk, kulturelt og strukturelt, 2) hvordan man efterfølgende

har valgt at udvikle og drive disse skoler og 3) hvordan der har været og stadig bliver samarbejdet om at implementere fusionen til én samlet organisation.

I en kvalitativ analyse af denne slags, er interview kun én, men dog en bærende kilde til erfaring. Interviewene har givet indsigt i fænomener og begivenheder omkring fusionen, som umuligt kunne opnås ad andre veje end gennem deltagernes personlige viden og deltagelse i den konkrete begivenhed som "fusionen" er. Tilgangen var semistrukturerede enkeltpersonsinterviews, kombineret med fokusgruppeinterview og anden dataindsamling (f.eks. shadowing). I forløbet blev der sammenlagt gennemført 30 interviews, hvor der tilsammen indgik 56 personer.

Den opgaveorienterede del af praksisopholdet var en anden vigtig kilde til viden og informationsindsamling. Denne del foregik i en arbejdsgruppe, hvis opgave var at forberede og arrangere en fælles arbejdsdag for samtlige medarbejdere i organisationen med det formål, at forene personale fra de tre gamle skoler i den kommende stor-personalegruppe. Endvidere bestod denne del i forberedelse af en undersøgelse blandt medarbejderne fra de tre skoler af, hvordan de ønskede, at den interne kommunikation på den fusionerede skole skulle sammensættes.

En særlig vigtig observation, afledt af den kritisk etnografiske tilgang er betydningen af, at man som forsker både kommer ind i organisationen og forlader den igen på en ordentlig måde. Med dette forstås noget af det fælles gods, som kritisk etnografi og aktionsforskning deler, nemlig betydningen af at give alle deltagere en forståelse af en inkluderende og demokratisk tilgang, og at arbejdet i øvrig er forberedt med grundlag i en refleksiv forståelse (i modsætning til en forudindfattet modelvirkelighed kan man sige). Dette kræver en ekstra indsats, fordi det kræver opmærksomhed omkring at overholde principper om deltagelse og inkludering, herunder at man fx holder kontakten med informanter, også efter at forløbet er formelt afsluttet. Denne tilgang gav samtidig en gensidig fornemmelse af tillid og fortrolighed mellem forsker og medarbejdere, hvilket er både udgangspunkt og forudsætning for, at en undersøgelse kan gennemføres på en fyldestgørende vis. Disse refleksioner betyder dog ikke det samme som, at alle nødvendigvis skal være enige eller anskue "virkeligheden" på én og samme måde.

De tre skoler har hver deres personalestab med hver deres brede vifte af fagligheder. Hver skole har oparbejdet en egen kultur, som viderebringes og videreudvikles af de personer, som udfylder hverdagen på skolerne, både ledelse, lærere, administration, elever, pedeller, kantinepersonale mv. Sammen har de skabt deres egne kulturer, fx omkring administrative pro-

cedurer, etablerede fortællinger om skolens opstart, udvikling og særlige omgangsformer, foruden de forskelle der ligger i det almene gymnasiums dannelsesideal, handelsgymnasiets merkantile fokus og teknisk skoles håndværksmæssige grundlag. De rummer kort sagt en kontekst, som har stor betydning og værdi for de allerfleste medarbejdere, en slags *fornemmelse af ejerskab* af organisationen.

Det var tydeligt, at fusionstilgangen netop havde udviklet sig til et spændingsfelt mellem en mere teknisk-formalistisk og top-down orienteret forståelse af fusionsudfordringen, og så netop medarbejdernes ønske om en mere kommunikerende og inkluderende tilgang. Praksisforløbet udviklede sig derfor i retning af et aktionsforskningsforløb, hvor dette spændingsfelt var omdrejningspunktet.

Et eksempel på spændingsfeltet er, hvor der blev spurgt ind til informanternes faglige placering i den nye organisationsstruktur. Efter at have haft muligheden for at tænke sig om og reflektere over dette viste det sig, at medarbejderne først havde følt frustration og usikkerhed over, hvad processen satte gang i, og hvor flere informanter siden i fællesskab diskuterede den erkendelse, de havde været igennem. Dernæst kom de til enighed om, at den organisatoriske placering, deres fag havde fået, ikke var den rigtige løsning. De fik siden fremsat ønsker over for ledelsen om at blive yderligere hørt omkring de afgørelser, der forelå. Denne erkendelses- og empowermentproces blev faciliteret af, at informanterne, fx igennem interviewene, blev sat på en refleksiv prøve omkring egne roller i organisationen og dermed fik en øget kollektiv bevidsthed, som igen førte til ønsker om indflydelse og ændring.

Et andet eksempel er fra dialogen mellem denne samme faggruppe og den forventede leder af gruppen. Her opnåedes en ny fælles forståelse af hvor faggruppen burde placeres i organisationen. Den udpegede leder tog derefter selv initiativ til en ændring, hvorefter gruppen blev flyttet under en anden leder. Gennem den refleksive proces, dvs. dialog og kommunikation omkring problemforståelse og løsning, var det mulig at få rettet op på noget, som klart ville have været en fejltagelse, hvis den oprindelige beslutning var blevet implementeret.

Eksemplerne viser, at kommunikation i sine mange former, ikke mindst som dialogisk kommunikation, udgør et meget centralt redskab i en organisatorisk fusion. Dynamiske dialoger mellem ledere og medarbejdere er det, der skaber muligheden for at arbejde med og flytte processen i en retning, der af de fleste opfattes som *den rigtige retning* (Shotter & Cunliffe 2003: 19ff). Det billede, som fremstår ud fra denne empiriske undersøgelse, peger i retning af, at en væsentlig gruppe af medarbejdere, til trods

for at være informeret om planerne for fusionen, netop efterlyser en klar dialogisk kommunikation og inddragelse i beslutningsarbejdet omkring sammenlægningsprocessen.

Hvad sker der, når sådanne konfliktspændinger, som her er fremdraget, i stedet får lov til at udvikle sig uden blive imødegået? Fra organisationslitteraturen ved vi, at utilstrækkelig og utroværdig medarbejderinddragelse i organisatorisk forandring er med til at udvikle usikkerhed blandt medarbejderne, som igen udvikler sig til konflikter, og konsekvensen kan blive egentlig kynisme fra medarbejdernes side overfor forandringsprocessen (Brown & Cregan 2008: 667). Når medarbejderne, eller større grupper af medarbejdere, ikke er motiverede for forandringen og der dermed ikke holdes en klar retning mod målet, har det også stor betydning for omkostningerne (Burke 2014: 169,174f).

Det fælles gods, der ligger i aktionsforskning og kritisk etnografi, tilbyder nogle redskaber til deltagelsesorienterede og inkluderende processer og finder fx støtte i teorier omkring social kapital, anerkendelse og konfliktløsning. Deltagelse og inklusion skaber tillid, hvorved angsten for forandringer reduceres og medarbejderne i stedet får følelsen af personlig kontrol i processen (Brown & Cregan 2008: 677ff). En gevinst ved disse former for inddragelse er, at medarbejderne i mindre grad anser forandringsledelsen som en magtautoritet, men netop som en autoritet, hvor medarbejderne er i stand til at bringe egne erfaringer ind i beslutningsprocessen (Brown & Cregan 2008: 681ff).

Konklusion

Det vigtigste budskab i denne artikel er, at det giver mening og er muligt at indarbejde aktionsforskning i både kurser og problemorienteret projektarbejde på universiteterne. Læringsmæssigt har aktionsforskningen blandt andet den kvalitet, at den giver mulighed for, at studerende kan overvinde deres usikkerhed overfor at skulle agere participatorisk i et praksisfelt. Aktionsforskningen og det problemorienterede projektarbejde giver også mulighed for at opbygge mere langvarige samarbejdsrelationer med aktører i forskellige praksisfelter, jf. blandt andet eksemplet med Indre Nørrebros områdefornyelse.

Traditionelle forskere og studerende oplever i stigende grad, at det er vanskeligt at få "informanter", når de vil ud og lave fx observationer og interviews for at "få noget empiri". Mange sociale NGOere, og beboere i højeksponerede "udsatte byområder" spørger med rette, hvad *de* får ud at afsætte tid til studerende, der skal studere *dem*. Aktionsforskningens svar

på denne "forskningstræthed" er, at den participatoriske orientering betyder en forpligtigelse til at skabe viden, der ikke kun er "hård valuta" på universitetet, men som også leverer noget tilbage til forandringsaktørerne ude i samfundet.

Selv om de universitetspolitiske vinde på mange måder indskrænker mulighedsrummet for eksperimentel og participatorisk praksis, er det vigtigt at insistere på videreudvikling af den praksis, som faktisk er udviklet. Critical Edge-initiativet på RUC (http://criticaledgealliance.com/), der startede i 2016, er i den sammenhæng et opmuntrende initiativ, hvor målet er at skabe et globalt partnerskab imellem universiteter, der fokuserer på studentercentreret læring, kritisk tænkning, tværfaglig undervisning og participatorisk forskning. Uddannelsen af fremtidige planlæggere, der gennem eksemplariske studenterdrevne aktionsforskningsprojekter har fået en sådan orientering 'ind under huden' er i vores øjne en vigtig brik i en fortsat udvikling henimod en demokratisk og transformativ by- og samfundsplanlægning

Notes

1. Rækken af eksperimenterende kurser og workshops 'on location' blev udviklet og gennemført takket være en række deltidsundervisere tilknyttet Plan, By & Proces i opstartsårene: Jan Lilliendahl Larsen, Peter Bjerg, Jens Brandt, Anders Hagedorn, Martin Rosenkreutz Madsen, Dina Maria Arnesen, Line Simonsen, Simon Post og Lise Rask.

Litteratur

· Abdulahu, V., M. Skar & R. Blindum. (2014). *Eventplanlægning i Folkets Park: et projekt om forandringsfremmende planlægning*. Projektrapport Plan, By & Proces. Roskilde: Roskilde Universitet.

· Addams, J. (1990) [1910]. *Twenty Years at Hull-House*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

· Agger, A. (2005). *Demokrati og deltagelse: et borgerperspektiv på kvarterløft*. Ph.d.-afhandling. Hørsholm: Statens Byggeforsknings Institut (SBI).

· Altbach, P. G. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 15–27.

· Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud. Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag, s. 121-144.

· Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). Reflexive Methodology. *New Vistas for Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

· Amdam, J. & Veggeland, N. (1991). *Teorier om samfunnsplanlegging*. Oslo: Universitetsforlaget.

· Andersen A. S. & Heilesen, S. (2015). The Problem-Oriented Project Work (PPL) Alternative in Self-Directed Higher Education. I Blessinger, P. & J. M. Carfora (ed.) *In-*

quiry-Based Learning for Multidisciplinary Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Volume 3). Emerald Group Publishing Limited, s. 23 – 41.
· Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2016). Participatorisk aktionsforskning: potentialer og udfordringer. In Bilfeldt, A.; I. Jensen; J. Andersen (red.). *Social eksklusion, læring og forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, (Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser; Nr. 7), s. 19-42.
· Andersen, J. & Hovgaard, G. (2007). *Metodekombination med sociologisk fantasi*. I Fuglsang, L., P. Hagedorn-Rasmussen og P. B. Olsen, (red.). *Teknikker i Samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 103-121.
· Arnfjord, S. & Andersen, J. (2016). Grønlandsk socialt arbejde i et empowermentperspektiv. *Uden for Nummer*, 16(33), 6-15.
· Bacchus, M. K. (2008). The education challenges facing small nation states in the increasingly competitive global economy of the twenty-first century. *Comparative Education*, 44(2), 127–145.
· Baldacchino, G. (2008). Entrepreneurship in smaller jurisdictions: Appraising a glocal elite. *Comparative Education*, 44(2), 187–201.
· Bennell, P., & Oxenham, J. (1983). Skills and qualifications for small island states. *Labour and Society*, 8(1), 13–38.
· Bray, M. (2011). The small-states paradigm and its evolution. I M. Martin & M. Bray (Eds.), *Tertiary education in small states. Planning in the context of globalization*. Paris: International Institute for Educational Planning, s. 37-72.
· Brown, M. & Cregan, C. (2008). Organizational change Cynicism: The role of Employee involvement. *Human Resource Management*, 47(4), 667-686.
· Brox, O. (1966). *Hva skjer i Nord-Norge. En studie i norsk utkantpolitik*. Oslo: Pax Forlag AS.
· Brydon-Miller, M., A. B. Antal, V. Friedman & P. G. Wicks. (2011). The changing landscape of arts and action research. *Action Research* 9 (1), 3–11.
· Buchert, E. (1981). Velfærd, levevilkår, livskvalitet. Et teoretisk bidrag til levevilkårsforskningen. I *NordREFO, Nordisk Institut for Regional forskning*, s. 7-273.
· Burke, W. W. (2014). *Organization Change. Theory and Practice*. Sage, s. 167-199 (kap. 8).
· Chemnitz, C. L. et al. (2016). *Byens lys: et lyseksperiment ved passagen mellem Korsgade og Blågårds Plads på Nørrebro*. Projektrapport HumTek. Roskilde: Roskilde Universitet.
· Christensen, B. M. (1999). Lokalitet og politisk kultur: fortællinger fra Indre Nørrebro. *GRUS*, 58, 41-61.
· Christiansen, L. D. (2015). The Timing and Aesthetics of Public Engagement. Insights from an Urban Street Transformation Initiative. *Journal of Planning Education and Research*, 35 (4), 455-470.
· Coffey, E. (2014). Analysing Documents. I Flick, U. (red.). The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. Sage, s. 367-379 (kap. 25).
Critical Edge Alliance (http://criticaledgealliance.com/)
· Crossley, M. (2011). Strengthening educational research capacity in small states. *Tertiary education in small states. Planning in the context of globalization*. Paris: International Institute for Educational Planning, s. 101-118.
· Cruikshank, B. (1999). *The will to empower. Democratic Citizens and other Subjects*. Cornell University Press.
· Davidoff, P. (1965). Advocacy and pluralism in Planning. *Journal of the American Planning Association*, 31(4), 544-55.
· Dewey, J. (1954) [1927]. *The Public and its Problems*. Athens: Swallow Press/Ohio University Press.
· Dewey, J. (1986) [1938]. Logic: The Theory of Inquiry. I Boydston, J. A. (ed.): *The*

Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953, Volume 12. Carbondale: Southern Illinois University Press, s. 1-527.
· Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som social praksis.* København: Hans Reitzels Forlag, s. 54-75.
· Egmose, J. (2015). *Action Research for Sustainability: Social Imagination between Citizens and Scientists.* Surrey, England: Ashgate.
· Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
· Fainstein, S. (2016). Spatial justice and planning. I Fainstein, S. & J. Defilipes.: *Readings in Planning Theory.* Fourth Edition. Wiley Blackwell, s. 258-272.
· Frandsen, M. S. (2016). Pragmatisk aktionsforskning: arven fra Hull House-settlementet. I Bilfeldt, A., I. Jensen & J. Andersen (red.), *Social eksklusion, læring og forandring.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser; Nr. 7), s. 59-80.
· Frandsen, M. S. (2017). *Samskabelse som læreproces: en fortælling om et byudviklingslaboratorium og en boligsocial helhedsplan.* Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.
· Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt.* Bd. 1: Det konkretes videnskab; Bd. 2: Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet. København: Akademisk Forlag.
· Flyvbjerg, B. (1996). The dark side of planning: Rationality and Realrationalität. I Mandelbaum, S. L. Mazza, & R. Burchell (Eds.). *Explorations in Planning Theory.* New Brunswick, NJ: Center for Urban Policy Research Press, s. 383-394.
· Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker. Hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen.* København: Akademisk Forlag.
· Friedmann, J. (1987). *Planning in the Public Domain: From Knowledge to Action.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
· Gaventa, J. & Cornwall, A. (2008). Power and Knowledge. I Reason, P & Bradbury, H. (eds). *The SAGE Handbook of Action Research.* London: Sage Publications, s. 70-80.
· Gibson-Graham, J.K. (2006). *A Postcapitalist Politics.* University of Minnesota Press.
· Gaardmand, A. (1975). *Planlægning under nye vilkår: Lands-og regionplanloven, kommuneplanloven.* København: Arkitektens Forlag.
· Hansen, B. (1969). *Velstand uden velfærd.* København: Fremads Fokusbøger.
· Hansen, J. V. (2008). *Bypolitik og velfærdsstat: politikker overfor "belastede" byområder i Danmark og Frankrig.* FS & P, Ph.d.-afhandlinger Nr. 58). Roskilde: Roskilde Universitet.
· Harkavy, I. & Puckett, J. (2014). John Dewey. I Coghlan, D. & M. Brydon-Miller (eds): *The Sage Encyclopedia of Action Research.* London, UK: Sage Publications, s. 252-256
· Harvey, D. (2013). *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution.* London, UK: Verso Books.
· Healy, P. (2006). *Urban Complexity and Spatial Strategies. Towards a Relational Planning for Our Times.* London: Routledge.
· Hovgaard, G. (2014). Tertiær uddannelse i færøsk/vestnordisk perspektiv: mesterlære som potentiel løsning på småskalaproblemer. I G. Hovgaard, B. í Jákupsstovu og H. A. Sølvará. (red.) *Vestnorden. Nye roller i det internationale samfund.* Tórshavn: Faroe University Press.
· Hovgaard, G. (2015). Master learning: a way to manage tertiary education in small island jurisdictions. *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research.* Springer (online).
· Højrup, T. 2010 [1983]. *Det glemte folk. Livsformer og centraldirigering.* København: Museum Tusculanums Forlag.

· Jensen, A. (2007). En vilje til planlægning: Om styring via rationalitet, viden og praksis. I Jensen, A., J. Andersen, O. E. Hansen & K. Aa. Nielsen (red.). *Planlægning i teori og praksis*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, s. 107-129.
· Jensen, J. B. (2014). Musik, kunst og æstetisk læring. I Duus, G. M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning: en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 159-169.
· Jørgensen, P. S. (2013). *New York og kampen for byen*. København: Forlaget Frydenlund.
· Larsen, J. L. & M. S. Frandsen. (2014). Situationens urbanisme. *Kultur & Klasse*, 42 (118), 155-173.
· Lefebvre, H. (1995). *Writings on Cities*. Wiley & Sons.
· Miljøministeriet. (1984). *Metoder til levevilkårsplanlægning*. Miljøministeriet, Planstyrelsen.
· Mills, C.W. 2002 [1959]. *Den sociologiske fantasi*. København: Hans Reitzels Forlag.
· Nielsen, A. K., S. B. Ullerup & S. Fløyel (2016). *Sanselige eksperimenter: udvikling og afprøvning af et metodisk værktøj, der skal fremme borgerinvolvering i en byfornyelsesproces*. Speciale Performance Design og Plan, By & Proces. Roskilde: Roskilde Universitet.
· Nielsen, K. Aa. (2001). Eksperimentelle metoder og aktionsforskning: om sociale eksperimenter og aktionsforskning som kvalitativ forskningsmetode i arbejdslivsforskning. I Nielsen, L. D. & K. B. Pedersen (red.), *Kvalitative metoder: Fra metateori til markarbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 127-149.
· Nielsen, K. Aa., & Nielsen, B. S. (2007). Planlægning og selvforvaltning i et aktionsforskningsperspektiv. I *Planlægning i teori og praksis: et tværfagligt perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 63-81.
· Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Introduktion. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 9-32.
· Nyberg, D. & Delaney, H. (2014). Critical Ethnographic Research: Negotiations, influences and interests. I Jeanes, E. & T. Huzzard. (eds). *Critical Management Research. Reflections from the Field*. London: Sage, s. 63-80.
· Områdefornyelsen Nørrebro. (2014). *Kvarterplan 2014-2019*. København: Københavns Kommune.
· Quinlan, E. (2008). Conspicuous Invisibility. Shadowing as a Data Collection Strategy. *Qualitative Inquiry*. 14(8), 1480-1499.
· Reason, P. (2004). Critical Design Ethnography as Action Research. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(2), 269-276.
· Sandercock, L. (2004). Towards a Planning Imagination for the 21st Century. *Journal of the American Planning Association*, 70(2), 133-141.
· Sehested, K. (2003). Nye planlæggerroller i byens netværksstyring. I K. · Sehested (red.), *Bypolitik: mellem hierarki og netværk*. København: Akademisk Forlag, s. 165-197.
· Shotter & Cunliffe. (2003). Managers as practical authors: everyday conversations for action. I Holman & Thorpe (eds.), *Management and lan· guage: The manager as a practical author*. London: Sage, s. 15-37.
Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet (2016). *Vejledning om områdefornyelse*. København: Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet.
· Wackerhausen, S. (1999). Det skolastiske paradigme og mesterlære. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 229-235.
· Wackerhausen, S., & Wackerhausen, B. (1993). Tavs viden og pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 41(4), 190–201.
· Watson, T. J. (2012). Making organisational ethnography. *Journal of Organisational Ethnography*. 1(1), 15-22.
· Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

7. PARTICIPATORISK GIS, PLANLÆGNING OG AKTIONSFORSKNING I LOKALSAMFUND

Gestur Hovgaard og Ragnheiður Bogadóttir

Indledning

I dette kapitel diskuterer vi, hvordan brugen af Geografiske Informationssystemer (GIS) kan indgå i aktionsforskning i lokalsamfund, og vi diskuterer ligeledes, hvordan indsigter fra aktionsforskningen kan bidrage til udviklingen af disse redskaber i planlægning for lokalsamfundsudvikling. Mere konkret så tager vores diskussion udgangspunkt i et igangværende forskningsprojekt på øen Sandoy i Færøerne. I lighed med mange andre udkantssamfund med rig naturkapital, så har denne mindre, færøske ø med omkring 1200 indbyggere i årtier kæmpet imod fraflytning og nedgang i traditionelle og industrielle erhverv. Der øjnes nu bl.a. nye muligheder i udvikling af landbrug og turisme. Vores bidrag i denne sammenhæng vil være at undersøge, hvordan redskaber som GIS kan bidrage til planlægning af bæredygtig ressourceforvaltning, herunder at facilitere lokalt meningsfulde omstillingsprocesser i det fysiske og sociale landskab.

Kapitlet er bygget således op, at vi først kort beskriver baggrunden for vores forskningsprojekt og dernæst præsenterer en generelt kritisk tilgang til anvendelsen af geografiske informationssystemer i aktionsforskning. Efter dette præsenteres den færøske kontekst, dette dels som en introduktion til færøsk fysisk planlægning, dels som en præsentation af Sandoy og nogle igangværende initiativer der. I kapitlets sidste del diskuteres så nogle udfordringer for aktionsforskning, planlægning og anvendelsen af GIS i den særlige kontekst, som øen Sandoy udgør.

Baggrund og perspektiv

Vores projekt indgår i et større EU-finansieret forskningsprojekt kaldet "Building Shared Knowledge capital to support natural resource governance in the Northern periphery" (BuSK). BuSK er finansieret af EU's

Kort 1: Oversigt over de områder (i grønt), BuSK projektet omfatter.

Northern Periphery and Arctic Programme (Northern Periphery and Arctic Programme 2014-2020), og dets overordnede formål er at understøtte lokal udvikling af ressourcer og ressourceforvaltning i bæredygtig retning ved anvendelse af aktionsforskning og GIS. Erfaringerne fra de samlede cases skal anvendes til at kombinere og udbrede "best practice" lokal viden om bæredygtig udvikling på tværs af det Nordatlantiske / Arktiske område, herunder at gøre denne viden anvendelig i den fysiske plan-

lægning, især gennem anvendelse af netop GIS. Foruden Færøerne indgår partnere og cases fra Finland, Sverige, Norge, Irland, Island og Grønland i projektet.[7]

Natur, lokale traditioner og lokal kultur i bred forstand er kommet i front når det gælder strategier for økonomisk udvikling i urbane såvel som i perifere områder (fx Kockel 2002). Denne trend hænger sammen med globaliseringen, herunder klimaændringer, den øgede interesse for storskala ressourceudnyttelse (fx olie, gas, minedrift), øget turisme mv. På trods af rigelig viden og dokumentation omkring den globale økologiske krise og bæredygtige alternativer, herunder at forvaltningen af naturressourcer på globalt plan er uholdbar, så er denne viden tilsyneladende svær at omsætte til konkrete tiltag og policyændringer. Fortsat og bæredygtig økonomisk udvikling kræver dertil, at lokale værdier i bred forstand bevares og vedligeholdes for at kunne udvikles. Men da al udvikling, ikke mindst et ændret og intensiveret behov for udvikling, involverer interessekonflikter og ulige magtforhold, så øges samtidig betydningen og nødvendigheden af planlægning. Med dette menes ikke planlægning som en udelukkende top-down orienteret teknisk-rationel foreteelse, men netop planlægning i en bredere deltagelsesorienteret betydning med fokus på samspillet mellem flere samfundsmæssige niveauer. Vi kan også sige, at fornyet og øget fokus bliver på forholdet mellem det fysiske og det sociale, hvor reguleringsbehovet ikke kun er lokalt, men involverer nationale såvel som internationale forhold og trends.

Geografiske Informationssystemer (GIS)

Et værktøj, der i stigende grad anvendes i planlægningsprocesser, er GIS, der kort kan defineres som software, der bruges til kortlægning og dataanalyser, dvs. teknologiske systemer hvor viden kan indfanges, lagres, bearbejdes, analyseres og visualiseres. Digitaliseringen af geografisk kortlægning startede i Nordamerika tilbage i 1960'erne og tog fart i løbet af 1970'erne og 1980'erne. Geografiske Informations Systemer udgør i dag en del af infrastrukturen under den digitaliserede tilværelse og anvendes meget bredt inden for især samfundsplanlægning, ressourceforvaltning og byplanlægning. Den fortsatte udbredelse og ekspansion muliggøres og understøttes af accelererende investeringer og udbredelse af fysisk infrastruktur og moderne (digitale) teknologier. Med udbredelsen af enheder som for eksempel smartphones med indbygget GPS (Global Positioning System) muliggøres direkte dataindsamling fra enkeltindivider, hvilket kan udnyttes i mange forskellige sammenhænge og til forskelligartede formål. Begrebet citizen science eller borgerdrevet videnskab anvendes tit om pro-

jekter, hvor almindelige borgere aktivt kan bidrage og deltage i dataindsamling. Store datamængder indsamles ligeledes i kommercielt øjemed, fx registrering af forbrugeradfærd med mere. Brugen af Geografiske Informations Systemer øger derfor betydeligt mængden af information og viden om den fysiske verden og synliggør denne. Samtidig påpeges det fra kritisk side, at visse former for viden, der ikke så let, måske slet ikke, lader sig indfange og registrere i GIS, fortrænges og/eller ekskluderes, fx socialt og kulturelt betingede opfattelser af sted og rum. GIS er derfor ikke neutrale systemer, men kan blive et redskab alene for privilegerede særinteresser.
Indtil 1990'erne blev opfattelsen af GIS som praktisk teknologisk planlægningsredskab sjældent problematiseret, men bogen *Ground Truth* (Pickles 1995) satte for alvor gang i debatten om de politiske og samfundsmæssige implikationer af GIS. I debatten der fulgte, især inden for geografien, kritiseredes GIS for på den ene side at være et genindtog af positivisme i den geografiske disciplin, mens andre argumenterede for, at GIS var et essentielt redskab i kritisk forskning og samfundsplanlægning (se fx Goodchild 2006; Wright et al. 1997; Schuurman & Pratt 2002). Uanset position var resultatet af denne videnskabelige debat, at GIS herefter ikke kun bliver opfattet som et neutralt redskab, men som et politisk instrument der tilgodeser visse interesser, befolkningsgrupper og/eller samfundssektorer. Denne akademiske bevidsthed rækker dog ikke nødvendigvis ud i alle sammenhænge, hvor GIS anvendes.

I kølvandet af denne debat og i takt med at digitaliseringen har taget fart, er der en række felter der forsøger at inddrage de samfundsmæssige aspekter af denne udvikling, inden for såvel som uden for den geografiske disciplin, eksempelvis GIScience (Goodchild 2010), geoinformatik, og kvalitativ GIS (Cope & Elwood 2009).

Centrale begreber i aktionsforskningsøjemed er PGIS (participatorisk GIS), PPGIS (public participation GIS), og delvis VGI, der står for Volunteered Geographic Information, eller frivillig geografisk informationsindsamling. Disse betegnelser henviser alle til processer for ikke-professionel indsamling af data. På trods af at disse begreber anvendes meget, så er der ikke klare definitionsmæssige afgrænsninger imellem dem. Nogle forskere argumenterer for at holde begreberne så inklusive og brede som muligt (Tulloch 2008), mens andre argumenterer for, at der er gode grunde til at diskutere og klargøre forskellene mellem disse tilgange (Brown & Kyttä 2014).

VGI introduceredes af Goodchild (2007), og anvendes overvejende i urbane og moderniserede sammenhænge, hvor dataindsamling er baseret på frivillig deltagelse og interesse. Forskellen mellem PGIS og PPGIS kan

være sværere at identificere, men Brown og Kyttä (2014:125) erklærer, at mens både PPGIS og PGIS fremmer inklusion og empowerment af marginaliserede eller underrepræsentererede grupper, ligger forskellen i den sociale kontekst, hvor de to metoder er udviklet. Historisk set har PGIS oftest været anvendt i udviklingsøjemed, i rurale områder, og i udviklingslande, mens PPGIS har været en metode til indsamling af data i urbane og moderniserede samfund. Rødderne til PGIS ligger i "community mapping" (Corbett & Keller 2005:92), dvs. en participatorisk kortlægningsprocess, hvor der indsamles information om "community lands", og hvor denne information synliggøres gennem kartografi.

Med andre ord anvendes PGIS oftest i en udviklingskontekst, dvs. at GIS her opfattes som et udviklingsværktøj, der tilskynder til skabelsen af lokal identitet og empowerment, og hvor fremme af social lighed og retfærdighed ses som hovedformålet, mens eventuelle kort, der produceres, i nogle tilfælde anses for at være af sekundær betydning. Informationen, der indsamles, bliver brugt til at modsætte sig gældende magtstrukturer og til at fremme sociale mål (Brown & Kyttä 2014:126).

PPGIS anvendes derimod oftest i urbane kontekster, hvor formålet er at indsamle data, der kan bruges i planlægnings- og beslutningsprocesser vedrørende arealanvendelse. PPGIS fokuserer oftest på sandsynlighedsindsamling, fx en befolkningsrepræsentativ undersøgelse, som i tilgang ikke er kritisk over for eksisterende magtstrukturer, men derimod tager det eksisterende magtsystem som noget givet. PGIS derimod søger netop at udfordre disse strukturer.

I modsætning til PPGIS anvendes PGIS ofte til at fremme arbejde og formål hos frivillige organisationer (NGO'er) og andre ikke statslige organer og grupper, ofte i et modsætningsforhold til offentlige planlægningsmyndigheder. Begrebet "countermapping" (Peluso 1995) bliver oftest associeret med PGIS (Brown & Kyttä 2014:126) og har længe været en metode for lokalsamfund til at skabe og visualisere en alternativ politisk virkelighed i forhold til den officielle. I de senere år er store forsknings- og kortlægningsprojekter sat i gang, såsom fx EJOLT/ENVJUSTICE[8], der rækker ud over det enkelte lokalsamfund og forsøger at fremme den globale bevægelse for miljøretfærdighed, og støtte og bemyndige lokale organisationer og grupper, der arbejder for social- og miljømæssig retfærdighed. En central del af projektet er kortlægning af global miljømæssig uretfærdighed, det såkaldte EJAtlas (se http://ejatlas.org/), dvs. en kortlægning af de områder og befolkningsgrupper i verden, der rammes af miljøproblemer som forurening og tab af naturressourcer, og er et eksempel på et forskningsprojekt, hvor GIS anvendes aktivt i udviklingen af empo-

wermentprocesser i forhold til store samfundsmæssige udfordringer som miljø og klima i kombination med social og økonomisk ulighed.

PGIS og aktionsforskning

PGIS-initiativer vil typisk være forsøg på at inkorporere alternativ viden eller vidensformer i GIS eller at bruge GIS i en deltagelsesorienteret aktionsforskningsramme, en såkaldt Participatory Action Research (PAR)-tilgang (Elwood et al. 2007:171; Andersen & Bilfeldt 2016). Forholdet mellem politisk magt og kortlægning har længe været diskuteret (Harley 1988, 1989; Strandsbjerg 2010), og adgang til teknologien, til data, og færdighederne i at anvende GIS opfattes derfor som vigtige i empowermentprocesser. Det antages ofte, at anvendelse af GIS i sig selv udgør en empowermentstrategi for marginaliserede grupper, i og med at disse grupper tager magthavernes og beslutningstagernes teknologi og sprog i brug (Corbett & Keller 2005: 91). En række PGIS-kortlægningsprojekter er blevet set som forsøg på at bruge GIS som instrument i empowermentstrategier, men resultaterne er omdiskuterede (Smith, Ibáñez & Herrera 2017; Corbett & Keller 2005). Corbett og Keller (2005) gør opmærksom på, at antagelsen om, at PGIS fremmer empowermentprocesser ofte ligger implicit, men at der sjældent foreligger undersøgelser eller klare definitioner af, hvad empowerment er, hvordan det kan måles eller evalueres i konkrete tilfælde, og hvorvidt dette er et resultat af anvendelsen af GIS. Der ligger ofte en implicit opfattelse af, at anvendelsen af GIS i sig selv udgør en empowermentproces, men denne opfattelse må, som nævnt ovenfor, undersøges i hvert enkelt tilfælde. Det forhold, at GIS indebærer specialistviden og forudsætter adgang til software, hardware, og data osv., udgør selvfølgelig en hindring for deltagelse, men som Elwood et al. (2007:170) udtrykker det, så ligger der store muligheder for "aktionsdelen" af PAR, fordi GIS udgør et både fleksibelt og overbevisende værktøj til at fremme lokale interesser, visualisere lokale opfattelser af sted og lokaliteter, samt lokale behov og aktiver. Dertil kommer også diskussionen om digital information, dens demokratisering og anvendelse som en "open-source", dvs. et teknologisk anvendeligt system, som alle i princippet har adgang til.

Som et eksempel på, hvordan GIS kan anvendes i aktionsforskning, beskriver Elwood et al. (2007) et interessant fællesprojekt mellem universitetsforskere og lokale samt andre aktører, som var et forsøg, der gik ud på at oparbejde færdigheder i GIS og opbygge lokal kapacitet i marginaliserede/udsatte byområder, i dette tilfælde Humboldt/West Humboldt Park i Chicago, USA. Teksten er forfattet af de forskellige aktører, og der iden-

tificeres to hovedudfordringer for samarbejdet. Den ene er at skabe gode samarbejdsrelationer og forståelse af projektets formål. Den anden udfordring er det tidsmæssige aspekt. GIS-arbejde er tidskrævende, og aktionsforskning indebærer derudover aktiv deltagelse og indlevelse fra deltagerne. En for snæver fokusering på teknologianvendelse hellere end deltagelse bliver let en faldgrube i forskningsprojekter (Brown & Kyttä 2014). Nye dataindsamlingsmuligheder, fx gennem hjemmesider og sociale medier, har fået stor opmærksomhed, men denne indsamlingsform rummer en knap informationsudveksling og egner sig derfor sjældent til indsamling af kvalitetsdata i forhold til mere komplekse problemstillinger. Til det kræves tid og engagement fra deltagerne (Brown & Kyttä 2014:134), og det er dette, der er den generelle udfordring for participatorisk GIS.

Fysisk planlægning i Færøerne

På trods af lille størrelse og kompliceret geografi er den fysiske og digitale infrastruktur i Færøerne veludbygget. Efter at Færøerne fik hjemmestyre i 1948, påbegyndtes større infrastrukturudbygninger fra omkring 1950, fx af elforsyningen, dette i et aktivt samspil med den danske stat (Lemberg 2017: 54 ff). I dag kan rammerne omkring den fysiske planlægning kort beskrives som både traditionel og forældet. Den bygger primært på lov om "byplaner og byggevedtægter", som er helt tilbage fra 1954, og som på daværende tidspunkt alene pålægger hovedstaden byplanpligt, men stiller de andre kommuner frit for at anvende lovens plantyper og bygningsreglement (Nielsen 1980). På daværende tidspunkt betragtedes kommuner/bygder uden for Tórshavn som at være så små, at en planpligt og byggeregulering ikke var nødvendig. Loven fik derfor først praktisk betydning i 1970'erne, nærmere betegnet 1974, hvor Torshavn fik vedtaget en almen byggevedtægt, dvs. regler om arealanvendelse fordelt på bygningsarealer, industri, bygningsregulering mv. Færøske kommuner er stadigvæk i dag ganske små, men de fleste kommuner har dog lavet egne byggevedtægter, hvilket også er blevet et krav. Egentlige byplaner er der dog ikke tale om. Det overordnede myndighed på planområdet er det færøske landsstyre, som inden for fysisk planlægning dækkes ind af fx lov om matrikulering, lov om naturforvaltning, miljøloven, mv. Flere af disse planlove betragtes i dag som utidssvarende og bør fornyes.

De eksisterende rammer omkring den fysiske planlægning har selvfølgelig betydning i løbende lovpligtige sager (statutory planning), herunder når der opstår tvister. De giver også formelt set borgerne mulighed for indsigt og indsigelser, mens de ikke bliver brugt og er anvendelige som instrumenter for borgerinddragelse, eller til at se ind i fremtiden. Dette

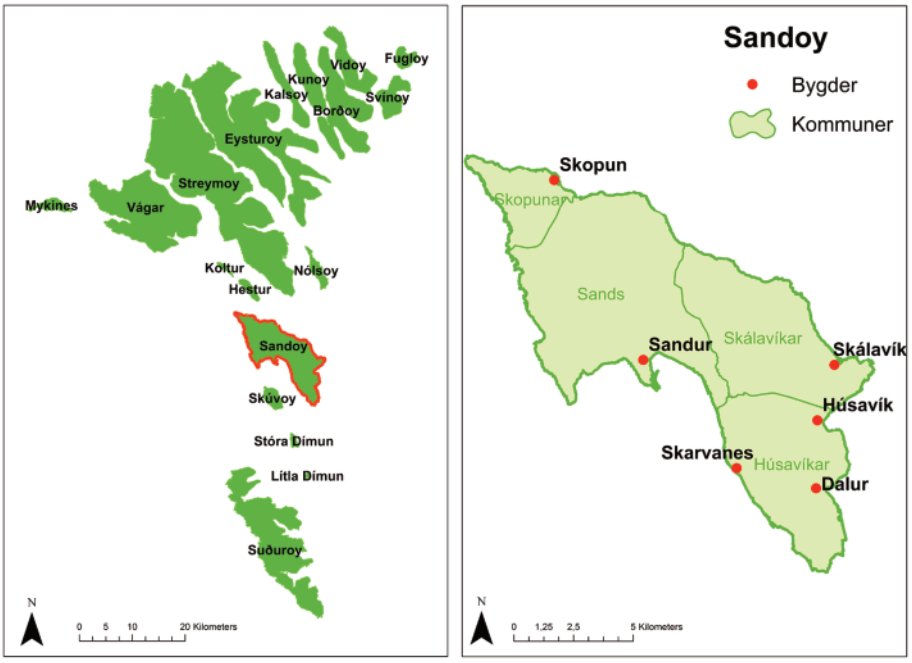
afspejles også i, at der i Færøerne ikke er en landsplanlægning, hvilket i praksis betyder, at store infrastrukturinvesteringer oftest skabes i en uhensigtsmæssig og kaotisk konkurrence mellem lokaliteter og særinteresser[9]. "The missing link" i Færøernes plansystem og planpraksis, kan vi således sige, er fraværet af strategisk planlægning, der har en demokratisk legitimitet og som kan være en guideline/rettesnor i den løbende (og delvist forældede) sagsbehandlende/tekniske planlægning (statutory planning).

Færøsk planlægning og planpraksis har, som antydet ovenfor, noget vanskelige vilkår at leve under. Dog er det således, at en naturfredningslov er på trapperne, og man har politisk meldt ud, at en generel planlov må være det næste skridt. En vigtig årsag til at disse lov- og forvaltningsapparater nu gradvist bliver udviklet, skyldes det pres, der kommer fra fagfolk i den offentlige administration, samt fra en række organisationer, fx naturfredningsorganisationer, den færøske arkitektforening og andre interessegrupper.

I Færøerne er det kommunerne, der udgør den lokale planmyndighed, og ud over pligten omkring byggevedtægter, er de (dels herunder) pålagt en række opgaver omkring infrastruktur, fx kloak og vand. Disse planlægningsinstitutioner bliver i stigende grad digitaliserede, og også på andre områder følger Færøerne efter ind i den digitale alder, noget som nu bliver planlagt i en større helhedsplan for "*Talgildu Føroyar*" (Det digitale Færøerne).[10] Samtidig viser vores foreløbige undersøgelser, at der ikke er nogen overvejelser af betydning, om hvordan fx lokal viden og lokale interesser kan inddrages i GIS-baserede planlægningsprocesser, eller planlægning i det hele taget. Den generelle diskussion omkring digitalisering fokuserer nærmest udelukkende på effektiviseringseffekter, og der mangler således en overgribende diskussion omkring de demokratiske problemstillinger, der opstår i kølvandet på digitaliseringen. Også af den grund har vi i vores forskningsprojekt valgt at fokusere på, hvordan PGIS kan inddrages i lokale udviklingsinitiativer på øen Sandoy, og hvordan et samarbejde omkring dette kan sammenbringe forskellige vidensformer.

Sandoy

Øen Sandoy er Færøernes femte største ø, omkring 112 km^2. Den er beliggende syd for hovedøen Streymoy, hvor også hovedstaden Tórshavn ligger. Øen har 5-6 daglige forbindelser til Streymoy med færge, en sejlads der varer en lille halv time. Øen er dermed ikke forbundet med den store del af Færøerne (ca. 85% af befolkningen), som er knyttet sammen i et fælles vejnet med tunneller, hvoraf et par er undersøiske. I 2021 vil Sandoy dog med en undersøisk tunnel blive tilknyttet hovedlandet, en begivenhed



Figur 2: Kort over Færøerne og øen Sandoy

der af mange anses som øens eneste mulighed for at vende en meget skæv befolkningsudvikling til ny fremgang. De seneste tredive år er befolkningstallet faldet med omkring en tredjedel.

Færøerne er hovedsagelig et samfund af bygder, og i Sandoy er den største bygd Sandur, med 529 indbyggere. Den næststørste bygd er Skopun med 454 indbyggere. Bygden ligger længst mod nord, hvorfra færgen mod hovedlandet også går. På østsiden ligger der tre mindre bygder, Skálavík (145 indb.), Húsavík (71 indb.) og Dalur (35 indb.)[11]. Sandur og de tre østlige bygder er gamle bondebygder, dvs. bygder der har deres rødder tilbage i det førmoderne Færøerne, hvor gode jordforhold var afgørende for overlevelse og udvikling. Til forskel fra de andre bygder er Skopun en såkaldt udflytterbygd, dvs. en nyere bygd fra tidlig modernitet (1830'erne). En udflytterbygd er et sted, hvor folk i sin tid fik lov at flytte til og ernære sig ved at opdyrke et stykke jord og ved lokalt fiskeri. Især Sandur og Skopun har i moderne tid etableret grundlaget for at fastholde en lokal fiskeindustri, dvs. kajanlæg, filetfabrik, tilknyttede trawlere og mindre både. Dette har samtidig betydet store investeringer med deraf følgende kommunale gældsbyrder.

I Færøerne er der ingen tvivl om, at "bygderne" stadigvæk identitetsmæssigt set er meget stærke konstruktioner, også selv om disse i mange år har været forbundet af et veludviklet vejnet. Med en ret veludbygget infrastruktur og kort afstand mellem by og bygd for 85% af befolkningen kan en stor del af Færøerne betragtes som en netværksregion, hvor bygderne ikke længere er steder, man bosætter sig i af nødvendighed, men i stedet vælges til ud fra refleksive overvejelser (Hovgaard & Kristiansen 2008). I Sandoy ses den lokale identitet også ved, at bygderne Sandur, Skopun og Skálavík udgør egne kommunale enheder, mens Húsavík/Dalur, sammen med den endnu mindre bebyggelse Skarvanes, udgør en egen kommune. En del andre nærliggende kommuner i Færøerne har de senere år lagt sammen i større enheder, men det er vanskeligt at finde nogen, der på Sandoy mener, det bør ske der også.

Sandoy er fra naturens side ikke privilegeret med gode havneforhold, hvor større skibe kan ligge trygt, så alene massive investeringer i havneanlæg har gjort det muligt at få en fiskeindustri i Skopun og Sandur. Færøernes efterhånden største industri er lakseopdræt, og et af de store lakseopdrætsselskaber har i nogle år gjort forsøg på at få operationelle anlæg til at fungere i farvandet ud for bygden Sandur. Indtil videre har der ikke været tale om en kommerciel produktion. Denne mangel på industri er en del af forklaringen på, at Sandoy har haft en forholdsvis stor fraflytning, dette selvfølgelig kombineret med, at gymnasier, højere uddannelser, samt en række andre moderne institutioner ligger på den anden side af fjorden.

Participatorisk GIS, planlægning og ø-udvikling

Livet i de nordiske og arktiske periferiområder er tæt knyttet til anvendelse og ekstraktion af naturens ressourcer, hvor traditionelle erhverv som lokalt fiskeri, fangst, fårehold og rensdyrdrift i årtier er udfordret – og for stor del erstattet – af langt mere intensive produktionsformer, fx minedrift og fiskefabrikker, samt nyere højmoderne oplevelsesproduktion, fx sport, rekreation og turisme. Kampen om anvendelsen af det fysiske rum foregår derfor ikke kun i urbane områder, men også i periferien er denne kamp intensiveret og dermed også mere konfliktfyldt. Mere konfliktfyldt, fordi der er stadig flere interesser involveret, ikke kun lokale interesser, men også nationale såvel som internationale. Der er derfor et stort behov for, også i periferien, at udvikle planlægning og planredskaber, der anvender participatoriske teknikker som grundlag for demokratisk grundfæstede beslutningsprocesser. Mere konkret så er udfordringen, hvordan lokal, videnskabelig og anden ekspertviden kan kombineres, herunder hvordan man kan nå og imødegå forskellige interessenter, især dem der har få ressourcer og

derfor en svag stemme. Lokale interessenter besidder ofte en betydningsfuld (skjult) viden om det fysiske landskab, om vækster, dyr, vejr og traditionel produktion af stor betydning for vores nymoderne indretning af tilværelsen. Udfordringen er at nå frem til disse interessenter og gøre deres viden rumligt eksplicit, således at det ikke alene er ekspertviden (teknisk viden) og dem med stærke stemmer, der har en røst og en indflydelse på udviklingen. Hovedformålet med BuSK-projektet er at undersøge, hvordan moderne informationsteknologi kan gøre en positiv forskel i denne sammenhæng. Med sin geografiske bredde over store dele af Arktis har projektet også til formål at udvikle læring og erfaring på tværs af de arktiske regioner og lokaliteter.

Skal vi anskue de nævnte globale tendenser med stigende erkendelse af værdien af lokale ressourcer, kultur og autenticitet med udgangspunkt i øen Sandoy, så kan vi på en måde sige, at hvor den lokale geografi var en udfordring for vækst og udvikling under den industrielle æra, så giver den nye håb og muligheder i nutidens globale trende. Og selv om tunnelens snarlige komme generelt ses som øens redning, så er man både i kommuner og blandt borgere bevidst om, at der også skal andet til for at skabe fornyet udvikling til øen.

To af tidens store problemstillinger, der har fået særlig opmærksomhed på Sandoy, er landbrugsproduktion og turisme. Begge aktiviteter bygger i høj grad på samspillet mellem natur og samfund, mellem det fysiske og det sociale, mellem udnyttelse og bæredygtighed, og er således oplagte emner for planlægning i den bredere og deltagelsesorienterede retning, vi nævnte foroven, samt oplagte for anvendelse af netop GIS. Det lokale ønske om, at principper om bæredygtighed er centrale, var en vigtig motivation for os til at deltage i afprøvningen af, hvordan disse principper kan faciliteres og fremmes gennem aktionsforskning og brug af Geografiske Informations Systemer.

Participatorisk bottom-up planlægning kræver blandt andet participatoriske planredskaber, og i samarbejde med de involverede sociale aktører i lokalområdet, samt andre relevante aktører, er det formålet at undersøge, hvilke udfordringer/muligheder anvendelsen af GIS giver i sådanne konkrete lokalsamfundscases. Adgangen til og kapaciteten til at bruge og udnytte værktøjer som participatorisk GIS giver mulighed for at samle, kortlægge, analysere og visualisere både eksisterende og mulige (utopiske) fremtidsscenarier. Disse redskaber kan således anvendes både for at fremme lokale interesser og i forhold til at informere og kontekstualisere disse interesser i nationalt, regionalt og globalt perspektiv.

Kortlægning af lokal fødevareproduktion og turisme

Som led i vores arbejde har vi valgt at fokusere på to oplagte aspekter af økonomiske udviklingsmuligheder i Sandoy, lokal fødevareproduktion og turisme. Bæredygtigt landbrug og fødevareproduktion figurerer blandt de vigtigste forudsætninger for at opnå FN's verdensmål for bæredygtig udvikling (UN Sustainable Development Goals), og betydningen af bæredygtige lokale fødevareproduktionssystemer bliver også i stigende grad tydelig i forhold til klimaforandringer og fødevaresikkerhed.

Der er tradition i Færøerne for at dyrke grønsager på privat lokal basis, noget som dog nærmest forsvandt med masseproduktionens muligheder. Undtaget er dog dyrkning af kartofler, som frem til i dag nærmest er den eneste grønsag, man dyrker i større mængder. Det vurderes, at omkring 20% af de kartofler, der spises i Færøerne, er lokalt produceret, hvoraf alene ganske få procent sælges kommercielt. En del af disse kartofler kommer fra Sandoy, hvor særligt gunstige jord- og vejrforhold gør kommerciel produktion mulig. Det var derfor oplagt at følge interessegruppen *Veltan*[12], som er en relativt ny interesseorganisation for producenter af lokale landbrugsvarer i Sandoy. Med producenter skal forstås et bredere spektrum af interesser, fra bonden der har landsbrugsproduktion som sin fulde beskæftigelse til borgere, som bare har en interesse i at dyrke egne grøntsager. *Veltan* har i høj grad været med til at genskabe interessen for produktion af lokale grønsager og har hidtil haft stor success med sit varemærke og af brandingen af Sandoy som "den grønne ø" med henvisning til, at både vejrforhold og jordforhold gør, at øen betragtes som den bedst egnede del af Færøerne til dyrkning. *Veltan* indgår således ikke kun som en del af en generel global trend, men har potentialet til at være et vigtigt led i den fortsatte udvikling inden for "det færøske køkken", som med sit fokus på det særlige færøske, som fx fermenteringen, har formået at få en Michelinstjerne og flere internationale madvarepriser (fx Carlsen & Olsson 2013; Kamikposten 2017; Bækgaard 2017). Her er der et klart link til udviklingen i turismen, hvorved især restaurationsbranchen i Tórshavn er i kraftig udvikling og bl.a. efterspørger lokale fødevarer. Set i et aktionsforskningsperspektiv så har vi hidtil arbejdet med at identificere udfordringer og muligheder for organisationen *Veltan* generelt set, men kortlægning af *Veltans* produktion er i gang, og formålene med dette er flere: kortlægningen kan indgå som et brugbart redskab i formidlingen af *Veltans* resultater og potentiale, der kan skabes en bedre oversigt for producenterne af egen produktion, og der er endvidere muligheder for at holde "grønt regnskab", dvs. at påvise konkrete positive miljøeffekter ved lokal produktion i forhold til importerede landbrugsvarer mv.

Turisme er på verdensplan en hastig voksende industri og har også i en del år været anset som en potentiel stor vækstindustri i Færøerne (Sundbo 2014). Det strategiske fokus på markedsføring udenlands med det formål at øge antallet af turister så meget som muligt har vist sig at give de ønskede resultater, mens hensynet til natur, lokalsamfund og bæredygtighed har været nærmest fraværende. I færøsk turisme er især markedsføringen tydeligvis professionaliseret, og der er gjort lidt for at udvikle på det statistiske grundlag i turismen, men langt fra det nødvendige. Tilbage i 1990'erne blev der talt en del om at udvikle egentlig turismeforskning, men også den er stadigvæk helt fraværende, og der er heller ikke satset på uddannelse. Enkelte specialeafhandlinger fra danske universiteter findes dog og giver indblik i færøsk turisme, dens udfordringer og muligheder (Laursen 2014; Jensen 2017). Forskning, uddannelse og vidensformidling er helt afgørende elementer for en stabil innovation og vækstskabelse i turisme (Sundbo 2014).

For nylig har den færøske regering dog udgivet en rapport, der netop griber fat i spørgsmålet omkring den manglende planlægning og skitserer en strategi for en *ansvarsfuld og bæredygtig kurs* (Uttanríkis- og Vinnumálaráðið 2017). Rapporten betoner således netop betydningen af en bedre planlægning i bæredygtig retning, dette med fokus på naturforvaltning, inddragelse af de lokale miljøer, samt forskning og uddannelse. Rapporten giver endvidere en række anvisninger til handling, og må generelt siges at være særdeles tiltrængt, men stadigvæk mangler der at blive sat handling bag intentionerne.

En hastigt voksende turisme sætter hurtigt sine aftryk i et samfund, der arealmæssigt ikke er særlig stort, hvilket også var en væsentlig årsag til ovennævnte rapport. En del steder i Færøerne vurderes plante- og dyreliv allerede at være stærkt overbelastede, og de sociale reaktioner over turismens negative indflydelse på visse lokale miljøer er også blevet hyppigere. Selv om stress og overbelastning af naturen ikke kun skyldes turisme, så øger og aktualiserer masseturismen en række kendte udfordringer omkring adgang og regulering af natur/kultur- og produktionslandskaber, som påkræver national såvel som lokal handling. Rapporten siger ikke så meget om, hvordan lokalbefolkningen kan/bør inddrages i den fysiske planlægning, men netop her kan en aktionsforskningstilgang med anvendelse af GIS gøre en forskel. I vores anden case arbejder vi således med indsamling og kortlægning af lokal viden om værdier i landskabet, der ikke traditionelt bliver kortlagt, delvis gennem brug af deltagerorienterede teknologier.

Udfordringer for aktionsforskning, planlægning og GIS

Hvilke særlige udfordringer findes der så for aktionsforskning og -forskere i anvendelse af GIS, dette med reference til denne specifikke ø-kontekst og processer af empowerment, vi har skitseret foroven?

Set i en lokal sammenhæng er det vores erfaring, at der på trods af en god del – til tider sund – skepsis omkring "forskere", så modtages man dog positivt og venligt. Man får gennem mange af samtalerne det indtryk, at der ikke er de store forventninger om, at man som forsker kan bidrage til at rykke noget lokalt. Det kan der være flere forklaringer på, men en forklaring er uden tvivl, at man lokalt ofte er utålmodig for at få ting til at ske, samtidig med at forskernes perspektiver ofte er længere, typisk et-to år eller mere. En anden årsag er, at forsker-community samarbejde ikke er noget, man er vant til i denne omtalte kontekst, og sådanne "eksperter" er typisk nogle "fra Torshavn", der vil fortælle "os", hvordan tingene hænger sammen og bør være. Når man kommer med en participatorisk tilgang, betyder det samtidig en vis nysgerrighed omkring, hvad der muligvis kan komme ud af det. Herudfra kan man også udlede, at med de forskellige briller man har som forsker, som aktivist, som lokal entreprenør eller kommunalpolitiker, så har netop afstemning af forventninger stor betydning. Hvad er det, man som aktionsforsker kan bidrage med, med hvilke ressourcer og hvordan? Hvilke personlige interesser har vi og hvor objektive er vi? Hvad vil kommunens reaktion være, hvis vi som forskere ud fra et bæredygtigheds- eller lokalsamfundsperspektiv mener, at visse lokale planer og projekter er uhensigtsmæssige, fx at det er en dårlig idé overhovedet at overveje at begynde på akvakultur i farvandet ud for bygden Sandur.

Et andet perspektiv ligger i lokale-nationale sammenhænge. Vi har beskrevet, at i en national færøsk sammenhæng anvendes Geografiske Informations Systemer (GIS) i stigende grad som et værktøj til at samle, styre, analysere og visualisere data i planlægningssammenhænge; i by- og landsplanlægning, i forvaltningen af naturressourcer osv. Den viden, vi hidtil har indsamlet, indikerer dog, at lokal deltagelse og inddragelse i offentlige/nationale planlægningsprocesser er meget begrænset, og at ekspertise og anvendelse af GIS på samme måde er begrænset til offentlige, især nationale institutioner samt kommercielle interesser. En interessant undtagelse er Skálavík på Sandoy med ca. 140 indbyggere, hvor meget af den lokale infrastruktur, kommunen har ansvar for, såsom vandforsyning og kloakering, på eget initiativ og med lokal arbejdskraft er kortlagt i GIS.

Vores igangværende projekt med at anvende GIS til at italesætte og synliggøre fordele og positive aspekter af lokalsamfundet og landskabet er derfor i en færøsk kontekst noget ret nyt. Men også her er der en del udfordringer.

En ting er, at den fysiske planlægning kan ses som traditionel, en anden er, at mange politikere, lokale såvel som nationale, direkte ser den fysiske planlægning som et problem og en begrænsning for handling og fremskridt, og der er en lang række sager, hvor de almindelige vedtægter tilsidesættes, uden at det medfører de store konsekvenser (jf. egne interview af offentligt ansatte). Denne tankegang kan sagtens suppleres med en generel skepsis over for "bureaukrater" og "centrale myndigheder", som vil "styre", hvad der skal ske lokalt. Som et eksempel på manglende sammenhænge mellem lokal og national planlægning kan nævnes stedet "Mølheyggjar" i nærheden af bygden Sandur. Mølheyggjar er et unikt område i international henseende, bl.a. på grund af sit særlige plante- og dyreliv. Alligevel bliver området brugt til bl.a. at brænde bål og til kørsel med firehjulstrækkere, og myndighederne er, eller har været, uenige om, hvem der egentlig har ansvaret for at sikre området (Laursen 2014).

Den forventede kraftige stigning i antallet af turister i de kommende år, både på grund af øget turisme, men også på grund af de forbedrede transportmuligheder, der opstår med den kommende undersøiske forbindelse, vil kræve et bedre samarbejde på kommunalt og nationalt plan og vil også kræve, at lokale interesser og hensynet til bæredygtighed inddrages i højere grad i planlægningen. Participatorisk GIS kan potentielt spille en afgørende rolle i denne process.

Afslutning

Et hovedbudskab i dette kapitel har været, at der ligger store muligheder i anvendelsen af geografiske informationssystemer til udvikling af bæredygtige erhverv, især når det kommer til at kombinere forskellige former for viden, fx lokal og traditionel viden omkring natur og socialt liv, med andre former for ekspertkundskab. Samtidigt ligger der også store udfordringer i anvendelsen af GIS, som det er nødvendigt at være opmærksom på, og som kræver større opmærksomhed i planlægningsregi, end de hidtil har fået. Participatorisk aktionsforskning kan bidrage til forståelsen af disse udfordringer, og hvordan de kan imødegås gennem participatoriske dataindsamlingsmetoder.

Det andet centrale budskab har været, at det er vigtigt, at man som aktionsforsker er bevidst om, at man også selv har og er en 'partinteresse' i et udviklingsforløb, som klart vil indvirke på, hvilke informationer og hvilke interessenter man har adgang til, ikke mindst når projekter begynder at udvikle sig dertil, at der skal tages beslutning om retninger og hvor et projekt eller initiativ skal bevæge sig hen.

Notes

10. http://www.interreg-npa.eu/projects/funded-projects/project/156/
11. EJOLT er en forkortelse for Environmental Justice Organizations, Liabilities and Trade og var et FP7- (7th Framework Programme for Research and Technical Development) finansieret forskningsprojekt, der løb fra 2011 til 2015 og var sammensat af en række universitetsinstitutioner samt NGO'er. Projektet fortsætter frem til 2021 under forkortelsen EnvJustice og finansieres af EUs forskningsråd (ECR). Projektet beskrives som "a global research project bringing science and society together to catalogue and analyze ecological distribution conflicts and confront environmental injustice" (http://www.ejolt.org/)
12. Disse betragtninger omkring den fysiske planlægning bygger på egne erfaringer, samt vores interview med en rækker personer i den færøske administration, nationalt såvel som lokalt.
13. http://www.talgildu.fo/um-talgildu-foroyar/heildaraetlanin-2015/ (20170830).
14. De nævnte tal er pr. 1. januar 2017 fra Hagstova Føroya (Færøernes Statistik; www.hagstovan.fo).
15. *Velta* er det færøske ord for et mindre eller større stykke jord, der er bearbejdet med det formål at dyrke nytteplanter.

Litteratur

· Andersen, J. og Bilfeldt, A. (2016). Participatorisk aktionsforskning: potentialer og udfordringer. I: Bilfeldt, A., Jensen, I., & Andersen, J. *Social eksklusion, læring og forandring.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 19-41.
· Brown, G., & Kyttä, M. (2014). "Key issues and research priorities for public participation GIS (PPGIS): A synthesis based on empirical research". *Applied Geography*, 46, 122-136.
· Bækgaard, M. (2017). *Færøernes første michelinrestaurant serverer vindblæst velsmag ved verdens ende.* 22. februar. http://politiken.dk/rejser/art5837795/F%C3%A6r%C3%B8ernes-f%C3%B8rste-michelinrestaurant-serverer-vindbl%C3%A6st-velsmag-ved-verdens-ende
· Carlsen, H. B. & Olsson, E. (2013). *Færingernes fornemmelse for fermentering.* Politiken, 15. maj. http://politiken.dk/mad/madnyt/art5446466/F%C3%A6ringernes-fornemmelse-for-fermentering
· Cope, M., & Elwood, S. (2009). *Qualitative GIS: a mixed methods approach.* London: Sage Publications Ltd.
· Corbett, J. M. & Keller, P. C. (2005). An Analytical Framework to Examine Empowerment Associated with Participatory Geographic Information Systems (PGIS). *Cartographica,* 40(4), 91-102.
· Elwood, S., Feliciano, R., Gems, K., Gulasingam, N., Howard, W., Mackin, R., Medina, E., Ramos, N., & Sierra, S. (2007). Participatory GIS: the Humboldt/West Humboldt Park Community GIS Project, Chicago, USA. I: Kindon, S., Pain, R., & Kesby, M. (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods.* London, UK: Routledge.
· Goodchild, M. F. (2006). "GIScience ten years after ground truth." *Transactions in GIS,* 10(5), 687-692.
· Goodchild, M. F. (2007). "Citizens as sensors: the world of volunteered geography." *GeoJournal,* 69(4), 211-221.
· Goodchild, M. F. (2010). Twenty years of progress: GIScience in 2010. *Journal of spatial information science*, (1), 3-20.

· Harley, B. (1988). "Maps, Knowledge, and Power." I: *The Iconography of Landscape*, Eds. D. Cosgrove & S. Daniels. Cambridge: Cambridge University Press. 277-312.
· Harley, B. (1989). "Deconstructing the Map." *Cartographica*, 26(2), 1-20.
· Hovgaard, G., & Kristiansen, S. M. (2008). Villages on the Move: From Places of Necessity to Places of Choice. I: J. O. Bærenholdt & B. Granås (eds.), *Mobility and Place: Enacting Northern European Peripheries*, (pp. 61–74). Aldershot, UK: Ashgate.
· Jensen, N. H. (2017). *Destination development in an Island State: A case study about the Faroe Islands.* Tourism Master Thesis, Aalborg University.
· Jørgensen, M. S. (2016). Environmental Governance as inclusion and exclusion of actors and issues: the case of Denmark. I: Bilfeldt, A., Jensen, I., & Andersen, J. (red.) (2016). *Social eksklusion, læring og forandring.* (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. (Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser, Vol. 7), 81-101.
· Kamikposten. (2017). WOW: *Færøerne vandt 3 ud af 7 priser. Fælles nordisk madpris uddelt for første gang.* 24. august. http://www.kamikposten.gl/2017/08/24/wow-faeroeerne-vandt-3-ud-af-7-priser-faelles-nordisk-madpris-uddelt-for-foerste-gang/.
· Kockel, U. (2002). *Regional Culture and Economic Development: Explorations in European Ethnology.* New York & London: Routledge.
· Laursen, S. (2014). *Færøsk Turisme: Mellem Bæredygtigt Potentiale og Vanetænkning.* Kandidatafhandling, Plan, By & Proces, Roskilde Universitet, upubliceret.
· Lemberg, K. & Lemberg-Pedersen, M. (2017). *Græsrod i magtsystemet. Kai Lemberg's erindringer.* Roskilde Universitet.
· Nielsen, P. (1980). *Arealplanlegging på Færøyene.* Hovedoppgave ved Institutt for jordskifte og eiendomsutforming ved Norges Landbrugshøgskole. Upubliceret.
· *Nortern Periphery and Arctic Programme. 2014-2020.* http://www.interreg-npa.eu/projects/funded-projects/project/156/ (20170825).
· Peluso, N. (1995). Whose woods are these: countermapping forest territories in Kalimantan, Indonesia. *Antipode* 27 (4), 383-406.
· Pickles, J. (1995). *Ground truth: The social implications of geographic information systems.* New York: Guilford Press.
· Schuurman, N., & Pratt, G. (2002). Care of the subject: Feminism and critiques of GIS. *Gender, place and culture: a journal of feminist geography*, 9(3), 291-299.
· Smith, D. A., Ibáñez A., & Herrera, F. (2017). The Importance of Context: Assessing the Benefits and Limitations of Participatory Mapping for Empowering Indigenous Communities in the Comarca Ngäbe-Buglé, Panama. *Cartographica,* 52(1), 49–62
· Strandsbjerg, J. (2010). *Territory, Globalization and International Relations: The Cartographic Reality of Space.* Palgrave Macmillan, Basingstoke.
· Sundbo, J. (2014). Turisme og oplevelsesøkonomi: en udkantsstrategi. I: Hovgaard, G.; Jákupsstovu, B. & Sølvará, H. A. Vestnorden. *Nye roller I det internationale samfund*, (pp. 95-109). Tórshavn: Faroe University Press.
· Tulloch, D. (2008). Public participation GIS (PPGIS). I Kemp, K. (red.) *Encyclopedia of geographic information science,* (pp. 352-355). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
· Uttanríkis- og Vinnumálaráðið. (2017). *Ferðavinna í Føroyum. Ein ábyrgdarfull og burðardygg leið* (Turisme i Færøerne. En ansvarsfuld og bæredygtig kurs). Tórshavn: Føroya Landsstýri.
· Wright, D. J., Goodchild, M. & Proctor, J. D. (1997). Demystifying the persistent ambiguity of GIS as 'tool'versus 'science'." *Annals of the Association of American Geographers*, 87(2), 346-362.

8. AKTIONSFORSKNING PÅ KANDIDATUDDANNELSEN I TEKNO-ANTROPOLOGI

Nils Thorsen og Tom Børsen

Introduktion

Kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi er en teknisk/naturvidenskabelig uddannelse, der omhandler interfacet mellem teknologier og mennesker. Uddannelsen er opbygget af fire semestre der følger Aalborg Universitets model for Problem-Baseret Læring, hvor hvert semester, med undtagelse af specialesemesteret, er opdelt i projekt-moduler og kursusmoduler. Kursusmodulerne skal give fagligt overblik og bredde. Projekterne skal belyse en faglig relevant problemstilling. Samspil mellem projekter og kurser tilstræbes.

På uddannelsen optages studerende med forskellig baggrund: Bachelorer i teknisk, natur- og samfundsvidenskab, humaniora samt tekniske og sundhedsfaglige professionsbachelorer. Hvor de studerende på bacheloruddannelsen i Tekno-Antropologi skal tilegne sig og afprøve teknoantropologiske færdigheder, skal de studerende på kandidatuddannelsen bringe de teknoantropologiske færdigheder i spil i fx planlægningsmæssige eller innovative sammenhænge. Mere om uddannelsen kan læses på: http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/techno-anthropology [tilgået den 15. marts 2018].

På kandidatuddannelsens tredje semester kan de studerende vælge mellem tre projekttyper: de kan skrive et projekt i en ekstern organisation, hvor de løser en af organisations problemer eller de kan gennemføre et antropologisk feltarbejde. I 2016 blev det besluttet, at kandidatuddannelsens tredje semester også skulle indeholde mulighed for at gennemføre et aktionsforskningsprojekt. Dette projektmoduls læringsmål ses i studieordningen, der kan hentes her: http://www.sadp.aau.dk/digitalAssets/358/358232_msc-i-teknoantropologi—kbh-_21122017.pdf [tilgået den 15. marts 2018].

Aktionsforskning bygger på Kurt Lewins arbejde og defineres som en

forskningsform, der indebærer forskernes direkte engagement i sociale forandringsprocesser, fx i lokalsamfund, institutioner eller virksomheder. Forskerne får en deltagerrolle i stedet for en observatørrolle. Forskningen bidrager med / til ønskede sociale forandringer (aktionsaspektet) og skaber derved ny indsigt i sociale sammenhænge (forskningsaspektet). Kurt Lewin udtrykker det således: "Den bedste måde at forstå samfundet på er at forandre det!" (Lewin citeret i Bloch-Poulsen 2016). Aktionsforskning søger typisk at adressere sårbare gruppers udfordringer, og netop herigennem adskiller aktionsforskning sig fra konsulentarbejde (Clausen et al 2018).

Når aktionsforskning bruges i undervisningssammenhænge på universiteter sker det ved at studerende indtager rollen som aktionsforskere og arbejder med at løse en samfundsrelevant problemstilling sammen med en aktionsgruppe – fx medarbejdere eller aktivister. På Aalborg Universitet, Roskilde Universitet og andre videregående uddannelsesinstitutioner, der benytter projektarbejdsformen, kan aktionsforskningen udføres i projektmodulerne (Andersen et al 2018).

Forskningsspørgsmål og metode

Vi, som med-designere af et nyt aktionsforskningsprojektmodul, er interesserede i at lære af de internationale erfaringer med at inkludere aktionsforskning i universitetsuddannelser. Vi vil vurdere, hvordan den internationale viden om aktionsforskning kan understøtte planlægning og gennemførelse aktionsforskning på tredje semester af kandidatuddannelsen i Tekno-Antropologi.

Metode

For at besvare forskningsspørgsmålet har vi gennemført et litteraturreview. For at belyse internationale erfaringer med anvendelse af aktionsforskning i universitetsuddannelser er der specifikt søgt efter videnskabelig viden om aktionsforskning og universitetsuddannelser: "Participatory Action research AND higher education", "Empowerment AND Actions Research AND Higher Education", "Democratic AND Action Research AND Higher Education", "Ethics AND Action Research AND Higher Education" og "Action research AND Science education AND social sciences". Søgeprofilerne er udviklet gennem en "try-and-error" model, efter hvad der gav de mest relevante og overkommelige referencer. Der er søgt efter artikler i tre internationale databaser: Eric.org, Scopus og Sciencedirect samt hentet referencer i to tidligere gennemførte litteraturreviews (Laudonia et al. 2017) (Gibbs et al. 2017).

Når vi i fundne artikler har identificeret andre relevante artikler er disse medtaget i artikelsamlingen. Vi er blevet opmærksomme på, at der er flere artikler med overskrifter, der synes at matche på søgekriterierne, men som ved nærmere læsning ikke dækker vores efterspørgsel. Omvendt har vi også fundet artikler, der i overskrifter og abstracts ikke indeholder vores søgeord, men som ved nærmere kendskab rammer vores efterspørgsel. Vi har ikke systematisk søgt efter referencer i sidstnævnte kategori, der således kun er medtaget ved "tilfældige" fund.

Vi endte op med i alt 1722 artikler og bogkapitler, heraf 1441 fra søgning i internationale databaser, 255 fra to andre litteratur-reviews og 26 fra personligt kendskab. Det skal bemærkes, at vi har søgt i internationale databaser på engelsk. Konsekvensen er, at der ikke er danske artikler i udvalget ud over de, som forfatterne havde personligt kendskab til.

De 1722 referencers overskrift og abstract er læst og referencer udvalgt i forhold relevans for vores problemstilling. Sorteringen resulterede i et udvalg af 191 referencer. De fleste frasorterede artikler havde typisk et abstract der viste, at hovedindholdet ikke reelt var aktionsforskning eller faldt uden for vores specifikke problemstilling vedr. universitetsuddannelse.

De 191 referencer er læst. I forbindelse med læsningen blev relevante udpluk udtrukket via copy paste og samlet i et dokument med en "bruttotekst" på 25 sider. Bruttodokumentet er herefter læst meget grundigt og analyseret med vores forskningsspørgsmål i baghovedet. Analysen identificerede fem analytiske hovedkategorier som igen blev opdelt i 18 underkategorier, som dækker over pointer tydeliggjort i flere af de identificerede artikler. Hovedkategorier og underkategorier fremgår af afsnitsstrukturen i det efterfølgende.

Bruttoteksten blev fordelt på hoved- og underkategorier. Denne tekst er derefter parafraseret og gennemskrevet over flere iterationer. Der samles op på hver hovedkategori med en delkonklusion som retter kategorien mod forskningsspørgsmålet.

State-of-the-art erfaringer med aktionsforskning i universitetsuddannelser

Når "aktionsforskning" som begreb anvendes i forbindelse med universitetsuddannelser skal det forstås bredt. Gennemførelsen af aktionsforskningsprojekter i uddannelser er naturligvis et centralt element, men der er langt flere anvendelsesmuligheder. Mulighederne udløses, når principperne i aktionsforskning indtænkes i uddannelsesplanlægning, gennemførelse af undervisning og organisering af universiteterne.

Reviewet er opdelt i 5 hovedafsnit.

1. Direkte anvendelse af aktionsforskning i gennemførelsen af uddannelserne
2. Anvendelse af aktionsforskning til innovationer i uddannelser
3. Opbygning af kompetencer på universiteterne til at bruge aktionsforskning i uddannelser
4. Effekter af aktionsforskning på de studerendes læring
5. Aktionsforskning som led i at styrke universiteternes samarbejde med eksterne aktører i det omgivende samfund

Direkte anvendelse af aktionsforskning i gennemførelsen af uddannelserne

Litteraturen nævner flere problemstillinger, når man bruger aktionsforskning direkte i universitetsuddannelser. Det gælder især, hvordan brug af aktionsforskning fremmer tværfaglige tilgange og harmonisering mellem tidsterminer og fagkrav for kurser/projekter med det tidsmæssige forløb af aktioner/handlinger. Andre aspekter angår kobling af teori og praksis og erhvervskvalificering.

Tværfaglighed

Aktionsforskningsprincipper kan med fordel anvendes, når universiteter ønsker at skabe tværfaglig forskningsbaseret uddannelse. Aktionsforskning tager udgangspunkt i samfundsproblemer, hvor viden fra de traditionelle fag indgår i problemanalyse og løsningsforslag. Denne kontekst skaber naturligt en tværfaglig indgang, fordi analyser og løsninger ikke kan baseres på enkeltfag, fordi enkeltfagene netop kun indgår som en del af løsningsgrundlaget. Et eksempel er opbygning af uddannelse i klimaforandringer, hvor et fag som kemi kun bidrager med en del af vidensgrundlaget. Kemien skal ses i sammenhæng – både med andre naturvidenskabelige fag og samfundsfag (Eilks & Feierabend 2011), (Greenwood & Davydd 2012).

Mange universiteter har fokus på at indbygge aspekter af bæredygtighed i relevante fag. Bæredygtighed har tre dimensioner, den miljømæssige, den sociale og den økonomiske. Metrikker for bæredygtighed er blandt andet udviklet af Sustainability Accounting Standards Board (SASB) på branchebasis. Indenfor medicinalindustri består den samlede bæredygtighedspræstation af metrikker for energi- og vandforbrug, arbejdsulykker, kliniske forsøg, produktsikkerhed, prispolitik, etisk markedsføring m.v (Sustaina-

bility Accounting Standard 2013). Novo Nordisk følger i sin årsrapport disse standarder (Novo Nordisk 2017) Vurderingerne sker i sagens natur på et tværfagligt grundlag, f.eks. indgår naturvidenskab i den miljømæssige del, sociologi og humaniora i den sociale del og økonomi/businessfag i den økonomiske del (Cebriàn 2017).

I litteraturen omtales mange aktionsforskningsprojekter med eksterne samarbejdspartnere, der gennemføres som led i projektarbejde i uddannelser. Der er f.eks. gennemført projekter om bæredygtighedsløsninger i lokalsamfundet. Her forekommer det helt naturligt at beskrivelsen af forholdene, rammerne og mulige løsninger kræver brug af viden fra mange fagområder (Manring 2014).

Når der skabes aktionsforskningsprojekter sker det, at studerende kommer til at samarbejde med aktører, der er meget forskellige fra dem selv. Det være sig uddannelsesniveau, social status, alder, holdninger og etnicitet. Dette forhold skaber udfordringer for de studerende, men er også udgangspunkt for en ny og nyttig læring, der kombinerer viden og færdigheder fra forskellige fagligheder (Taylor & Petit 2007).

Timing af studier/forskning og forløb af aktioner

Koblingen af forskningsbaserede studier på universiteter med aktioner i det omgivende samfund skaber et problem med "timing". Både forskningsprojekter og – især – studier er underlagt nogle tidsmæssige og ressourcemæssige rammer, der ofte ikke er proportionale med udfordringer i de aktioner og forandringsprojekter studenterprojekterne relaterer sig til. Der opstår forventningsbrister mellem de studerende og aktionsgrupperne. Måske har de studerende lovet for meget, måske har aktionsgrupperne ikke kendskab til regler og rammer på universitetet.

For at undgå problemerne med timing kan projektarbejde for aktionsgrupper søges videreført gennem undervisernes forskning eller ved at de studerende kobler en fortsættelse sammen med efterfølgende semestre, praktikophold, studiejob m.v. (Taylor & Petit 2007) (McNicoll 1999) (Andersen et al 2018). Erfaringer viser, at konsekvenserne kan være alvorlige. I et grelt eksempel endte et sådant arrangement med, at halvdelen af de studerende ikke fik skrevet opgaven inden for tidsrammen. (Zambo & Isai 2012). Under alle omstændigheder er det vigtigt at underviserne forbereder studerende, der vælger et aktionsforskningsprojekt på disse problemer.

En studerende på universitet i Monterrey i Mexico, Norma Garcia Loera, valgte som sit masterprojekt et aktionsforskningsprojekt om løsning af samarbejdsproblemer i universitets kommunikationsafdeling, hvor hun

selv havde haft et studiejob. Hun lykkedes med at få sat gang i et konstruktivt forløb, hvor den respekt, der stod om hende i afdelingen (bl.a. fordi hun havde en journalistisk uddannelse inden universitet) var afgørende. Men det blev hurtigt klart for Norma, at processen løb langt ud over terminen for hendes masterprojekt. Hun formåede dog at lave sin afhandling på det grundlag, der var på tidspunktet for aflevering af afhandlingen og det blev en udmærket afhandling. Norma fulgte processen efter hun dimitterede – og kunne flere år efter konstatere, at den stadig var i gang. (Kur 2001). De samme erfaringer har man på Cornell Universitet i USA. Her vejleder underviserne netop de studerende i, hvordan man afslutter en afhandling om aktionsforskning midt i et fortløbende handlingsforløb (Greenwood 2012).

Aktionsforskning som led i erhvervskvalificering

Relation til potentielle job for færdiguddannede indgår som en brik i diskussionen om brug af aktionsforskning på universiteter. Der er forskellige positioner i diskussionen. Et synspunkt er, at det er meget relevant at koble uddannelser til senere jobmuligheder. Kritikere mener, at tidlig tilpasning til jobbets vilkår risikerer at svække de studerendes faglige og personlige ballast, der skal gøre dem kritiske og reflektoriske i forhold til det jobbet byder. Dette kan samtidig medføre at de man svækker den rolle de som nyansatte kan have som "fornyere" – forandringsagenter.

Erhvervskvalificering som perspektiv betyder også, at studerendes aktionsforskningsprojekter trækkes i retning af virksomheder og ikke ressourcesvage grupper, NGO'er og trængende lokalsamfund af den enkle grund, at jobpotentialet her ikke er stort. Erfaringer med videnskabsbutikker på universiteterne viser, at denne tendens slår igennem, idet det fastslås at

> "[i]n general, the universities have become more open to society, partly facilitated by science shops, but a lot of this opening up is towards companies and not civil society (Dorland & Jørgensen 2016).

Hvis der i uddannelsen etableres et kritisk og samfundsmæssigt syn på jobpraksis på den senere arbejdsplads, kan senere aktionsforskning gennemført på potentielle nye arbejdspladser producere et nyttigt modspil. Det er f.eks. lykkedes på en uddannelse i sygepleje i Australien. Aktionsforskning gennemførtes som en model, der kombinerede et aktionsforskningsprojekt med praktik/deltidsbeskæftigelse. Det viste sig, at flere studerende var i stand til at stille kritiske spørgsmål, herunder til kommunikationen mellem sundhedsprofessionelle og patienter (Kenny et al 2012).

Formelle fagkrav og særskilte fagkurser

Hvis universitetsuddannelser er organiseret omkring en stram kursusplanlægning med skemaer for en lang række kurser og projekter kan det stride mod aktionsforskningens forventninger om, at de studerende kan prioritere sin tid og indsats i overensstemmelse med behov, det vil sige "når der sker noget". Aktionsforskningsprojekter er ikke underlagt skemaer og det er ikke muligt at forudse, hvornår trængselsperioden for en aktion indfinder sig. Det skaber naturligt en konflikt mellem uddannelseskrav og behov i et aktionsforskningsprojekt.

Undervisere indenfor regnskabsrevision på tre universiteter i New Zealand, forsøgte sig med aktionsforskning. Det stramme skema og den meget præcise formulering af krav til de enkelte fag klemte aktionsforskningen ind i en ramme, der begrænsede mulighederne for at høste de potentielle fordele. F.eks. skulle undervisning i aktionsforskning indpasses til sessioner af 3-4 timer i det fastlagte skema og sammenhængende forløb med de eksterne aktionsgrupper havde svære kår. På samme måde har man i forbindelse med aktionsforskning i uddannelser inden for geografi oplevet, at mulighederne for at følge op på det dybe engagement de studerende får gennem samarbejdet med aktionsgrupper begrænses af andre uddannelsesmæssige forpligtelser (Van Peursem & Nath 2016) (Pain et al 2013).

Hvis universitetet har tradition for vægt på projektarbejde skabes der større rum for aktionsforskning. Projekter formuleres på grundlag af reelle problemer i samfundet. Dermed er udgangspunktet, at læring fra kurser kan inddrages i projektet. Der er også i skemaet sat tid af til projektarbejdet. Der er på RUC og AAU i Danmark gode erfaringer med at realisere disse fordele (Andersen et al 2018).

Refleksioner i forhold til Tekno-Antropologi

Teknoantropologi er en tværfaglig uddannelse, der arbejder med samfundsrelevante problemstillinger omkring interfacet mellem mennesker og teknologier. Aktionsforskningstilgangen synes således oplagt at inddrage på Teknoantropologi. Studienævnets beslutning om at give de studerende muligheden for at skrive et aktionsforskningsprojekt på Teknoantropologi blåstempler aktionsforskning som legitim teknoantropologisk tilgang. Aktionsforskningstilgangen foreslår, at teknoantropologiske problemstillinger hentes fra de involverede og berørte aktionsgrupper. Som forberedelse til semesterplanlægningen kunne udvalgte aktionsgrupper kontaktes og mulige problemstillinger identificeres.

Litteraturen peger på praktiske problemer, som studerende, der vælger at arbejde med aktionsforskningstilgangen, skal tage højde for: Hvordan

kan handlings- og erkendelsesinteresserne balanceres? Kan et aktionsforskningsprojekt tilpasses skemaet? Sidstnævnte problemstilling er ikke et problem på tredje semester af Tekno-Antropologiuddannelsen, idet dette semester ud over projektarbejdet kun indeholder et enkelt kursusmodul på 5 ECTS i refleksivt projektdesign. Dette modul består af tre undervisningsseancer på i alt 6 dage først, midt og sidst i semestret, der har projektarbejdet i fokus suppleret med udarbejdelse af projektrelevante arbejdspapirer. På kursusmodulet bliver de studerende bedt om at reflektere nøje over hvordan handlings- og erkendelsesinteresserne kan balanceres. Dette bør projektvejlederne også gøre de studerende opmærksomme på.

Anvendelse af aktionsforskning til innovationer i uddannelser

På traditionelle universiteter åbner uddannelsesstrukturen ikke naturligt op for at inddrage aktionsforskning, men der er dette til trods mange steder ønsker om at fremme anvendelsen af aktionsforskning.

Et meget centralt spørgsmål er, hvor langt man kan drive aktionsforskningen i forhold til rammerne. Her er diskussionen om teknisk, praktisk og emancipatorisk tilgang til aktionsforskning central. Ønsker om at realisere fordelene ved anvendelsen af aktionsforskning i fuld skala på universiteterne kan føre til uddannelsesreformer, der baner vejen for disse fordele (Kinsler 2010).

Håndtering af kontroverser i forhold til traditioner, regler og værdinormer kommer til at spille en stor rolle for fortalere for aktionsforskning (Jensen 2016).

Effekterne af at gennemføre aktionsforskning med en teknisk, praktisk eller emancipatorisk tilgang

Aktionsforskning anvendes ofte med en teknisk indgang, der begrænser sig til effektivisering af indlæring i fagene efter en instrumentel mål-resultat betragtning. Erfaringer viser, at der har været for lille fokus på den praktiske tilgang, som vægter de eksterne effekter af de handlinger, der knytter sig til anvendelsen af den faglige viden og endnu mindre fokus på en emancipatorisk tilgang, hvor frigørelsen fra bindinger i eksisterende strukturer skaber nye rum for radikale forandringer.

Mange tiltag til at integrere aktionsforskning ender med den tekniske tilgang, fordi denne er mindst besværlig at tilpasse de eksisterende strukturer. (Kinsler 2010) (Gravett 2004).

Et eksempel på at den tekniske tilgang kom til at dominere et forsøg på

at anvende aktionsforskning ses i udviklingen af revisoruddannelsen i New Zealand. Underviserne var åbne for den tekniske, praktiske og emancipatoriske tilgange, men det viste sig, at den tekniske indgang passede ind i konteksten med optimering af læring inden for veldefinerede fagtermer og veludviklede IT-værktøjer på revisionsområdet. Med den tekniske indgang kunne indlæringen effektiviseres. En emancipatorisk tilgang kunne bidrage med at sætte spørgsmål ved de faste rammer og traditionelle formuleringer af revisionskonklusioner i erklæringer og protokollater i et bredere perspektiv, men integration af den emancipatoriske tilgang mødte mange udfordringer (Van Peursem & Natt 2016).

Innovationer i studieordninger og fagbeskrivelser

Implementering af aktionsforskning i universitetsuddannelser sker også ved at ændre uddannelsernes studieordninger og fagbeskrivelser.

På universitet i Southampton i England gennemførtes et aktionsforskningsprojekt med det mål at fremme undervisningen i bæredygtighed. Aktionsforskningsprojektet blev gennemført som et ph.d.-projekt og den studerende fik en aktiv rolle som facilitator for en aktionsgruppe, der bestod af fem akademiske medarbejdere fra forskellige institutter, der alle stod for uddannelser, hvor bæredygtighedsaspektet skulle fremmes. Det viste sig, at integrationen af bæredygtighed skulle skræddersyes i forhold til hvert instituts uddannelser. Resultatet af projektet blev omfattende ændringer i studieordninger og fagbeskrivelser på alle uddannelserne. Undervejs blev det konstateret, at deltagernes forskellige værdigrundlag og deres uddannelsesmæssige baggrund var meget afgørende for deres prioriteringer i forandringsprocessen (Cebriàn 2017).

På universiteter i USA forårsager "multikulturen" ofte problemer. Det gælder både forskellige kulturelle baggrunde for studerende og mellem universiteter og lokalsamfund i naboområdet. Aktionsforskningen er en oplagt indgang til at udforske og forbedre forholdene på dette område – qua sin tendens til at tage udgangspunkt i den ressourcesvage aktør. Rektoren på et universitet i Midtvesten i USA besluttede gennem et aktionsforskningsprojekt med deltagelse af en række undervisere at ændre studieplanerne på en række fag, så de i højere grad afspejlede hensynet til den multikulturelle sammensætning af studerende og indbyggere i det omgivende lokalsamfund bl.a. ved at inddrage multikulturelle temaer og aktiviteter. Et konkret resultat var et opgør med stigmatisering af studerende fra fattige afroamerikanske hjem (Simms 2010).

Aktionsforskning er også en oplagt tilgang til udviklingsprojekter i fattige lande. Udviklingsmidler gives til universiteter, der kan håndtere ud-

viklingsmæssige problemstillinger. Som led i et amerikansk finansieret udviklingsprojekt på Universitas Cenderawasih i Indonesien blev der gennemført et aktionsforskningsprojekt, der havde til formål at udvikle en læseplan for en uddannelse i entreprenørskab. Læseplanen målrettedes specielt efter at kvalificere de studerende til at arbejde som igangsættere af erhvervsudvikling i den fattige Papua provins i samarbejde med de lokale. De studerende – opdelt i teams – fik et startlån og skulle gennem 8-12 måneder forsøge at opbygge en holdbar forretning i Papua. Resultatet var, at ca. en tredjedel af teams fik gang i en forretning og kunne tilbagebetale lånet (Goldstein et al 2016).

Forsøg med at integrere aktionsforskning skrider ofte langsomt, men sikkert frem. Derfor er etablering af kontinuitet et centralt emne. På et universitet i Illinois i USA gennemførtes et aktionsforskningsprojekt sammen med lokalbefolkningen for at etablere en "borgerkomité". Projektet udviklede sig og medførte, at samarbejdet med lokalsamfundet efterhånden fik en fremtrædende plads i planlægning af uddannelserne (Sorensen & Lawson 2011)

Det er et gennemgående problem for fortalere af aktionsforskning, at de tiltag, der lykkes og de projekter, der gennemføres ikke bider sig fast som integreret og vedvarende element i forskning og uddannelse. Erfaringerne fra videnskabsbutikker på universiteter er, at der kun er en begrænset spinoff af projekterne på universiteternes curriculum og forskningsprogrammer. I en international undersøgelse rapporterer kun 30% af videnskabsbutikkerne, at aktiviteterne har påvirket den generelle forskning og undervisning (Hende & Jørgensen 2001). Der findes dog også positive erfaringer.

Forbedre koblingen mellem forskning og uddannelse

Kobling mellem universitetets forskning og undervisning styrker aktionsforskningen i selve uddannelserne (Tormey et al 2008) (Adler 2003) (Walton 2011) (Benson et al 1996). Hvis det akademiske personale veksler mellem undervisning og forskning skaber det bedre rum for integrationen af aktionsforskning i uddannelserne. Denne erfaring er især gjort inden for geografiuddannelser, hvor det understreges at samarbejde med lokalsamfundene gør integration af forskning og undervisning mere oplagt (Howitt 2001).

Håbet kan her være, at de studerende, uanset om de fortsætter med en universitetskarriere eller får job udenfor har fået etableret en kritisk distance og et engagement i at udfordre tingenes tilstand.

Håndtering af konflikter med traditioner, regler og eksisterende værdinormer

Som det er nævnt er aktionsforskning – uanset om det er en tradition, der har været på banen i næsten 100 år – fortsat et diskussionsemne i forhold til den traditionelle tænkning på universiteterne. Mange fortalere for anvendelse af aktionsforskning er af samme grund stødt ind i værdimæssige problemstillinger og sammenstød med eksisterende regler og traditioner (Greenwood 2012). I et enkelt tilfælde finder underviserne, at disse konflikter kan anvendes produktivt til at synliggøre aktionsforskningens egenart og identitet. Derfor anbefaler de, at man er åbne om de forskellige opfattelser og holder en dialog kørende frem for at "lukke diskussionen ned" (Pain et al 2013).

Det er derfor en vigtig opgave for fortalere for aktionsforskning at gøre op med disse traditioner for at skabe rum for, at aktionsforskningen kan gennemføres kvalificeret og vinde hævd for de alternative fordele den skaber (Smith 2010).

Refleksioner i forhold til Tekno-Antropologi

Det skal afklares om aktionsforskningsprojekterne på Tekno-Antropologi skal være instrumentelle til opnåelse af faglige mål, eller om de praktiske og emancipatoriske effekter skal vægtes tungest. Vores eget synspunkt er, at begge dele er vigtige, og vil kunne indgå som vurderingskriterier for projektarbejde der gør brug af aktionsforskning.

Det vil være interessant at følge effekterne af de aktionsforskningsprojekter, der gennemføres af Tekno-Antropologistuderende Hermed identificeres et område, hvor der er behov for mere forskning. Dette spiller også ind på spørgsmålet om aktionsforskningens erhvervsrelevans.

Det skal også afklares, hvordan de studerendes aktionsforskningsprojekter kan forskningsbaseres. Mest oplagt vil det være at vejlederne selv er aktionsforskere. Heldigvis er der på AAU etableret et "Netværk for fagkritik og aktionsforskning", som rummer flere af AAU's aktionsforskere.

Tekno-Antropologi-uddannelsens faglige indhold har været genstand for faglige diskussioner og tvister. Vedtagelsen af den nye studieordning, som åbnede for at studerende kunne udarbejde et aktionsforskningsprojektarbejde, har lukket de faglige tvister om aktionsforskningens relevans. Aktionsforskning står nu som en af de centrale tilgange på Tekno-Antropologi. Det samme gør de studerendes ejerskab over deres projekter, hvorfor aktionsforskningstilgangen ikke vil blive trukket ned over de studerende.

De næste skridt i arbejdet med at integrere aktionsforskning på kandi-

datuddannelsen i Tekno-Antropologi vil være støtten til en mere konkret udfoldelse. Det skal også sikres, at de to første semestre på kandidatuddannelsen i Teknoantropologi bygger op til det store aktionsforskningsprojekt (såvel som til de øvrige af semesterets projektmuligheder).

Opbygning af kompetencer på universiteterne til at bruge aktionsforskning i uddannelser

Der mangler underviserkompetencer til at gennemføre aktionsforskning på de fleste universiteter. Det drejer sig om både undervisernes kompetencer på det faglige og sociale plan. De største kompetence- og kapacitetsproblemer skyldes imidlertid institutionelle barrierer, der knytter sig til strukturen og opbygningen af universitetet, dets institutter og fagområder. Med andre ord er overvejelser om institutionelle forhold meget afgørende for, om aktionsforskning udbredes som forskningsstrategi og undervisningsprincip.

Institutionelle udfordringer

Det mest fyldige emne i litteraturen omhandler jf. ovenfor de institutionelle barrierer, som forsøg med integration af aktionsforskning er stødt ind i. Forsøg på at kvalificere universitetsforskere og -undervisere er gennemført med en vis succes. Spørgsmålet er, hvor langt de institutionelle forhold tillader, at aktionsforskningskompetencerne blandt underviserne /forskerne udfolder sig fra den tekniske tilgang til den praktiske og den emancipatoriske.

Erfaringer fra City University i New York illustrerer problemstillingen. Det blev besluttet at gennemføre et uddannelsesprogram om aktionsforskning for undervisere. Det viste sig vanskeligt at få accept for et indhold i denne undervisning, der omfattede afgørende brud med traditionelle forskningsmetoder. De ændringer det lykkedes at få igennem relaterede sig alene til de tekniske tilgange og vurderingen her er, at dette amputerede aktionsforskningen. Lignende erfaringer findes på Cornell University i USA, hvor behovet for en omfattende opkvalificering af undervisere understreges. Små enkeltstående projekter ville ikke løfte aktionsforskning. Der måtte tages strategiske beslutninger om nødvendige institutionelle rammer og en større, samlet satsning. Selv stærke alliancer mellem fortalere for aktionsforskning og magtfulde aktører i lokalsamfundet magtede ikke at gøre op med det, der kaldes en tayloristisk organisationsmodel på universitetet. Greenwood anbefaler tilmed, at den modstand man møder, gør det fornuftigt i vidt omfang at arbejde "under radaren" med sine bestræ-

belser (Greenwood & Brydon-Miller 2006) (Kinsler 2010) (Walton 2011) (Walker & Loots 2018) (Pain et al 2013).

Morten Levin (2007) slår fast, at aktionsforskning aldrig vil vinde varigt indpas uden grundlæggende institutionelle forandringer på universiteterne. Universitetsstrukturen hæmmer også udvikling af samarbejdet med lokalsamfundene, der som regel bliver enkeltstående projekter og ikke et kontinuerlige samarbejde, hvor man systematisk opbygger samarbejdsrelationerne og inddrager flere nye eksterne aktører (Sorensen & Lawson 2011)

Erfaringer med et aktionsforskningsprojekt inden for uddannelse af sygeplejersker viser, at fortalerne for aktionsforskning må belave sig på en lang sej kamp for at overvinde modstanden (Belman et al 2003). På Penn universitetet i Pennsylvania har man arbejdet i 10 år med at fremme aktionsforskning i samarbejde med lokalsamfundet. Der er nået visse resultater, men selv efter de 10 år er man stadig kun ved en begyndelse (Benson et al 1996). Der er også positive erfaringer. Videnskabsbutikken på DTU har haft nogen held med at forankre temaer fra butikkens projekter i flere af universitetets forskningsområder (Dorland & Jørgensen 2016).

En anden problemstilling knytter sig til godkendelsen af aktionsforskning i universiteternes fagtekniske udvalg og råd. Diskussionen går i nogle tilfælde livligt, og også etiske aspekter og værdimæssige betragtninger kommer ind i billedet. Nogen fortalere for aktionsforskning finder godkendelsen i disse organer som en ørkenvandring uden man kommer særlig langt. Andre tager diskussionen som en udfordring, bl.a. til at styrke aktionsforskningens faglige dimension (Pecorino & Kinsaid 2008) (Brydon-Miller et al 2006) (Cahill 2007) (Boser 2006).

Nye lærerroller

Underviseres faglige og personlige kompetencer – særligt villigheden til at påtage sig nye roller som underviser – har vist sig meget afgørende for om aktionsforskning kan integreres. At arbejde med personlige kompetencer og dermed også undervisernes værdier og holdninger skaber særlige udfordringer. Ikke desto mindre er succes med dette "rolleskift" meget afgørende for, om det lykkes at integrere aktionsforskning på universiteterne.

Et projekt på universitetet i Alberta, Canada styret af universitetets rektor viste, at det var afgørende, at underviserne udviste en større risikovillighed til at skifte fra den rent tekniske undervisning til inddragelse af normative elementer, herunder spørgsmål om etik og moral. Projektet indførte ikke alene innovation i undervisningen, men skabte også nye

relationer mellem rektorat og undervisere fra en leder-medarbejderkonstellation til et partnerskab, der ville ændre undervisningspraksis (Nixon 2016).

På universiteter eksisterer typisk en rollefordeling mellem undervisere og studerende med underviseren som den styrende og den med "magten" i afgørende spørgsmål. Denne rollefordeling er ikke optimal, hvis man skal undervise efter aktionsforskningens principper. Det har vist sig, at undervisere, for at udfolde aktionsforskning i undervisningen, må afgive magt og indflydelse til de studerende (Jacobs 2016). I den sammenhæng har McDonald og Curtis udviklet en demokratisk feedback model for denne relation mellem lærer og studerende til engelske universiteter. Modellen tillader studerende at udfordre de kriterier underviserne lægger til grund for f.eks. karaktergivning (McDonnell & Curtis 2014).

Lærernes personlige og faglige udvikling, herunder lederegenskaber

Erfaringer fra universitetet i Sussex i England viser at succes med aktionsforskning på universiteter afhænger af underviseres/forskeres faglige og personlige prioriteter. Der mange barrierer for at integrere aktionsforskning mere grundlæggende på universiteter. For at gøre op med dette kræver det, at der findes en dedikeret gruppe af undervisere, der vil kæmpe den nødvendige kamp. I denne kamp skal fortalerne for aktionsforskning have gennemslagskraft og lederskab (Cebriàn 2017).

I Sussex erfarede man at undervisernes personlige og sociale kompetencer udviklede sig når de engagerede sig i aktionsforskning (Taylor & Petit 2007). Tilsvarende erfaringer gjorde Debby Zambo, da hun fandt, at uddannelse af lærere til aktionsforskning også kvalificerede dem til løbende at analysere og forbedre deres egen undervisning og til at tage lederskab i undervisningslokalet og agere som forandringsagenter (Zambo 2011) (Zambo & Isai 2012).

De undervisere, der engagerer sig i aktionsforskning bliver typisk overbeviste om dens fordele. Evalueringer fra undervisere, der har deltaget i opkvalificering, er meget positive. Underviserne oplever, at de efterfølgende var i stand til et effektivisere læringen hos deres studerende. Underviserne oplever også, at tilegnelsen af aktionsforskningsrelevante kompetencer medfører, at de bedre magter personlige vurderinger af studerende, og at de kan være med til at skabe partnerskaber med studerende, så de studerende udvikler sig til "medforskere" (Zang & Amundsen 2015) (Conroy 2014) (Yasmeen 2008) (Harland & Staniforth 2000) (El-Deghaidy 2012) (Jacobs 2016) (Manring 2014) (Belman et al 2003) (Smith & Fernie 2010). For at nå dertil har andre undervisere oplevet, at de måtte

forlade deres komfortzone og at det skabte personlige udfordringer (Grant 2007).

Underviseres og forskeres engagement i aktionsforskning medfører ofte, at de oplever et fællesskab og et ejerskab til "sagen". Lærergrupper, der sammen har deltaget i opkvalificering inden for aktionsforskning peger på, at de senere har udviklet praksisfællesskaber, hvor de har delt viden og har hjulpet hinanden med at løse problemer i undervisning – også uden for arbejdstid (Walton 2011). Undervisere udtrykker det også således: "Vi bliver bedre i stand til at udleve vores værdier" (McArdle et al 2015). Erfaringer fra videreuddannelser i aktionsforskning viser også, at underviserne bliver bedre til at håndtere etiske problemstillinger, primært i forbindelse med deres dialoger med studerende, men også i privatsfæren (Langlouis & Lapointe 2010) (Brook & Gill 2013).

Læring om magtrelationer

Det er en væsentlig kritik, at man i et "rent" deltagerorienteret aktionsforskningsprojekt kan "glemme" de magtrelationer, der er afgørende for, hvilke forandringer der skabes i den sidste ende.

På universiteter i Australien, hvor aktionsforskning ofte handler om forholdene for aboriginals, der sjældent har stor indflydelse i samfundet, understreger Kindon og Elwood, at undervisere i højre grad skal inddrage spørgsmål om magt og lighed (Kindon & Elwood 2009). Samme konklusion når McNicoll frem til i hendes aktionsforskningsundervisning af socialarbejdere. Hun påpeger, at underviserne går til denne opgave med nogen tøven og derfor har behov for kvalificering (McNicoll 1999). Dette bekræftes igen af Kur, der i sin praksis vægter supervision af undervisere på dette punkt (Kur & Westrup 2001).

At forstå den betydning magtrelationer har for forløbet af en aktion kræver, at man selv er engageret – måske særligt på de mindst magtfuldes side. På universitetet Bloemfontain i Sydafrika oplevede en underviser, at studerendes opdagelse af, hvor vigtige magtrelationer og politiske processer er i et forandringsforløb skabte et særligt engagement (Walker & Loots 2018).

Metoder til at opbygge kompetencer

En udbredt metode til at opbygge de nødvendige kompetencer til at integrere aktionsforskning er når. undervisere indgår i praksisfællesskaber (Cebriàn 2017). Frustrationer over studerendes begrænsede læring, kan være en væsentlig drivkræft for underviseres engagement i aktionsforskning. En underviser fra et universitet i New Foundland, Canada tog sam-

men med to andre undervisere initiativ til at gennemføre et uformelt (ulønnet) projekt for at fremme aktionsforskning i deres undervisning. Projektet tog tre år og var baseret på udvalgt aktionsforskningslitteratur. Undervejs opdagede de tre undervisere vigtige problemstillinger, de ikke før var bevidste om. Målet blev opnået, da det lykkedes dem alle tre at øge læringen hos deres studerende (Briscoe 2017). Eksempler fra andre universiteter bekræfter dette (El-Deghaidy 2012).

Videnskabsbutikker (science shops) på universiteterne er kendt i Danmark, blandt andet på DTU allerede i 1980'erne, og de danske aktører har været aktive i etablering af et internationalt netværk for universitetsfolk, der arbejder for etablering og drift af videnskabsbutikker. Et casestudie gennemført i forbindelse med en undersøgelse af videnskabsbutikkers betydning for opbygning af studieplaner og fagbeskrivelser på flere universiteter viste, at erfaringer fra butikkernes projekter med samfundsaktører i nogle tilfælde har bidraget til udvikling af universitets forskning og undervisning (Hende & Jørgensen 2001).

Refleksioner i forhold til Tekno-Antropologi

Der skal forskes i hvordan indførelsen af aktionsforskning på kandidatuddannelsens 3. semester kommer til at påvirke underviserne. Vil tilgangen sprede sig til andre uddannelser? Vil det påvirke undervisernes kompetencer? Vil det have indflydelse på undervisernes forskning?

Internationale erfaringer viser, at det kan tage lang tid før integration af aktionsforskning i et uddannelsesprogram er stabiliseret. Samarbejde med både universitetsledelsen og studerende samt opbygning af undervisernes kompetencer i aktionsforskning, som kan understøttes af dannelsen af et praksisfællesskab i aktionsforskning, kan hjælpe til at stabilisere aktionsforskningen i en uddannelse.

Blandt underviserne på Tekno-Antropologi er der allerede etableret et aktionsforskningsnetværk. Netværket kan beskæftige sig med og vurdere hvordan aktionsforskning spiller sammen med andre fagområder og traditioner. Opbygningen af undervisernes aktionsforskningskompetencer kan ligeledes forankres i dette praksisfællesskab, som også kan stå for at følge hvordan aktionsforskningen på Tekno-Antropologiuddannelsen udvikler sig. Dette netværk omfatter også undervisere fra andre uddannelser, hvorfor det kan være vært for erfaringsudveksling. Ledelse og studerende kan også inviteres ind i dette netværk.

Effekter af aktionsforskning på studerendes læring

Læring skaber både fagprofessionelle og personlige kompetencer. Læringskurven er stejlest, når de studerende deltager i aktionsforskning uden for universitetet og når undervisere/forskere samarbejder med de studerende. Det ses ofte, at de studerende i starten er meget usikre og føler, at de bringes uden for deres komfortzone, men senere i forløbet bliver meget engagerede og føler glæde ved at arbejde med aktionsforskning. Studerende melder også tilbage, at deltagelse i aktionsforskning har påvirket dem personligt og medført, at de ændrer sig selv og deres hverdagspraksis. En sidste erfaring er, at studerende, der har engageret sig i aktionsforskning udvikler lederegenskaber, der afspejler sig i de opgaver de senere får i deres job, både som projektledere og administrative ledere.

Personlig og professionel udvikling

Studerendes deltagelse i aktionsforskningsprojekter skaber typisk et stort engagement, fordi projekterne ofte berører områder, hvor de studerende personligt har holdninger. Dette viste sig f.eks. i et projekt om klimaproblemer. Projektet fokuserede på opfølgning og handlinger over for klimaforandringerne. De studerende kvalificerede sig specielt med hensyn til kommunikation, refleksion og beslutningstagen (Eilks & Feierabend 2011).

Den personlige og professionelle udvikling en studerende kan opleve illustreres måske bedst ved at citere fra en studerendes evaluering af sin deltagelse i et aktionsforskningsprojekt:

> "Beyond graduation day and long after the final deadline, I will continue my [action research] process. As I reflected in one of my updates to my school community, this research is truly permeating my being. It is spreading its tendrils and radiating out into not only my workspace, but also my home and my relationships with others. It is like no process I have been through before" (Student online entry, 2008 citeret i Duenke & Pratt 2013)

En anden effekt af undervisning efter aktionsforskningsprincipper er, at de studerende reflekterer ved at revurdere deres dogmer og verdenssyn. De lærer også personligt, hvordan deres adfærd påvirker andre og hvordan magt spiller ind i sociale forandringer (Taylor & Petit 2007).

En væsentlig gevinst ved at bruge aktionsforskning i undervisning er, at teorier anvendes og afprøves i praksis – og omsættes til handlinger. Det viser sig, at handlekraft, der accelereres gennem engagement i fx sårbare

gruppers sag, ofte er "op ad bakke" og kræver både drev og opfindsomhed for at slå igennem. Sådanne kompetencer anprises bl.a. af senere arbejdsgivere hos professionelle organisationer (Kur & Westrup 2001).

Introduktion af aktionsforskning øger de studerendes opmærksomhed og kritiske holdninger til de traditionelle fagopdelinger, fordi de begrænser mulighederne i aktionsforskning. Studerende på business schools, der har været engageret i aktionsforskning, har bl.a. kritiseret undervisning i New Public Management-tilgangen (Andersen et al. 2018).

Erfaringen er også, at aktionsforskning giver de studerende en helhedsforståelse, indsigt i samfundets kompleksitet og dynamikker. Studerende der benytter aktionsforskning, kan anvende deres viden til konstruktiv og holdbar problemløsning (Greenwood 2012).

Læring efter aktionsforskningsprincipper sker især efter "learning by doing" modellen, hvor den studerende engagerer sig aktivt i forandringsprocesser og opdager, hvornår det lykkes og ikke lykkes (Jacobs 2016).

Ideelle forløb af aktionsforskningsprojekter som led i undervisningen giver også de studerende en helhedsforståelse og et engagement, når det er muligt at de følger et helt forløb for problemformulering til løsning (Jacobs 2016) (Grant 2007).

Fejl opfattes ofte som et nederlag på et universitet. Aktionsforskning er potentielt åben for "fejl", fordi udgangen på de forandringsprocesser de studerende er med i er uforudsigelige og måske ikke kommer i mål, fordi modmagten har været for stor. Som nævnt tidligere er læring fra oplevede fejl og refleksion over årsagerne hertil en væsentlig kilde til læring. Grant (2007) har netop oplevet dette og har måttet forklare de studerende, at denne læring fra deltagelse i processen var vigtigere end selve deres afhandling. Andre erfaringer bekræfter det samme. Studerendes deltagelse i eksterne aktionsforskningsprojekter skaber omvæltende læring, der bringer referencerammer, adfærd, personlighed og holdninger i spil (Manring 2014).

Et andet forhold, der måske kan opleves om et "nederlag" er, hvis der opstår konflikter i et aktionsforskningsprojekt. Hvad gør studerende i den situation? Studerende oplevede i et aktionsforskningsprojekt, at der opstod konflikter mellem deltagere fra to bydele. Bortset fra at det var ubehageligt undervejs, blev de studerende klogere på, hvordan konflikterne kunne håndteres i en "professionel" sammenhæng (Levinson 2017).

Et traditionelt spørgsmål i universitetsverdenen er vurderingsgrundlaget, når en studerendes projektrapport bedømmes. De formelle regler er, at man bedømmer rapporten og den mundtlige præstation under eksamen. Problemet i denne sammenhæng er, at den studerendes læring ikke nødvendigvis afspejles i den skriftlige rapport og præstationen under eksamen.

Læringen er opnået gennem alt det, der er sket i projektforløbet sammen med en aktionsgruppe. Efter de gældende kriterier er det vanskeligt at belønne det, der er lært i processen, i forhold til produktet og præsentationen. En vej ud af dette problem kan være at projektrapporten indeholder en grundig procesbeskrivelse, der kan relateres til læringsmålene. Det er i høj grad læring fra aktionsforskningsprocessen og i mindre grad udarbejdelse af projektrapport, der skaber læring. Dette ses i litteraturen, som rummer observationer af, at de studerende lærer af de righoldige oplevelser – positive og negative – som aktionsforskningsprocessen giver dem (Grant 2007).

Lederegenskaber er måske en af de kompetencer, der mangler at blive udviklet i mange grunduddannelser. Her kan aktionsforskning måske bruges. Erfaringer med aktionsforskning viser, at den måske vigtigste kvalifikation, der blev opnået i aktionsforskningsprojekter, er lederegenskaber (Kur & Westrup 2001).

Effekter af at komme ud af komfortzonen

Mange studerende stiller sig tøvende over for brug af aktionsforskning i deres studier, fordi det bryder med det de er vant til. De har svært ved at tolke om de opfylder fagkrav og læringsmål fra studieordninger m.v. Litteraturen omfatter flere studier af dette fænomen. At de studerende "tvinges" ud af deres komfortzone er måske en læring i sig selv, og er pointen i flere studier (McDonnell & Curtis) (Grant 2007). Studerende udrykker deres usikkerhed om hvad der kommer ud af aktionsforskning. Undervisere, der har været opmærksomme på dette, har været stand til at imødekomme denne usikkerhed via studievejledning der fjerner de studerendes usikkerhed (Pain et al 2013).

Ofte er både undervisere og studerende på universiteter primært beskæftiget inden for murene, hvilket kan medføre usikkerhed om samspillet med aktører uden for universitetet. Undervisere og studerende i et eksternt samarbejdsprojekt kan føles sig eksponerede på grund af handlingslammelse og vanskeligheder med at styre projektet (Smith & Fernie 2010).

Læring gennem handling

Læring er særlig effektiv, når det drejer sig aktionsforskningsprojekter uden for universiteter. Dette har en analyse af læring hos revisorstuderende bekræftet (Van Peursem & Natt 2016). Et andet aktionsforskningsprojekt peger på at læringen kulminerede i slutfasen af projektet, hvor forandringerne skulle implementeres (Savin-Baden & Wimpenny 2007).

I aktionsforskningsundervisning i geografi viste analyser, at de studerendes læring var mest effektiv, når man engagerede dem i projekter uden for universitetet (Pain et al 2013). Andre projekter bekræfter, at læring især finder sted, når studerende engagerer sig i projekter uden for universitetet (Hende & Jørgensen 2001) (Levin 2007).

Refleksioner i forhold til Tekno-Antropologi

Undervisningsplanlæggerne af og vejlederne i aktionsforskning på Tekno-Antropologi skal være opmærksom på studerende, der kommer ud af komfortzonen, og derfor føler sig usikre ved at benytte aktionsforskning. Det bør overvejes hvordan dette kan håndteres.

Det skal løbende understreges, at fejl ikke nødvendigvis er fiasko, men et udgangspunkt for læring. Der skal tages stilling til problemstillingen om at karakterer gives på baggrund af projektrapport og eksamen og ikke nødvendigvis belønner den læring, der er opstået i en aktionsforskningsproces. De studerende skal opfordres til at reflektere over og skrive om deres læring. På den måde vil den procesorienterede læring bedre kunne dokumenteres i projektrapporten. Hvis den procesorienterede læring indgår i læringsmålene, kan proceslæringen også belønnes.

Der er brug for forskning i de effekter, som aktionsforskningen har på de Tekno-Antropologi-studerende, herunder hvilken læring der tilvejebringes blandt de studerende. Denne forskning skal ikke mindst sætte fokus på den læring, der finder sted gennem samarbejdet med aktionsgrupper og eksterne aktører. Fagbeskrivelsens færdighedsmål på dette område skal ekspliciteres i semesterbeskrivelsen. Det gælder bl.a. færdigheder inden for kommunikation, refleksion og ledelse.

Erfaringer med at styrke universiteternes samarbejde med eksterne aktører i det omgivende samfund

De eksterne aktører, som aktionsforskningsprojekter typisk gennemføres i samarbejde med, er f.eks.: miljøaktivister, medarbejdere, oprindelige befolkningsgrupper, socialt udstødte. Det er sjældent virksomheder, som studerende samarbejder med. Der er bl.a. rapporteret om mange aktionsforskningsprojekter, der er gennemført i samarbejde mellem universiteter og lokalsamfund. Der er draget nyttige erfaringer om både succeser og ting, der ikke er gået som planlagt. Når aktionsforskningsprojekter vurderes ift forskningsmæssige kriterier, opstår en diskussion om disse kriterier opfyldes.

Udfordringer til universiteterne

Aktionsforskningsprojekter kan bruges til at udfordre universiteternes ledelse på spørgsmålet om universitets imødekommelse af uopfyldte samfundsbehov og til at inddrage dette i planlægningsarbejde (Greenwood & Brydon-Miller 2006).

Integration af forskning, undervisning og erfaringer med samarbejde med aktionsgrupper kan være med til at fremme innovationer i uddannelser og fagstruktur på universiteterne (Benson et al 1996). Aktionsforskningsprojekter bringer ofte aktører, der ikke normalt betjener sig af ekspertrådgivning fra universiteterne i spil. Erfaringer viser, at det har en særlig værdi for universitetet at inddrage disse (Greenwood 2012).

I nogle aktionsforskningsprojekter har man anvendt medlemmer af en aktionsgruppe som medforskere, og uddelegeret nogle projektopgaver til dem. Erfaringer med et aktionsforskningsprojekt udført på et hospital for at forbedre patientforholdene, inddrog sygeplejerskerne som medforskere. Erfaringen var, at sygeplejerskernes engagement blev stærkere, og de udviklede empowerment for at komme igennem med forbedringerne for patienterne i praksis. Dette projekt mødte en del modstand fra universitets fagudvalg, der stillede spørgsmål ved om leverancer fra sygeplejerskerne kunne anerkendes som forskning (Belman et al 2003). I et andet projekt i et lokalsamfund gjorde man nogen af borgerne til medforskere. Her oplevede man, at magtfordelingen i styringen af projektet blev mere ligelig mellem forskere og aktionsgruppe, og som i tilfældet med sygeplejerskerne bidrog det meget til empowerment i aktionsgruppen (Smith & Fernie 2010).

Resultater af aktionsforskningsprojekter

De eksterne aktionsgrupper, der beskrives i litteraturen, er knyttet til universitetet enten fagligt eller geografisk.

Der er ikke rapporteret meget om samarbejder med nationale bevægelser, fagbevægelse eller grønne organisationer, der er udbredt i bl.a. Danmark. Det kan jf. indledningen skyldes tilrettelæggelsen af reviewet efter internationale artikler på engelsk og at danske erfaringer ikke er præsenterede i disse artikler.

Reviewet finder dog følgende eksempler

- Lejere i et fattigt kvarter i nærheden af et universitet tog kontakt til universitetet med ønske om hjælp til en aktion, der havde til formål at få ejerne af ejendommene til at etablere sikre færdselveje, grønne områder, legepladser med videre i bebyggelsen. Der er ikke rapporte-

ret om udfaldet af dette samarbejde (Savin-Baden & Wimpenny 2007).

- Det tidligere nævnte samarbejde mellem et universitet i Indonesien og lokalbefolkningen i den fattige Papua provins for at skabe nye små virksomheder medførte, at de studerende fik etableret tre nye virksomheder, hvor også lokale indbyggere fik ansættelse (Goldstein et al 2016).
- Sygeplejersker, der deltog i aktionsforskning på et hospital, fik sat dialog mellem patient og sundhedspersonale på dagsordenen (Belman et al 2003).
- Et aktionsforskningsprojekt om samarbejdsproblemer i et universitets kommunikationsafdeling fik sat en vedvarende proces i gang for den aktionsgruppe af medarbejdere, der arbejdede med forbedringer af samarbejdet (Kur & Westrup 2001).

Opsamling i forhold til Tekno-Antropologi

Centralt i den videreudvikling af aktionsforskningsprojektmodulet på Tekno-Antropologi står samarbejdet med eksterne aktører, herunder aktionsgrupper.

Vi skal overveje, hvordan danske erfaringer, også de historiske, om samarbejder med aktionsgrupper udenfor universitetsmiljøet kan inddrages. Der er gode muligheder for dette, da vi i Danmark har erfaringer på området. Vi skal diskutere vægten mellem samarbejde både med etablerede organisationer, der fostrer aktionsforskning som fagbevægelsen, Danmarks Naturfredningsforening, Rådet for socialt udsatte m.v. og aktionsgrupper med ingen eller færre ressourcer som NOAH, Afrika kontakt, borgergrupper, OOA m.v.

Opsamling og konklusion

Vi har i dette kapitel rapporteret fra et litteraturstudie om erfaringerne med at benytte aktionsforskning i universitetsuddannelse. Litteraturen reflekterer over hvordan aktionsforskningen spiller sammen med konkrete universitetsstudier, universiteternes struktur, underviserne, studerende og eksterne samarbejdspartnere.

Reviewet har identificeret generelle problematikker, som enhver planlægger af aktionsforskning i uddannelse og vejledning skal være opmærksomme på og som er belyst i denne artikels forskellige underafsnit.

I forhold til Tekno-Antropologi har vi identificeret særlige opmærksomhedspunkter som ikke er adresseret på nuværende tidspunkt i udvikling af

uddannelsen og som planlæggere og vejledere på aktionsforskningsprojektmodulet skal være opmærksomme på:

Der skal identificeres eksemplariske problemstillinger som aktionsforskningsprojekter er velegnede til at adressere.

Beskæftigelsessituationen for studerende, der er kompetente aktionsforskere skal afklares.

Det skal afklares hvordan underviser- og vejledergruppen, der skal varetage aktionsforskningsundervisningen, kan styrkes og om gruppen af undervisere kan forestå kompetenceudvikling i aktionsforskning for nye vejledere.

Der skal udvikles ideer og forslag til hvordan de studerende kan dokumentere de refleksions- og proceskompetencer, som aktionsforskningsprojekter giver anledning til.

Mulige samarbejdspartnere skal også identificeres og kontaktes. Det skal afklares om de eksterne samarbejdspartnere skal være etablerede organisationer og virksomheder og / eller aktionsgrupper, samt om der kan uddelegeres projektopgaver til samarbejdspartnerne.

Skelnen mellem aktionsgrupper og professionelle organisationer er vigtig. Benyttes aktionsforskning i forbindelse med et projekt i en ekstern organisation vil det skulle sanktioneres af organisationens ledelse. Aktionsgrupperne er dannet for at fremme en sag medlemmerne brænder for og engagerer sig i ofte uden løn og i fritiden. De virkemidler, aktionsgrupperne råder over bygger på personligt engagement og vilje.

Aktionsforskning kan anvendes på flere trin i uddannelsen i Tekno-Antropologi og mange af fagkravene som eksempelvis Tekno-Antropologiens teorier, metoder og indsigter kan løftes af aktionsforskning. Projekter i eksterne organisationer kan både inkludere observationsstudier og aktionsforskning, om end i mindre omfang end i forbindelse med de to andre projektmuligheder.

Når vi på Tekno-Antropologi giver de studerende mulighed for at udføre aktionsforskning – er der så kvalificering til fritiden og ikke til et job? Svaret er, at der bestemt er et jobperspektiv i Aktionsforskning. De sager, aktionsgrupperne arbejder for er nemlig ofte udtryk for aktioner for samfundsbehov, der senere bliver nødvendige for mere etablerede organisationer og virksomheder – og således genstand for indsatser, der gennemføres af de professionelle organisationer og virksomheder.

Litteratur

· Adler, Susan (2003) Dilemmas of Action Research in Teacher Education, 25(1): 76-82, DOI: 10.1080/01626620.2003.10463295
· Andersen, J. (2018). Denne antologi
· Anderson, Gary (2017) Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities, International Journal of Qualitative Studies in Education, 30(5): 432-449
· Anderson, Vince, et al (2015) Participatory action research as pedagogy: investigating social and ecological justice learning within a teacher education program, Teaching Education, 26(2): 179-195, DOI: 10.1080/10476210.2014.996740
· Benson et al, Lee, Harkavy, Ira and Puckett, John (1996) Communal participatory action research as a strategy for improving university and social sciences, Educational Policy 10(2): 202-220
· Boser, Susan (2006) Ethics and power in community-campus partnerships for research Action Research Volume 4(1): 9–21
· Briscoe, Patricia (2017) Using a critical reflection framework and collaborative inquiry to improve teaching practice: an action research project, Canadian Journal of Action Research 18(2): 43-61
· Brook, Cheryl & Christy, Gill (2013) Doing right in business: can action learning develop moral sensitivity and promote ethical behaviour? Action Learning: Research and Practice, 10:3, 214-229, DOI: 10.1080/14767333.2013.836077
· Brydon-Miller, Maguire Mary Patricia (2003) Why action research? Action Research 1(1): 9–28: 034201[1476-7503(200307)1:1]
· Bryson, Colin & Hand, Lee (2007) The role of engagement in inspiring teaching and learning, Innovations, Education and Teaching International, 44(4): 349-362, DOI: 10.1080/14703290701602748
· Cahill, Caitlin (2007) Repositioning Ethical Commitments: Participatory Action Research as a Relational Praxis of Social Change journal compilation An International E-Journal for Critical Geographies, 6 (3), 360-373
Call-Cummings, Meagan (2017) Empowerment for Whom? Empowerment for What? Lessons from a Participatory Action Research Project, Networks: An Online Journal for Teacher Research
· Cebrián, Gisella (2017) A collaborative action research project towards embedding ESD within the higher education curriculum International Journal of Sustainability in Higher Education 18(6):857-876
· Clausen, Laura Tolnov, Hansen H.P. Nedergaard Nielsen, Helle (2018) Forandring i et aktionsforskningsperspektiv, i denne antologi,
· Duenkel, Nicky, Pratt, Judy (2013) Ecological education and action research: A transformative blend for formal and nonformal educators, Action Research 11(2): 125-141
· Eilks, Ingo, Feierabend, Timo (2011) Innovating Science Teaching by Participatory Action Research – Reflections from an Interdisciplinary Project of Curriculum Innovation on Teaching about Climate, Change c e p s Journal 1(1)
· EL-Deghaidy, Heba (2012) Education for sustainable development: Experiences from action research, Discourse and Communication for Sustainable Education 3: 23-40 DOI: 10.2478/v10230-012-0002-1
· Elwood, Sarah (2009) Integrating Participatory Action Research and GIS Education: Negotiating Methodologies, Politics and Technologies, Journal of Geography in Higher Education, 33(1): 51-65, DOI: 10.1080/03098260802276565
· Foreman-Peck, Lorraine and Murray, Jane (2008) Action Research and Policy, Journal of Philosophy of Education, 42(51)
· Garcia, Leonor Margalef, Roblin, Natalie Pareja (2008) Innovation, research and pro-

fessional development in higher education: Learning from our own experience, Teaching and Teacher Education 24: 104-116
· Gibbs P. et al (2017) Literature review on the use of action research in higher education, Educational Action Research, 25(1): 3-22, DOI: 10.1080/09650792.2015.1124046
· Goldstein, Beth L., Ickb, Mesak, Ratangb, Halomoan, Westim Hutajulub, Belisia Urasti Jhon (2016) Using the action research process to design entrepreneurship education at Cenderawasih University, Procedia – Social and Behavioral Sciences 228: 462-469
· Grant, Suzanne (2013) Learning through 'being' and doing, Action Research 5(3): 265-274
· Gravett, Sarah (2004) Action research and transformative learning in teaching development, Educational Action Research, 12(2): 259-272, DOI: 10.1080/09650790400200248
· Greenwood, Davydd J. (2012) Doing and learning action research in the action research in the neo-liberal world of contemporary education, Action Research 10(2) 115-132
· Greenwood, Davydd J. (2007) Teaching/learning action research requires fundamental reforms in public higher education, Action Research Volume 5(3): 249-264
· Harland & Staniforth, Tony & Staniforth, David (2000) Action research: a culturally acceptable path to professional learning for university teachers?, Educational Action Research, 8(3): 499-514, DOI: 10.1080/09650790000200130
· Howitt, Richardt (2001) Constructing Engagement: Geographical education for 147-166, DOI: 10.1080/03098260120067600
· Jacobs, Gaby & Murray, Michael (2010) Developing critical understanding by teaching action research to undergraduate psychology students, Educational Action Research, 18(3): 319-335, DOI: 10.1080/09650792.2010.499789
· Jacobs, Steven (2016) The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders World, Journal of Education 6(3)
· Kindon, Sara & Elwood, Sarah (2009) Introduction: More than Methods – Reflections on Participatory Action Research in Geographic Teaching, Learning and Research, Journal of Geography in Higher Education, 33(1): 19-32, DOI: 10.1080/03098260802276474
· Kinsler, Kimberly (2010) The utility of educational action research for emancipatory change, Action Research Volume 8(2): 171-189
· Kur & Westrup, Ed, DePorres, Daphne and Westrup, Nancy (2008) Teaching and learning action Transforming students, faculty and university in Mexico Action Research Volume 6(3): 327-349
· Langlois, Lyse, Lapointe, Claire (2010) Can ethics be learned?: Results from a three year action research, Journal of Educational Administration, 48(2):147-163
· Laudonia, Ivona Rachel Mamlok-Naaman, Simone Abels & Ingo Eilks (2017): Action research in science education – an analytical review of the literature, Educational Action Research, DOI: 10.1080/09650792.2017.1358198
· Levin, Morten (2012) Academic integrity inaction research Action Research 10(2): 133-149
· Levin, Morten (2007) The praxis of educating action researchers, Action Research 5(3): 219–229, 2007
· Levinson, Martin When (2017) Participants Don't Wish to Participatein Participatory Action Research, and When Others Participate on Their Behalf: The Representation of Communities by Real and Faux Participants Urban Rev 49:382-399
· Manring, Susan L. (2014) The role of universities in developing interdisciplinary action research collaborations to understand and manage resilient social-ecologicalsystems Journal of Cleaner Production 64 125e135

· McDonnell, Jane & Curtis, Will (2014) Making space for democracy through assessment and feedback in higher education: thoughts from an action research project in education studies, Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(8): 932-948, DOI: 10.1080/02
· McArdle, Karen, Birchley, Jacinta Jayne Bruce, Hurrell, Alison, Paterson, Sandra & Stephen, Mary (2015). When practice takes precedence: conceptions of inquiry and the link to ethical posture, Educational Action Research, 23(1): 68-84, DOI: 10.1080/0965
· McDonnell, Jane & Curtis, Will (2014) Making space for democracy through assessment and feedback in higher education: thoughts from an action research project in education studies, Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(8): 932-948, DOI: 10.1080/02
· McEwan Hunter, Field B. J. Kawamoto, Susan & Among, Michael (1997) Learning to Teach through Action Research Action, Teacher Education, 18(4): 47-56, DOI: 10.1080/01626620.1997.10463363
· McNicoll, Paule (1999) Issues in Teaching Participatory Action Research, Journal of Social Work Education, 35(1): 51-62
Novo Nordisk, årsrapport 2017
· Nixon, Rhonda (2016) Principals and teachers as partners in critical, participatory action research, Educational Action Research, 24:3, 404-423, DOI:10.1080/09650792.2016.1182041
· Orlando-Barak, Lilly (2004) What have I learned from this? Four Years of teaching an Action Research cource: Insights from a second year, Educational Action Research 12(1)
· Pain, Rachel, Finn Matt , Bouveng, Rebecca & Ngobe, Gloria (2013) Productive tensions – engaging geography students in participatory action research with communities, Journal of Geography in Higher Education, 37(1): 28-43, DOI: 10.1080/03098265.2012.696594
· Pain, Rachel (2009) Commentary: Working Across Distant Spaces: Connecting 81-87, Participatory Action Research and Teaching, Journal of Geography in Higher Education, 33:1, DOI: 10.1080/03098260802276599
· Savin-Baden, Maggi & Wimpenny, Katherine (2007) Exploring and Implementing Participatory Action Research, Journal of Geography in Higher Education, 31(2): 331-343, DOI: 10.1080/03098260601065136
· Simms, Muriel (2012) A Teacher-Educator Research to Develop Culturally Conscious Curriculum, Planners democracy & education 21(2)
· Smith & Fernie, Karen & Fernie, Scott (2010) Exposing new academics through action research?, International Journal for Academic Development, 15(1): 85-87, DOI: 10.1080/13601440903529950
· Smith & Fernie, Laura, Bratini, Lucinda, Chambers, Debbie-Ann Russell Jensen, Vance and Romero, LeLaina (2010) Between idealism and reality: Meeting the challenges of participatory action research, Action Research 8(4): 407–425
· Sorensen & Lawson, Janni, Lawson, Laura (2011) Evolution in partnership: Lessons from the East St Louis, Action Research 10(2): 150–169
· Sustainability Accounting Standard, Health Care Sector, Pharmaceuticals, August 2013
· Taylor, Peter and Pettit, Jethro (2007) Learning and teachingparticipation through action research Action Research Volume 5(3): 231–247
· Tormey et al, Roland, Liddy, Mags, Maguire, Helen, McCloat, Amanda (2008) Working in the action/research nexus for education for sustainable development: Two case studies from Ireland, International Journal of Sustainability in Higher Education 9
· Van Peursem & Natt, Karen Samujh, R. Helen & Nath, Nirmala (2016) A programme for future audit professionals: using action research to nurture student engagement,

Educational Action Research, 24(4): 598-616, DOI: 10.1080/09650792.2015.1091365
· Walton, Joan (2011) A living theory approach to teaching in higher education, Educational Action Research, 19(4): 567-578, DOI: 10.1080/09650792.2011.625718
· Yasmeen, G. (2008) Action research: An approach for the teachers in higher education The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET
· Zambo, Debby & Isai, Shelley (2012) Lessons learned by a faculty member working in an education doctorate program with students performing action research Educational Action Research, 20(3): 473-479, DOI: 10.1080/09650792.2012.697668
· Zambo, Debby (2011) Action Research as Signature Pedagogy in an Education Doctorate Program: The Reality and Hope, Innov High Educ 36:261–271 DOI 10.1007/s10755-010-9171-7
· Zhang, Qi and Amundsen, Cheryl (2015) "Exploring the Experiences of Faculty-led Teams in Conducting Action Research, The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 6(1)

9. EXPLORING MARTE MEO AS A METHOD OF PARTICIPATORY CLASSROOM CHANGE

Kevin Anthony Perry

Introduction

This chapter explores 'Marte Meo' (MM) – an educational video-based counselling technique as a method of practitioner led participatory classroom change. Intrinsically MM, much in harmony with action research, is a democratic, participatory method for assisting stakeholders to assess, define, and solve pressing issues. The primary focus of this chapter is on how through using a step-by-step analysis of the classroom situation MM practitioners[1] (outsiders) can collaborate with teachers & students (insiders) to create positive classroom change (i.e., safe learning spaces). To be considered as action research, research must be carried out with, or by insiders of a community or organisation, but never to, or on them (Herr & Anderson 2015). The MM interventions at the heart of this chapter were conducted by 'insiders' of a Danish Municipality who at the same time were 'outsiders' in the schools where the interventions took place. An organisational insider shadowed one of these interventions while I as an 'outsider' shadowed the other. The MM interventions were part of a larger traditional research project (see below) and not intended as action research interventions. Nonetheless, while shadowing one of these interventions I recognised the parallels between Marte Meo and participatory/practitioner-led action research approaches and its value as an approach for practitioner-led participatory classroom change.

Marte Meo interventions require close collaborative, reflective, empowering processes between practitioners who require 'action' to bring about positive change. Like Marte Meo, AR involves purposeful reflective processes where evidence is presented to support claims AR requires action(s) that have or are taking place to address problems where changes occur within the setting, the participants or researchers (Herr & Anderson 2015). Action research (AR) involves a participative and an egalitarian approach towards building knowledge and combines action, reflection, the-

ory, and practice while attempting to solve critical difficulties (Bradbury 2015). AR employs a steadily growing range of pragmatic practices at all levels of interaction to address complex problems in locations, which reflect conflicting values and the unequal distribution of power and resources (Herr & Anderson 2015). However, where AR and Marte Meo differ is that while Marte Meo focuses on the power of interaction among help seekers and MM practitioners in practice situations, it fails to consider power relations which is a weakness. This lack of reflectivity around power relations potentially can be exploited by the top or middle management in some organisations, which becomes apparent while exploring intervention A below. Participatory research does not take place in a vacuum; rather it is carried out within contexts where power relations often provoke conflicts of interest and sometimes create resistance to research (Herr & Anderson 2015). Before going further, it is necessary to point out that not all Action Research in the Nordic countries uses a power-oriented perspective. Even though many researchers employ the empowerment concept, their studies seem to be void of discussions around power and power relations. This lack of a power-oriented perspective is a blinkered approach only giving a narrow view of research contexts, which is a flaw, especially when exploring issues relating to poverty and inequality where notions of power must figure significantly. Hence the concept of reflexivity is crucial because researchers must examine and take stock of the beneficiaries of the action taken in the research. In the case of MM intervention (B) reported in this chapter, the immediate 'beneficiaries' are the teachers and students who gained a better learning environment. The secondary beneficiaries are other students taught by the teachers who completed the MM intervention as they gained a new perspective and tools to tackling disruptive learning environments. Other recipients include neighbouring classes to the intervention class who experience lower noise levels from their neighbours. Reflexivity also involves taking a critical stance to the enablers and inhibitors for the involvement of researchers and others in research (Bradbury 2015). Reflexivity also requires researchers to be transparent about the research while taking a self-critical stance about their part in the research process, and about what led to their involvement (Bradbury 2015). While introducing the MM study, I locate it in the local structural context of the larger research project and critically consider my role. As outlined below, the MM intervention in focus was part of a larger ambitious top-down driven research project in a Danish Municipality.

Much of the literature on action research focuses on improving practice rather than on improving learning as the foundation for enhancing practice

(McNiff & Whitehead 2006). At the same time, the literature tends to depict and emphasise practitioners as competent 'doers' of practice rather than knowledgeable thinkers able to participate in debates about knowledge production (McNiff & Whitehead 2006). Accordingly, there is a tendency to exclude professionals from discussions about how, why and what people should learn and how to utilise their new knowledge (McNiff & Whitehead 2006). Hence, the secondary focus of the chapter is on the learning of the participating teachers (i.e. new skills, tools or competencies gained by participating in the Marte Meo intervention (empowering future practice).

The overall aim of the chapter is to advance new ideas that can be utilised in classrooms to promote wellbeing, a sense of belonging and learning. The chapter takes its point of departure in primary qualitative data gathered from two Marte Meo interventions (A & B) in a large Danish Municipality. Intervention (A) ran over a three-month period but ended abruptly because of the starting point and disagreement in the teaching team about the need for applying MM in the class. Intervention (B) exemplifies a process that ran exceedingly well over four months and produced 'sustainable' change in the participating class – that is to say, five months after the intervention concluded, participants reported a positive change to their learning environment. The chapter compares these 'tailormade' Marte Meo interventions and discusses what can be learned and add to our knowledge about Marte Meo as a tool for collaborative change. Moreover, through focusing on Process (B), the chapter explores the learning/empowering aspects for the teachers involved in this exploratory research project before concluding.

Marte Meo Method

The term 'Marte Meo' originates from Latin mythology (mars martis) and means that betterment occurs through "One's Own Strength" (Aarts 2008). Marte Meo was developed in Holland by Maria Aarts in the 1980's as a method of educational counselling (Aarts 2006). Since the 1980's, MM counselling steadily has been adopted and adapted outside of education, for example, mother-infant relations and elderly care. Primarily, Marte Meo is a practical working model that involves the core elements of analysis and intervention (Aarts, 2000) developed through clinical work with its theoretical roots in modern developmental psychology and consolidates systems theory, interactionist and health-based (salutogenic) perspectives (Hedenbro & Wirtberg 2002).

The point of departure for Marte Meo is the idea that children develop through interaction with supportive adults (Axberg et al. 2006). One underlying idea behind Marte Meo is that communication (natural conversation) is paramount for emotional and cognitive development. However, sometimes communication becomes disrupted, and incomplete, which has several negative impacts (much like arguments advanced by Systems Theory). For example, participants in the dialogue can become disgruntled, insecure and their personal development impeded (Aarts 2006). Hence, the role of Marte Meo is to intervene to restore natural communication between participants (Aarts 2006). According to Aarts (2006), restoring 'natural' communication between participants allows for building secure attachments and strengthens cognitive and emotional growth. Another underlying belief of Marte Meo is that all behaviour (including irrational & inappropriate) is communicative (Sørensen 2002). Accordingly, all interactions and interplay are crucial for learning and development (Stern 2003) with every person being subject to their development process and are experts on themselves (Hedenbro & Wirtberg 2002). One more basic assumption at the heart of Marte Meo is that those seeking help have an understanding about the support they need, which becomes the starting point for the subsequent intervention. For example, in intervention (B) the teachers understood that they needed help with classroom management and to strengthen student relationships in the class.

The MM therapist focuses on the storyline and consciously works to create a safe and trustworthy relationship between those involved (Hedenbro & Wirtberg 2002). Marte Meo aims to strengthen communicative competencies, the perceived quality of relationships and provoke positive change (Sørensen 2002). Changes must be understood and developed by the individuals who should implement them, and they should be willing to merge new knowledge into their practice (Vik 2010). The Marte Meo method for schools, based on the basic MM programme, is a supportive communicative and developmental process for teachers (Aarts 2006). The overall aim of MM in schools is to promote positive communication in classrooms between learners and educators. Supportive communication consists of two integral and intertwining components: emotional connection & positive leading (Aarts 2006). Following Aarts, teachers should meet and greet students as they enter the classroom to make the first contact before starting learning activities. In this way, the teacher can 'fine tune' the mood of students before lessons commence. Following Aarts (2006), 'positive leading' involves the teacher gently steering students into the right model and telling the student what they can do (e.g. 'you can

put the iPad in the box'). Aarts (2006) asserts that it is crucial for teachers to check whether students follow the original instruction. For example, if the teacher observes that the student failed to place the iPad in 'the box,' then continuing to use positive leading, the teacher should assertively ask the student 'where should the iPad be?' until the student complies with the teacher's request. Ultimately, Marte Meo aims to build and maintain supportive interaction between the adult and the students to promote the child's development.

According to Aarts (2000), operationally there are two core elements to MM: analysis and intervention. Nevertheless, the research at the centre of this chapter shows that MM interventions in schools go beyond 'analysis and intervention.' Following my observations, the initial baseline consultation is crucial for starting the trust-building process and is essential for what follows next in the intervention. Also, and just as critical is the notion of reflection. A central part of MM in schools involves feedback (based on film analysis) to 'help-seekers' to help them improve or strengthen their pedagogical practice. Without critical reflection or reflective engaged practitioners able and willing to reflect critically on their practice and subsequently act on the given feedback, then positive change is unlikely.

Studies on Marte Meo

Using the term 'Marte Meo,' searches in several data[2] bases found just twenty-five studies. Thirteen of these scholarly articles explore applying Marte Meo within elderly care and elderly care & dementia. Six revolve around early mother-infant interaction or mother-pre-school-child relations. Four of the articles cover family interventions while one looks at applying MM in adoption. Only one study investigates applying MM in a school setting, i.e., Axberg et al. 2006 (see below). That study explores the use of MM interventions with individual students who attend many different classes, whereas the present study focuses on the whole group level. At the time of writing, therefore, it appears that no other studies have investigated MM as a method to intervene at the school-class level of interaction, thus suggesting a distinct gap in the literature.

In their study, Axberg et al. 2006 aimed to develop and evaluate the effectiveness of a 'systematic school-based model' (combination of interdisciplinary coordinated meetings & MM interventions). Also, their goal was to coordinate the work of professionals from various organisations involved in helping individual students with challenging behaviour and their families. Axberg et al. 2006 used a quasi-experimental design with an in-

tervention group & a nonrandomised comparison group. They employed MM to illustrate to teachers how students with challenging behaviour[3] need support. The MM intervention was in addition to other supportive measures already offered to the schools. That means, participating students in the study could have received other support besides MM, which might have had an undocumented effect on the study outcome.

Thirty-four students participated in the study [*intervention group*: 5 girls & 12 boys aged between 4–8 years & three girls & fourteen boys aged between 9-12 years] <> [*comparison group*: two girls & seven boys aged between 4-8 & zero girls & seven boys aged between 9-12]. The participating students came from similar sociodemographic structures and municipal schools in the same encatchment area. To be included in the study, students had to be between the ages of 4 – 12 years; able to communicate in Swedish (and parents); had been referred to Special Educational Services concerning their behaviour; previous efforts to help had had no impact; and had consent from their parents and teachers to participate.

During the first phase of the study, researchers collected baseline data from the students' parents. Subsequently, the student's teachers and parents attended a coordination meeting before starting the MM interventions. Next, researchers filmed teacher-student interactions in various classroom situations. Based on the video analysis, and through using illustrative video clips, the MM-trained teachers discussed and showed the student's need for support to teachers and parents. The focus of the discussion was to help the adults to understand the child's supportive needs and inspire the adults to develop their behaviour to help promote the child's development. While reviewing the film clips, communicative behaviour was highlighted that could help to achieve the identified goals. At the end of the study, researchers found a decrease in indicators of antisocial behaviour in the intervention group (50-54%) and slight change in the comparison group (23-33%) (Axberg et al. 2006: 385). They argue that when tackling challenging behaviour, it is imperative to address the link between home and school.

Research project: Inclusion from the perspectives of children

As previously mentioned, the study presented in this chapter relies on data gathered as part of a large collaborative research project entitled 'Inclusion from the perspectives of children' in a large Danish Municipality. In harmony with the previous government's policy,[4] since September 2012, the

KP

Municipality had placed most children with special educational needs into mainstream school classes with some in-class support. However, there is a lack of evidence-based data concerning the impact that this new practice has on the overall classroom well-being and the learning environment. In collaboration with a social fund and the University of Aalborg, the Municipality decided to investigate this new practice by implementing the research project. The aim of this top-down[5] management initiated and directed mixed-methods project was to help fill this knowledge gap by examining the impact this new practice had on classroom well-being, a sense of belonging and learning from the perspectives of students.

Project Organisation

Formally, the Municipality led the project with the Director for the Children & Young Peoples Sector designated as the project owner[6] (Kommune Project Application for funding 2013). The head[7] of the Pedagogical & Psychological Advisory Services[8] (to be known as the department henceforth) led the project. The project was distance-led, i.e., the project leader directed the project activities primarily via 'working group' meetings (see below) and was not involved in much of the day-to-day research activities. The project leader in her dual role referred directly to the project owner and served as the steering group's adviser in 'professional, organisational and management issues' (Kommune 2013). Ultimately, according to the project application, the project chief had responsibility for developing new measures to complement, support and expand the Municipality's inclusion measures in schools. Additionally, through the results of the project, the leader had the responsibility to 'set the agenda' for state-of -the-art measures within school inclusion in Denmark. Undoubtedly, the architects behind the project application that was awarded funding, had extremely high expectations for the project and performance expectations to the project leader. Further, as the connecting link between the various project organisational layers, the project manager communicated down and up the organisation. Another role in the project for the project leader was to lead, guide and advise the project employee (Kommune 2013). Ultimately, the power and decision-making of the project came from the top layers of the Municipality where the project leader (who at the same time led a busy department) had a pivotal and decisive role in the direction and decision-making process of the project.

The same department employed a full-time employee[9] to the project. As a subordinate within the organisation, the employee had a demanding

role and acted as a coordinator for all the activities around the project, assisted in various research activities as well as undertaking 'independent' research activities. Additionally, the department attached a development consultant with many years of experience from the school area who provided vital logistical guidance and support to the project.

After attending a job interview with three senior representatives from the Municipality and Aalborg University, I was employed as a postdoctoral researcher [in an educational position – i.e. I was in training] to specifically be attached to the project. In short, the powerful heads of departments from the Municipality and the university hired me in a low-level consultant position where my job title at the Municipality became 'project researcher.' Theoretically, my employment was an eighty percent research & twenty percent teaching ratio position; often the teaching activities gave rise to tension at the Municipality as they took time away from the project. Primarily, my subservient role was to 'advise' the working group on research matters – not all my 'advise' was acted upon and often the project leader would contact the professor attached to the project for more qualified advice. Sometimes my 'project researcher' role led to conflict especially about research methodologies and ethics. For example, after I was employed, the project leader informed me that I had to conduct 'classroom-interviews'[10] with children in thirty classes. The latter should include all the students, the school psychologist, the teachers, the project employee and me. Following the project leader, the professor attached to the project gave the go-ahead for undertaking 'classroom-interviews' since it was part of the written application[11] for funding. Nonetheless, I was opposed to the idea of collecting data from students in such a forum. I suspected that it would be daunting for many students to 'participate' in an 'interview' with so many adults (including strangers) present. At the same time, it could have been just as daunting for the students to have their teacher in the room during such an interview, especially if the students disliked or distrusted their teacher. Also, in many classrooms, there are power-relations amongst students at play, which can also curtail student participation and voice in whole class activities. Ultimately, I was concerned that these issues would affect the quality of the data. As O'Reilly & Dogra (2017) point out when interviewing children and young people, researchers must take measures to ensure that they are relaxed and comfortable because the quality of interview data is much dependant on how researchers manage their interaction with child participants. After, a standoff, I proposed a compromise of carrying out focus group interviews with six students from each of the thirty classes and without adults from the school being present.

As part of the trade off, I agreed to conduct the 'classroom-interviews' as an experiment, to see how students responded to being 'interviewed' under such circumstances. Under the circumstances outlined above, many younger participants used the session to gain 'favour' from their class teacher through statements such as "my teacher is lovely" and their classmates would repeat or formulate similar statements. Most older participants (even those who had participated actively in the focus group interviews) sat with their arms folded and did not take part in the classroom-interviews. Altogether, we tested the 'classroom-interviews' in twenty-two classes, of these only students from two classes participated actively. With these two classes, it was our clear impression that the participants had a particularly good and trustworthy relationship with their class teachers.

My role also included designing and undertaking the qualitative data collection (after approval from the steering group and project leader), data analysis and disseminating[12] the research findings via lectures organised by the department (to teachers, pedagogues, and leaders) and written reports. Additionally, I carried out 'state-of-the-art' literature reviews and helped to design questions and surveys for the quantitative part of the project. Additionally, I should cooperate with and support the project employee. Physically and organisationally anchored in the offices of the department, the project had the following structure:

- Steering Committee (SC): Led by the project owner and advised by the department chief, the SC had overall responsibility for the project and decision-making. Other members included senior managers of the Departments of Children & Families & Day Care & Schools. A professor[13] from the University of Aalborg also attended to guide the SC on research matters. The SC met every six months or as required. Frequently, the same senior managers from the Municipality dealt with some of the decisions relating to the project in a forum known as the Chief Group (they met frequently).
- Monitoring Group (MG): Led by the executive director for the Children & Young Peoples Sector, the MG provided specialist input, feedback, and support to the project. Members included representatives from The Social Fund; National Council for Children; Children's Circumstances (Børns Vilkår); Ministry of Education; Teacher Union (DLF); Danish Union of Early Childhood and Youth Educators (BUPL); National Parent Association and Danish Teachers Union. The M.G. met once a year.
- Project Group[14] (PG): Led by the project leader, the PG. had an ad-

visory function to the SC and the overall project. Members of the PG could assist in strategical planning and internal communication. Members included Development Consultants from; Day Care & Schools Department & Citizen Service & Leisure Department. Additionally, a school principal; a youth club leader; the project employee, and I also attended. The PG met once a month or when required.

- Working Group (WG): Led by the project leader, the WG. was a forum to discuss and iron out the practical daily operations of the project. The project manager, the development consultant from the department, the project employee and I, attended the WG Occasionally, the professor from AAU attended to discuss/advise on research matters. At the start of the project, the WG group met once a week or as required. Typically, the duration of the meeting was one hour. Primarily, the meeting duration was dependant on the busy work schedule of the department head (sometimes the meeting duration was cut substantially). The SC had to approve many operational decisions/directions made during the WG, which had a knock-on effect and further slowed the operational flow. Meeting frequency changed to once a fortnight (or when required) in the latter stages of the project.

Project Context & Activities

The overall study took place in ten local authority run schools (located in both rural & built-up areas) where the department assigned sixty[15] mainstream 'focus-classes' to the project. The number of pupils in these schools vary in number from around three to six hundred and class group sizes range from around fifteen to twenty-six students. To be assigned to the project, the classes in focus had to have at least one student assessed with special educational needs (who under an earlier practice would have attended 'special' education). The Municipality's Central Visiting Committee (CVI) and the departments professionals undertake all assessments of the students.

During the project, several research activities took place:

- A yearly (self-reporting via iPad) 'wellbeing' survey from 2014 with all school students.
- Thirty[16] focus group interviews with 180 students representing the full school age spectrum (2014).
- Classroom obs. in five classes over a five-month period (2015).
- Three interventions (from autumn 2016 to August 2017).

With the aim of boosting classroom well-being and learning, the project leadership launched three interventions during the autumn of 2016 and early 2017. Intervention One involved using principles from John Hattie's (2014) 'Visible Learning' in a home/school collaboration [17 intervention classes & 19 comparison classes]. Intervention Two involved introducing peer support methods to two classes [circle time combined with a buddy system]. Intervention Three, and the focus of this chapter, concerned applying Marte Meo interventions in some of the focus classes. The purpose of this intervention was to explore Marte Meo as a tool for improving disruptive classroom environments.

Marte Meo Interventions in the Municipality

Through the initiative of two employees from the department, Marte Meo Counselling has been available to schools as a service for the past three years. Professionals from day care, schools, and youth clubs can request an MM intervention via their managers, who in turn send a referral to the department requesting help. In other words, the point of departure for MM interventions in the Municipality, at least for the adults, is voluntary. Unlike the MM interventions outlined in Axberg et al. 2006, in the Municipality in question, the MM intervention targets the relationships between the teaching team and students as a group (not individual students). Known as 'Theme-pack 12', professionals can receive support to develop relations with students in learning environments where the focus is on what works and advance these successes together with the stakeholders.

Before incorporating Theme-pack 12 into the research project, the practice was only to include the perspectives of the adults seeking help – not the students. However, when the SC added MM interventions to the research project, the same department employees developed the intervention to try and include the views of students. During the whole class intervention, the MM Practitioner films the teacher teaching/interacting with his/her students where the focus is on how the students react to the teacher. Nevertheless, it is the teacher(s) who is the focus of the intervention and the feedback. During the intervention, the MM team are outsiders that cooperate with insiders with the aim of bringing about positive change in the insider's context. Each intervention is 'tailor-made' around the challenges/needs faced by the professionals. Operationally, MM involved six primary interlinked activities:

1. Initial baseline-consultation (BLC) & initiation of the trust-building with stakeholders. The baseline-consultation is crucial to what follows. The MM team must establish the voluntary participation of the teachers (Interview: Psychologist1). Voluntary participation is paramount for a couple of reasons. Firstly, if the teachers have been 'volunteered' to participate by their managers, there is a chance that the intervention will fail. As MM Practitioner B explained:

> There have been some cases where the school management thought it was a good idea to have a Marte Meo intervention … and that is not good … they [teachers] should want to participate … it's a bad way to start a cooperation … that they [teachers] feel it's a requirement from above … that they [management] are keeping an eye on them because they are not good enough teachers … it's a bad starting point and it could succeed or fail.

MM Practitioner B's comments illustrate the importance of the role of collaboration in teacher development and at the same time the importance of voluntary participation in MM interventions. Also, voluntary intervention is key because MM involves teachers taking a critical look at their practice and subsequently working to develop it – reflecting and working with one's practice is considered crucial to the success of the intervention. During the baseline-consultation, the school leaders are present for the first ten minutes. School leader participation is vital for three reasons:

a. To be aware of the classroom situation.
b. To understand what the intervention entails.
c. To support the teachers' participation in the intervention.

During the BLC, it is paramount that the MM team quickly create rapport and begin the trust-building process with the stakeholders (especially about filming). Trust building is fundamental to the MM intervention. Both teachers in intervention B said initially they were sceptical about the prospect of being filmed and the MM team had to win their trust. Also, some Martha Meo interventions can involve parents viewing some film footage at parent meetings of the teachers working with their children; this can make some teachers feel vulnerable (Interview: MM Practitioner A). During the baseline-consultation, the teachers must define the underlying issue(s) along with the success cri-

teria for the intervention. The baseline-consultation ends with the participants agreeing upon the intervention focus and scheduling dates & times for the forthcoming intervention.
2. Student involvement (SI): The MM team involve the students in a separate meeting to define the issues.
3. Interaction filming: MM Practitioner films the help-seekers teaching/interacting with the students (filming is broken down into short sessions over a few days).
4. Film Analysis: Using the MM behaviour checklist, the worker systematically analyses the filmed interaction and selects film sequences that illustrate certain behaviours and writes feedback.
5. Feedback/reflection Session: The MM team show the teachers the chosen film sequences and give them verbal feedback corresponding to the film footage. During the feedback session, new goals can be agreed and set. At the end of the session, the MM team give the teachers a written copy of the feedback and confirm dates for future sessions. Subsequently, the teachers had the responsibly to implement these new types of behaviour during their interaction with the students in question.
6. Follow-up with and feedback from students (MM team seek feedback on the status quo in the class at the end of the intervention).

Data Gathering & Interventions

Intervention (A) – the project employee shadowed the MM team and gathered some observational data. Afterwards, she interviewed the teachers. One of the aims of the research was to ascertain if MM was sustainable. However, since both participating teachers left the school, it was not possible to conduct follow-up interviews after the intervention finished. After the completion of intervention (A), I attempted to gather follow-up interview data from the project employee. However, she was reluctant to participate in an interview, and when she finally agreed, she would not allow any form of audio recording. Reluctance or resistance to participate in research may arise because of fears of retaliation (Hammersley & Atkinson 2007). Next, I interviewed the MM team that had carried out the intervention. Around the same time, the project employee took sick leave and directly afterwards maternity leave. I received her transcribed observation and interview transcripts. Also, I received the transcribed feedback notes from MM Practitioner A relating to intervention (A).

The focus class for intervention (A) was at a school located close to the

town centre and between a shopping complex and a privately owned residential suburb. The class population consisted of twenty-seven students (fourteen boys & thirteen girls) aged 11 – 12 years of age. One student in the class was diagnosed with ADHD and received medical treatment (medicine). Also, the same student received one hour of support from his class teacher and two hours of support from a specialist teacher concerning his aggressive behaviour towards his peers, and the casual relief teacher (CRT) assigned to the class. Also, a student from the class received home support due to a lack of school attendance. The point of departure for intervention (A) was the class had been selected to participate in the larger project (i.e., was in the large sixty class catchment group). Additionally, the head-teacher of the school participated in the PG, and he encouraged the intervention to take place in the class because some parents had complained about the casual relief teacher (CRT). According to the CRT, some parents of the students blamed her for disruptions in the class during her lessons. Following the CRT's explanation, the school head nominated the class for the MM intervention to appease the parent group. As she explained: "Some parents from the class were targeting me, and it was the head-teacher's way of putting out the fire (…) the school really couldn't do much more than that … it was a way of signalling to the parents that 'we are doing something about the problem'" (Interview CRT).

Thus, it was a top-down decision for the intervention to take place without the informed consent of the teachers. As previously articulated, when leaders make decisions without including the views and consent of subordinates' resistance and discontentment can occur. Nonetheless, the casual relief teacher, a woman in her mid-20's, covering full-time for the absent Danish teacher welcomed the intervention and wanted help to manage the class. However, according to the MM team, the mathematics teacher (MT), an older experienced teacher, close to retiring resisted the intervention because he did not have any class-management issues and did not see the need for such an intervention. Nevertheless, the interview transcript from the interview between the project employee (PE) and the two teachers sheds more light on his scepticism towards the intervention. Following the transcript, he questions the selection criteria for their (class) participation since they (both teachers) only had a short time left to work at the school, and in his view, relationship work requires consistency. During the following interview extract, MT advances his assessment, and the project employee attempts to justify the criteria for the research project class selection:

MT: (…) one should probably have considered another class from the start. It's strange because there never could have been any continuity – so it [intervention] seems a bit misplaced.
PE: Some classes were randomly selected and "locked" [into the project] a long-time ago.
MT: But what was the point of that … if the focus is on the teacher relations?
CRT: Yes, that was not what I was told at the start. At the beginning, I was told that it was about the whole class and the pupils' relationships.
MT: If it's about the teacher-student relationship, it makes no sense at all when we're both on our way out of the class.

Nonetheless, the MM team reported a split in the teaching team with one 'consenting' teacher seeking help and the other resisting. The scepticism from MT gave the MM team a professional dilemma: 1) They were under orders to implement an intervention in that class. 2) The point of departure for MM is voluntary consent (own initiative and strength). Nonetheless, the MM team opted to carry on regardless and hoped to win MT over during the intervention. Despite his cynicism, MT allowed the MM team to film his teaching. According to MM therapist B, MT 'had the students eating out of the palm of his hand.' Through filming in the classroom and giving subsequent positive feedback to MT, the MM team managed to win him over momentarily. However, at the next feedback session (post filming) MT sat back in his chair with folded arms and adopted his initial sceptical position. The intervention was brought to a halt because the CRT's contract ran out.

What went wrong?

I strongly suspect that the point of departure for intervention (A) was its downfall. First and foremost, it was short-sighted not to have taken the teachers terms of employment into consideration. Secondly, the latter would have come to light if the decision-makers had included the teachers' insights in the decision to 'include' their class in the research project. I can understand MT's cynicism towards the selection criteria because teacher-student relationship work requires commitment, continuity, and consolidation. The total lack of informed consent had an adverse impact on the intervention. As highlighted above, employees might resist participating in research/change processes if management excludes them from the decision-making processes (Anderson 2014). Admittedly, some teach-

ers may be more predisposed to engage in acts of resistance than others. Often, acts of individual resistance centre around 'one's own strength,' personal circumstances, resources, competencies, and power (or lack of). MT was close to retiring and possibly unconcerned about any possible repercussions from the top. Also, he was an experienced, capable teacher and had 'the students eating out of the palm of his hand' and did not require the forced help. Finally, the intervention was rigid by targeting the teaching team. After assessing the situation through the baseline-consultation, the MM team could have opted to focus their efforts on the CRT who wanted help. Under normal circumstances, professionals in need of help contact their leaders who in turn make a referral to the department and ask for help. However, this class was chosen by top management to participate in the overall research project and by the head-teacher of the school. At the same time, the MM team had been instructed to carry out an intervention in that class. Perhaps this top-down pressure compelled them to carry on regardless with the intervention despite MT's scepticism. Through attempting to implement the intervention they were at odds with the underlying principle of voluntary participation of Marte Meo (on one's own strength). MM therapist (A), reflected on this matter during her interview:

> errrm well I think in relation to [MT] he didn't see any point of it [intervention] in that case, should he have been made to participate? The starting point was in the teaching team … but I am convinced that if you have so much resistance then you shouldn't [be forced to] participate. It doesn't make sense, we could have carried out a tailormade intervention just for [CRT] and I think she would have got more out of it.

Intervention (B) – I shadowed the MM team closely throughout intervention (B) and gathered observational data. During the observations, I sat in the meetings and wrote fieldnotes – my role can be described as observer-participant because sometimes I contributed input at the end of feedback sessions. After the intervention, I collected interview data from the MM team. Additionally, I received the video footage and feedback notes from the MM team from their work with the teachers. Five months after the intervention, I returned to the school and interviewed the teachers and held a meeting with the students.

The focus class for intervention (B) was at a school that lies on the outskirts of the town between a social housing complex and a privately owned residential suburb. The class population consisted of thirteen boys & ten

girls aged 10 – 11 years. One student in the class was diagnosed with ADHD and received eight hours of in-class support per week from a teaching assistant, most of which took place inside the classroom. Two students in the class had 'serious challenges' at home and in school and the focus of cross-disciplinary collaboration between the school and social services. While the MM intervention was unfolding, there were no other initiatives taking place in the classroom. At the start of the intervention, both teachers had been working full-time with the class for at least two years. Much like intervention (A), the point of departure for intervention (B) simply was the class had been chosen by the department to be part of the research project. As articulated previously, merely being selected to participate in a research project is not the best point of departure for participation and can create resistance from 'participants.' Being chosen to undergo the intervention was entirely coincidental and not through the research design or an awareness of an actual need for such an intervention. Nonetheless, there was a real need for help in the target class, which was fortunate for the teachers and the research project.

The intervention began with a baseline-consultation between the participating school teachers (Teachers A & B) and the MM team in the headteacher's office (who was present for the first ten minutes). Nevertheless, the decision-makers did not deem it necessary to invite the teaching assistant working eight hours per week in the classroom or CRT's experiencing difficulties to participate in the meeting or intervention. After initial presentations, I explained about my presence and briefly about the research. Also, I informed the teachers that they could ask me to leave any of the future MM sessions and to stop researching the intervention in their classroom if they choose. Perhaps this attempt of 'informed consent' was erroneous as the class had been selected by decisionmakers to participate in the larger project. Next, the MM team explained the underlying ideas behind MM. While explaining about the in-classroom filming process, the teachers wanted to know about who had access to the film footage and its use. The MM team explained that only those present (MM team, teachers and I) had access to the filmed material and it formed the basis for the feedback.

Seeming satisfied by the answer, the teachers said they were willing to try anything because of the challenging behaviour experienced in the class. Both teachers stated they experienced frequent disturbances during lessons. However, when CRT's supervised the class, the disruptive behaviour intensified. Additionally, the teachers said students seemed to lack a sense of belonging to the class and there were student cliques. Also, the coop-

eration between the parents and the teachers was lacking, which was visible during parent meetings. Some of the most verbal dominant parents openly criticised the teachers and displayed distrust towards them during parent meetings. One parent couple went so far as to say "bull-shit" when responding to the teachers when they spoke about issues affecting the class. Often five girls brought parental disputes into the classroom (a long-running phenomenon). The teachers stated that they had tried Theme-pack 5 from the department [Strengthen Classroom Management] where the focus had been on 'help to reflection' and involved thinking and theorising about their practice. According to the teachers, during theme-pack 5, they became talented at describing classroom problems and measures employed to try and counter them. However, just theorising about classroom challenges and actions did not help them. The teachers said what they were lacking was something tangible, something hands-on to apply in their practice.

The teachers said they wanted peace to teach with fewer conflicts and better classroom well-being. In other words, they needed help with classroom management to deal with disruptive behaviour and to strengthen student relationships in the class. The baseline-consultation ended with the MM team and the teachers negotiating an immediate focus for the intervention:

1. To support the student group to thrive better, with fewer and minor conflicts.
2. Help students to participate actively as part of the solution.
3. To develop a learning environment with peace for teaching.

The next step in the process involved a classroom meeting between the MM team and the students. The two teachers sat at the back of the classroom during this session. One of the teachers helped the MM team by operating the video camera while her colleague sat and listened. One can only wonder how forthright the students expressed their views while their teachers listened. During the overall project, I carried out over thirty focus group interviews with students, during most of these, students expressed that they would not have been so upfront if their teachers was present or had access to the data. However, gauging the student's responses (verbal & non-verbal), it was my impression that they participated actively and frankly. During the meeting, the MM team stood at the front of the classroom close to the chalkboard. During this first meeting, the MM team effectively used their pedagogical skills to make the students feel quickly at ease.

After the MM team and I introduced ourselves,[17] they informed the students they had agreed to help them (teachers & students) to transform their classroom into a nicer place to learn. Next, they briefed the students about the forthcoming process of filming in the classroom and its purpose. Further, they explained the purpose of the session in hand and the process (i.e., four questions and answers would be written onto large pieces of paper hanging on the wall). Throughout the session both members of the MM team smiled when communicating with the students and acknowledged all input. Psychologist1 facilitated the session by acknowledging students with raised hands, listening to their responses and repeating them. This active listening technique acknowledged student input and allowed those present to clearly hear what was been said. Throughout the meeting, I observed that the students appeared to be enjoying the session. The four questions:

1. What does it mean to be a good student in this class?
2. What is a good teacher?
3. What is difficult in this class?
4. What would be your dream class?

Question three is pertinent as it explores student perspectives on what it was like to attend their class during that period. Student responses included:

- Noisy and disruptive (from time-to-time).
- Speaking during lessons (despite been asked by teachers not to).
- Difficulties in the classroom when casual relief teachers are in charge, and student behaviour worsens towards casual relief staff.
- Some students spoke 'harshly' towards CRT's and their regular teachers, which caused uncertainty in the classroom (not knowing how teachers might react).
- Some students involved their parents in classroom conflicts while they were unfolding via their mobile phones.
- Many conflicts amongst the girls in the class (mostly involving secrets, lies and excluding others from various activities), which creates a bad atmosphere in the classroom.

The student storylines were in choir with those articulated by their teachers. Namely, noise levels in the classroom were high; students talked during lessons, and CRT's often faced increased challenging/disruptive behaviour

from the students. Additionally, there were frequent conflicts between the girls, which created cliques and a negative atmosphere in the classroom.

Action – Filming Interaction

During the intervention, MM Practitioner filmed in the class on five different days.[18] Sometimes, she recorded twice on two different occasions during the same day. The film recordings were broken down into short sessions. Most of the data gathering (filming) aimed to capture teachers interacting 'naturally' while working with students. However, there were a couple of 'arranged situations' agreed in advance to film. For instance, during the baseline-consultation, with the aim of strengthening teacher-student relationships, the teachers agreed to implement a morning ritual (handshake) into their repertoire. This connects with Aarts (2006) recommendation about teachers greeting students as they enter the classroom to make the first connection. Thus, the focus of the first filming was on Teacher B greeting students at the start of the lesson. Next, Teacher B was filmed teaching/interacting with students during her maths lesson. Subsequently, during the last lesson of the same day, Teacher A was filmed teaching/interacting with students during her Danish lesson. At the end of her lesson, the specific focus of the filming was on her performing the farewell ritual as students exited the classroom. Presumably, performing a farewell ritual as students leave school for the day contributes to maintaining the emotional connection.

Film Analysis

After each filming, MMP B returned to her base and watched the newly recorded film through from start to finish to gain an overall oversight of the content. Next, with the MM analysis checklist[19] at hand, she carefully studied the film looking for:

- Current positive communication skills used by the teacher
- Skills lacking (or to be strengthened) by the teacher
- Teachers working towards agreed goals (e.g., using MM elements agreed previously)
- Students reactions to teacher actions (e.g., if a student is smiling (or vice versa) something is working (or not) – student reactions to teacher behaviour are a good barometer.

While analysing the film footage, MMP B wrote/transcribed brief feedback notes to be used in conjunction with the film footage to guide the feedback/reflection sessions with the teachers. From the five days of filming, MM Practitioner B selected nineteen clips to analyse and to use in the feedback/reflection meetings with the teachers.

Action – Feedback/Reflection

The feedback/reflection sessions took place in a meeting room with the MM team sitting opposite the teachers with a laptop computer placed centrally on the table to play/display the film footage. During the sessions, which lasted between ninety to one and twenty minutes, selected film footage was played, paused, rewound and played again (as much as necessary). The primary focus of the footage was on student reactions to teacher interaction. Based on the video analysis, and through using illustrative video clips, the MM team discussed and showed how the students reacted to the teacher's behaviour. As mentioned above, student reactions are central to evaluating teacher actions in the MM approach. While reviewing the film footage, the MM team gave on the spot objective feedback about the actions of the teachers and reactions of the students. In this way, the teachers observed themselves in action and how their actions affected the students (even if they had their backs turned at the time of filming). Equipped with a notebook/pen and iPad both teachers, busily wrote/typed notes during the meeting. The focus of the discussion was to help the teachers to understand how their actions (verbal & non-verbal communication) affected the students. Also, the goal was to inspire the teachers to develop their behaviour to do more of what works to promote and strengthen positive relations. Ultimately, the teachers had the task to either increase behaviours that work or to modify individual behaviours during their interaction with the students. In other words, the MM team presented the participating teachers with documentation about their practice and what impact this had on the students. While watching the data (footage) the teachers received micro-feedback/supervision on micro-sequences of the filmed interaction of working with students and reflected on these. Specifically, the teacher's observable experience became connected to feedback and reflection, which according to O' Leary (2014), can be a powerful stimulus for professional learning/development. According to O'Leary, classroom observation can be a critically reflective tool for expansive learning. Expansive learning takes place during a collaborative discussion involving wider reflection about professional devel-

opment between colleagues (O'Leary 2014). Expansive learning, not to be confused with top-down initiated 'performance management' programmes, means democratic relations constructed collaboratively using professional dialogue between colleagues (Avis 2003; In O'Leary 2014).

The following extract[20] illustrates one such expansive learning dialogue during the third feedback session. At the previous feedback/reflection session, both teachers agreed to work towards the goal of *confirming and acknowledging positive student initiatives*:

> **MMP B**: Well, you had a goal to work towards, and I am excited to hear how it went […] about acknowledging the positive and cutting out the negative … how has it gone … I can see some of it in the film, has it been difficult?
> **Teacher A**: Errrrm …
> **MMP B**: Did it go well?
> **Teacher A**: Yeah, it's gone well … errrm I also think that [she switches her gaze from MMP B sitting opposite her and turns towards teacher B sitting to her right, teacher B turns towards Teacher A, and they make eye contact] … we know just how much it fills [focusing on the positive] when we are all sitting here together right [makes a circular motion with her hand to symbolise everyone in the room] that we have to focus on the positive which makes it easier [she shifts her gaze back and forth between the MM team and Teacher B as she talks] … errrm well definitely for me … well … … precisely with saying 'shhhhh' … and speaking quietly, well it is something that you need to practice in front of a large forum right, especially in the classroom …
> **Teacher B**: Well, I would say, it's not something that well … errrr changes overnight, but I am doing it a lot more than I did before [focusing on positive student initiatives rather than negative behaviours] and I can see how well that it works, so I do it more often … just like [Teacher A] says, when you have experienced it yourself and afterwards been told that what you are doing is right … well with that and the bodily [physical] experience it makes it easier to do with the children … well … sometimes I can still get cranky and irritable when they are noisy and interrupt … well, I do … but I do more of the other [focus on the positive] then I have done before … […]
> **MMP B**: Now let's watch the clip,[21] the poor kids, they took the news well especially when you think about they were a bit hungry and looked forward to pie […] … but what I could see, was to a large ex-

tent all the positive initiatives were acknowledged, and I will show that with the first clip [The footage plays for approximately 45 seconds].
MMP B: Yeah that was that … it took about ten seconds to get from disturbance to peace and quiet […]
Teacher A: That was really good
MMP B: Yeah that was really good … see how [student] begins to calm down when you gaze at him [meanwhile the film is paused and MMP B points out student reactions to Teacher A's action]
MMP B: Watch how they begin to calm down [the film plays again and focuses on Teacher A acknowledging the positive student initiatives, e.g., sitting quietly] … see how you create quiet just by smiling and lowering your voice
Psychologist1: Can you sense the situations when they react like that [Teacher A]?
Teacher A: Yes, how they … …
Pschologist1: Yes, how they calm down …
Teacher A: Yes, yes, and I have begun to lower my voice on purpose because it helps them to calm down.

During the dialogue, before showing the film footage, MMP B initiates reflection by reminding the teachers about the goals they had been working towards and by asking a leading question. During their pre-film footage talk, both teachers reflect over their transition in introducing more positive reinforcers into their pedagogical practice and at the same time weed out the negative. Teacher A points out that it is easier to talk about doing just that in their reflective space than in practice when working with a classroom full of students. Teacher B's thoughtful narrative illustrates that for her, focusing on the positives instead of the negative is transitional and slowly evolving into her practice. During her reflection, Teacher B's comments illustrate that during this transitional practice period she acknowledges the value of focusing on the positive because it works, which prompts her to do more of what works. Following her explanation, experiencing that something works and coupled to positive reinforcers (acknowledgment) from others that you are doing something 'right' makes the practice more natural in the classroom.

The extract illustrates how through collaborative, nurturing dialogue the teachers have space to reflect and to unfold their ideas. Also, it shows that when the observable experience connects to feedback and reflection, it becomes definite, persuasive and a compelling stimulus for the teacher's

pedagogical development. The above extract harmonises with the notion of expansive learning; it involves a professional collaborative dialogue between colleagues. During the third feedback session, the teachers were shown six film clips and given feedback on these. At the end of the meeting, both teachers agreed to work towards new goals. Teacher A's goal was to 'put words on herself as an adult,' which, amongst others promotes predictability (for the students), cooperation, teacher-student relation building and positive role modelling. Teacher B's goal was to 'select the child's initiatives,' which involves instructing students about what they can do rather than what they cannot. Amongst others, this MM element promotes positive interaction, positive behaviour models while preventing disruptive behaviour and stigmatization in disruptive behaviour, as well as avoiding poor self-esteem (Unpublished MM Elements Meaning Document).

Follow-up classroom meeting with Students

To conclude the intervention, the MM team held a classroom meeting with the students to explore the status quo in the classroom (without the teachers). The MM team briefed the students that they wanted to know if anything had changed in the class since their last meeting and they would ask two questions:

1. Have the teachers done anything differently in the class?
2. How do you experience your class now?

Regarding the former, one student said the teachers had moved the tables into a new formation, just like they [MM team] had recommended. In MM thermology, this table formation is referred to like the tractor track because it resembles the tracks left by a tractor from above. Nonetheless, the structure helps every student to have a clear view of what is going on at the front of the classroom. Another student said the teachers had become better to explain how they should tackle school assignments. One of her peers articulated that the teachers had become better to create quiet in the classroom, which links back to the reflection session with the teachers above. Also, another student said that during history lessons their teacher had begun to read out loud which was positive because that would not have been possible before the summer holidays due to high noise levels. Another student said the teachers had begun to say, 'if you don't listen to what I am saying, then we will just wait until there is peace and quiet.'

She said they complied with this assertion because they didn't want to drag the lesson out. The same student pointed out that before the summer holidays, the teachers would have to say 'things' at least three times before students complied, so for teachers only having to say something once was a positive development. Another student pointed out the teachers had become better at structuring lessons in the class. Following her, the teachers had started to inform them before the start of lessons about the lesson content and timescales involved by writing an agenda on the board, which made it easier to follow the lesson structure and know what to expect. Another student said she 'really liked' that the teachers had started to greet them in the mornings by shaking their hands, she added it was a good way to start lessons. Other students collaborated her remarks, one of her peers said the morning ritual was 'good' for those students who had had a bad start to the day because when the teacher shakes 'your hand, you feel good about yourself.' Likewise, another student articulated when the teachers greet them it gives motivation and a sense of happiness. Some students made similar remarks about the farewell ritual that the teacher's carryout at the end of each day.

How do the students experience their class now?

Students reported that their class had changed for the better compared to how it was before the summer holidays. To explain why it was 'better' most students relied on explanations around their peers been open to playing with others rather than hanging around with the same students all the time. Also, now it was ok to play with other people, even for boys to play with girls (before class members did not approve of this practice). Another girl said they (as a group) had become better at managing conflicts in the class (before the holidays there had been many conflicts between the girls). When answering a follow-up question about why there were fewer conflicts, she said it was because they had held many meetings with their teachers about solving the disputes.

Post Action 'Sustainability' Student Perspectives

Five months after the intervention stopped students still reported a positive change in their classroom and could remember why the MM team came into their class:

> **Emma**: There were many problems before they came … we [girls] were always arguing, and there were other problems.

> **KP**: What types of problems?
> **Emma**: There were loads of 'girl problems' [between some of the girls], we just really annoyed each other.

Several students reinforced Emma's articulation and agreed that before the MM team came into the class, there were frequent conflicts between 'the girls,' which affected the class. The idea that conflict in the class had decreased since the MM intervention was supported by all the students present. For instance, Michael said "I think that it is much better now than before they [MM team] came … we play much better together … there are not as many arguments as there was back then." Other students reinforced Michael's positive narrative on the class status. For example, Clara said as a class they had become closer, and they played together. She added their class recently had been away on a weekend school camp together and that had also helped them gel. Sara agreed with Clara's statement but added their relationship with the teachers had also become closer since the MM intervention:

> I think there is more solidarity between the teachers and us because they listen to us very much and ask us what we want to do, and when we have some suggestions they try to use them … so you work harder to make them happy and to listen to them.

Sara went on to explain that it is refreshing to being listened to as well as having some influence on what they do in class sometimes. However, the positive change reported in the classroom seems dependant on who is supervising. When asked about what it is like in their classroom when there is a casual relief teacher (CRT) in charge, several students said the behaviour becomes disruptive. One student noted that response in the class depends on which CRT is in charge because there are 'nice' and 'nasty' CRT's – nasty CRT's are strict. Nicholas went on to explain that when there is a CRT supervising the class they do not know well, then they can be disruptive. Jackson said he thought this type of behaviour happened because they are more used to their [regular] teachers. Oliver reinforced this message: Yes, that is right, it's about we know our teachers better than the CRT's and know how to behave – this point seemed to be accepted and supported by the other students in the class. Sally pointed out they weigh up every CRT that enters their class to assess them:

> If it is a CRT that we know, so its … errrr we can count on … if we be-

> have then we can go out and play rounders or something … but if it is a totally new CRT we don't know how the person is and we must start from the beginning to find out what they are like … and it can be someone who just flips out … and if we get her again then we know what makes her flip out.

The explanations advanced by the students are in tune with comments put forward during the focus group interview phase carried out in the larger project in 2014. According to that data, students continuously evaluate the adults who enter their classroom and regulate their behaviour of those adults according to their assessment. Also, the same data showed that students do not perceive CRT's as 'real' teachers, which can contribute to trying out/challenging behaviour towards CRT's. The data revealed that CRT's have challenges with classroom management, and there is a general lack of respect amongst students towards them, especially when compared to permanent staff (Perry & Qvortrup 2015). The same data strongly suggests that noise levels and classroom disturbance increase when casual relief teachers have charge of the class (Perry & Qvortrup 2015).

Post Action 'Sustainability' Teacher Perspectives

Like the students, five months after the intervention ended, the teachers reported a positive change in the behaviour of the student group. Teacher B said they recently participated in a weekend camp with the students and it went well. Following her account, there was nothing negative to report. She continued to tell that some parents had been reluctant to let their children attend the camp because they were afraid it would end as a negative experience for them [based on the previous behaviour in the class]. However, the camp went without incident, and the students had behaved exemplary. Teacher B said that in the classroom, there had been a significant positive change in student behaviour. Moreover, she stated that their relationship with the students had advanced and was stronger than they were before the intervention. Teacher B said that they continued with the greeting rituals in the classroom and with maintaining the positive contact. Nevertheless, she stated that not everything is perfect in the classroom and from time-to-time, there are some slips, but they quickly return to the positive climate.

What did the teachers learn by participating in the MM intervention?

During the post-intervention interview with Teachers A & B, they spoke enthusiastically about their experience of working with Marte Meo despite pre-intervention anxiety (i.e., about being filmed). A noticeable feature of the interview with the teachers was their ability to view their experiences from various perspectives and give in-depth reflections. The teachers especially liked the clarity and the structure surrounding the intervention and valued the focus of looking for the positive that works in practice and strengthening them. As Teacher A articulated while answering a question about her experience with the intervention:

> The structure was good from the start; it was very clear about what we had to do, we told them what we needed and wanted, then the plan was made, it was like … this is the process, this is what we are going to do, we knew exactly what was going to happen … it is a bit like when we talk to the students, they always like to know what we are doing, and the purpose. I think that it has been a positive experience, especially the focus being on what works and what we should do more of and being able to transfer that into practice with the students. That feeling of how good you feel about yourself when it gets highlighted … when the positive things you do get focused on and you can see the effect these on the students.

Teacher A's comments indicate that the MM team gave clear communication about what the intervention entailed as well as the purpose of the different steps. Also, through the intervention work schedule, the teachers knew what to expect. During the interview, both teachers emphasised the 'what works' and the recognition elements of MM; this seemed to make sense to them as it was useful, tangible, observable input they could build on almost straight away. Teacher B said that even though the intervention initially had taken her 'outside her comfort zone,' she had been determined to see it through to the end because they had tried 'everything' to help the class. During Teacher B's articulation, she emphasised the recognition and the reflective space (supervision) elements of MM and compared teaching to learning to drive in the sense that like driving, teaching requires a long post-qualification learning process to become competent:

> And I really think the approach, the recognition element you can call it has been revolutionary … because you get to see … firstly, what works,

> secondly, errrmm you get a space to see and think about what you do … especially during a work-day that just goes chop, chop, chop, [uses her right hand in a chopping motion to illustrate the fast pace of the job] … you don't get the chance to think a lot. It is only coincidently that you might speak with a couple of students during lunch break … but that real reflection and supervision that we were given has been extremely important … I wish there was more time for more of that … because it has been so useful because it was tangible … [adopts a third person perspective] 'try and see how the children react when you do this,' because you do not see it yourself [at the time] but you become more conscious of it in your practice afterwards … you can compare taking a teaching qualification with taking a driving license … you do not necessarily become a super driver straight away … it's a long learning process that you probably will never finish … any teaching and relation work is a craft that can be learned, but if no one shows you [third person] 'you should just adjust here or just do this' then it's difficult to change your practice … it's difficult to improve your practice without guidance.

Teacher B's comments about the lack of on the job reflection coupled with her remarks about reflection on action (and supervision) being significant during the MM intervention are incisive and link to a long-standing debate in the work of Donald Schön. Building on Dewey (1933), Schön (1983) developed a distinction between two forms of reflection: 'reflection-in-action' (RIA) and 'reflection-on-action' (ROA). RIA involves the practitioner's ability to react and reflect on the spot during an experience whereas ROA indicates reflection takes place after the event. Following Schön (1983), it is possible for practitioners to reflect during action. However, teaching bodies contest Schön's claim and suggest teachers are too busy supervising and processing lessons leaving little time to observe learning processes as they unfold (O'Leary 2014). Teacher B's comments indicate she subscribes to the notion of reflection-on-action. Following her, time goes fast while teaching, so on the spot reflection on practice rarely happens, it is only afterward it is possible, and the video-feedback element of the intervention provided a unique platform for the teachers to see themselves in action and subsequently reflect.

Teacher A, identified an extra dimension to the reflection side of Marte Meo. She pointed out that they rarely had lessons together, which meant limited chance to observe each other's teaching. However, the MM intervention had provided them with a platform to see and reflect upon each other's practice. Teacher A said it was rewarding to observe her colleagues

practice, and it had been inspirational listening to the focused feedback given to Teacher B. Teacher A remarked she had learned from receiving input about her practice and through listening to the feedback given to her colleague. Teacher A's contribution highlights the significance of co-operation in development/learning processes. During the interview, both teachers identified the video-feedback sessions as crucial learning blocks and decisive for individual and team learning. Teacher B, who had been nodding in agreement with Teacher A during her remarks added: "It provides another way to talk about practice when we can watch each other. It gives more team consistency towards the students, and in that way, makes classroom management easier."

Answering a question about whether MM could be useful or recommended to colleagues in their school (or to teachers in other schools) Teacher A said:

> Defiantly because it has worked, it has clearly made a difference for me and my practice errrmm and it gets 'under your skin' in a totally different way than if you had read about it, or just sat opposite someone from [the department] and reflected (…), of course we have done that [reflected] here but with the point of departure in our class, that is the difference, it is something concrete we can see from our own practice with the students … because it is so close to our practice, that is the difference and what moves things … it does not take place at a theoretical level [she adopts a third person perspective] 'it's important that you build good relations and meet the children positively' **no** this is tangible [third person perspective], '**see** when you do that, she swings her ponytail so that is good' 'oh yeah' that is what changes practice.

Following Teacher A, the MM intervention gave on the spot reflection about action with students in their daily working environment – something tangible and relatable. Through the feedback sessions with the MM team, both teachers received input about meaningful aspects of their practice to focus on and strengthen. Thus, the intervention facilitated direct practical, observable solutions/tools that work and can change practice. According to Teacher A's explanation, the advantage with the intervention opposed to other forms of learning (reading & abstract reflection) is it enables deep applicable learning in their context.

In relation to the same question, Teacher B added:

> Also, the time for reflection … it's been a form of supervision for us,

> with all the feedback where it was possible to discuss challenges. Likewise, I think it [MM] can be a method to view children from different perspectives, children that you have nearly given up on because of their behaviour … well [third person perspective] 'Mark is always so hyperactive and irritating' … well maybe not, maybe he is reacting to something that you [teacher] have done.

Teacher B's remarks illustrate that through careful reflection she is aware that her actions and the actions of other teachers can have an impact on the behaviour of students. Perhaps through the feedback/reflection sessions Teacher B has gained a deeper understanding of the students in her class. Namely, every student is different and probably there are different interpretations of what the teachers say and do within the student group. According to Brookfield (2014), one of the trickiest but most crucial pedagogical tasks faced by teachers is understanding individual students. Brookfield asserts if teachers look at the classroom from the perspective of students, they become aware of the complex and contradictory perceptions that students can have about the same event. Also, if teachers know something about the bandwidth of symbolic meanings their actions have for students, they can adjust their behaviour to induce desired responses from students.

When responding directly to a question about what they had learned through participating in the intervention both teachers articulated responses that suggest they gained a form of deep hands-on learning. A form of learning that is transferable and empowering when working with other students/classes. For instance, Teacher B said the learning gained through the intervention was embedded under her skin and 'deposited differently' than if she had just read about MM:

> The learning we received as professionals got stored in a different way ... so in stressful situations, which is a good indicator about how good it's cemented ... because it's more bodily learning [...] I had a tendency not to use my teacher training, rather, I used myself in tricky situations, but there is a difference now, now I have some tools to use and experience from the intervention. Before, I tended to act differently ... more intuitive and less professional.

Following on from her colleague and linking directly to Brookfield's assertion above, Teacher A added:

> I think so too, the things [we learnt] have been about fine-tuning, they haven't been the great revolution ... the result has [been revolutionary] ... there have been some small practice interventions ... some little switches that you turn and adjust ... because they set focus on things that you already do, so you really must do more of the things that work.

When responding to the question about the specific skills gained through participating in the intervention, both teachers gave examples of positive communication skills. Teacher B's comments are illustrative:

> I have taken a lot with me to my first-grade class, errr the morning greetings and the idea of putting into words what I am doing just now 'ok now I am looking around the room to see who has taken their books out' or whatever it might be ... [...] putting actions into words helps them [students] feel safe with you ... also I have taken with me an awareness of how contagious my attitude can be on students [...] if you radiate energy then you get better lessons ... and your way of solving problems, if you listen actively and interpret things from the child's perspective 'well he did that because of this and that' so the child's perspective is in your considerations helps to create a positive atmosphere ... they are the keywords I think, positive atmosphere and confidence in the relationship right ... so there are some transferable things in what we have learned.

Discussion and Conclusion

This chapter set out to explore Marte Meo as a method of practitioner-led participatory classroom change. Specifically, the aim was to discover how practitioners and students through using a step-by-step classroom analysis could collaborate to bring about positive classroom change. The secondary goal was to explore the learning aspects gained by the teachers through participating in the intervention. Stepping back from the practitioner accounts, intervention A reveals a larger story of power relations, lack of informed choice/consent and cynicism. This unfolding story of antipathy illustrates a challenge faced by many low-level employees who work in similar contexts who become 'chosen' by top management to participate in research/development projects. Likewise, it illustrates ethical challenges and implications for research and researchers. For instance, when reflecting on my role, the question must be raised if I breached the ethical rule of informed consent by shadowing the MM intervention knowing that the teachers had been 'chosen' to participate. In such in-

stances, perhaps researchers can be construed as top-management lackeys. This study illustrates that even though top-down initiated projects with the point of departure in good intentions can fail if voluntary participation is not ensured. Nonetheless, despite intervention A ending abruptly, lessons can be learned. The most crucial is that organisations contemplating research/development projects involving low-level employees must include their views and insights into the decision-making process. Secondly, if the management 'volunteer's' employees to participate in research/developmental processes, they should ensure the employee's availability to complete the initiative. Otherwise, it is a waste of organisational resources (i.e., wasted teaching and therapy hours that could have been used to effect better. Thirdly, the same managers should consider student-wellbeing before carrying out such interventions. One can only wonder if the students who participated in intervention (A) received a debrief about why it was cut short.

Intervention B had the same coercive point of departure as intervention A but had a positive outcome. The decisive difference between the two interventions was that unlike intervention A, both teachers in intervention B wanted and received the help on offer with open arms and at the same time, their employment conditions allowed them to participate fully in the intervention.

The fundamental questions the chapter addresses are through applying a Marte Meo intervention how can outsider practitioners collaborate with insider practitioners and students to bring about positive classroom change, and what the teachers learned from their involvement. Regarding the former, intervention B is illustrative, and the data indicate that involving the teachers and the students in defining the underlining the issues faced by the class was crucial to its success. Likewise, the engagement and commitment of all the professionals involved in the intervention where there was a pioneering spirit to succeed. Also, through their modus operandi, the MM team quickly initiated the trust-building process with the teachers and students alike which lay the foundations for the rest of the intervention. The data strongly suggest that through participating actively in the intervention the teachers gained a form of deep learning. The teachers particularly valued the feedback/reflections as decisive in their professional development. Regarding the learning aspects acquired by the teachers through participating in the intervention, they gained a new set of tools for their pedagogical toolbox to carry around with them for the rest of their careers.

Considering the point of departure for intervention B, Marte Meo as a

method is more than promising and can be used in similar settings/circumstances to bring about positive classroom change. Marte Meo is relational and requires trustworthy relationships between the help-seekers and the MM Team – without trust the risk of failure is high. This, in turn, depends on the ability of the Marte Meo team, the teachers, and the school leader to establish a common understanding of the MM process and commitment in the classroom. What is clear from the teachers who participated in intervention B is that most of their learning happened while reflecting-on-action. This highlights the significance of teacher supervision in schools. Surely all teachers (full-time & casual) should be provided with regular qualified guidance – if only to promote student well-being and learning.

Intervention B demonstrates the potential of MM as a method of practitioner-led participatory classroom change. The strength of MM is that through the film-footage help-seekers can see themselves interacting with their target group. Subsequently, through qualified micro-feedback and ensuing discussion, they can identify what works and then build on that. Intervention B illustrates how through using a step-by-step analysis of the classroom situation MM practitioners can collaborate with teachers & students to create positive classroom change.

Limitations and Suggestion for Future Research

This study provides in-depth insights into two Marte Meo interventions in two different classes between a few professionals and students in two separate Danish schools and can only offer a glimpse of what occurred between those social actors at that time, and no grand generalisations can be made based on this small fieldwork study. Nonetheless, if teachers or other professionals willingly seek help to bring about positive classroom change, this research shows that trained MM professionals through collaboration with teachers and students can bring about positive change. Five months after the intervention participants from intervention B still reported a positive difference in their classroom. Nonetheless, further longitude research is required to explore if Marte Meo is sustainable over a more extended period. Concerning 'sustainably,' it is valuable to explore what happens when the group dynamics change in the class due to students leaving and new students joining. Also, what would happen to the progress if one or both teachers left the school – would the students revert to their earlier behaviour?

Notes

1. The practitioners referred to in this chapter are educated Marte Meo therapists who work in partnership with the same educational psychologist during the interventions. The educational psychologist mainly focuses on the reflection and feedback with the teachers. The MM worker films and analyses the filmed interactions.
2. Applied Social Science Index, Arts & Humanities Database, Danish National Research Database, Emeraldinsight, Wiley Online Library and the Web of Science.
3. Externalising behaviour such as none compliance, aggression & anti-social behaviour.
4. The government and KL (an interest and membership organisation for the 98 Municipalities in DK) adopted an agreement in 2012 to include 96 percent of all pupils into mainstream education by 2015. However, the current government and its support parties, who were part of the original agreement decided in May 2016 to scrap the 96 per cent agreement.
5. Anderson (2014) points out that top-down approaches to change are 'imposed.' Decision-making takes place at the top. When leaders make all the decisions and expect subordinates to obey, they create resistance and discontentment among lower-level employees (http://www.tbointl.com/blog/top-down-or-bottom-up-approaches-to-successful-change). Anderson's assertions are in accord with Foucault's early work where he asserts that power resides within relationships and where there is power, there is always the potential for resistance. Thus, from a Foucauldian perspective, individuals can choose beyond the range of subject positions offered within a discourse: "Everybody both acts and thinks" (Foucault 1988: 14).
6. The original project owner left the Municipality in June 2014. In October 2014, a new director for the Children and Young Peoples Area became the new project owner, but left the Municipality in September 2017.
7. In the application for funding, the Municipality stipulated that the prospective project leader should have a Ph.D.; be at the level of associate professor; have experience from substantial empirical research projects; familiarity of mixing design of analytical approaches, and both quantitative and qualitative methods. Evidently, the plan changed during the pre-project phase, and the department leader who does not have the desired research qualifications became the project manager while simultaneously having the demanding role as head of the department. Amongst others, the application sets out expectations for the project leader, the department head and the project employee during the project. However, there is no mention of the 'project researcher' role.
8. In Danish Municipalities, Pedagogical & Psychological Advisory Services has a core function and works according to the Danish National Schools Act to help assess when children and young people need special support in their development and proposes solutions. The same service is responsible for referring children to special education school services.
9. During the project, four different people filled the project employee post, which undoubtedly had a 'knock-on-effect' and impeded the 'work flow.'
10. Classroom interviews is advanced in the project application p. 26 as a method to gain student input.
11. Often the project leader justified decisions based on the application for funding made to the [Social] Fund, which was advanced as a guide for the project during the first year or so.
12. On some occasions, the project manager disseminated some of my research findings to external forums without inviting me.
13. In the summer 2016 a different professor replaced the other (the former found a new job).

14. By the summer of 2016, for various reasons, only one professional external to the department remained in the P.G.
15. At the start of the project, the Municipality assigned thirty classes, the number of assigned classes increased to sixty in 2015. Being attached to the project means that initially 'participating' classes did so without the Municipality obtaining participant's informed consent. Most writers on ethics in research advance that all respondents/participants of research should be given an informed choice to participate or not (see Kvale 1996; Padgett 1998 & Bryman 2008). The issue of informed consent is central to the ethical review of research involving human participants. Giving informed consent means allowing prospective respondents/participants to make informed, free decisions on their involvement by providing them sufficient information about the research and ensuring that there is no explicit or implicit coercion. Nonetheless, during the various qualitative research activities, all student participants had parental consent and gave their consent to participate. However, it was only during the observational phase in 2015 and the MM interventions reported in this chapter that teachers agreed to participate at their volition and gave their informed consent.
16. In the spring of 2016, the project leadership commissioned us to collect further focus group data. Evidently, the other thirty had failed to gather specific answers to two questions about what students and their parents do (and can do) to support and strengthen the student's sense of belonging to their classes and classroom well-being. Thus, we carried out two additional focus group interviews with six students from two different classes (1x 6th & 7th grade). While the two further interviews revealed some exciting phenomena, they did not yield specific answers to the sought-after areas of enquiry.
17. During the student meeting, I sat at the side of the classroom and observed.
18. Filming dates 10th June (before the summer holidays); 16th & 17th August; 14th & 16th September 2016.
19. The MM school checklist looks for a bandwidth of behaviours that both support positive classroom management and child development. For example, does the adult encourage *'turn-taking'* which promotes dialogue and helps students hear other student perspectives? Another behaviour involves the adult *'confirming and acknowledging'* good initiatives from students, and when students comply with requests. The latter promotes positive behavioural models, self-esteem/confidence, concentration and joyfulness, and energy. One more behaviour involves the adult being 'clear about the start & end' of classroom processes, which helps students with structure and context in time and place; finish an action and give an overview; complete a situation which promotes self-esteem, joy, and sense of mastering (Unpublished Marte Meo elements significance for a child's development).
20. For the sake of brevity, some of the extended dialogues have been cut down.
21. Film footage that takes place in the cookery classroom. The students had picked apples and processed them into pies, but because of a fault with the oven, they would take longer to bake than expected. The students had just come back into the classroom after a break and sat together in the room chatting excitedly. At one table, three boys drum out a beat in harmony on the table top and noise levels were high. Both Teacher A & B are in the classroom, Teacher B attempts to quieten the students by gently saying 'shhhh' but to no avail. After a short while, Teacher A, points and acknowledges the students who were sitting quietly by saying their *'name'* followed by *'is ready'* and after twenty seconds the noise drops, and Teacher A has the students' attention. She says that unfortunately the pies won't be ready to eat as planned for the afternoon. A girl begins to protest, and Teacher A ignores the negative comments and states that they can just eat the pie the following day.

Literature

· Aarts, M. (2000). *Marte Meo: Basic manual*. Harderwijk, the Netherlands: Aarts Productions.
· Aarts, J. (2006). *Marte Meo Method for School*: Supportive Communication Skills for Teachers/ School Readiness Skills for Children. Eindhoven: Aarts Productions.
· Aarts, M. (2008). *Basic manual*. Eindhoven: Aarts production.
· Avis, J. (2003). *Re-thinking Trust in a Performative Culture*: The Case of Education. Journal of Education Policy: 18 (3).
· Axberg, U., Hansson, K., Broberg, A.G., & Wirtberg, I. (2006). *The Development of a Systemic School-Based Intervention*: Marte Meo and Coordination Meetings. Family Process (45).
· Bradbury, H. (2015). *The Sage Handbook of Action Research* (Third Edition): Sage.
· Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (Second edition): San Francisco. Jossey-Bass.
· Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* – (Third Edition): Oxford University Press.
· Dewey, J. (1933). *How We Think*: Ozymandias Press.
· Foucault, M. (1988). *Technologies of the self*. In L. Martin, H. Gutman, & P. Hutton (Eds.): The Foucault effect: Studies in Governmentality with two lectures and an interview with Michel Foucault (pp. 53 – 72). University of Chicago.
· Kommune (2013). *Application to The [Social] Fund* – 10th June 2013.
· Hammersley, M. & Atkinson P. (2007). *Ethnography – principles in practice* (Third edition): Routledge, London & New York.
· Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge, London & New York.
· Herr, K. & Anderson, G.L. (2015). *The Action Research Dissertation* (Second Edition): Sage.
· Hedenbro, M. & Wirtberg, I. (2002). *Marte Meo: – samspil og udvikling*: Hans Reitzels Forlag, Copenhagen.
· Kvale, S. (1996). *Interviews*: *– An Introduction to Qualitative Research Interviewing*: Sage.
· McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage Publications.
· O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation*. Routledge.
· O'Reilly, M. & Dogra, N. (2017). *Interviewing children and young people for research*. London: Sage Publications.
· Padgett, D.K. (1998). *Qualitative Methods in Social Work Research*: *Challenges & Rewards*: Sage.
· Perry, K.A. & Qvortrup, L. (2015). *Research Report 1*: *Inclusion from the Perspectives of Students –Focus on Students Well-being & Learning*: Department of Learning and Philosophy, University of Aalborg.
Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*: *How Professionals Think in Action*: Routledge.
· Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
· Sørensen, J. B. (2002). *Marte Meo*: *Marte Meo metodens teori og praksis*, Systime.
· Vik, K. (2010). *From the outside looking in*: *a phenomenological study of postnatal depression, mother infant interaction and video guidance:* Medicine dissertation, Institute of Clinical Medicine, University of Oslo.

Online Sources

· Anderson, N (2014). *Top-Down or Bottom-Up Approaches to Successful Change*. Located at
http://www.tbointl.com/blog/top-down-or-bottom-up-approaches-to-successful-change

10. PÅRØRENDESAMARBEJDE OG PSYKISK ARBEJDSMILJØ I ÆLDREOMSORG – FRA PRES TIL RESSOURCE

Annette Bilfeldt, Michael Søgaard Jørgensen og Marianne Mahler

Hvordan kan samarbejde mellem medarbejdere og pårørende til beboere på plejehjem styrkes gennem aktionsforskning? Denne problemstilling blev der sat fokus på i et aktionsforskningsprojekt for medarbejdere på tre plejehjem i Københavns Kommune med fokus på plejehjemmet som hjem for beboerne og arbejdsplads for medarbejdere. I kapitlet diskuteres hvordan projektet i spændingsfeltet mellem New Public Management og pårørendes krav bidrog til styrkelse af pårørendesamarbejdet. Gruppernes arbejde i fremtidsværksteder med at udvikle utopier og handlingsorienterede forslag til fremme af et inkluderende samarbejde diskuteres bl.a. i forhold til Baumans begreber om teknisk og moralsk rationalitet, socialforfatningsbegrebet om normer og værdier i organisationer og Kemmis begreb om udvikling af praxis på et kollektivt moralsk forpligtet grundlag. Kapitlet viser, hvordan det er muligt at påbegynde forandring af normer og værdier gennem aktionsforskning, men viser samtidig at sådanne forandringer er langvarige processer, som skal fortsætte efter det formelle aktionsforskningsprojekt er afsluttet.

Indledning

Dette kapitel analyserer erfaringer fra et aktionsforskningsprojekt om medarbejderes samarbejde med pårørende på tre plejehjem i Københavns Kommune.[1] Projektet blev udført i perioden 2010-2012 i samarbejde mellem plejehjemmene, Aalborg Universitet og Danmarks Tekniske Universitet. Projektets titel *Fra Pres til Ressource* betegnede en udviklingsproces, hvor *presset* fra de pårørendes krav og engagement i de ældres dagligdag på plejehjemmene skulle blive til en *ressource* for de ældre, de pårørende og medarbejderne (Bilfeldt et al. 2012).

I projektet indgik gruppeinterviews, fremtidsværksteder og en række aktiviteter i form af møder (både plejehjemsinterne, netværksmøder og eksterne formidlingsmøder), uddannelsesforløb for medarbejdere, foredragsrækker med indbudte eksperter og netværkskonferencer for de tre plejehjem og indbudte udefra. Ældreorganisationer, fagbevægelse og pårørende blev desuden løbende inddraget.

Vi sætter i kapitlet fokus på medarbejdernes arbejde i fremtidsværksteder. Vi diskuterer, hvordan medarbejderne gennem deltagelse i aktionsforskningsprojektets fremtidsværksteder udviklede nye tilgange til samarbejde med pårørende, der styrkede de pårørendes indflydelse og forbedrede medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø.

Projektets baggrund

Den konkrete baggrund for igangsættelse af projekt *Fra Pres til Ressource* var medarbejderes oplevelse af, at samarbejdet med de pårørende var en udfordring, hvor konflikter med de pårørende var en belastning for medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø. Medarbejderne på et af de tre plejehjem havde henvendt sig til ledelsen med ønske om at deltage i et udviklingsprojekt, der kunne give dem redskaber til at forbedre samarbejdet med de pårørende. Plejehjemmet havde henvendt sig til forskerne og to andre plejehjem i kommunen om sammen at søge om midler til projektet. Projektet blev finansieret som psykisk arbejdsmiljøprojekt af Forebyggelsesfonden. Medarbejdere, ledelse og forskere definerede sammen projektets grundlæggende formål til at være:

> udvikling af et vellykket samarbejde mellem medarbejdere og pårørende og beboere, hvor de pårørendes viden om beboernes behov og ønsker bliver taget alvorligt til gavn for beboere, pårørende og medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø.

Indgangsvinklen til projektet var dels viden om, at gode relationer mellem medarbejdere, beboere og pårørende er en central forudsætning for medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø, dels viden om at pårørende stiller krav til plejen, hvilket opleves som en udfordring af medarbejdere i plejehjemssektoren. Pårørendes krav til plejen og begrænsede ressourcer skaber et højt arbejdstempo og rummer et potentielt konfliktfelt (Bilfeldt et al. 2012). Med et dobbeltperspektiv på plejehjemmet som både hjem og arbejdsplads skulle medarbejderne udvikle nye tilgange til samarbejdet med de pårørende.

Kvalitetsstyring og pårørendesamarbejde på plejehjem

Omsorgsarbejdets relationelle dimension er både central for kvaliteten af den omsorg, der gives, og for medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø. Det er belastende både for de ældre og for de medarbejdere, som skal udføre omsorgsarbejdet, hvis der ikke er handlerum til at kunne give individuel og fleksibel tilrettelagt hjælp (Szebehely 1995, Tufte et al. 2012).

Grundlaget for tildeling af ressourcer i ældreplejen er koblet til New Public Management (NPM) kvalitetsstyring, der bygger på principper, der oprindelig har været udviklet til produktionsvirksomhed, hvor målet er produktion af ensartede ydelser, som det er muligt at kvalitetsbeskrive og som ikke afviger markant fra hinanden (Hjort 2008). En af de førende nordiske omsorgsteoretikere, Kari Wærness, har med begrebet "omsorgsrationalitet" tematiseret medmenneskelighed med bløde værdier som indlevelse, dialog og individuelle behov til at være omsorgens kerneværdi. Wærness peger på, at NPM-kvalitetsstyringens fokus på målbarhed, standardisering og omkostningsreduktion truer omsorgens kerneværdi (Wærness 2004).

Kvalitetsstyringens fokus på ensartethed og kvalitetsmål tildeler ikke i sig selv relationelt samarbejde betydning. Der kan ske en forskydning, hvor omsorgens målbare kvaliteter kommer i forgrunden og omsorgens sociale aspekter med intuitiv opmærksomhed og lydhørhed over for individuelle behov, som de pårørende kan være vigtige formidlere af, glider i baggrunden (Eliasson-Lappalainen & Szebehely 1998).

Samvær med pårørende betyder bl.a., at den ældre kan få støtte til at kunne bevare kontinuitet og sammenhæng i livet, som er vigtig for at kunne opretholde værdighed og identitet. Pårørende kan videreformidle viden om, hvad der er vigtigt for beboeren, og de pårørende spiller en vigtig rolle i enten at støtte den ældre i at formulere behov og ønsker til plejen, eller at gøre det på den ældres vegne (Holmgren et al. 2014). International forskning viser, at plejehjemspersonale kan have tendens til udelukkende at betragte pårørende som besøgende og at pårørende kan opleve vanskeligheder med at få etableret en dialog med personalet om ønsker til plejen (Whitaker 2009; Holmgren et al. 2014). Selvom pårørende kan være centrale "talerør" for beboere, der ikke selv kan udtrykke deres ønsker, så støtter kvalitetsstandarder ikke medarbejderne i at indgå i det relationelle samarbejde med de pårørende (Andersen & Bilfeldt 2010).

Det er vigtigt for både beboere og medarbejdere, at arbejdet også formelt er tilrettelagt sådan at medarbejderne har mulighed for spontane samtaler med beboere og pårørende, således at medarbejderne kan tilpasse omsorgen individuelt, (Elwér et al. 2010; Stranz 2013; Dybbroe 2006 og

2008; Liveng 2007). Et sådant handlerum forudsætter, at arbejdet ikke domineres af strikte regler og detaljerede arbejdsskemaer (Stranz 2013).

Skandinavisk forskning viser, at til trods for at de politiske ambitioner inden for ældreomsorgen går i retning af en individtilpasset omsorg med fokus på kvalitet og deltagelse, så følger ressourcerne ikke med (Szebehely et al. 2017). Den skandinaviske forskningsundersøgelse "Vem ska arbeta i fremtidens äldreomsorg" viser, at medarbejdere giver udtryk for at være i klemme mellem politiske målsætninger og de ressourcer, der er afsat til at udføre dem, og at en stor del af medarbejderne i ældreomsorgen i Skandinavien ikke kan leve op til deres egne forestillinger om god omsorgskvalitet (Szebehely et al. 2017).

Kvalitetsstyring rummer en risiko for, at arbejdet bliver overorganiseret gennem oppefra-styring og opsplitning af arbejdet, hvor hensynet til ensartethed bliver dominerende. De New Public Management-inspirerede styrings- og kontrolmekanismer, der er indsat som virkemidler til at fremme kvalitet i den offentlige sektor, kan betyde, at plejehjemsmedarbejderne oplever, at der er for lidt tid til det, de forbinder med kvalitet – nemlig kontakt med beboerne og deres pårørende (Stranz 2013).

Ud over at være de ældres hjem er plejehjemmet en arbejdsplads. Kvalitetsstyring med snæver regelfortolkning kan imidlertid føre til, at medarbejderne i mindre grad inddrager beboerønsker så plejehjemmet bliver arbejdsplads mere end et hjem. (Glasdam et al. 2013; Janlöv et al. 2011; Trydegård 2012).

Projektets teoretiske grundlag

Den viden, der fremkommer gennem aktionsforskning, kan beskrives som et produkt af kollektive processer, som består af kritik af utilfredsstillende tilstande inden for et felt, undersøgelse og dokumentation, refleksion og udvikling af konkrete visioner og forandringsstrategier samt efterfølgende handling (se kapitel 1, samt Andersen, Bilfeldt & Jørgensen 2014). I samspil med udvikling af innovative forandringer inddrager forskerne teoretiske forståelser og analytiske begreber som videnskabeligt grundlag for aktionsforskningen.

Organisationers socialforfatning er et begreb, der er udviklet af de tyske industriforskere Hildebrandt og Seltz til at karakterisere "normer og regler, der påvirker medarbejdernes indstilling til arbejdet og deres arbejdsadfærd" (Hildebrandt & Seltz 1989, 34). Hildebrandt's og Seltz' bidrag er deres forståelse af gensidighed og tillid i forholdet mellem medarbejdere og ledelse inden for asymmetriske magtrelationer, som udmøntes i begrebet om en organisations socialforfatning. De politiske processer i organi-

sationen formes af denne gensidige forståelse og overenskomst. Organisationer rummer et socialt og socialpsykologisk niveau af uformelle relationer, roller, normer og forståelsesformer, som er et resultat af arbejdspladsens konflikt- og konsensushistorie (Clausen & Olsén 2000). Forandringsprocesser kan sætte centrale normer og værdier i organisationen under pres. Derfor er det vigtigt, at aktionsforskere er opmærksomme på og arbejder aktivt med samspillet mellem en organisations aktører, organisationens forhistorie og de forståelser, metoder og koncepter, som aktionsforskeren bringer ind i processen. Med en socialforfatningstilgang kan et stabiliserede og et forandrende perspektiv på en organisation kombineres i et aktionsforskningsforløb.

Vi er inspireret af den australske aktionsforsker Stephen Kemmis' (2008) kritiske participatoriske aktionsforskning, hvor han opererer med et tosidet praksis-begreb, som han deler op i hhv. "*praksis*" (på engelsk "practice"), der bygger på indgroede vaner og handlemønstre (på linje med Bourdieus habitus-begreb) og "*praxis*", der kan opstå som resultat af kritisk refleksion over disse vaner og handlemønstre. For Kemmis er det et mål for aktionsforskning, at den ureflekterede vanebaserede "praksis" bliver til en kollektivt moralsk forpligtet "praxis" (Kemmis 2008). Det drejer sig ifølge Kemmis om, at aktionsforskning skal udfordre den *ureflekterede vanebaserede praksis*, der er kendetegnet ved træghed og indgroede rutiner. Eksisterende praksisser skal kritisk granskes og videreudvikles af deltagerne i et participatorisk aktionsforskningsforløb som grundlag for udvikling af nye reflekterede "praxis'er", der hviler på *et kollektivt moralsk forpligtet grundlag* (Andersen, Bilfeldt og Jørgensen 2014).

Empowerment i den kritiske og transformative betydning (Andersen 2005) har rødder i Paulo Freires begreb conscientization/kritisk bevidsthed, der defineres som evnen til at forstå sociale, politiske og økonomiske modsætninger og evnen til at handle mod virkelighedens undertrykkende elementer. Bevidstgørelsen betegner i følge Freire den proces, hvorigennem mennesker, ikke som modtagere, men som erkendende subjekter, opnår mere dybtgående kendskab både til den kulturelle virkelighed som former deres liv, og til deres evne til at forandre denne virkelighed (Freire 1974, s.81, Andersen & Bilfeldt 2016). I et empowermentperspektiv drejer det sig om kritisk at kunne analysere samfundsmæssige modsætninger og kunne udvikle handlekompetencer gennem en kollektiv kapacitetsopbygning som modspil til individualisering, neoliberalisering og markedsgørelse (Andersen 2005, Pant 2014a).

Sociologen Zygmunt Baumans teoretiske begreber *teknisk* og *moralsk ansvar* påpeger, at hvis teknisk rationalitet erstatter moralsk rationalitet,

kan den medmenneskelige dimension blive tilsidesat til fordel for stramme institutionelle regelsæt (Baumann1994). Med afsæt i Baumans begrebsapparat blev formålet med projektet at give medarbejderne mulighed for at udvikle nye praksisser, der styrkede arbejdets medmenneskelige dimensioner.

Perspektivet for projektet var dermed teoretisk funderet i en målsætning om empowerment inden for organisationen ved gennem fokus på det enkelte plejehjems socialforfatning at opbygge en kollektivt reflekteret praxis. Socialforfatningen skulle dermed søges udviklet med udgangspunkt i en moralsk rationalitet med fokus på medmenneskelighed. Aktionsforskningsprojektet skulle bidrage til dels horisontal empowerment med udvikling af handlestærke netværk på tværs af medarbejdere, beboere og pårørende, dels vertikal empowerment med påvirkning af de politiske rammer for ældreomsorgen.

Metodisk blev projektet tilrettelagt udfra den metodeudvikling, som de danske aktionsforskere Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén fra Roskilde Universitet og Danmarks Tekniske Universitet udførte i forbindelse med det kritisk utopiske aktionsforskningsprojekt "Industri og Lykke" (1988-1996).

"Industri og Lykke"-projektet var en videreudvikling af Robert Jungks pionerarbejde med fremtidsværksteder, som blev udviklet til at facilitere demokratiske frirum, så fremtidsværkstedsdeltagerne kunne udfolde social fantasi og udvikle utopier og innovative handlingsforslag om fremtiden (Nielsen 2004; Jungk & Müllert 1984). Traditionen trækker på erfaringerne fra Oskar Negts arbejder, der bl.a. er beskrevet i bogen "Sociologisk Fantasi og Eksemplarisk Læring" fra 1981. I samarbejde med den tyske fagbevægelse udviklede Negt kritisk aktionsforskning, der med udgangspunkt i Horkheimers og Adornos kritiske teori i Oplysningens dialektik (1944) tematiserede betydningen af at formulere sociale behov i et helhedsperspektiv med udgangspunkt i erfaringer fra arbejde, familie og samfundsinstitutioner (Nielsen 2004).[2]

Kurt Aagaard Nielsen, der har understreget et af aktionsforskerens ontologiske kernebegreber som "det ufærdige",[3] arbejdede med henvisning til Kurt Lewin på at tage udgangspunkt i, at forskningen rummer potentialer til at skabe samfundet som et ansvarligt fællesskab ved at understrege aktionsforskningen som en videnskab, der opfordrer mennesker til selv at tage ansvar. Epistemologisk bliver det videnskabelige arbejde, at aktionsforskningen danner rammen om en videnskabelse, hvor refleksion forbindes med udvikling af innovative handlingsforslag som grundlag for forandring (Nielsen 2004).

Projektets formål, organisering, aktiviteter og metoder

Projektet var opdelt i tre faser: Efter en forberedelsesfase med bl.a. etablering af styregrupper på hvert af de tre plejehjem og planlægningsmøder (et forløb på cirka et halvt år) forløb selve projektet over 1½ år med fase 1: gruppeinterviews, fase 2: fremtidsværksteder, og fase 3: igangsættelse af forandringer på hvert plejehjem. Projektet var tilrettelagt som tre lokale forløb med deltagelse af 10-15 medarbejdere fra tre plejehjem i Københavns Kommune. Derudover deltog et større antal medarbejdere som sparringspartnere på orienteringsmøder, i tværgående netværkskonferencer og i uddannelsesforløb, således at i alt ca. 150 medarbejdere blev involveret i projektet (social- og sundhedshjælpere og -assistenter samt aktivitetsmedarbejdere, køkkenpersonale og sygeplejersker). Derudover blev mellemledere og ledere samt beboere og pårørende involveret i nogle af aktiviteterne i projektet. Sideløbende med de tre faser var der kompetenceudvikling for medarbejderne i AMU-kursusforløb, fælles netværkskonferencer for de tre plejehjem og netværksdannelse, afsluttende interviews samt to spørgeskemaundersøgelser om psykisk arbejdsmiljø ved projektets start og afslutning.

Projektets metodiske mål var:

1. at medarbejderne havde mulighed for kollektivt at reflektere over deres erfaringer med samarbejde med de pårørende.
2. at medarbejderne fik frirum for at til at udvikle utopier og innovative forslag til samarbejdet med pårørende.
3. at medarbejderne på basis af det innovative arbejde på fremtidsværkstederne fik mulighed for i et kompetenceudviklingsforløb at arbejde videre med deres visioner og planer på et AMU-efteruddannelseskursus.
4. at medarbejderne gennem sparring med kolleger, ledelse, brugerpårørenderåd, beboere og pårørende skulle arbejde videre med at omsætte utopi og handlingsforslag til praktiske løsninger i plejehjemmets hverdag.

I dette kapitel diskuterer vi erfaringerne i relation til de to første mål.

Projektet var organiseret med én central styregruppe på tværs af de tre plejehjem samt tre lokale styregrupper. I den centrale styregruppe sad ud over forstandere, medarbejdere og forskere også repræsentanter fra kommunen. De lokale styregrupper bestod af medarbejdere, ledere, forstander samt forskere. Projektet havde desuden en følgegruppe med en repræsentant fra Ældrerådet, eksperter på ældreområdet, SOPU-skolen (Sundheds, Omsorg og Pædagogik, København & Nordsjælland), FOA samt arbejdsmiljø- og ældreomsorgsforskere.

Fase 1: Gruppeinterviews, problemkatalog m.m.

Efter projektforberedelsesfasen med indsamling og analyse af information for hvert plejehjem,[4] startede fase 1, som bestod af gruppeinterviews på hvert plejehjem med 8-10 medarbejdere (udvalgt så de tilsammen repræsenterede plejehjemmets afdelinger samt dag- og aftenvagter). Inspireret af Bjørg Aase Sørensen m.fl. blev gruppeinterviewene tilrettelagt med fokus på, at medarbejderne skulle have mulighed for kollektivt at identificere udfordringer i arbejdet og reflektere over, hvordan de håndterede dem ud fra et "mestringsperspektiv" (Sørensen & Grimsmo 2001).

Som interviewende forskere bestræbte vi os på at indgå i diskussionen med undersøgende spørgsmål, der lagde op til at medarbejderne diskuterede håndteringen af dilemmaer i arbejdet med hinanden. På baggrund af gruppeinterviewene udarbejdede vi et såkaldt "problemkatalog" for hvert plejehjem, hvor vi kort sammenfattede udfordringer og mestringsstrategier, som medarbejderne havde beskrevet. Efter gruppeinterviewene skulle medarbejderne gennemlæse, rette og godkende problemkataloget, så eventuelle misforståelser fra forskernes side blev rettet. Herefter diskuterede medarbejderne hovedpointerne fra problemkataloget med kolleger og beboere på plejehjemmet.

Der blev endvidere gennemført en spørgeskemaundersøgelse om pårørendesamarbejdet som del af fase 1 blandt ledere og medarbejdere om psykisk arbejdsmiljø samt forholdet til ældre og pårørende med henblik på en bredere kortlægning af udgangspunktet for projektet og for at have mulighed for ved projektets afslutning at vurdere ændringer i det psykiske arbejdsmiljø i løbet af projektet. Den indledende spørgeskemaundersøgelse bekræftede problemets omfang. Der var forskel på, hvordan de enkelte medarbejdere og ledere oplevede konfliktniveauet dels i forhold til medarbejdere og ledere, dels i forhold til beboere og pårørende, men på alle tre plejehjem oplevede op mod halvdelen af dem, der besvarede spørgeskemaet, et højt konfliktniveau i forhold til medarbejdere, ledere, beboere og/eller pårørende (Bilfeldt et al. 2012).

Fase 2: Fremtidsværksteder samt fremlæggelse af utopier og handlingsforslag for ledelse og kolleger

Fremtidsværkstedernes tre faser med fokus på kritik, utopi og handling startede på hvert plejehjem med udgangspunkt i temaer og stikord, som fremgik af det lokale problemkatalog. Fremtidsværkstederne blev afholdt over to dage på hvert plejehjem med ca. 14 dages mellemrum mellem de to dage. Fremtidsværkstederne bestod af dag 1: *kritikfase* og *utopifase* og dag 2: *handlingsfase*.

I *kritikfasen* er overskriften "hvad vi vil gerne ændre?" og spillereglerne er, at deltagerne er konsekvent negative og ikke må sige hinanden imod. I *utopifasen* "sættes virkeligheden ud af kraft", og deltagerne formulerer utopiske ønsker og drømme. I *handlingsfasen* udvikler deltagerne handlingsforslag for, hvordan utopierne kan omsættes til praksis. Som afslutning på fremtidsværkstederne blev der holdt møder på plejehjemmene, hvor medarbejderne fremlagde deres forslag og fik respons fra ledelsen og beboer-/pårørenderåd. Forskerrollen i fremtidsværkstedet er at være mødeledere, facilitatorer og referenter (Jungk & Müllert 1984).

I hver af de tre faser blev alt noteret ned på såkaldte "vægaviser", som er tapetruller, der hænges op på væggen i fremtidsværkstedets lokale.

Fase 3: Arbejde med forandringer ud fra handlingsforslagene, efteruddannelse og netværkskonferencer

I denne fase videreudviklede medarbejderne deres handlingsforslag fra fremtidsværkstederne. Det foregik i lokale arbejdsgrupper på det enkelte plejehjem, i et fælles efteruddannelsesforløb på SOPU-skolen tilrettelagt som AMU-kursusforløb og på to netværkskonferencer, hvor medarbejderne fra de plejehjem mødtes for at diskutere forslag til pårørendesamarbejde med hinanden og med indbudte eksperter.

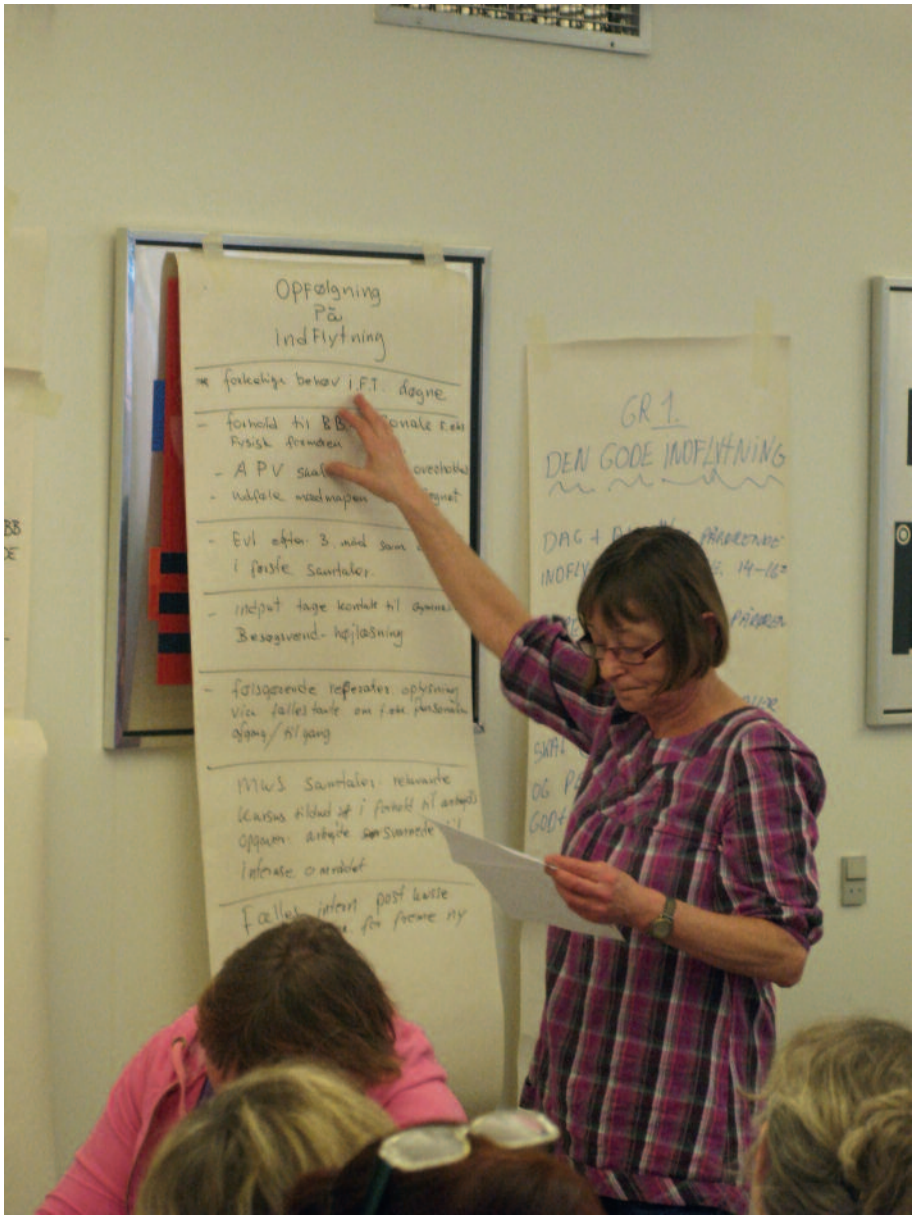
Netværkskonferencerne var inspireret af metoden "forskningsværkstedet" udviklet af Kurt Aagaard Nielsen m.fl. (Olsén et al. 1996) og derfor tilrettelagt med oplæg både fra indbudte videnspersoner (f.eks. pårørende og repræsentanter fra kommunens ældreråd), eksperter (f.eks. psykolog, konfliktmæglere og Ældresagen) og fra medarbejderne, hvor de fremlagde deres utopier og handlingsforslag.

Som afslutning på fase 3 blev der ligesom ved projektets start gennemført gruppeinterviews med medarbejdere og ledere samt foretaget en spørgeskemaundersøgelse om det psykiske arbejdsmiljø og forholdet til beboere og pårørende.

Nye perspektiver gennem fremtidsværksteder

Fra afstand til socialt samvær

Plejehjem (A) var det plejehjem, hvor medarbejderne havde taget initiativ til projektet. Af gruppeinterviewet fremgik, at medarbejderne oplevede et generelt anspændt forhold mellem medarbejdere og pårørende, og medarbejderne var bange for at begå fejl, da pårørende havde truet med at gå til medierne. Når konflikter opstod med en pårørende, gik konflikten ofte i hårdknude, og medarbejderne berettede om, hvordan de forsøgte at



Medarbejder fremlægger fra fremtidsværkstedet.

undgå at tale med kritiske pårørende. Der blev nævnt et eksempel med en beboer, der var kommet på hospitalet uden høreapparat. Den pårørende var blevet vred og de medarbejdere, der i skyndingen havde glemt at give beboeren høreapparatet med, turde ikke stå frem og sige undskyld, hvorefter konflikten eskalerede.

I kritikfasen på dette plejehjem blev der sagt: "De antyder hele tiden, at personalet ikke gør deres bedste for deres kære. Det er aldrig godt nok". Personalet efterlyste mulighed for at lære beboere og pårørende bedre at kende – f.eks. ved at kunne holde fester på plejehjemmet, men der var ikke plads til pårørende i spisesalen.

I utopifasen blev der bl.a. udviklet en utopi om sjove fester med god stemning, hvor der blev lavet festlig mad, der duftede ud over hele plejehjemmet, så alle ønskede at deltage, og hvor der var plads til at alle beboere havde pårørende med.

Sideløbende med fremtidsværkstedet igangsatte Marianne Mahler med støtte fra den nye forstander en møderække for pårørende og medarbejdere, hvor temaer om hverdagen på plejehjemmet blev taget op. Herigennem fik pårørende og medarbejdere mulighed for at drøfte potentielle udfordringer og få indblik i hinandens perspektiv. F.eks. blev episoden med beboeren, der var blevet indlagt på hospitalet uden at få sit høreapparat med, drøftet. Den pårørende fortalte, hvor ked af det hun havde været over at hendes far ikke kunne høre, hvad lægen sagde. Personalet fortalte om den stressede situation, da beboeren blev hentet af ambulancefolkene, der gjorde, at de havde glemt at give beboeren sit høreapparat med.

I handlingsfasen udviklede medarbejderne et forslag at ændre indretningen af plejehjemmet, så der var bedre plads til indendørs sociale aktiviteter om vinteren: "Ved at tale sammen i hyggelige stunder kan vi lære hinanden at kende. Fester er klister – det kan binde os sammen."

På baggrund af handlingsforslaget om ændret indretning af plejehjemmet til sociale sammenkomster igangsatte forstanderen en tilbygning af plejehjemmet, så hver etage fik tilført en ekstra fælles stue.

At gøre plejehjemmet hjemligt

På plejehjem B oplevede medarbejdere, at pårørende tog meget tid i hverdagen. I gruppeinterviewet kom det frem, at nogle af medarbejderne var nærmest bange for de pårørende, og flere berettede i gruppeinterviewet om, at de forsøgte at gemme sig på kontoret for de pårørende. I kritikfasen var der fokus på, at beboere og pårørende kunne være tidskrævende, og at der mellem medarbejderne var indbyrdes uenighed om, hvilken hjælp man skulle give beboerne. Nogle medarbejdere serverede f.eks. en ekstra kop

kaffe om formiddagen til de beboere, der ønskede det, til irritation for de medarbejdere, der mente at "serviceniveauet" dermed blev for højt, fordi der ikke var tid til det.

Nogle medarbejdere havde som forberedelse til fremtidsværkstedet interviewet beboere for at få viden om deres oplevelse af at bo på plejehjemmet. Det gjorde et stort indtryk på medarbejderne, at flere beboere gav udtryk for, at de ikke oplevede plejehjemmet som deres hjem, og at en beboer havde udtalt: "Jeg har ikke noget hjem mere".

I utopifasen blev der udviklet visioner om, at beboerne skulle føle sig hjemme og bl.a. kunne få besøg af pårørende, når det passede dem, og at medarbejderne forsøgte at være hjælpsomme, når beboere eller pårørende ønskede noget.

I fremtidsværkstedets handlingsfase udviklede medarbejderne forslag til etablering af større hjemlighed for både beboere og pårørende. Som medarbejder skulle man i stedet for at begrænse hinandens hjælpsomhed have mulighed for at give ekstra hjælp og lære af hinandens hjælpsomhed. Det betød, at medarbejderne skulle prøve at finde tid til at servere ekstra kaffe, hvis de overhovedet kunne nå det. Ligeledes skulle man som medarbejder hjælpe en beboer på toilettet, uanset om det var en beboer, der hørte til ens egen afdeling eller ej. I stedet for at blive irriteret over at pårørende kom på forskellige tider af døgnet, skulle man byde dem velkomne, når de kom. På den måde ville man tage et skridt i retning af at gøre plejehjemmet mere hjemligt: "Vi skal give dem omsorg og forsøge at løse deres problemer, hvis vi kan. Ud fra et medmenneskeligt perspektiv skal vi give omsorg og ikke være så optagede af, om det ligger inden for vores arbejde".

Den gode indflytning

På plejehjem C blev der i gruppeinterviewet sat fokus på misforståelser og konflikter med pårørende, der var opstået i forbindelse med nye beboeres indflytning.

I fremtidsværkstedets kritikfase blev det fremhævet, at små misforståelser, der opstår i forbindelse med, at en ny beboer flytter ind, kunne danne grundlag for, at de pårørende fik mistillid til personalet. Det kunne dreje sig om, at medarbejderne ikke havde viden om, hvilket tidspunkt den nye beboer ønskede hjælp til at komme op eller i seng. For beboeren, der skulle flytte ind, var det i forvejen en stor omvæltning at skulle forlade sit hjem og flytte ind på et plejehjem. Hvis en ny beboer skulle vente længe på hjælp, kunne det give en meget dårlig start på det nye liv som plejehjemsbeboer.

I fremtidsværkstedets utopifase blev der udviklet en model for "den gode indflytning", hvor beboere, pårørende og medarbejdere sammen for-

Medarbejdere arbejder i fremtidsværksteder.

beredte indflytningen. Utopien gik på, at en gruppe medarbejdere i god tid, inden beboeren skulle flytte til plejehjemmet tre gange tog hjem til den kommende beboer, og talte med både den kommende beboer og med dennes pårørende. Medarbejderne fik hermed indsigt i, hvordan beboeren hidtil havde levet i egen bolig og hvad den ældre havde fået støtte til (f.eks. fra hjemmeplejen). Den første gang skulle man bare sidde og drikke kaffe med beboeren og den pårørende og tale om fortiden, og om de ting, der havde betydet noget for beboeren. De næste gange skulle man så høre om beboerens forventninger til at bo på plejehjem og hvilke særlige ønsker beboeren havde til dagligdagen på plejehjemmet. Medarbejderne skulle efter hvert hjemmebesøg skrive ned, hvad de havde fået at vide om beboeren og orientere de andre medarbejdere på et afdelingsmøde om, hvem den nye beboer var og hvad beboeren og den pårørende havde fremhævet som vigtigt at vide. Kernen i utopien var at få tilrettelagt en god start som beboer på plejehjemmet efter den kommende beboers ønsker og behov.

I handlingsfasen startede medarbejderne med at konstatere, at det ikke kunne lade sige gøre at medarbejdere tog hjem til en kommende beboer, da det ikke ville være muligt at få vikardækning på plejehjemmet til pleje af de andre beboere, imens hjemmebesøget blev afholdt. I stedet for at besøge den kommende beboer i hjemmet, arbejdede medarbejderne med at omsætte utopien om den gode indflytning til et forløb, der kunne lade sig gøre i forhold til de ressourcer, der var til rådighed. Det skulle starte med et besøg hos beboeren på plejehjemmet 1-2 dage efter indflytningen, hvor den pårørende også skulle inviteres, så personalet straks kunne få viden om, hvordan beboeren trivedes, og om der var nogle bekymringer eller særlige ønsker beboeren eller den pårørende havde. Derefter skulle man holde et opfølgningsmøde ugen efter og igen efter en måned.

Formålet var, at den kommende beboer kunne føle sig velkommen fra indflytningsdagen. Forslaget blev indarbejdet i de eksisterende procedurer for indflytning.

Diskussion af projektets forløb og resultater

Ved at deltage i kollektivt utopisk refleksions- og innovativt arbejdsfælleskab i fremtidsværksteder udviklede medarbejderne ideer til nye tilgange til de problematikker i pårørendesamarbejdet, der udgjorde en stor udfordring for deres psykiske arbejdsmiljø. Inddragelse af andre beboere i konflikthåndtering på plejehjem er et eksempel på dette. På plejehjem C udviklede en gruppe medarbejdere en praksis med at spørge andre ældre til råds i konfliktsituationer med pårørende og få ideer til at få løst op for

ellers tilsyneladende fastlåste konflikter. Det skabte empowerment for både de beboere, der var involveret i konflikterne, og for de der var involveret i konfliktløsningen. Desuden blev både medarbejdere og pårørende styrket af en sådan kollektiv tilgang til individuelt oplevede konfliktsituationer. Et andet eksempel drejede sig om at være opsøgende, imødekommende og vedholdende, når vanskelige og konfliktfyldte situationer skal vendes til frugtbart samarbejde. Medarbejderne udvekslede i projektet erfaringer med hinanden om, hvordan man kunne være respektfuldt undersøgende, når pårørende rejste kritik af omsorgen. Flere af medarbejderne gav ved projektets afslutning eksempler på, hvordan de i løbet af projektperioden havde opnået respekt og anerkendelse fra de pårørende og udviklet et godt samarbejde. "Vi er her jo ikke for at gøre nogen kede af det, men vi kan være godt kommet til at gøre det, uden vi ved det" udtalte en medarbejder (Bilfeldt et al. 2012).

På plejehjem A havde medarbejderne gennem den fælles møderække for medarbejdere og pårørende fået konkret erfaring med, at man kunne opbygge tillid ved at tale sammen om tilspidsede situationer på plejehjemmet. Fester som vej til tillid og socialt kendskab var grundlaget for utopi, der i handlingsfasen, støttet af forstanderen, blev til en ombygning, der skulle muliggøre festligt socialt samvær for både beboere, pårørende og medarbejdere. Det er i Kemmis' terminologi et eksempel på, at den ureflekterede vanebaserede praksis, der var kendetegnet ved at personalet undgik kritiske pårørende, blev erstattet af en kollektivt reflekteret praxis om at arrangere sociale sammenkomster med det formål at lære de pårørende at kende.

Der blev på plejehjem B udviklet en målsætning hos medarbejderne om ikke at fokusere på regler i så høj grad, at "vi kan komme til at gemme os bag reglerne". I stedet ville man arbejde med at finde den fortolkning, der "gør noget, der er ønskeligt for beboeren og den pårørende muligt". I et socialforfatningsperspektiv kan dette ses som et ønske om at ændre organisationens socialforfatning, så den uformelle "modpraksis" for ekstra hjælp og " skjulte tjenester" blev styrket og italesat som en reflekteret kollektiv praksis med den målsætning at gøre plejehjemmet mere hjemligt.

Set i Baumans perspektiv skulle fokus på hjemliggørelsen af plejehjemmet være et handlerum for at give individuel og fleksibel hjælp, når det var muligt. Dermed kunne udfoldelse af moralsk ansvarlighed udgøre et modspil til teknisk rationalitet, således at medmenneskelige hensyn som toiletbesøg og ekstra kaffe ikke bare var mulige, men blev betragtet som vigtig vej til hjemlighed – også selvom det kunne være tidskrævende.

Arbejdet med den gode indflytning på plejehjem C er eksempel på, at medarbejderne udviklede forslag til, hvordan nye beboere kunne bydes

velkommen. Handlingsforslaget gik ud på at medarbejderne umiddelbart efter de(n) ældre flytter ind på plejehjemmet, skal opsøge viden om den nye beboers ønsker til hverdagen på plejehjemmet. Hvis der var noget beboeren og de pårørende var kede af eller ønskede anderledes, skulle man hurtigst muligt finde mulige løsninger. I et horisontalt empowerment-perspektiv var indflytningsplanen et bidrag til opbygning af et handlestærkt netværk på tværs af beboere, pårørende og medarbejdere om kapacitetsopbygning gennem viden og dialog, om hvordan omsorg og pleje kan tilrettelægges med udgangspunkt i den ældres individuelle ønsker og behov. Projektet pegede på de komplekse forhold i ældreomsorg på plejehjem med relationer mellem ledere, medarbejdere, beboere og pårørende, men viste samtidig, at det er muligt gennem aktionsforskning med medarbejdere og ledere at udvikle bedre relationer mellem medarbejdere og pårørende til gavn for beboerne. Synsvinklen på de pårørende udviklede sig væk fra at se pårørende som nogen, der skal undgås henimod at betragte de pårørende som vigtige ressourcepersoner for beboerne og for de ansatte.

Dialog med pårørende kan være afgørende for at minimere eventuel risiko for, at tilrettelæggelse af hverdagen for den ældre i højere grad kommer til at bygge på institutionens praksisser end på den ældres individuelle ønsker og behov.

Spørgsmålet er, hvorvidt og hvordan et aktionsforskningsprojekt i et vertikalt empowerment-perspektiv kan få betydning i forhold til ældreomsorgsområdet og sætte fokus på en humanistisk dagsorden, hvor de ældres behov kommer i centrum, og hvor varetagelsen af de ældres behov og de pårørendes afgørende rolle heri ikke betragtes som at være i modsætning til medarbejdernes arbejdsmiljø, men tværtimod som del af en fælles dagsorden for et bedre samfund. Efter projektets afslutning blev kommunens ældreråd inviteret til at høre medarbejderne og forskerne fortælle om projektets erfaringer.

Den neoliberale dagsorden, hvor der tales om "ældrebyrden" og ældrerehabilitering som led i besparelser, står i vejen for en dagsorden, som sætter værdighed, gensidighed og medmenneskelig respekt i fokus. Men både medarbejdernes arbejdsvilkår og beboernes livskvalitet kan blive styrket, hvis medarbejdere og pårørende støtter hinanden i et samarbejde om at understøtte beboernes livskvalitet.

Projektets resultater skal ses i et tidsperspektiv. Ideer til ændrede relationer mellem plejehjem og beboere og pårørende blev udviklet i løbet af projektet. I Kemmis' perspektiv er det tidskrævende at ændre den vanebaserede praksis til en kollektivt reflekterede praxis. Det skyldes, at der er tale om et forhold med mange interesser, hvor ændring af en socialforfat-

nings normer og værdier og de tilsvarende rutiner kræver både tid til dialog om problemer og udvikling af visioner og tid til at diskutere erfaringer fra afprøvning af nye praksisser. Ikke mindst på plejehjem B var man bevidst om, at forankringen af de nye praksisser krævede en særlig indsats efter projektet, hvor de medarbejdere, der havde deltaget i projektgruppen, efter projektet skulle fungere som tovholdere i den efterfølgende forankring af nye rutiner.

At sådanne forandringer tager lang tid at opnå, bekræftes af den afsluttende spørgeskemaundersøgelse om, hvordan projektets forløb og resultater blev oplevet. Medarbejdere og ledere blev bl.a. spurgt om, hvordan konfliktniveauet i forhold til kolleger, ledelse, beboere og pårørende havde udviklet sig, og hvorvidt man oplevede, at man selv og/eller kolleger havde ændret praksis i forhold til beboere og pårørende. Besvarelserne viste forskelle i oplevelsen af projektets resultater, dels på det enkelte plejehjem, dels mellem de tre plejehjem. På plejehjem A og B gav kun 10-20 % af medarbejdere og ledere udtryk for, at forholdet til beboere og pårørende havde ændret sig positivt i løbet af projektperioden. På det tredje plejehjem – plejehjem C – gav cirka halvdelen af medarbejdere og ledere udtryk for, at der var sket positive ændringer. Disse forskelle kan skyldes, at plejehjem C allerede havde opbygget en tradition for et dialogpræget forhold til beboere og pårørende, hvorimod plejehjem A mere var præget af en rettighedstænkning fra medarbejderne i forhold til deres arbejdsmiljø, hvilket har betydet, at udvikling af en socialforfatning med et kombineret fokus på omsorg og arbejdsforhold var vanskeligere der (Bilfeldt et al. 2012).

Fra pres til ressource set i et bredere perspektiv

I dette kapitel har vi diskuteret, hvordan fremtidsværkstedsarbejdet i projekt "Fra pres til ressource" banede vejen for udvikling af nye og innovative forslag til social forandring, der på hvert af de tre plejehjem kunne styrke livskvalitet for beboere, pårørende og det psykiske arbejdsmiljø for medarbejderne. I participatorisk aktionsforskning er målsætningen, at forskere og praktikere indgår i et forpligtende fællesskab om at dele viden og fremme sociale forandringer (Brydon-Miller et al. 2003), og det er centralt at styrke andre menneskers værdighed og ret til autonomi og skabe grundlag for forandring (Park 2001). Det er derfor en forskeropgave at bidrage til, at der skabes rammer for udvikling af refleksiv viden og rationalitet i fællesskaber, der bygger på et moralsk og værdimæssigt grundlag for handlen (Andersen & Bilfeldt 2016) men der er ikke nogle entydige retningslinier for, hvordan man gør det.

Participatorisk aktionsforskning er et socialvidenskabeligt paradigme for forskning, der bidrager til forandringer baseret på vidensudvikling, som sker i samarbejde mellem forskere og medarbejdere, borgere og andre praktikere med henblik på social forandring (Pant 2014b). Det er afgørende i samarbejdet, at aktionsforskerne er opmærksomme på og spørger ind til lokale forhold i løbet af samarbejdet med den enkelte organisation, således at den lokale aktionsforskningsproces tilpasses de særlige lokale forhold i organisationen.

På plejehjem C var der allerede en udviklet praksis for dialog med beboere og pårørende, på plejehjem B var der tale om en form for berøringsangst over for kritiske pårørende og et vist fokus på at overholde regler, hvorimod plejehjem A mere var præget af en rettighedstænkning fra medarbejderne med forholdsvist stort fokus på eget arbejdsmiljø. Arbejdet med tre plejehjem i samme projekt viste, hvordan aktionsforskningsprocesser kan forløbe forskelligt på grund af forskellige socialforfatninger med forskelle i centrale normer og værdier. Dette betød at udvikling af praxis og samarbejdet med de pårøende blev grebet forskelligt an de tre steder (Bilfeldt et al. 2012).

Kemmis (2008) peger på, at potentialet i kritisk aktionsforskning ligger i at identificere det uretfærdige og det urimelige ved dels at skabe rum for kritisk og selvkritisk refleksion over individuel og kollektiv praksis, dels at give rum for kollektiv udvikling og gennemførelse af strategier til alternative løsninger.

Et aktionsforskningsprojekt, der alene er et arbejdsmiljøprojekt, kan indebære, at fokus på medarbejdernes arbejdsforhold kommer til at overskygge beboernes og de pårørendes interesser. Det var derfor centralt i projektet at fastholde et dobbeltperspektiv, så både medarbejdernes psykiske arbejdsmiljø og beboernes livskvalitet og de pårørendes interesser heri var i fokus. Med dette demokratiske perspektiv udviklede medarbejderne forståelse for, at selvom de selv oplever afmagt og udsættes for uretfærdigheder i arbejdet, er det vigtigt, at de kan få øje på og opbygge en reflekteret praxis for at give de pårørende stemme i hverdagen på plejehjemmet. Både af hensyn til eget psykiske arbejdsmiljø, men også af hensyn til målet om at gøre plejehjemmet til et hjem mere end arbejdsplads. Styrken – og det særlige – i *Fra pres til ressource* var således det kombinerede perspektiv på de ældres dagligdag, de pårørendes betydning og egne arbejdsforhold.

Medarbejderne udviklede visionære forslag til opbygning af en i Kemmis terminologi kollektivt reflekteret praxis for inkluderende fællesskab med de pårørende som alternativ til den vanebaserede forsvarsposition, som flere af medarbejderne havde befundet sig i.

I et participatorisk aktionsforskningsperspektiv er det centralt, at de, der står midt i problemstillingerne i deres daglige liv, formulerer forskningsformålet. Deltagerne kan på baggrund af den indsigt, der opnås i projektforløbet, opnå et vidensgrundlag for at kunne handle og forandre (Park 2001). Formen for projektet rummede imidlertid en væsentlig begrænsning, idet der primært blev givet stemme til medarbejderne. Selvom beboerne deltog indirekte via deres repræsentation i bruger-pårørenderådet, og selvom de pårørende havde stemme både på møderækken på plejehjem A og på den ene netværkskonference, var sammensætningen af projektdeltagerne skæv i forhold til at give alle dem, der står i problemstillingerne i deres daglige liv, stemme.

Projektet stod – i og med det var tilrettelagt og finansieret som psykisk arbejdsmiljøprojekt – i det paradoks, at det ikke kunne honorere den grundlæggende ambition for participatorisk aktionsforskning, om at fordi alle individer har kapacitet til at bidrage til vidensudviklingsprocessen, har de også ret til at spille en aktiv rolle i at forme politik og processer, der skaber kvalitet både i de nære sammenhænge og i de bredere samfundsmæssige sammenhænge (Brydon-Miller 2002). Vi ved ikke, hvordan projektet havde udviklet sig, hvis pårørende og beboere havde haft stemme i projektet på niveau med medarbejderne. Andre problemstillinger ville sandsynligvis have været debatteret og ville have nuanceret og kunnet bidrage til udvikling af andre handlingsforslag, der i endnu højere grad byggede på beboernes og de pårørendes perspektiv.

Til trods for at det udelukkende var medarbejderne, der fik direkte stemme i fremtidsværkstederne, fik de sammen udviklet forslag til forandring med inddragelse af beboerne og de pårørende. Fra "Pres til Ressource" blev et skridt i retning af udvikling af praxis for inkluderende fællesskaber mellem beboere, pårørende og medarbejdere. Set i et bredere empowermentperspektiv er det en udfordring at sprede erfaringerne fra sådanne projekter, så det ikke kun bliver de involverede projekter, der får gavn af aktionsforskningsarbejdet, eller f.eks. at det bliver op til de enkelte forstandere at forankre de nye inkluderende strategier for samarbejde. New Public Management-kvalitetsstyringssystemer fremmer ikke sådanne tiltag – sådanne innovative fornyelser skal understøttes af anden vej, f.eks. via Københavns Kommunes ældreråd, der har fulgt projektet. Der har efterfølgende været stor efterspørgsel på rapporten om projektet fra kommuner rundt om i landet. Projektet har bidraget til udvikling af det politiske fokus på betydning af et løbende samarbejde med pårørende for beboernes trivsel.

I forhold til en politisk dagsorden for ældreomsorgen må betydningen af samarbejde med pårørende ikke reduceres til et spørgsmål om at undgå

klager. Fælles vidensudveksling om, hvad der betyder noget for den enkelte beboer, er et vigtigt bidrag til en medmenneskelig hverdag på plejehjemmene for både beboere, deres og nærmeste og for medarbejderne. Vores projekterfaringer viser, at resultater ikke opnås på kort tid. Det kræver lange processer, hvor ledelse og medarbejdere løbende understøtter afprøvning og udvikling af en ny praksis. Et af plejehjemmene håndterede den udfordring ved, at medarbejdere, der havde deltaget i projektgruppen, efter projektet skulle være tovholdere i den efterfølgende forankringsproces. Ud over at forankring af erfaringer fra lokale forsknings- og forandringsprocesser i de deltagende organisationer efter projektets afslutning således er en udfordring i aktionsforskning, så er det også en udfordring at få projekterfaringer kopieret eller opskaleret i andre tilsvarende organisationer. Projektet var tilrettelagt som en relativ lang forskningsproces på to år. Før projektstart var der et større forarbejde, der bestod i at planlægge projektet, inklusivt at etablere samarbejde med Social- og Sundhedsskolen om efteruddannelse som del af projektet, og i planlægningsfasen var vi i løbende dialog med forvaltningens lokale kommunale ledelse. Efterfølgende havde vi samarbejde med den regionale kommunale ledelse om forankring og spredning af projekterfaringerne.

En forstander udtalte efter projektets afslutning: "Når man ser tilbage på projektet, er perspektivet i retning af at se de pårørende som de ældres ambassadører det vigtigste resultat. Det lange udviklingsforløb gav plads for udvikling og styrkelse af demokratiske værdier om betydningen af beboeres og pårørendes indflydelse på plejehjemmet (Bilfeldt et al. 2012).

Notes

1. Vi bruger her betegnelsen "plejehjem", selvom den korrekte betegnelse ifølge ældreboligloven er "plejeboligcenter".
2. Horkheimer og Adorno arbejdede ikke selv med aktionsforskning.
3. Begrebet er inspireret af Thomas Mathiesen (1973).
4. Herunder deres trivselsundersøgelser, interviews med forstandere, gruppeinterviews med afdelingsledere samt spørgeskemaundersøgelser m.v.

Referencer

· Andersen, J. (2005). Empowermentperspektivet: vejen frem for en kritisk handlingsorienteret socialforskning? *Social kritik: tidsskrift for social analyse og debat*, 101, 60-76.
· Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2010). Aktionsforskning på plejehjem: et alternativ til new public management? *Tidsskrift for Arbejdsliv, 11*(1), 67-82.
· Andersen, J., Bilfeldt, A., Jørgensen, M.S. (2014). Action research and empowerment

in Denmark: experiences from three different contexts. In Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J., *Participation and power*, Aalborg University Press, 99-122.
· Andersen, J. & Bilfeldt, A. (2016). Participatorisk aktionsforskning: potentialer og udfordringer. In Bilfeldt, A et al. (red.) *Social eksklusion, læring og forandring*, København: Aalborg Universitetsforlag.
· Bauman, Z. (1994). *Modernitet og holocaust*. København: Hans Reitzels Forlag.
· Bilfeldt, A., Jørgensen, M.S., Mahler, M. (2012). *Fra pres til ressource: pårørendesamarbejde og psykisk arbejdsmiljø*, Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi, Forskningsrapport 27.
· Brydon-Miller, M. (2002). Ethics and Action Research. In P. Reason & H. Bradbury: *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.ed.), London, Sage Publications.
· Brydon-Miller, M., Greenwood, D., Maguire, P. (2003). Why action research?, *Action Research, 1(1),* 9-28.
· Clausen, C. & Olsén, P. (2000). Strategic Management and the Politics of Production in the Development of Work: A Case Study in a Danish Electronic Manufacturing Plant, *Technology Analysis & Strategic Management*, *12*(1), 59-74.
· Clausen, C.& Olsén, P. (2000). Tilpasning eller autonomi? Om magt og læreprocesser i det industrielle arbejdsliv. *Tidsskrift for arbejdsliv, 2*(4), 45-60.
· Dybbroe, B. (2006). Omsorg i skæringspunktet mellem arbejde og liv. *Tidsskrift for arbejdsliv*, *8*(1), 67-81.
· Dybbroe, B. (2008). A Crisis of Learning, Professional Knowledge and Welfare in Care. In Wrede, S., Henriksson, L., Høst, H., Johansson, S. & Dybbroe, B. (red.) *Care Work in Crisis. Reclaiming the Nordic Ethos of Care*. Malmö: Studentlitteratur.
· Eliasson-Lappalainen, R., & Szebehely, M. (1998). Omsorgskvalitet i svensk hemtjänst: hotad eller säkrad av att mätas? In R. Eliasson-Lappalainen & M. Szebehely (red.) *Vad förgår och vad består? En antologi om äldreomsorg, kvinnosyn och socialpolitik*. Lund: Arkiv.
· Elwér, S., Aléx, L. & Hammarström, A. (2010). Health against the Odds: Experiences of Employees in Elder Care from a Gender Perspective, *Qualitative Health Research*, *20*(9) 1202–1212.
· Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
· Glasdam. S., Henriksen, N., Kjær, L. & Praestegaard, J. (2013). Client involvement in home care practice: a relational sociological perspective, *Nursing Inquiry*, *20*(4), 329-340.
· Harnett, T. (2010). *The Trivial Matters: Everyday power in Swedish elder care*. Jönköping University, School of Health Science, HHJ, Institute of Gerontology. Jönköping University, School of Health Science, HHJ. Ageing – living conditions and health.
· Hildebrandt, E & Seltz, R. (1989). *Wandel betrieblicher Sozialverfassung durch systemische Kontrolle?* Edition Sigma, Berlin.
· Hjort, K. (2008). Competence and Development in the Public Sector: Development or Dismantling of Professionalism? In K. Illeris (ed.), *International perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities.* London & New York: Routledge, 112-123.
· Holmgren, J., Emami, A., Eriksson, H. (2014). Intersectional perspectives on family involvement in nursing home care: Rethinking relatives' position as a betweenship. *Nursing Inquiry, 21*(3), 227-237.
· Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1944). *Oplysningens dialektik*. København: Gyldendal.
· Janlöv, A.-C., Hallberg, I. R. & Petersson, K. (2011). Care managers' view of family influence on needs assessment of older people, *Scand J Caring Sci*, 25, 243–252.
· Jungk, R., Müllert, N.R. (1984). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. Viborg: Politisk Revy.
· Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. In P. Reason &

H. Bradbury: *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.ed.), London: Sage Publications, 121-138.
· Liveng, A. (2007). *Omsorgsarbejde, subjektivitet og læring: Social- og sundhedshjælperelevers orienteringer mod omsorgsarbejdet og deres møde med arbejdets læringsrum.* Roskilde University.
· Mathiesen, T. (1973). *Det uferdige: bidrag til politisk aktionsteori.* København: Hans Reitzel.
· Negt, Oskar (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk læring.* København: Kurasjes Forlag.
· Nielsen, B. S., Nielsen K.Aa. & Olsén, P. (1999). *Demokrati som læreproces*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Nielsen, K.Aa., Svensson, L.G. (2006). Action Research and Interactive Research: A Framework for the Book. In K.A. Nielsen, L.G. Svensson, *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*, Maastricht, Netherland: Shaker Publishing, 1-45.
· Nielsen, K. Aa. (1996). *Arbejdets sociale orientering.* København: Forlaget Sociologi.
· Nielsen, K. Aa. (2004). Aktionsforskningens Videnskabsteori. In Fuglsang, L. og B. Olsen, P. (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag.
· Olsén, P., Nielsen, B. S., Nielsen, K. A. (1996). *Forskningsværksted om fiskeriarbejderuddannelse*: Rapport fra Industri og Lykke. Roskilde: Roskilde Universitet. Arbejdspapir / Institut for Miljø, Teknologi og Samfund, Roskilde Universitetscenter, Nr. 1
· Pant, M. (2014a). Empowerment. In Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (eds) *The Sage Encyclopedia of Action Research*, 290-292.
· Pant, M. (2014b). Participatory Action Research. In Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (eds), *The Sage Encyclopedia of Action Research*, 583-588.
· Park, P. (2001). Knowledge and Participatory Research. I P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice* (s. 81-90). London: Sages.
· Stranz, A. (2013). *Omsorgsarbetets vardag och villkor i Sverige och Danmark: Ett feministiskt kritiskt perspektiv*, Ph.d-afhandling, Stockholm Universitet.
· Szebehely M. (1995). *Vardagens organisering. Om Vårdbiträden och gamla i hemtjänsten*. Lund: Arkiv.
· Szebehely, M. (2005). Care as employment and welfare provision. Child care and elder care in Sweden at the dawn of the 21st century. In H.M. Dahl and T.R. Eriksen (eds.): *Dilemmas of care in the Nordic welfare state. Continuity and change*, Aldershot: Ashgate, 80-97.
· Szebehely, M., Stranz, A. & Strandell, R. (2017). *"Vem ska arbeta i framtidens äldreomsorg?* [Who will work in eldercare in the future?]" Department of Social Work, Working Paper 2017:1, Stockholm University.
· Sørensen, B.A., Grimsmo, A. (2001). *Varme og kalde konflikter i det nye arbeidslivet.* Oslo: Tiden Norsk Forlag.
· Trydegård, G.-B. (2012). Care Work in Changing Welfare States: Nordic Care Workers' Experiences. *European Journal of Ageing,* 9(2), 119–29.
· Tufte, P., Nabe-Nielsen, K. & Clausen, T. (2012). Client-related work tasks and meaning of work: results from a longitudinal study among eldercare workers in Denmark. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 85*(5), 467-472.
· Whitaker, A. (2009). Family involvement in the institutional eldercare context. Towards a new understanding, *Journal of Aging Studies*, *23*(3), 158–167.
· Wærness, K. (2004). Social Research, Political Theory and the Ethics of Care in a Global Perspective. In H. M. Dahl & T. R. Eriksen (red), *Dilemmas of Care in the Nordic Welfare State, Continuity and Change*, Aldershot, Ashgate, 15-32.

11. TEATERET SOM METODE I AKTIONSFORSKNING

Birthe Lund

Indledning

Forskningen er metodisk optaget af vidensskabelse, mens teatrets opgave er at skabe æstetiske oplevelser. Teatret og dramaet åbner for en emotionel tilgang og indlevelse i en fiktiv, fysisk gengivelse af en realitet. Gennem fortællinger, transformationer og følelsesmæssig appel kan teatret derfor skabe engagement og indlevelse. Forskning og teater repræsenterer to forskellige domæner og har grundlæggende forskellige måder at forstå og beskrive verden på. Hvad betyder det så for forskningen, når kunsten inddrages til beskrivelse og forståelse af et felt? I dette kapitel belyses de potentialer og udfordringer, der opstår, når teater inddrages i forskning med en aktionsforskningsorienteret tilgang, der forudsætter aktiv deltagelse af de berørte både i udforskningsprocessen, i vidensskabelsesprocessen og i problemløsningen.

Kritisk aktionsforskning, med rødder i Paulo Freires pædagogiske filosofi

Kunsten kan på en effektiv måde udtrykke og kommunikere følelsesmæssige aspekter af det sociale liv, vække afsky, sympati og forståelse. Derfor kan kunsten bidrage til at skabe kritisk opmærksomhed på et område. Når 'publikum' i f.eks. en teaterworkshop deltager i dramatiseringer over eget liv, bliver det muligt at se ens egen rolle i sagen på en ny måde, og dermed kan der skabes ny viden og indsigt. (Leavy 2009). Den kritiske teaterform og den kritiske deltagerstyrede aktionsforskning (*Critical Participatory Action Research*) trækker på de samme inspirationskilder, som det vil fremgå af det følgende kapitel.

Med inddragelse af teaterworkshops i forskningen indgår forskeren i samarbejde med kunstnere og inddrager kunstneriske metoder. I udforskningen af dette felt inddrages der her erfaringer fra det danske innovationsforskningsprojekt *Collaborative Innovation in the Public Sector*

(CLIPS). Senere i dette kapitel beskrives erfaringer fra en række teaterworkshops, der blev gennemført i projektet CLIPS, der i øvrigt ikke skriver sig ind i kritisk aktionsforskningstradition, men betegner denne tilgang som designforskning.

Teatret kan, under de rette omstændigheder, skabe et anderledes og mere demokratisk grundlag for dialoger og dermed understøtte forestillinger om en ny og bedre verden. I den kritiske deltagerstyrede aktionsforskning deltager forskeren aktivt og understøttende i processen, og bidrager med udvikling af nye teorier og løsninger sammen med de berørte. (Chivandikwa 2013)

Den brasilianske filosof, pædagogiske tænker, politiker og aktivist, Paulo Freire (1921-97) var født og opvokset under økonomisk nød i et diktatur, med mange analfabeter og fattige bønder. Det bidrog til at skærpe hans opmærksom på social ulighed og dehumanisering. Inspirationen til den kritiske aktionsforskning kan føres tilbage til Paulo Freires bog *De undertryktes pædagogik* (Freire, P. 1997), og den brasilianske kunstner og teatermand Augusto Boal, der navngav sit legendariske teater *The Theatre of the Oppressed*, med tydelig reference til Freires bog fra 1968: *The Pedagogy of the Oppressed*. Det Boal'ske Teater eller *Forumteatret* har siden ført til forskellige variationer over en teaterform med aktiv inddragelse af publikum i processen. Hverken Freires pædagogik eller Boals teater er dog udviklet med henblik på forskning. De havde begge havde fokus på forandring af undertrykkende livsvilkår og deltog i kampen for at genvinde et humant samfund. Det er vigtigt, at den undertrykte ikke senere overtager rollen som undertrykker, og forandringer må derfor ske gennem deres egen erkendelse af deres situation og frigørelsen på deres præmisser. Et ligeværdigt forhold og dialog er forudsætning for udvikling af et mere demokratisk og humanitært samfund. De berørte må derfor udvikle et sprog på egne præmisser, med reference til deres virkelighed og deres erfaringer:

> "Forsøg på at frigøre de undertrykte uden deres reflekterende deltagelse i frigørelseshandlingen er at behandle dem som genstande, der skal reddes fra en brændende bygning; det er at føre dem ind i populismens faldgrube og ændre dem til masser som kan manipuleres" (Freire 1997: 39)

Freire blev verdenskendt for sine voksenuddannelsesprogrammer og opgøret med "sparekassepædagogikken", hvor eleven ses som en beholder, som læreren skal fylde med viden, eller som en sparekassebog, som læreren sætter viden ind på. Alternativet er en pædagogik præget af dialog og problemformulering:

> "Kun dialogen – som kræver kritisk tænkning – er i stand til at udvikle kritisk tænkning. Uden dialog er der ingen kommunikation, og uden kommunikation kan der ikke findes sand undervisning" (Freire 1997: 68)

Herfra stammer den grundpræmis, som aktionsforskningen senere tog til sig, at en kritisk og frigørende dialog må skabes *sammen med* de undertrykte, og, nok så væsentligt, at deltagerne ikke må behandles som genstande, der fyldes op og fyldes på – som objekter (Freire 1997). Der skal handles *med* de undertrykte, fordi viden skabes gennem opdagelse og genopdagelse i form af en (fælles) udforskning i en problemformulerende pædagogik. 'Sandheden' skabes gennem en fælles proces, hvor mennesker mødes, deler erfaringer, reflekterer, undersøger et fænomen og ikke mindst handler. Et kendetegn ved *Participatory Action Research* (PAR) er, at forskning, uddannelse og handling smelter sammen. Deltagerne forandrer både virkeligheden og sig selv og medvirker til at identificere problemer, formulere forskningsspørgsmål, analysere og fortolke data, formidle konklusioner og gennemføre handlingsplaner (Schugurensky 2014).

Kritisk aktionsforskning

Som aktionsforsker kan man benytte sig af forskellige metoder og tilgange for at sikre en tæt forbindelse til praksis og dens udøvere. Man kan veksle mellem at være observerende deltager, periodisk som samarbejdende og observerende deltager (for at få nærhed og være i felten), periodisk som distanceret observatør. Ud fra Kemmis' (2008) forståelse må den kritiske aktionsforsker være i stand til at sætte egne og andres begreber i spil og samtidig forholde sig kritisk til disse og til den diskurs, de skaber. Freire (1997) betoner, at problemafsøgning og problemformulering må have karakter af en fælles udforskningsproces, med respekt og interesse for deltagerne og deres erfaring. Motivationen for aktionsforskningen kan således være 'aktionistisk ' – at bidrage til at forandre en praksis – men også være at bidrage med nye teorier og viden om en praksis. Udgangspunktet er hele tiden deltagernes problemdefinition.

Fænomenet aktionsforskning dækker over en række forskellige traditioner. Ikke alle har rødder i Freires tænkning, men intentionen er den samme, nemlig at skabe en ny og mere retfærdig praksis sammen med de berørte. Ifølge Stephen Kemmis er opgaven at skabe en kollektiv selv-refererende undersøgelse.

> "a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their

> own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out." (Kemmis 2008: 1)

I en *kritisk deltagerstyret aktionsforskning* (*Critical Participatory Action Research* – CPA) er det forskningens opgave at reagere på disse udfordringer (Kemmis 2008). Denne retning er især inspireret af kritisk teori og Jürgen Harbermas' teorier om kollisoner mellem system og livsverden. Kemmis beskriver, at en praksis kan forstås fra en 'objektiv' ekstern, udenforstående observatørs perspektiv eller fra et 'subjektivt' (intern, insider, deltager, eller et selv) perspektiv, men for Kemmis må praksis studeres i et *dialektisk perspektiv*, der inddrager *begge* tilgange. Forskerens opgave er derfor hverken at forstå 'subjektivt', set fra den/de involverede, som de ser det, eller at forsøge at forstå det 'objektivt', dvs. at forstå en praksis, som andre ser det. Praksis skal i stedet begribes som noget fælles konstitueret, da praksis er indlejret i en særlig kulturel *kontekst* og udtrykker aktørernes respons på denne. Praksis og forståelse er begge resultatet af deltagerne 'for-domme', indbefattet forskernes fordomme i *deres* fortolkning af deltagernes praksis. Derfor må (alle) aktørerne være kritiske, selvkritiske og etiske, som det fremgår af dette citat:

> "Being critical in this sense means acting negatively against identified irrationality, injustice and suffering, rather than positively for some predetermined view of what is to count as rational or just or good for humankind." (Kemmis 2008: 8)

Ud fra dette perspektiv, og i forlængelse af Frieres forståelse, tillægges sprog, begreber og diskurser stor betydning, da de afspejler magtforhold og position til feltet. En forudsætning for at få en 'sand' forståelse er derfor, at diskurserne synliggøres ved at invitere mange 'stemmer' ind i gruppeprocesser og kollektive dialoger. Det kan opnås ved at etablere *kommunikative rum*, hvor formålet er at sikre transparens i de forskellige selv-interesser med fokus på kommunikative handlinger. Målet er at opnå en decentrering og en inter-subjektiv enighed, fælles forståelse og konsensus om handling, i overensstemmelse med Habermas' begreber om den kommunikative handlen og den herredømmefri dialog. Aktionsforskningen vil demokratisere eksperternes magt over forskningsfeltet ved at eksperternes 'for-forståelse' og fagsprog udfordres, da viden betragtes som social konstrueret og indlejret. Intentionen med den deltagerorienterede aktionsforskning er generelt at reducere 'eksperters' og 'systemets' dominans over

livsverdenen. (Gaventa & Cornwall 2001). Den deltagende aktionsforskning anerkender i forlængelse af ovenstående *forskellige måder at vide på*:

> "(..), participatory action research recognizes differing ways of knowing, multiple potential sources and forms of knowledge" (Gaventa & Cornwall 2001: 11)

Grundlæggende fremstår aktionsforskningen som dynamisk og præget af interesse for samfundsmæssige forhold. De konkrete metoder er inspireret af den historiske og kulturelle kontekst, forskningen udspiller sig i.

I 2000-tallets Danmark betyder det bl.a., at økonomien kan begrænse den tid og de metoder, der er til rådighed for aktionsforskningen. Ideelt set kan en sådan forskning kan strække sig over mange år, hvis de berørte skal deltage i hele processen fra at afdække problemer og til konkret at bidrage til at løse dem i tæt konktakt med forskerne. Hvis de berørte er ansatte, som skal deltage i forskningsprocessen i deres arbejdstid, skal de ofte have kompensation for deres deltagelse. Hvis teatret skal aflønnes, kræver dette også finansiering. Aktionsforskning inden for en universitær forskningsramme er således ressourcekrævende, og ofte er der bidrag fra faglige organisationer og fagforeninger.

Fra De undertryktes teater til Teater-Workshop

I mere end 40 år har den Boal'ske teatertradition tematisereret personlige, politiske og samfundsmæssige problemer, ikke blot i Latinamerika og Afrika, men også i Europa. Man har behandlet temaer som identitet, race, køn, menneskerettigheder, poliske processer etc. (Pässila et al. 2012). Inden for denne ramme er udviklet forskellige teaterteknikker, hvor man har taget udgangspunkt i deltagernes egne historier og erfaringer. Ifølge Boal er det ikke teatrets rolle at vise den korrekte eller den rette vej, men at være et redskab til at få alle muligheder afsøgt. Det sker gennem skabelse af u-udfyldte handlinger på scenen, der afføder et ønske om at realisere handlingen i virkeligheden. Først fortæller deltagerne en historie, der indeholder et socialt eller politisk problem der er svært at løse, på 10 -15 minutter, og så øver man det og viser det. Dernæst kan deltagerne overtage skuespillerens rolle, og føre den i en ønsket retning. Man erkender den udfordring, man står i, på en anden og mere kropslig måde, og konkret kan man dermed træne sig selv til at kunne udføre virkelige handlinger (Boal 2000). Nå teater inddrages i aktionsforskningen, er det teatrets opgave at genspejle deltagernes egne historier og erfaringer og gøre dem til

genstand for diskussion. Det skal genspilles, så det kan appellere nytænkning af situationen og give mod til at udvikle prøvehandlinger.

Viden og erfaringer kan ikke alene udtrykkes gennem ord og begreber, men også gennem følelser og praktisk handling. Derfor antages det, at teatret kan bidrage til en mere mangfoldig viden og nye dialogformer. Det kan bl.a. ske gennem særlige teateropsætninger, hvor manuskriptet er forfattet med input fra de berørte. Toft og Husted (2011) beskriver, hvordan et drama om socialt udsatte og deres møde med samfundets administrative procedurer bidrog med en objektiv distance til feltet på baggrund af en følelsesmæssig involvering, fordi dramaet kan belyse ufortalte erfaringer til en større målgruppe. Det gav deltagerne et nyt perspektiv på egen rolle og ledte til indsigtsgivende diskussioner mellem f.eks. socialrådgivere og deres brugere. Ved at få stillet spørgsmål til forholdet mellem de eksisterende og de forestillede situationer, blev deres forestillingsevne stimuleret. Inden for den skandinaviske tradition *Kritisk Utopisk Aktionsforskning* inddrages teater for at skabe kritiske temaer og utopiske ideer:

> "Criticism and utopias can both be empowered, strengthened, and investigated using theatre to highlight the feelings, senses, experiences, or expectations within each critical theme or utopian idea." (Tofting & Husted 2011: 30)

Handlinger i et drama åbner mulighed for på en gang at rammesætte den eksisterende situation, *som det er* ('as is') og et fremtidsscenarie *som om* ('as if') og åbner dermed for at reorganisere forholdet mellem den nuværende situation og den forestillede, imaginære situation (Boal 2000; Pässila et al. 2012). I den proces får man indblik i deltagernes specifikke livssituation. Som fremhævet af bl.a. Sue Jennings (1992) kan teatret udnytte det paradoks, der ligger i at være både i en rolle og uden for rolle på samme tid, og dermed åbne mulighed for at være i to 'virkeligheder' på en gang – både at 'være mig og 'ikke mig':

> "The paradox of dramatic distancing is that it causes us to come closer to ourselves and indeed makes us get in touch with profound areas of experience that are not accessible in other ways." (Jennings 1992: 241)

> "One of the reasons that theatre is so important is that it enables us to see things more clearly because it can encapsulate our lives as a whole in a manageable form." (ibid.: 244)

Teatret forventes således ikke blot at skabe ny viden og indsigt i et fænomen, men også at understøtte og igangsætte processer, der kan genere nye ideer, og understøtte forandringer.

CLIPS

I det statsligt understøttede strategiske forskningsprojekt CLIPS som jeg deltog i, inddrog man teaterworkshops som forskningsmetode. Teaterworkshops trækker *metodisk* på arven fra den Boal'ske teaterform[22]. Forskningsprojektet CLIPS forventedes at bidrage aktivt til innovationsprocesser, samtidig med at disse processer i sig selv blev gjort til genstand for forskningen. Vi forskede i den sammenhæng i egen praksis, iværksat igennem såkaldte designeksperimenter. Temaet var samarbejdsdreven innovation i den offentlige sektor, og projektet byggede på et nyt samarbejde mellem den private og den offentlige sektor. De deltagende forskere deltagere samarbejdede på tværs af universiteter, sektorer og fagområder. Det var forskernes forventning, at teatermetoden både kunne medvirke til at skabe samarbejdsdrevne innovationsprocesser og give viden om innovationsprocesser, og samtidig være med til at afdække, hvad der henholdsvis 'fremmer' (driver) og 'hæmmer' (bremser) innovationsprocesser. Det var en bærende forestilling at man ved komme frem med flest mulige løsninger på et problem og få flest mulige forskellige perspektiver på dette, kunne omorganisere fragmenter til nye mønstre og åbne for nye muligheder. Der blev derfor afholdt teaterworkshops inden for fire centrale offentlige problemområder, som omfattede forskningen: Sundhedsfremme; Sikkerhed i det offentlige rum; Udvikling af by og land; Ungdomsuddannelser. Deltagerne var, ud over de 18 forskere, aktører og professionelle skuespillere og konsulenter fra Teater-Workshop[23], efter forlæg fra Forumteater. Her gennemspilledes deltagernes (potentielle) historie i små scener på baggrund af interviews, der gav input til scener som faktionsspil, opført af skuespillere. Teater-Workhop havde suppleret de professionelle skuespillere med en konsulent. Hans opgave var at 'styre' processen, herunder at motivere deltagerne til at kommentere og komme med forslag, som skuespillerne eller aktørerne kunne afprøve. Konsulenten har dermed en meget central rolle for, hvordan en teaterworkshop forløber.

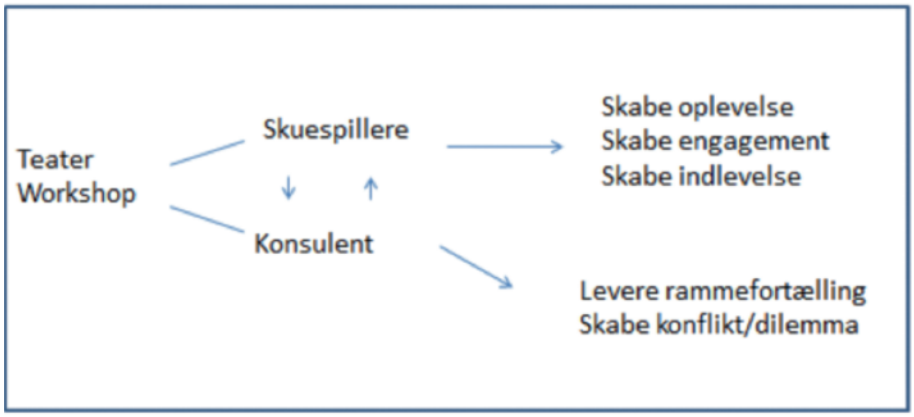
Skuespillernes rolle, de ustyrlige improvisationer og den gode fortælling

Skuespillernes præstation og den valgte fortælling har stor betydning for publikums medvirken og dermed også for hvilke data, der generes. Sku-

espillernes improvisationsevne[24] får en selvstændig betydning i teaterworkshops, fordi skuespillerne undervejs må bygge på input fra både hinanden og fra publikum.

Keith Saywer (2010), der studerer improvisationsevne som et særlig udtryk for kollektiv kreativitet, har undersøgt pausens betydning for en improvisation. I pausen byder man ind og her hentes inspiration til det, der opstår i fællesskabet her og nu. De dramatiske elementer opstår således i den fælles interaktion, hvor en persons udsagn omformes og genfortolkes. Saywer (2010) beskriver dette med begrebet "retro-active meaning". Det er umuligt at finde den virkelige betydning af en spillers udsagn, før en anden har reageret på det, og dennes reaktion bestemmer, hvilket flow der bliver i dramaet, der igen er påvirket af, hvad der udbydes og hvordan udsagn bliver omformet og genfortolket. I kraft af de gentagne omformninger og genfortolkninger af input er improvisations-teater processuelt og grundlæggende uforudsigeligt.

Hvordan karakterne er fremstillet, har også stor betydning for udfaldet af en teaterworkshop. Har skuespilleren ringe indlevelsesevne, er der risiko for, at figurerne fremstår som rene karikaturer. Det kreative input, som improvisationsteateret genererer, er derfor afhængigt af, hvad deltagerne/tilhørerne reagerer på og hæfter sig ved i situationen. Den uddannede skuespiller kan således tilføre denne genre en særlig betydning. Kunsten og dramaet kan åbne for de følelsesmæssige aspekter af det sociale liv og forbinde deltagerne på et følelsesmæssigt niveau ved at fremkalde afsky, empati, sympati eller forståelse. Når det lykkes, kan det bidrage til og kon-



Figur 1 illustrerer den interne arbejdsdeling og samarbejdet mellem skuespillere og konsulent i Teater-Workshop og deres forskellige roller.

kretisere en fælles erfarings- og refleksionsproces. Det rummer imidlertid også en manipulationsmulighed med mulighed for at forhåndsdefinere roller som hhv. 'skurke' og 'helte'. Da deltagerne aktivt opfordres til at bidrage med modhistorier, vil stereotype billeder løbende udfordres og korrigeres, men det fordrer at figurerne fremstår troværdige.

Inddragelse af Teater-Workshop i en forskningsproces kræver et tæt samarbejde mellem skuespillere, konsulent og forskere, og selve fortællingerne er afhængige af den forudgående research. De afholdte workshops i CLIPS-projektet forløb ret forskelligt og var afhængig af samspillet mellem deltagerne, skuespillerne, konsulenten og den forudgående research, som det vil fremgå af det følgende afsnit.

Hvordan udvikles og afvikles en Teater-Workshop?

Afholdelse af Teater-Workshop er ressourcekrævende, økonomisk og menneskeligt, som det vil fremgå af dette kapitel. Projektets hypotese var, at innovation i den offentlige sektor kunne ske i form af samarbejde mellem aktører, der i visse tilfælde kunne have åbenlyst modstridende interesser. Alle interessenter var inviteret til at deltage i samme workshop. I workshoppen om S*ikkerhed i det offentlige rum* deltog derfor både repræsentanter fra politiet og bandemedlemmer.[25]

Hver case skulle repræsentere en offentlig og nytænkende forandringsproces. I processen skulle tilknyttede politikere (ansvarlige inden for området), embedsmænd, ansatte og brugere (fx, unge (elever), bandemedlemmer, landmænd, klienter) indgå. En workshop varede typisk 4 timer. Inden deltagelse blev der givet tilsagn fra alle til, at deres udsagn måtte bruges af forskerne, og til at hele seancen blev optaget.

For at konkretisere de processerne i en teaterworkshop, beskrives i næste afsnit de umiddelbare erfaringer og observationer fra den første workshop i CLIPS, der skulle give ny indsigt i innovationsprocesser inden for skoleområdet

En konkret teaterworkshop

Konkret består en teaterworkshop i flere faser:

1. **Forberedelse af workshop.** Her besluttes hvem der skal med og hvorfor, før invitation sendes til relevante interessenter udsendes, dvs. (udvalgte) aktører, der forventes at blive berørt af innovationen (brugere, politikere, fagprofessionelle). Der vælges tid, sted og forplejning. Der foretages indledende interviews med centrale interessenter som input til rammefortælling og scener, der hermed får karakter af en små cases.

2. Afvikling af workshoppen. Her deltager forskerne på samme vilkår som de øvrige interessenter, med mulighed for at påvirke diskussionen, etc. Det sker under ledelse af Teater-Workshop, og forløbet varer typisk ca. fire timer. Alle deltagerne sidder i en cirkel, og der åbnes med et spil. Efterfølgende bliver en af de centrale aktører interviewet af Konsulenten, der fungerer som moderator og åbner for den første ledede diskussion i forum. Efterfølgende er der små spil og Play-back teater, samt gruppearbejde med mulighed for at overtage hinandens roller.
3. Efterbearbejdning, hvor forskerne analyserede videooptagelser (kropssprog, udsagn, stemning) og udsagn fra (i dette tilfælde) 28 deltagere

Den første workshop – fokus på innovation af skolen

Rammefortællingen i den første workshop inden for skoleområdet var linjedeling af skoleelever ud fra deres faglige interesser. Dette var på daværende tidspunkt en kontroversiel og innovativ beslutning, da vi har et skolesystem, der ikke opdeler eleverne ud fra evner eller interesser. Selve workshoppen blev afholdt på skolen. Fra skolen kom skoleleder, viceskoleleder, to lærerteams (med i alt 9 lærere) og 7 elever. Fra kommunen og foreninger deltog kommunaldirektøren, tre foreningsrepræsentanter og to forældrerepræsentanter. Med 6 forskere og Teater-Workshop (der bestod af en konsulent og tre skuespillere) deltog i alt 33 mennesker i denne workshop,

Skolelederen og en forsker fra CLIPS-projektet bød velkommen, og herefter blev skolens overbygning præsenteret med tre mindre scener, hvor de tre skuespillere repræsenterede en elev fra en af de tre overbygningslinjer på skolen. Næste programpunkt var Konsulentens interview med skolelederen, der gav sin version af baggrunden for skolens innovative eksperiment. Konsulenten forsøgte med sine spørgsmål at afdække barrierer og drivkræfter for, at overbygningselever kunne vælge mellem tre forskellige fokus på undervisningen: Innovation, IT eller internationalt perspektiv. Dette blev afbrudt af endnu et skuespil over en konkret barriere for skolens IT-linje.

På baggrund af de to skuespil og interviewet blev ordet givet frit til diskussion, som alle skolens forskellige aktører blev inviteret med til. Opgaven var, at de ud fra deres respektive perspektiver skulle fortælle *deres version* af historien, og dermed få en stemme og bidrage til en forhandlet fortælling om skolens innovation. Der blev åbnet mulighed for at elever, lærere og forældrerepræsentanter kunne uddybe, nuancere eller modsige skolelederens fortælling

Ind i mellem var der igen små scener – indlæg fra 'en ældre lærer'(faglighed) og 'en bekymret mor' (lærer de nok) og en kommentar fra 'en innovativ elev'. Skolens historie blev fremstillet af skolelederen i en dialog mellem denne og Konsulenten, og dermed får skolelederen en privilegeret rolle. Selvom skolelederen kunne modsiges, og blev modsagt, noterede forskerne i et efterfølgende notat, at metoden forudsætter, at skoleleder vil og har modet til at medvirke ved en sådant 360 graders eftersyn. Efterfølgende noterede vi følgende om innovation:

> "Formanden for skolebestyrelsen supplerer skolelederens fortælling ved at fortælle, at bestyrelsen havde en vision for skolen som et sted, hvor eleverne synes, det er sjovt at gå. Dette var omdrejningspunkt, og et pejlemærke. Han fremhæver, at både ledelse, lærere og bestyrelse har turdet springe ud i noget, hvor de ikke helt kendte resultatet på forhånd, og turdet gå efter netop det." [26]

Efter en kort pause blev der indledt med to Forumspil: 1) En udenlandsk medarbejder og en virksomhedsleder mødes og diskuterer fremtiden, 2) Den udenlandske medarbejder sammen med sin mand. Det er svært at tage sin familie med, når jobbet ligger i xx området og familien bor i Holland. Spillene skulle vise, at der er et behov for en international skolemulighed for deres børn.

Konsulenten rundede af på Forumspil og bandt dem sammen med den kommende øvelse, hvor han indbød til, at deltagerne skulle skabe *en fælles historie* om etablering af en (fiktiv) international skole. Deltagerne fik derfor til opgave at undersøge, hvordan man kan etablere en international skole fra 0. til 9. klasse. Deltagerne meldte ind om, hvilke roller de vil indtage, og diskuterede i plenum ud fra den rolle, de hver især havde valgt, med efterfølgende diskussion i grupper. Nogle af grupperne fremlagde bagefter, hvad de havde diskuteret, og Konsulenten lagde op til, at det var de grupper, der havde noget på hjerte, der fremlagde.

Det skabte en særlig situation, at forskerne deltager i processen på lige for fod med de øvrige og dermed direkte producerer data til sig selv og har mulighed for at skabe distance til egen deltagelse i den efterfølgende analyse. Denne workshop understregede endvidere, at det har stor betydning for udfaldet, hvilket tema der vælges. Deltagerne havde svært ved at engagere sig i et fiktivt behov for en international skole. De bidrog med langt mindre engagement, end da det var deres egen skole og hverdag, der blev tematiseret. De mest frembrusende grupper fremlagde deres diskussioner i plenum, og det påvirkede den del af processen, at deltagerne

var usikre på deres rolle i forhold til at tematisere behov for en international skole. Der var uklarhed om, hvorvidt kommunen faktisk havde planer om at skabe en international skole, og aktørerne ønskede at få afklaret: "Hvad er det, jeg indgår i? – er det en reel strategi, som skolen ønsker at igangsætte i virkeligheden? Eller hvad?", "Er det bare for sjov?"

Vi noterede efterfølgende et magtfelt i rummet – Konsulent og skoleleder i modsætning til mandlige lærere i den modsatte ende af rummet. Det kom særligt til udtryk, da man som deltager skulle vælge at påtage sig en anden rolle end den, man repræsenterede til dagligt. Skolechefen (lederen af skoleforvaltningen), flertallet af de unge og en del lærere valgte ikke at deltage i den debat.

Ideen bag at indtage de radikalt anderledes roller var at skabe nye muligheder/betingelser for samarbejde gennem et 'tvunget' perspektivskifte. På workshoppen blev der rejst en del diskussioner om, hvad der skal ske med den gamle lærerrolle, hvis alt skal innoveres– skal den rolle blot kasseres? Her udtrykte lærerne usikkerhed: Hvad skal der i så fald ske med 'ringvragene'?

Deltagerne engagerede sig primært i mikro-perspektivet, det nære, deres dagligdag. Det fremgik af workshoppen, at underviserne var underlagt et stort forandringspres, hvilket betød, at de ikke længere kunne fortsætte deres nuværende praksis (for klassedannelse, klassestørrelse, lærerrolle, pædagogik og arbejdsdeling). Gennem workshoppen blev det afdækket, at nye administrative rutiner for klassedelingen ville afføde innovation i både leder- og læreroller og der blev afdækket en stor uenighed (om bl.a. pædagogik og arbejdsbelastning).

Vi konkluderede på den baggrund, at metoden er velegnet til at give viden om mikroniveau, og at der er størst engagement i temaer, der reelt berører deltagernes hverdag. Denne teaterworkshop afslørede endvidere, at blot fordi man samler alle interessenter på et sted, betyder det ikke, at alle har lige mulighed for at få eller tage ordet, på trods af de mange forskellige udtryksformer. Forskerne noterede endvidere, at der blev afdækket flere barrierer end drivkræfter.

Metoden fik således afdækket forskellige 'fronter' og positioner i feltet, omend den afdækkede viden fremstod som personlig og situeret. Selv om de konfliktende interesser i feltet blev synliggjort, fremgik det ikke klart, hvordan det i sig selv kunne bidrage til mere handlingsorienterede løsninger af problemerne for de involverede.

Forløbet på denne workshop viser, at det er vanskeligt at skabe et magtfrit rum, eller et rum med 'parentes' om magten, for selv om nogle udsagn fremkommer, mens man spille en rolle, kan disse udsagn få konsekvenser

for (arbejds-)liv uden for rollen. Bevidstheden om dette kan afholde nogen fra at deltage aktivt, når f.eks. arbejdsgiver og arbejdstager begge deltager. Dette peger på, at metoden kan rejse nogle etiske dilemmaer, idet en teaterworkshop kan medvirke til at danne (nye) fronter såvel som til at afdække ulmende konfliktende interesser, hvilket forskningsmæssigt kan være interessant.

De ustyrlige følelser og emotioner: Forskernes udbytte af teaterworkshops i CLIPS-projektet

I den følgende fremstilling er der fokus på forskerne og deres vurdering af og erfaringer med teaterworkshops. Der trækkes på data fra en åben spørgeskemaundersøgelse af de 18 involverede forskere. Det fremgår af undersøgelsen, at deres udbytte af teaterworkshops er tæt forbundet med, hvad de forstår ved forskerrollen og hvad de forventer af metoden. For hovedparten af de 18 involverede forskere var inddragelse af Teater-Workshop noget nyt, og i CLIPS-projektet blev selve metoden derfor også evalueret. Undersøgelsen peger på, at forskerne mener at Teater-Workshop kan skabe forandringer samt understøtte en forskningstilgang, der ikke blot vil beskrive, men også medvirke til at udstikke en retning for handlinger i samarbejde med deltagerne. På den baggrund vurderer nogle forskere, at "metoden er mere velegnet til at skabe forandring, end til at generere data". Trods store (menneskelige og økonomiske) investeringer i metoden har den ikke bidraget med 'brugbare' data for alle. Teaterworkshops er den del af en tradition, der vil bidrage aktivt til skabelse af forandring og motivation ved at sætte fokus på og definere problematiske situationer og deres hidtidige løsninger. Det kan få den (tilsigtede) konsekvens, at deltagerne dermed bliver mere innovationsparate og positivt indstillet på at noget skal ændres, som det fremgår af dette citat:

> "Samtalerne bidrager til at gøre deltagerne innovationsparate ved at skabe mentale forstyrrelser, og ved at illustrere at vores relationer, adfærd og perspektiv på verden er specifik og kan ændres."

På baggrund af erfaringer fra forskellige workshops karakteriseres teaterworkshops som et "trygt eksperimentelt rum på afstand af praksis og dog ikke adskilt fra dette", og i forlængelse af dette: "Her tør man sige ting man ellers ikke vover at sige". Det modsiges dog af udsagn som: "Det er et problem, at deltagerne hurtigt bliver kørt i 'løsnings-mode' og fortaber sig i konkrete løsning, eller det kommer til at handle om at få den fedeste ide". Det fremgår af undersøgelsen, at forskerne især værdsatte mulighe-

den for at få flere stemmer i spil, og dermed tilføre forskeren et bredere perspektiv på feltet:

> "Teatersekvenserne er bedst når de giver stemmer til de synspunkter, erfaringer og oplevelser, der normalt ikke høres, når de afdækker magt relationer og afstanden mellem tale og adfærd på en sådan måde, at de kan taler om det og det bliver mere bevidst for tilskuerne."

Forskerne har forskellige forventninger til, hvad en teaterworkshop primært skal bidrage med, præget af deres hidtidige forskningstradition og værdier. Det fremhæves at metoden skal skabe refleksion og afklaring gennem perspektivmøde eller -bytte, eller være et forum, rettet mod handling og problemløsning. Det får konsekvenser for kravene til processtyring:

> "Det er vigtigt at holde fast på forskellige dilemmaer og få forskellige bud på håndteringen af disse. Det er betydningsfuldt at give slip på evt. fordomme og hæmninger og lade tingene udvikle sig."

På den ene side må processen udvikle sig uden for megen styring for at sætte forskellige værdier i spil, og på den anden side er der fare for, at processen kan løbe løbsk – at deltagerne kan have så forskellige kommunikationsformer, at det kan være svært for nogle at komme til orde. Det får en forsker til at ønske mulighed for at bede om time-out: "Mere styring af processen og evt. korte pauser, hvor processens udvikling kort diskuteres og korrigeres". Med inddragelse af Teater-Workshop erfarede forskerne, at der kan ligge en etisk forpligtigelse, når man åbner for kritik:

> "Det skal være mulighed for at følge op, hvis der er fremkommet forhold, der har betydning for eller påvirker den undersøgte organisations praksis, ledelse eller medarbejdere. Her tænkes især på etiske aspekter, at forsker ikke blot træder ud af konteksten og efterlader et felt, der er blevet opmærksom på et problem, men som ikke efterlades med redskaber eller ressourcer til at løse det."

Forskernes styringsmulighed ligger i valget af rammefortællingen, der bidrager til at skabe en diskurs, der kan udfordres og problematiseres af deltagerne. Projektet har også vist, at teaterworkshops har fået direkte politiske betydning:

> "Selve rammesætningen blev gjort til genstand for voldsom debat af de

deltagere, der ikke havde været med til at definere denne – hvorfor profilskoler og ikke bare skoler? Interessant nok blev resultatet efterfølgende at denne politiske rammesætning blev opgivet pga. de input der kom frem under workshoppen, og viser dermed, at Workshops kan få en direkte effekt."

Den væsentligste gevinst ved anvendelsen af metoden består ifølge forskerne i de markante indspil og udsagn fra aktørerne, fordi de meget konkret muliggør og synliggør identifikation af forskellige positioner, værdier og viden i feltet. Data fra Teater-Workshop bidrog derfor primært som inspiration til formulering af mere specifikke undersøgelsesspørgsmål til senere forfølgelse. De forskellige dramatiseringer åbnede mulighed for at komme tæt på praksis og tydeliggøre problemstillinger.

Forskere, der har afholdt flere workshops, fremhæver, at man lærer noget af metoden ved at inddrage den flere gange, og i løbet af den proces efterhånden stiller skarpere krav til rammefortælling, fokus og egen rolle i processen. Dette ses som udtryk for, at forskeren har et stærkt ønske om at overtage nogle af de roller, som Teater-Workshop har varetaget i den konkrete kontekst. Det peger på de særlige udfordringer, der er forbundet med anvendelse af en metode, der skaber afhængighed af andres fortolkning af en situation – skuespillerenes fortolkning og konsulentens proceshåndtering. Inddragelse af teater har den konsekvens, at kropslige udtryk og æstetiske erfaringer får en meget synlig rolle i forskningen, og deltagernes evne til at aflæse gestik, mimik og toneleje, og respondere hensigtsmæssigt på dette, kan få stor betydning for, hvordan en proces eller debat udvikler sig, og dermed hvilke konklusioner der kan drages.

Håndtering af emotioner

Generelt vurderes det som en styrke, at teaterformen trækker på følelser og emotioner, da den i kraft af dette kan bringe temaer frem, der normalt ikke kommer på dagsorden. Det er dens styrke fordi:

"Visibility and the performance of senses and non-verbal experience help raise difficult social issues and make them able to be discussed and developed." (Tofteng & Husted 2011: 38)

Erene Kaptani fremhæver i forlængelse af dette på baggrund af et aktionsforskningsprojekt i Afrika om HIV/AIDS, at teater kan bidrage til, at den undertryktes ret bliver anerkendt:

> "Participatory theatre methods do not offer any simple solutions but are valuable in highlighting conflicts and the obstacles to effectively claim rights when recognition as equal and entitled is withheld." (Kaptani & Yuval-Davis 2008: 6)

Dette peger på, at metoden stiller krav til deltagerne (ikke forskerne) om at dele deres erfaringer med andre i en form for offentlighed. De konkrete deltagere har betydning for, hvilke problemer der udpeges og hvilke løsningsforslag, der kommer i spil. Deltagernes viden og forestillingsevne (fantasi) er afgørende for den fælles udforskningsproces. Både kritik og utopier kan blive magtfulde og forstærket gennem teatret, i kraft af de følelser, antagelser og erfaringer, der kommer frem. (Tofting & Husted 2011)

I modsætning til data indhentet på baggrund af fokusgruppeinterviews og andre datakilder, pegede CLIPS-forskerne i min undersøgelse på, at data kan ses som illustrative delaspekter, hvilket ligger i forlængelse af andre forskererfaringer, jf. tidligere referencer. Metoden giver en konkret, emotionelt og øjebliksprægget forståelse af et abstrakt fænomen, som fx samarbejdsdreven innovation, når det bliver konkretiseret og genstandsgjort af aktører af kød og blod. Forumteater giver indsigt i en konkret tid og sted, og dyb indsigt i deltagernes livssituation. Men, som Kaptani & Yuval-Davis (2008) peger på, skal data fra Playback teater ikke nødvendigvis analyseres som hverken individuelle eller kollektive, men snarere som illustrative fortællinger, der bidrager med generative temaer. Samme indsigt nåede CLIPS-forskerne frem til.

> "For the researchers, then, the data produced by Playback theatre are discursive narratives that should not be analysed either as individual or as collective, neither as reflections of everyday life nor of exceptional moments. Rather, these are illustrative narratives that can be used to highlight some of the important generative themes of the research participants. They reflect, in a non-normative or judgmental way, what are some of the constitutive experiences of the participants in their identity constructions – in our research as refugees settling down in London." (Kaptani & Yuval-Davis 2008)

I teaterworkshops åbenbares således perspektivforskelle og potentielle uenigheder. I et aktionsforskningsperspektiv hører det med til forskerrollen at medvirke til at finde løsninger på de afdækkede problemer i fællesskab med de involverede, hvilket peger på en konsensusorienteret tilgang. Ud-

fordringen for aktionsforskeren kan derfor bestå i at afklare, hvorvidt det er muligt, på en gang at sættes parentes om magt og interesser og samtidig erkende, at de findes. Man kan vælge at orientere sig mod opnåelse af en form for konsensus blandt forskellige aktører, som Pässilä et al. (2015) taler for. De har inddraget refleksive metoder gennem 'applied drama' for at skabe fælles stemmer, 'collective voicing' i en enkelt (afgrænset) organisation.

Inden for et positivistisk forskningsparadigme (og hermed beslægtede videnskabelige tilgange) tilstræbes upartiskhed ud fra et objektivitetsideal, i modsætning til en deltagerorienteret aktionsforskningstradition, der tillader forskeren at tage parti for den udsatte part og give denne en stemme. Det er imidlertid ikke altid åbenlyst, hvem der er den svage eller undertrykte part. CLIPS-projektet var præget af den grundlæggende tese, at samarbejde var en mulig vej til fremme af fornyelse og innovation, samtidig med at konflikter var forventelige. Forskeres besvarelse viser da også, at inddragelse af teater som metode i forskningen per se placerede forskerne i en position som deltagere i en art co-creation proces. De (vi) indgik en række forpligtende samarbejder, hvor især er samarbejdet med Teater Workshop prægede den indledende fase i projektet. Gennem hele projektet var der imidlertid tale om en række forskellige interessenter, fra såvel det private som det offentlige arbejdsmarked. Disse tværgående samarbejdsrelationer mellem forskere, universiteter, fag og med øvrige deltagere i projektet udfordrede både etablerede forskningstilgange og forskernes forforståelser, som de konkrete samspilsprocesser fremkaldte. Som i andre samarbejdsprocesser indgik 'ustyrlige' følelser, emotioner og reaktioner, forstærket af andre aktørers gensvar, men kun i teaterworkshops kom dette tydeligt frem.

I værket *Arts as Experience* (2005, oprindelig 1934) fremhæver John Dewey kunstens og videnskabens forskellige roller. Han foretager følgende skelnen: "Science 'states meanings'; arts 'expresses them'" (2005: 87). Med inddragelse af teater bliver det forskerens opgave at uddrage meninger *på baggrund af kunstneriske og emotionelle udtryk*, frem for at se bort fra disse. Dewey fremhæver, at 'meanings in arts' ikke kan oversættes til ord og begreber, uden der tabes noget, bl.a. fordi sproget har to sammenhængende dimension: Både det der siges og refereres til, og måden, det siges på. Forskerens opgave bliver i den proces at gen-italesætte den viden og indsigt, det er sværest at sætte ord på.

I teaterworkshops kan forskeren bidrage som 'rollespiller' og aktivt påvirke handlingsforløb ved at bringe nye temaer og perspektiver ind, intentionelt fremprovokere nye forløb og reaktioner. Det åbner mulighed for

at påvirke magtforholdet mellem deltagerne. I nogle teaterworkshops sættes forskeren – i rollen som performer og interaktør i feltet – både i en rolle og uden for en rolle, hvilket tydeligvis er en udfordrende position. [27]

I den position åbenbares et tydeligt brud med den iagttagende og efterreflekterende forskerrolle og -position. Kemmis (2008) fremhæver som ideal for den kritiske aktionsforskning, at der skal tilstræbes et *dialektisk blik*. Denne fordring rejser et konkret problem for denne rolle i teaterworkshoppen, da det er vanskeligt på en og samme tid at anlægge både et outsider og et insider blik, samt at sammenholde blikket udefra med blikket indefra, og dermed få den ønskede indsigt i egne for-domme *under* processen. Hvis dette skal indfries, stiller det krav om overholdelse af særlige dialogbetingelser, og en distance til det, der sker her og nu. Hvis dette fastholdes, kan det ske på bekostning af den ekspressive og personlige form for viden, som en teaterworkshop åbner for. Donald Schöns begreb "reflection-in-action" betegner den refleksion, der foregår her og nu og kan påvirke situation. I den refleksion trækkes på viden fra andre situationer, med Schöns begreb "knowing-in-action". Hvert input bidrager således til at ændre situationen, og ændrer samtidig den fortolkendes fortolkning af situationen, i en dobbelt forandringsproces, både indre og ydre. Efterfølgende kan forskeren tænke tilbage og reflektere over, hvordan denne "knowing-in-action" kan have bidraget til at skabe et uventet resultat, og dermed bidraget med noget nyt (Schön 1983). Det er næppe muligt som forsker og deltager på en gang at være til stede i nuet og reflektere *in-action* og forholde sig refleksivt distanceret til egne og andres udsagn; det må ske i reflection *on-action*. Det kan bl.a. ske gennem analyser af videooptagelser. Når man anvender en forskningsmetode, der åbner for værdsættelse af ordløse og emotionelle tilgange til viden, tilkendegives det (implicit), at emotioner ikke ses som forstyrrende for skabelsen af en rationel diskurs, men tværtimod kan åbenbare ny viden og skabe viden om, både hvad man ikke ved og hvad man ved i det konkrete fællesskab.

En sandhedskonstruerende dialog forudsætter ifølge både Habermas og Freire refleksivitet og bevidsthed om egne begreber, hvilket åbenbares igennem konfrontation med andres for-domme og sprogbrug. En sådan sandhedssøgende dialog i en teaterworkshop garanterer imidlertid ikke i sig selv, at alle får udviklet en egen og tydelig stemme i denne konstruktionsproces, da den er afhængig af, at nogen anerkender denne. Helt konkret er grundbetingelsen, at man kommer til orde. Derfor er processtyring et kardinalpunkt for teaterworkshops. Som en af de danske CLIPS-forskere konkluderede efterfølgende:

> "Metoden er meget afhængig af, og dermed sårbar over for, facilitator og forskeres indsigt i området, og (kræver) at facilitator kan få øje på de væsentlige problemstillinger i selve processen, herunder evnen til at håndtere de konflikter der opstår."

Hvis målet er at afdække og identificere modsætninger og/eller samarbejdspotentialer, er afdækning af forskellige diskurser frugtbare, men sætter også moderator /konsulent i et dilemma: Er der stemmer, der skal lukkes ned for, eller er det betydningsfuldt, at de kommer frem, så der evt. på længere sigt kan handles på disse. Hvis der på den anden side ikke gribes ind, kan konsekvensen blive, at sårbare aktører efterfølgende står i en mere udsat position i den virkelige verden.
Set fra et kritisk deltagerorienteret aktionsforskningsperspektiv rummer metoden risiko for, at aktører uden magt inddrages 'på skrømt' og på den måde medvirker til at legitimere en pseudodemokratisk beslutning:

> "In this sense, participation without a change in power relations may simply reinforce the status quo, adding to the mobilization of bias the claim to a more 'democratic' face. The illusion of inclusion means not only that what emerges is treated as if it represents what 'the people' really want, but also that it gains a moral authority that becomes hard to challenge or question". (Gaventa & Cornwall 2008: 3)

Tilbage står derfor spørgsmålet om håndtering af magt. Det har været aktionsforskningens mål at lukke gabet mellem dem, der har magt, og dem, der ikke har, men aktionsforskningen inddrages også på felter, hvor denne position ikke er så åbenlys. Selv om forskellige interesser synliggøres og konkretiseres gennem dramatisering, og selv om de bydes ind og afdækkes, kan der ved at samle forskellige interessenter og berørte tilstræbes en form for konsensus og konstruktive *løsninger*. Har en teaterworkshop alene til formål at afdække forskelige konflikter og positioner i et felt, og dermed bidrage til udvikling af *teorier* om innovationsprocesser, er der risiko for at aktørerne alene tildeles en status som forskningsobjekter.

Konklusion

Som det er fremgået af dette kapitel, rejser inddragelse af teater i forskningen særlige etiske og videnskabelige dilemmaer, og fremkalder refleksion om egen forskerrolle og forskerens interaktion med feltet og egen rolle. Med teaterworkshops inddrages en metode, der fremkalder inten-

tionelle og emotionelle individer. Da forskeren her så at sige benytter andre mennesker 'som metode', er forskeren og deltagerne meget afhængig af deres fortolkning og udførelse af rollen. Derfor kræver metoden et tæt samarbejde med de skuespillere, der bærer den æstetiske opgave at fortolke og formidle *andres* erfaringer på en overbevisende måde og troværdig måde. Forskeren kan ikke fuldt ud kontrollere det redskab, der undersøges med, hvilket gør, at metoden kan opfattes som 'uhåndterlig'[28]. Det æstetiske objekt, den dramatiserede figur, tilskuernes stedfortræder, skuespilleren og dramaet fremkalder – som forventet – følelser og emotioner som reaktioner. Skuespillernes evne til at genskabe elementer af aktørernes virkelighed har stor indflydelse på den efterfølgende debat og dermed for de data og den viden, der konstrueres her. Da metoden består af andre mennesker med intentioner og emotioner, påvirker metoden konteksten, og konteksten påvirker metoden.

En væsentlig præmis for, at data kan genereres på baggrund af metoden, er banalt nok, at man rent faktisk kan overtale folk til at deltage i processen og kan overbevise dem om, at det har værdi for dem at bruge tid og energi på at deltage og dele deres erfaringer i dette særlige forum, hvor der ofte deles sårbar information. Det understreger, at deltagerne ikke må betragtes om objekter, men som med-aktører med indflydelse på egen situation. En forudsætning for at det kan lykkes er derfor, at der er tillid mellem forskerne og deltagerne. Præmisserne for deltagelsen må derfor være afklaret og overvejet af såvel forsker som deltager, og det må italesættes, hvad forskerne forventer processen kan bidrage til, hvorfor lige netop de er indbudt, og med hvilket mandat det optræder. Hvis både metode og undersøgelsesfeltet er nyt, som i CLIPS-projektet, kan en teaterworkshop generere en destruktiv uenighed.

Erfaringer fra forskellige teaterworkshops peger endvidere på, at evnen til at transformere problemer og kritik til løsninger og visioner kræver omhyggelig processtyring. Det er afgørende for resultatet, hvordan og af hvem de fortællinger, der danner udgangspunkt for et møde, er konstrueret. I det Boal'ske teater skabes fortællinger ud fra deltagernes egne oplevelse med undertrykkelse og diskrimination. De tematiseres i en forsamling, der alene består af undertrykte. I teaterworkshops tematiseres udfordringer (og policy-udfordringer) af mere generel og mere kompleks samfundsmæssig karakter. I CLIPS-projektet var det primært konsulentfirmaet Teater-Workshop, der konstruerede rammefortællinger på baggrund af interviews og transformerede disse til drama, som andre deltagerne kunne udfordre og ændre under de rette betingelser. Følelser og emotioner kan opfattes som forstyrrelser og diversioner, og dermed

som en hindring for at kunne tilvejebringe en 'rationel diskurs', som det bl.a. også afspejles i Kemmis' krav til den kritiske aktionsforskning (Kemmis 2008). I praksis synliggør teaterworkshops imidlertid, at der bag det abstrakte sprog og den videnskabelige viden gemmer sig mennesker med værdidomme og for-forståelser, og disse kan udfordres og påvirkes i det direkte møde. I den forstand kan teaterworkshops som metode bidrage til en mere demokratisk samfundsudvikling og -debat, forudsat at den åbner for, at flere, især de mindst magtfulde, kan komme til orde og få en ligeværdig stemme og dermed bidrage til udvikling af en ny diskurs.

Grundlæggende kræver anvendelse af teaterworkshops, ud over ressourcer, mod: Mod fra deltagerne, der løber en risiko ved åbent at formulere kritik; mod fra forskeren i kraft af metodens 'ustyrlighed' og uforudsigelige udfald, og mod fra magtfulde aktører, der risikerer at få deres magt (midlertidigt) demonteret, afhængig af hvilken diskurs der kommer til at dominere.

Notes

43. Teaterworkshops var kun en af flere forskningstilgange i det samlede projekt.
44. Teater-Workshop, skrevet på denne måde, referer til et konsulentfirma, der benytter teaterworkshops som metode og har ansatte skuespillere til fremme af forandringsprocesser i organisationer.
45. Amatører som professionelle.
46. Undersøgeren deltog i dette projekt inden for et af de fire udpegede offentlige områder: *Unge og Uddannelse*, og analysen og beskrivelsen af Teater-Workshop sker på baggrund af egen deltagelse som forsker i tilrettelæggelsen, som deltager i teaterworkshoppen, og som deltager i den fælles efterfølgende analyse af videooptagelsen af denne.
47. Disse noter stammer fra upubliceret materiale forfattet af mig og CLIPS-forskerne inden for området uddannelse; det beskriver vores oplevelse og vurdering af denne workshop.
48. Den rolle blev opgivet i de efterfølgende workshops, hvor forskeren havde en mere observerende rolle, og overlod styringen til Teater-Workshop.
49. I visse sammenhænge løses denne udfordring ved, at forskeren selv er uddannet som skuespiller og derfor kan varetage begge roller (Se f.eks. Pässila et al. (2012)).

Litteratur

· Boal, A. (2000). *Theater of the oppressed*. London: Pluto.
· Chivandikwa, N. (2013). Participatory Theatre for Development as Action Research: Methodological, Theoretical and Ethical Challenges, Tensions and Possibilities with Specific Reference to an HIV/AIDS and Disability Project (2007-2010), *Matatu*, 43(1), 109-123.

· Dewey. J. (2008). *Arts as Experience* (første udgave 1934) New York: Penguin.
· Erel, U., Reynolds, T. & Kaptani, E. (2017). Participatory theatre for transformative social research, *Qualitative Research*, 17(3), 302-312.
· Freire: P. (1997). *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers Forlag 1997 (*Pedagogy of the Oppressed*, først udg. 1968: *Pedagogia do Oprimido*).
· Gaventa, J. & Cornwall, A. (2001). Power and Knowledge. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 70-80) London: Sage Publications.
· Gaventa, J. & Cornwall, A. (2008). Power and knowledge. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) *The SAGE handbook of action research* (pp. 172-189). SAGE Publications Ltd., doi: 10.4135/9781848607934
· Jennings, S. (1992b). The Nature and Scope of Dramatherapy Theatre of Healing. In M. Cox (ed.) *Shakespeare Comes to Broadmoor*, London: Jessica Kingsley.
· Leavy, P. (2009). *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*, New York: The Guildford Press.
· Kaptani, E. & Yuval-Davis, N. (2008). Participatory Theatre as a Research Methodology: Identity, Performance and Social Action Among Refugees. *Sociological Research Online* 13(5), 1-2. http://www.socresonline.org.uk/13/5/2.html
· Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (eds), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 121-138). Sage Publications London, doi: 10.4135/9781848607934
· Pässila, A., Oikarinene, T. & Kallio A. (2012). *Creating dialogue by storytelling*, Lahti Schools of Innovation, Lapeeranta University of Technology, Lahti, Finland.
· Saywer, K. (2010). Individual and Group Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg *(eds.), The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 366-380). New York: Cambridge University Press.
· Schugurensky, D. (2014). Freire, Paulo. Ed David Coghlan & Mary Brydon-Miller: *The SAGE Encyclopaedia of Action Research* SAGE Publication Ltd London 9781849200271 (access July 11, 2017).
· Tofteng, D. & Husted, M. (2011). Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment. *Action Research*, 9(1), 27-41.
· Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

12. DEN PRAKTISKE VENDING – HVA DREIER DEN SEG OM?

Olav Eikeland

Som de fleste her kjenner til, har mange innflytelsesrike forskere innenfor organisasjon og ledelse gjennom de siste par tiår tatt til orde – nok en gang vil jeg si – for en såkalt "praktisk vending" (practical turn / turn to practice) (Nicolini, Gherardi, o.a). Jeg sier *nok en gang* fordi bakgrunnen for vendingen må kunne sies å være den *konstante* utfordringen alle samfunnsfagene har stått oppi siden deres unnfangelse for flere hundre år siden når det gjelder forholdet mellom "teori" og "praksis". Praktisk sett foreligger det en relasjonell utfordring mellom *praktiserende* forskere som utfører sitt arbeid, dvs. intervenerer i andres sosiale praksiser, på den ene siden, og praktikere hvis daglige rutiner "forstyrres" av forskningsaktiviteten på den andre. En annen utfordring angår forholdet mellom forsknings*resultatene* som beskrivelser, analyser, forklaringer og analysemodeller på den ene siden og hvordan "de andre" beskrevne, analyserte, forklarte og modellerte menneskene selv oppfatter tingene på den andre. Nok en utfordring, ved siden av de foregående mellom forskningsaktiviteten og dens eksterne omgivelser, gjelder de forskningsinterne relasjonene mellom forskningsaktivitetene slik de *faktisk* bedrives på den ene siden og metodologiens ofte idealiserte og normative rekonstruksjon av denne praksisen; hvordan den bør utføres for å sikre reliabilitet og validitet. Alle utfordringene angår forskningens relevans, reliabilitet og validitet. Jeg kommer imidlertid ikke til å diskutere disse utfordringene direkte, selv om samtlige berøres indirekte av hva jeg legger frem.

Før jeg diskuterer forskjellige aktuelle modeller for samfunnsvitenskapelig "praksisvending" er det på sin plass å nevne at europeisk filosofi i grunnen begynte med en praktisk vending. Den såkalte sokratiske vending i antikk gresk filosofi, slik Sokrates (470-399 fKr) forklarer den i Platons dialog Phaidos (95A-100A), var en vending mot praksis. Dette fremgår klarest gjennom alle Sokrates' referanser til håndverkeres ferdigheter som forbilder og standarder for hva kunnskap og kompetanse er. Etter i sin ungdom å ha vært en naturfilosof som studerte eksterne gjenstander, og

etter å ha forsøkt å forklare alt ved hjelp av det Aristoteles senere kom til å kalle materielle (*materialis*) og utløsende (*efficiens*) årsaker, innså Sokrates at det å studere alt som (om det var) eksterne gjenstander fikk ham og alle andre til å glemme eller se bort fra det både han og alle andre faktisk alltid allerede måtte kunne og vite for å være i stand til i det hele tatt å handle, tenke og tale.

Istedenfor å studere ytre gjenstander fra utsiden, begynte Sokrates å undersøke hva både han selv og alle andre allerede måtte kunne og vite for å være i stand til å gjøre de hverdagslige ting de faktisk holdt på med. Den kritiske undersøkelsen og bevisstgjøringen av hva vi allerede vet, kan og gjør eller tror vi gjør taust / underbevisst eller bevisst, er primær. Oppfordringen "erkjenn deg selv" (gnôthi seautón)!" var ikke et tomt slagord. Selverkjennelsen var en forutsetning. Erindringen av hvem vi er samt hva og hvordan vi alltid allerede gjør ting, er primært. Studiet av ytre gjenstander og hendelser er sekundært. Den sokratiske vending var en vending bort fra ren perseptuell kunnskap og forsøk på å forklare eksterne gjenstander, hendelser og atferd. Det var en vending bort fra ren tilskuer- eller tilhører-kunnskap. Det var en vending bort fra spekulativ naturfilosofi. Det var en vending bort fra "behaviorisme" eller "atferdsteori" for å bruke anakronistiske begreper. Men den sokratiske vending var aldri en vending bort fra praktikeres kompetanse og erfaring. Det var ikke en vending bort fra erfaring. Tvert om! Det var en tilbakevending til praksis; en praktisk vending til den praktiske erfaring hos kunnskaperne selv. En liknende vending fant sted i kunstig intelligens-faget (AI) for noen år siden da de innså at helt vanlige menneskers hverdagsaktiviteter var de mest kompliserte og vanskelige å rekonstruere. Det ligger viktig lærdom i dette for diskusjoner om praktiske vendinger og hva de kan bestå av.

Selv innenfor de seneste vendinger mot praksis skjuler det seg flere forskjellige måter å vende seg på. For enkelte er det snakk om teoretiske "linser" (lenses) og "blikk" (gazes) som hos Silvia Gherardi og andre, for andre om "actionable" eller "practicable" teori, som hos tilhengere av Chris Argyris og andre. Mitt spørsmål her er imidlertid "hva betyr det, eller hva kan det bety for samfunnsvitere å vende seg mot praksis og å basere sine studier på praksis, og (hvorfor) bør det gjøres?" Dette ligger nært opp til spørsmålet Davide Nicolini og jeg stilte for noen år siden i introduksjonen vi skrev sammen til et spesialnummer (Eikeland & Nicolini 2011). Artikkelen vil i første rekke presentere hva jeg anser som en nødvendig konseptuell og historisk bakgrunn for å forstå viktigheten av dette; følgelig vil det være begrenset plass til å ta for seg spesifikke eksempler.

Utfordringene er mange og komplekse, og det samme gjelder svarene.

Å vende seg mot praksis er ikke noe entydig. Det er, og betyr, mange ting; derfor ligger også mange sekundære spørsmål implisitt i spørsmålet mitt. Hva menes egentlig med denne oppfordringen til å vende seg mot praksis, og hva forventes det at man oppnår eller vinner ved det? Er det mulig å oppnå den forventede gevinsten ved å vende seg mot praksis på den måten talsmennene for en slik vending gjør? Hvilke mulige måter finnes for å vende seg mot praksis, og hvilke fordeler representerer de ulike måtene? Ett spørsmål blir altså til flere, og svarene på disse er komplekse.

Jeg innrømmer at jeg er skuffet over denne såkalte vendingen mot praksis. I det store og hele finner jeg den utilstrekkelig, og jeg skal prøve å forklare og rettferdiggjøre posisjonen min. For meg ser det ut som denne aktuelle vendingen mot praksis er overveiende eller muligens *utelukkende* teoretisk. Den såkalte praktiske vendingen er *ikke* praktisk, eller alternativt *minimalt* praktisk, noe som virker paradoksalt. Jeg vil imidlertid forklare nødvendigheten av en *praktisk* vending mot praksis og hvordan dette kan gjøres for å oppnå målet med den praktiske vendingen og i tillegg løse noen av de grunnleggende utfordringene jeg nevnte innledningsvis. Jeg vil også komme inn på aksjonsforskning når jeg diskuterer vendingen mot praksis. Alt dette må imidlertid forklares via noen omveier.

Hva er "praksis"?

Først vil jeg se kort på selve ordet og begrepet "praksis". Det moderne ordet og begrepet "praksis" er utledet fra gresk "*praxis*" (med x). Likevel sammenfaller den moderne betydningen av "praksis" ikke direkte med "*praxis*". Mens studier av "praksis" er blitt et teoretisk og empirisk forskningsfelt, har andre teoretikere vendt tilbake til å skrive "*praxis*" for å skille dette fra "praksis" i ordinær betydning. Dette bør også tas med i diskusjonen, selvfølgelig med fare for å komplisere saken ytterligere. I dagligtalen har "praksis" kommet til å bety nær sagt hvilken som helst aktivitet som motsetning til inaktivitet. Det betyr "måten ting vanligvis gjøres på", simpelthen "å utføre det" i motsetning til å tenke (på) det teoretisk, eller "å iverksette" uten (svært mye) tenkning. "*Praxis*", derimot, er en spesiell form for praksis, av og til oversatt med "gjøren" eller "handling" i motsetning til "produksjon" og "bruk". Den betydningen av engelsk "practice" som ligger nærmest originalbegrepet *praxis* er kanskje den vi finner i ordtaket "practice makes perfect", der "practice" betyr trening eller øving for å tilegne seg og etter hvert perfeksjonere ferdigheter. Jeg vil utdype dette i avsnittene som følger.

Variantene fra gnoseologi-tabellen

Hva er så "praxis" sammenlignet med moderne former for "praksis"? For mer enn 2300 år siden løftet Aristoteles begrepet *praxis* ut av dagligtalen og inn i en teoretisk diskurs. Men sett i sammenligning med hvordan Aristoteles opprinnelig benevnte og introduserte det, er det moderne praksisbegrepet langt mindre distinkt. Det har *tapt* viktige nyanser, med det resultat at i moderne tid blir mye kalt "praksis" som verken Aristoteles eller de gamle grekerne generelt sett ville ha kalt *praxis*. Følgende tabell (nr. 1) forklarer dette ved å sette *praxis* i kontekst.

Basis	Form for kunnskap – *gnôsis*	Assosiert rasjonalitet	Norsk uttrykksmåte
Aísthêsis (*persepsjon*)	1.*Theôrêsis* = *epistêmê*$_2$	Deduksjon, demonstrasjon, didaktikk	Tilskuers oppfatning (*observasjon*), saklig forklarende, prediktiv modellering
	2.*Páthos*	??	*Lidelse*; bli berørt / påvirket passivt / "lidenskapelig" fra utsiden
Empeiría (praktisk tilegnet og opparbeidet erfaring) og *enérgeia* (aktivitet/ aktualitet)	3.*Khrêsis*	*Tékhné* (kalkulasjon)	*Bruke* eksterne objekter som instrumenter uten å forandre dem
	4.*Poíêsis*		*produsere/ skape*; manipulere eksterne objekter som materiale, forme materiale i samsvar med tidligere utarbeidet plan
	5.*Praxis*$_2$	*Phrónêsis* (særskilt form for overveielse)	*Gjøren*; dyktig *utøvelse*, praktisk resonnering, etisk overveielse
	6.*Praxis*$_1$	Kritisk dialektikk / dialog som refleksjon. Veien fra *novise til ekspert*, fra *taus til artikulert* viten	Øvelse, prøving, trening for utvikling av kompetanse, mestring, og innsikt (*theôría*)
	7.*Theôría* = *epistêmê*$_1$	Dialog, deduksjon, overveielse	Innsikt, forståelse av former / mønstre

Tabel 1

Tabel 1 er basert på Aristoteles' kunnskapsteori og inneholder syv ulike former for kunnskap eller erkjennelse: theôrêsis eller kunnskap tilegnet ved observasjon, pathos som en form for passiv resepsjon eller lidelse, khrêsis, eller bruk, poíêsis som produksjon eller skaping, praxis$_2$ som gjøren eller utøvelse, praxis$_1$ som trening eller innøvelse, og theôría som innsikt eller forståelse. De er alle nummererte i tabellen og vil bli referert til i avsnittene som følger.

Gjennom de siste tiårene har "taus kunnskap" (Polanyi 1958) kommet i fokus i likhet med den trinnvise progresjon fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus 1986). Selv om dette er viktige begreper, vil de ikke bli diskutert her. I motsetning til moderne epistemologi, som for det meste har vært endimensjonal, med vitenskap "på toppen" som en reduksjonistisk

målestokk for alle andre former, er Aristoteles' kunnskapsteori ikke en epistemologi, men en *gnoseologi* som er eksplisitt multidimensjonal, ikke-reduksjonistisk og relasjonell. Det greske ordet "gnôsis" betyr "kjennskap", en kunnskapskategori som er videre enn epistêmê. Aristoteles ser epistêmê, eller "teori", som delt (i 1 og 7), og posisjonert *ved siden av* andre typer kunnskap, ikke over. Alle typer erkjennelse innbefatter en kunnskaper og et kunnskapsobjekt, og disse er relatert til hverandre på spesifikke og ulike måter som definerer våre veier til kunnskap som observatører, lidende, brukere, produsenter, utøvere, overveiende (deliberative) eller reflekterende. Dette er relasjoner som kreves for at en kunnskaper av en viss kategori skal kunne tilegne seg de korresponderende typene kunnskap eller kompetanse.

I kunnskapsform 1 til 4 i tabellen befinner kunnskapsobjektet seg utenfor kunnskaperen eller subjektet. Disse formene relaterer seg alle på ulike måter til eksterne eller eksternaliserte objekter. I formene 5 til 7 befinner kunnskapen seg i, eller er identisk med, kunnskaperen, altså er det snakk om en slags "selv-kunnskap". Implisert i dette er også forskjellige forhold mellom *middel* og *mål* som er særegne for hver enkelt kunnskapsform. I 1 til 4 er middel og mål ulike i form og eksterne i forhold til hverandre, mens i 5 til 7 er de interne og formelt identiske. Et annet kriterium for ulikhet er lokaliseringen av kilden til endring. I begge teoriformene (det vil si 1 og 7) ligger kilden til og lokaliseringen av endringsprinsippene i kunnskapsobjektet innenfor selve objektet, noe som impliserer naturlig bevegelse og endring i objektet selv. Det er dette som gjør begge *teoretiske* i denne fremstillingen. Men i 1, theôrêsis, er kunnskaperen og kunnskapen atskilt; i 7, theôría, er de interne eller identiske, noe som gjør at disse to teoriformene er radikalt ulike. Form 2, pathos, er en slags selverkjennelse som lidende eller påvirket, der kilden eller årsaken ligger utenfor kunnskaperen. Mens form 1, theôrêsis, idéelt sett er "*uten følelser*" i sitt forhold til atskilte eksterne objekter, er 2, pathos, "*lidenskapelig*", det vil si preget av ikke-kognitiv påvirkning. Mellom disse er de ikke-teoretiske, intervenerende formene 3 og 4, der kilden og prinsippene for objekt-endring er lokalisert utenfor kunnskapsobjektet, med andre ord i kunnskaperen som bruker og produsent. Moderne vitenskap og epistemologi er modellert etter kunnskapsformene 1-4, og noen av dem har kommet til å bety mer enn andre (jfr. Hacking 1983). De som har blitt forstått i minst grad, er formene 5-7, praxis og theôría.

Likevel, de ulike relasjonene indikerer hvordan erkjennelsesmåter *ikke kan reduseres* til én form kun med antatte ulikheter i presisjon langs en dimensjon. Selv om erkjennelsesmåtene ikke nødvendigvis er gjensidig ute-

lukkende, står hver enkelt erkjennelsesmåte for seg selv med sine egne validitetskriterier og tilegnelsesmåter som er inherente i det erkjenner- erkjent-forholdet som definerer den. Praxis gjennomsyrer de andre, likevel uten å redusere dem til praxis. Derfor stod *både* den modernistiske "unity-of-science"-drømmen om å transformere og redusere alle typer kunnskap til én grunnleggende form eller ett grunnleggende nivå, *og* den "post-modernistiske" tendensen til å gjøre alle typer erkjennelse like-gyldige, fjernt fra Aristoteles. Men gnoseologi åpner for re-integrering av erkjennelsesmåter som modernistisk tenkning marginaliserer som utilstrekkelige – tradisjonelle, praktiske, tause, emosjonelle, erfaringsbaserte, intuitive, og så videre.

De fleste som nå prøver å gjenoppta aristotelisk praxis, fokuserer på det jeg kaller praxis$_2$ i tabellen, og på den tilsvarende formen for rasjonalitet, phrónêsis.[1] Dette er en utilstrekkelig tilnærming, som jeg forklarer i boken "The Ways of Aristotle" (Eikeland 2006b, 2008). Her vil jeg fokusere på form 6 eller praxis$_1$, som er mer grunnleggende. For å illustrere erkjenner-erkjent- og middel-mål-relasjonene som definerer praxis, har jeg valgt å bruke grammatikk som paradigme. De fire første formene i tabellen er stort sett relatert til eksterne objekter eller krefter på ulike måter: observerende, lidende under, brukende eller manipulerende objekter enten de er stjerner, steiner, elementærpartikler, planter, dyr eller mennesker. Det grunnleggende erkjenner-erkjent-forholdet i grammatikk, derimot, er til erkjennerens eller den praktiserendes egen språklige praksis, og tilsvarende, til hvilken som helst egenaktivitet. Når vi snakker morsmålet vårt, lever vi ut og praktiserer grammatikk. Det er ikke før etterpå at vi eksternaliserer, konkretiserer og "anvender" det refleksivt og analytisk ved å trekke ut tilvendte mønstre og former for å bruke dem i studier og veiledning. I astronomi er tilegnelse og læring av nødvendig matematikk eller andre typer modeller som anvendes, en aktivitet som er separat og uavhengig av selve aktiviteten å observere og plotte stjernene. De to er separate aktiviteter og har separate kilder, selv om matematikk som sådan, for seg selv, kan anses som praxis. Astronomi er således *heterogen*. Vi *appliserer* matematikk på fenomener. Dette er imidlertid forskjellig fra originær grammatikk, hvor teoretisk innsikt og forståelse nødvendigvis springer ut fra tidligere praktisk erfaring med noe tilsvarende. Grammatikk er *homogen*, og praksis kommer først.

Grammatikk – implisitt eller eksplisitt – vil alltid koordinere noen aspekter av praksisen vår. *Alle* som utøver praksis har det samme forholdet til den. Vi er likeverdige i måten vi forholder oss til grammatikken i talespråket eller skriftspråket vårt på. Vi kan være noviser eller eksperter i måten

vi praktiserer den på, og vi kan befinne oss på ulikt nivå i forhold til hvorvidt grammatiske former eller mønstre representerer taus eller artikulert kunnskap. Graden vår av initiering og ekspertise varierer. Men som kolleger og utøvere *av hvilket som helst fag* har vi felles den grammatikken som tilhører faget eller kompetansen, som en standard vi forholder oss til, oppfyller og respekterer. Kunnskapsformer som grammatikk organiserer og strukturerer kompetansen hos dem som bærer denne kunnskapen, både innenfor et særskilt felt og generelt sett, og blir først og fremst til en kvalifikasjon hos bærerne, både individuelt og kollektivt. De produserer en spesielt "grammatisk" habitus, héxis, eller "grammatiske" dyder / dyktigheter (arête). Kollektivt sett genererer de kulturer og blir til vår kulturelt skapte "second nature" som er mer eller mindre stabil og forutsigbar.

Videre, i grammatikk er forholdet mellom startpunktet, middelet og utkommet eller målet av våre handlinger et forhold av formell likhet. Når vi spiller et instrument, eller også når vi danser, er det vi gjør som noviser, underveis til perfeksjon – som "middel" – og som perfeksjonerte virtuoser, formelt sett det samme. Utkommet eller målet som følger av aktiviteten er dens perfeksjon, som er en forutsetning for dens identifikasjon; den blir *autotelisk*. I praxis står altså ikke "middel" for formelt ulike og avgrensede tekniske instrumenter eller materialer som skal brukes til å oppnå adskilte eksterne mål, slik vi ser i erkjennelsesformene 1-4, som ligger mellom et startpunkt og et endepunkt og stanses eller settes til side når det formelt ulike målet er oppnådd. "Bruke" (3) og "produsere" (4) er ikke autotelisk men *heterotelisk*. Deres mål ligger på utsiden av dem selv som aktiviteter og er formelt ulikt, noe som er tydeligst i khrêsis eller "bruk", der anvendelsen av middelet – en hammer, en sykkel, eller hva som helst – stanses og settes til side når målet er nådd.

I praxis, derimot, er der ingen tekniske eller instrumentelle "metoder" eller "verktøy" som er formelt ulike, avgrensede mellom, eller adskilte fra startpunkt til mål. Når man perfeksjonerer en praxis eller forsøker å opptre dydig eller dyktig-kyndig (grammatikalsk korrekt, modig, rettferdig eller ærlig), er målet integrert i selve aktiviteten. Vi danser og spiller spill eller instrumenter hele tiden, hele veien, men gradvis bedre over tid, selv om det aldri blir helt perfekt. Aktivitetens *generelle form*, det å gå dypt inn i eller komme nær dens perfeksjonerte form eller mønster, blir synlig når vi praktiserer, som *habitus*, erfaring, ferdighet, kompetanse eller dyd. Begrepet kommer fram ved å trekke ut hvordan mønsteret uttrykkes i praksis. Startpunkt, midte og endepunkt er formelt like. Det er derfor praxis og praxis-basert teori eller innsikt (7. theôría) ikke bare handler om noe eksternt eller noen andre. Theôría deles av kommuniserende, likeverdige,

praktiserende kunnskapere – av kolleger som mestere og lærlinger som utvikler seg langs den samme veien mot de samme standarder og mål – innen kulturelle og profesjonelle samfunn, og innen medborgersamfunn.

Praxis er altså innfødte praktiserendes kunnskap og generering av innsidekunnskap. Praxis-kunnskap uttrykker et forhold mellom kolleger med felles standarder for utøvelsen av sine yrkesrelaterte aktiviteter. Hos Aristoteles ligger etiske dyder (arête) også innenfor definisjonen av praxis. Vårt allmenne forhold til praktiske standarder setter etiske standarder for praktiske politiske samfunn av likeverdige borgere, som det var i de gamle greske pólis-samfunnene, selv om disse innbefattet kun voksne, innfødte menn. Like viktig: det setter en standard for sosial og politisk teori som theôría, til forskjell fra en basert på 1, theôrêsis som ekstern, distansert observasjon og predikerende modellering, og fra variantene 3 og 4, som er basert på tekniske intervensjoner som "behandler" (bruker, manipulerer) gjennom antatte, enkle årsak-virkning-relasjoner. Praxis krever en felles forståelse, noe som er umulig mellom praktiserende *på den ene siden* og levende eller døde objekter som behandles som instrumenter, materialer, eller bare blir observerte, *på den andre siden*. Praxis regulerer, eller organiserer, forholdet mellom likeverdige. Det utgjør og endatil krever et "vi" av likeverdige, bokstavelig talt som et samfunn med felles standarder for opptreden og utmerkelse og en felles praktisk mestring og forståelse. Det regulerer relasjonene mellom "oss". Hver kollega med et like praktisk forhold til felles standarder – det vil si, som streber mot å forstå, artikulere og realisere dem – er med på å utgjøre det relevante "vi" som samfunn. Hvilken som helst ting eller person som "ikke er en av oss" – klienter, tjenere, kjæledyr, verktøy, material for endring, osv. – er ekskludert, behandlet etter andre standarder, og henvist til en annen form for gnôsis.

Etter min mening burde følgelig praxis bli utforsket som et gnoseologisk paradigme for en annen organisatorisk vitenskap, basert på reflekterende forskning av praktiserende, der praktiserende kunnskapere studerer, artikulerer og utvikler sin egen praksis og felles standarder som kollegiale koordinerende prinsipper; det vil si noe som ligger nær opp til praktikeraksjonsforskning innenfor organisasjonsstudier.

For å kort oppsummere: mitt utgangspunkt var at moderne "praksis" ikke nødvendigvis er praxis. Jeg har gjort det klart at kunnskapsformene 1 til 4 i tabellen kan alle bli ansett som moderne "praksis". De er likevel ikke praxis. Tabellen indikerer også at det er mulig å "vende seg mot praksis" på mange ulike måter. Faktisk kan hver erkjennelsesmåte i tabellen ha sin egen måte å vende seg mot "praksis", imidlertid *uten* å vende seg mot praxis, som er det jeg skal utdype videre.

Arbeidslivs-, profesjons- og organsasjons-refleksjon som praxis

Før jeg vender tilbake til ulike former for vending, vil jeg gjerne ta noen ytterligere omveier. Jeg vil påpeke at så vidt jeg kan se, lever forskere innenfor samfunnsvitenskap med et interessant eksempel på praxis-kunnskap, uten å definere det slik. Til tross for stor variasjon i teknikker og tilnærminger, har moderne forskningsmetodologi som disiplin det til felles med andre profesjonsrettete disipliner at den avgrenser spesifikke praksiser der utførelse kan bli bedret ved øvelse, veiledning og refleksjon som ligger nær opp til allmenne standarder for opptreden. forskningsmetodologi som disiplin forstås best som en praxis i betydningen av felles, koordinerende kunnskap for folk innenfor miljøene av forskningspraktikere (Eikeland 2006). Metodologi som disiplin utvikler og foredler forskernes profesjonelle kompetanse og innsikt, på stort sett samme måte som vi ser i andre praksismiljøer. Praxis posisjoneres dermed som et sentralt element også *innenfor* "mainstream" forskning, selv om det stort sett verken er erkjent eller bevisst. Som i andre profesjoner har forskere sine egne tilnærminger til initiering og prestasjon gjennom metodisk kompetanse. Samfunnsvitenskapelig Metodologi er faktisk så eksplisitt når det gjelder å artikulere sin "grammatikk" eller legitimere sin forskning som samfunnsnyttig at den kunne representere et paradigme også for andre profesjoner.

Hvordan kan vi så se "metodologiens metoder" som et eksempel på praxis$_1$-utvikling? Hvordan fungerer den når det gjelder å oppdage og utvikle metoder, og initiere noviser? Hvordan forbedrer vi vår praksis, innsikt og disiplin når vi forklarer, definerer og nærmer oss standarder for opptreden og dyktighet? Ikke bare ved å anvende konvensjonelle "empiriske" forskningsmetoder som observasjon, spørreundersøkelser eller eksperiment, eller resultatene av disse. Metodologi – det vil si metodenes utvikling og legitimering – blir til på lignende måte som utviklingen av ferdigheter, kompetanse og innsikt i andre profesjoner (eller dyd-dyktighet: aretê), og kan sammenlignes med hvordan reflekterende praktiker-aksjonsforskning og endatil filosofi utøves. Alle virker gjennom kritisk, reflekterende dialog rundt spesifikke former for praksis og praktisk erfaring, prøver ut måter å gjøre ting på og analyserer begreper og størrelser som er forutsatt, implisert og respektert gjennom praksis (Eikeland 2006). I metodelærens metode er filosofi, metodologi, praktikerforskning og empirisk forskning sammensmeltet.

Slik knyttes metodelærens metode til den gamle disiplinen dialektikk eller dialogikk. For både Platon og Aristoteles lå veien "opp" eller "inn" til artikulert innsikt i grunnleggende prinsipper, det vil si i vanlige mønstre, former og dyktigheter i språkbruk eller lignende aktiviteter – man startet

som novise eller fra hvordan ting framstod for en fenomenologisk her-og-nå – og beveget seg eksplisitt og bevisst gjennom praksisbasert kritisk dialog, silende og sorterende, samlende og utskillende (Eikeland 1997, 2008). Dialog var veien (hê hodós / Tao). Ved kritisk å søke etter mønstre for hvordan ting kan gjøres, sammenligne og sortere likheter, ulikheter, og hva vi fokuserer på i vår opparbeidete praktiske erfaring (Erfahrung/ empeiría), samt hvordan språk brukes i spesifikke "language games" eller praksisfellesskap (Wittgenstein 1953; Wenger 1998), hjelper dialog oss til å artikulere, utvikle, foredle og forandre det vi bærer med oss som innlært, vanedannet, taus kunnskap: vår *habitus.* Kritisk dialog hjelper oss på vår vei fra noviser til eksperter og virtuose utøvere. Og mens den hjelper oss til å perfeksjonere praksisen vår, bidrar den til at formene eller mønstrene i praksisene våre kommer til syne i oss og for oss, både i veiledet initiering og i selvstendig undersøkelse. Men dette er også stedet hvor de beste former for aksjonsforskning – som deltagende praktiker-aksjonsforskning – kommer inn og forbedrer arbeidslivs-, profesjons- og organisasjonspraksiser. Faktisk foreligger det en omfattende, men lite aner- kjent overlapping mellom metodologisk praxis-forskning og praktiker-aksjonsforskning som utvikler de spesifikke verdiene i en hvilken som helst arbeidslivs-, profesjons- og organisasjonspraksis.

Re-etablering av aristoteliske distinksjoner

Å ta tilbake aristoteliske distinksjoner er etter mitt syn viktig for å forstå hvordan samfunnsvitenskap og forskning kan vendes mot praksis, ja, endatil for å kunne diskutere dette. Disse distinksjonene har riktignok lenge vært sammenblandet og diffuse. Tidligst for rundt 150 år siden begynte distinksjonene å bli gradvis mer diskutert og i det minste delvis re-etablert. I det følgende vil jeg nevne noen av milepæIene i denne prosessen.

Marxisme var utvilsomt en slags praktisk vending med langtrekkende konsekvenser i det 19. og 20. århundre. Startpunktet for det marxistiske initiativet til å opphøye praxis var framfor alt Marx' teser om Feuerbach fra 1845. Her anklager Marx den passive og reseptive tenkningen i tidlig materialisme for å overlate det subjektive og aktive til idealismen, for å overfokusere på kontemplativ eller tilskuer-basert teoretisk aktivitet, og for å ikke forstå menneskelig aktivitet som materiell og sensuell. Spørsmål om sannhet er ikke teoretiske, fastholder Marx – jeg vil legge til at de heller ikke er passivt perseptuelle – men praktiske. Mennesker er ikke bare passivt prisgitt sine omgivelser. Omgivelsene selv er skapt av mennesker. Mennesker kan dermed bevisst ta kontroll. Å endre seg selv og sine omgivelser

reflekterende og bevisst er revolusjonær praxis ifølge Marx. I senere tenkning inspirert av Marx er det da den bevisste analyse og endring av sosiale forhold gjort av praktiker-kunnskapere selv som muliggjør at ordinær praksis, som kun forutbestemt utførelse eller konvensjonell utøvelse, transformeres til praxis. Dermed impliserer eller forutsetter praxis en spesiell form for teoretisk forståelse blant praktikere, en forståelse som går inn i, opphøyer og opplyser sosiale forhold, uttrykker sosiale forhold som menneskelige praksiser på måter som bringer fram urealisert, immanent potensiale hos mennesket til å forme og omforme både seg selv og sine omgivelser. Blant andre Paolo Freire har understreket dette elementet og gjort det eksplisitt som refleksivitet og bevisstgjøring gjennom kritisk dialog.

Marx var inspirert av eksperimentell naturvitenskap når han vektla aktiv intervensjon som en forutsetning for forståelse. Francis Bacons (1561-1626) eksperimentalisme var en vending bort fra spekulative tilskuerteorier som hindret innsikt i kraft av sin "idol-status". Som sådan kan det ha vært en vending mot "praksis" i vid moderne betydning, men neppe mot praxis. Det var snarere en vending mot poíêsis, khrêsis og tékhnê, det vil si mot det modernistene har forbundet med "praksis" uten å se praxis som distinkt. Derfor peker denne affiniteten til eksperimentalismen mot manglende eller vagt uttrykte distinksjoner i Marxistisk praxis også. Senere diskusjoner mellom vestlig kritisk teori på den ene siden og både Sovjetisk dialektisk materialisme og vestlig teknologi-optimisme og sosial ingeniørkunst på den andre siden, brakte frem en distinksjon mellom tékhnè og praxis. Denne distinksjonen kom også tilbake etter Martin Heideggers and Hans-Georg Gadamers re-appropriering av Aristoteles, som fokuserte på phrónêsis som en alternativ form for kunnskap til vestlig "scientism"[29]. Langs samme linje, basert på Aristoteles, lanserte Hanna Arendt (1958) distinksjonene mellom slit (labor), arbeid (work) og handling (action), som inspirerte Jürgen Habermas' diskusjon av "kunnskapsinteresser" rundt 1970. Innenfor den katolske kirken har det selvsagt vært en kontinuerlig diskurs der de aristoteliske distinksjonene har vært diskutert, i det minste har den vært re-integrert i en slags mainstream-diskurs av Alisdair MacIntyre (J.Maritain, A.MacIntyre). Via kanaler som disse er praxis igjen blitt et diskusjonstema, inspirert både av amerikansk pragmatisme og av Wittgenstein. Etter min mening burde det også være et tema i diskusjonene om en vending mot praksis i samfunnsvitenskap og organisasjonsstudier.

Aksjonsforskning har sin plass på alle historiske lister over vendinger mot praksis. Aksjonsforskning vendte seg mot praksis for mer enn 70 år

siden, inspirert av Kurt Lewin, John Collier og John Dewey. Lewin og Dewey var begge sterkt påvirket av den eksperimentelle vendingen som Francis Bacon initierte. Aksjonsforskning startet som ekspansjon og sosial distribusjon av den vitenskapelige holdning og praktisering av eksperimentering inn i hverdagsaktiviteter. Jeg skal ikke utdype aksjonsforskningens historie videre her, men jeg synes det er riktig å si at selv om aksjonsforskningens vending mot praksis absolutt har vært praktisk, i og med at den har initiert forskjellige praksiser, har den generelt sett hatt en tendens til samtidig å vende ryggen til teori.

Hva betyr det å vende seg mot praksis?

Som jeg allerede har vært inne på, viser både tabellen over kunnskapsformer og hvilken som helst oversikt over historiske vendinger at det finnes mange måter å vende seg mot praksis på. Det kunne faktisk finnes vendinger mot moderne "praksis" innenfor hver av erkjennelsesmåtene. Å vende seg mot praxis krever likevel mer enn å vende hver kunnskapsforms oppmerksomhet mot vide, moderne måter å forstå "praksis" på. Det krever *enten* å bevege seg ut over ikke-praxis erkjennelsesmåter *eller* en intern selv-reflekterende vending innenfor hver av de andre, noe som til syvende

Ways of relating to theory and practice studied, by researchers or knowers		DIRECTION OF INTEREST	
		Broadly practical Aim: triggering action, producing change and improvement	*Broadly theoretical* Aim: gaining insights, producing understanding or explanations
STARTING POINT	*From above and outside* From a spectator position outside the action concerned	**1 Specialized techniques / applied research, applying established theory or conventional research methods for applied purposes (surveys, PBL, etc.)** **[tékhnê]**	**2 Normal science (both explanatory *and* interpretive approaches)** **[theoresis]**
	From below and within From a position immersed in the action concerned	**3 Inform deliberation** **[phrónêsis / praxis$_2$]**	**4 Trigger critical dialogue – Immanent Critique, based on practically acquired experience (empeiría)** **[theoria / praxis$_1$]**

Tabel 2.

og sist ville bli det samme. For å kunne diskutere dette, vil jeg vende tilbake til en annen tabell som er basert på de aristoteliske kunnskapsformer, som jeg presenterte i samarbeid med Nicolini i 2011. De tilsvarende aristoteliske termene er anført i hver av cellene.

Tabel 2 forutsetter at samfunnsvitere kan vende oppmerksomheten mot praksis via rent teoretiske interesser som et ønske om å oppnå kunnskap og forståelse gjennom en eller annen form for "adskilt" (detached) forskning (høyre kolonne, celle 2 og 4). Alternativt kan de rette oppmerksomheten via vidtrekkende praktiske interesser innenfor beslutningstaking, handling, endring, eller forbedring i samsvar med en modell av "engasjert" undersøkelse (venstre kolonne, celle 1 og 3). I neste omgang kan disse interessene bli fulgt opp på ulike måter med utgangspunkt i ulike posisjoner. Forskere kan enten starte "ovenfra" i en segregert posisjon og fokusere på objektet / praksisen "fra utsiden" gjennom eksplisitte teoretiske linser (øverste rad på tabellen); eller de kan starte "nedenfra" og "innenfra", det vil si fra en posisjon som praktisk talt innebærer å være del av praksisen som studeres (nedre rad). Som dette viser er det vesentlige forskjeller mellom 1) å være a) praksisbasert og b) praksisrettet, og mellom 2) å være a) teoretisk basert og b) teoretisk rettet. Celle én er praksisrettet og teoribasert. Celle to er både teoribasert og teorirettet. Celle tre er både praksisbasert og praksisrettet. Celle fire er praksisbasert og teorirettet. Teorien det er snakk om i den nederste raden – theôría – er imidlertid av en annen kategori enn teorien i den øverste raden – theôrêsis.

Det meste av konvensjonell anvendt eller deltakende forskning ville komme inn under celle 1, siden den har som mål å bruke etablert teori eller etablerte og spesialiserte forskningsmetoder for å støtte eller skape organisatoriske endringer, ofte ut fra et teknisk perspektiv. Konvensjonell "samfunnsvitenskapelig grunnforskning" – enten den er tolkende eller forklarende – som vanligvis samler inn data og tester teorier valgt fra en atskilt posisjon, ville passe inn i celle 2. Det meste av aksjonsforskning og samarbeidsbasert utviklingsarbeid som fokuserer på forbedring av praksis gjennom ulike målrettede intervensjoner, ville passe inn i celle 3, eller igjen i celle 1, når forskningsdesignet er slik at det ganske enkelt tilrettelegger for bruk av eksisterende kunnskap og konvensjonelle metoder. Endelig, forskning som representerer spesifikke forsøk på å utvikle ny teori på grunnlag av praktisk involvering og praktisk tilegnet erfaring, hvor studieobjektet er kunnskapernes egen praksis, ville passe inn i celle 4. Når jeg har sagt at *metodologi* kunne passe inn her, må det også sies at ikke svært mange andre typer studier enn metodologi ville gjøre det. Få eksempler på samfunnsforskning passer i denne kategorien. Som Nicolini og jeg skrev i 2011:

> "We argue that this is highly significant as the lack of research falling in cell 4 suggests that most current social science approaches are practice oriented in an insufficient or inadequate way (Eikeland 2008) (…) our view is that "the turn to practice" may very well be considered only partial and certainly incomplete".

Så igjen, hva betyr en vending mot praksis? Det betyr helt klart flere ulike ting. For det første: 1) vi kan vende oss mot praksis ved å vende vårt teoretiske blikk mer intensivt – nærmere og i lengre perioder om gangen – mot andres praksiser. Å vende seg mot praksis trenger ikke å bety at man gjør noe annet eller gjør noe annerledes, men simpelthen at man ser på ulike ting på andre måter, dreier teleskopet eller mikroskopet vårt i andre retninger, mot andre ting. Tidligere vendte vi kanskje det teoretiske blikket vårt mot "systemer" eller "kulturer", men i dag vender vi det mot "praksiser". Vi bruker "praksisteori-linsen". Jeg tror ikke det er urimelig å si at dette er for en stor del hva etnografiene innenfor vitenskap, teknologi, organisasjon og ledelse har gjort (Latour etc.). De fleste såkalte praktiske vendere hører til celle 2 i den siste tabellen. Dette er grunnen til at den praktiske vendingen fremstår som ufullstendig, overveiende teoretisk og i svært liten grad praktisk.

For det andre (2) kan vi vende oss mot praksis på en måte som ennå ikke er diskutert her. Vi kan vende oss ved å vende ryggen til teori – "gjøre noe", "endre ting", "hjelpe folk" i stedet for å bare observere, "spekulere" og tolke. I stedet for å forandre arbeidsrommet vårt eller flytte det til et annet sted, kan vi rett og slett forlate det, som Goethes Faust gjorde. Selv om jeg gjør noen urett ved å si dette, er dette hva aksjonsforskning i det store og hele har stått for de siste 70 årene. Poenget mitt er imidlertid at når det gjelder å tenke seg måter å vende seg mot praksis på, er det å observere andres praksis på nært hold *noe helt annet* enn å vende ryggen til teori, og disse forskjellene er delvis årsaken til at aksjonsforskning og praktiske vendinger i organisasjonsteori oppleves som inkompatible.

Men det finnes ytterligere en måte å vende seg på (3), som etter mitt syn er ulik begge de to før nevnte. Vi kan vende oss mot praksis ved å rette forskningen, undersøkelsene og den kritiske oppmerksomheten vår mot våre egne praksiser i stedet for mot andres. Dette betyr ikke å forlate teorien, det betyr heller ikke kun å rette blikket mot andre. Det betyr å transformere arbeidsrommet ved å bringe vår egen studerte praksis inn i arbeidsrommet eller å transformere praksisene våre ved å bringe arbeidsrommet inn i våre egne praksiser. Med andre ord, teori og praksis kunne bli brakt nærmere hverandre eksternt (1), de kunne bli fullstendig adskilt

(2), eller de kunne bli integrert (3) som i celle fire i den siste tabellen, og som theôría i den første tabellen.

Uansett, alle disse måtene å vende seg på er forskjellige fra hverandre. Mens "mainstream"-vendingen mot praksis for det meste har rettet sitt teoretiske blikk mot andres praksis (1), har "mainstream"-aksjonsforskning for det meste vendt ryggen til teori (2). Jeg synes at begge burde velge den tredje varianten av å vende seg mot praksis, og jeg vil forsøke å forklare hvorfor. Som jeg har vist er argumentasjonen min her ikke direkte rettet mot særskilte aksjonsforskere eller organisasjonsforskere. Det den handler om, er på den ene siden det utilstrekkelige ved å bruke "praksis" som en tilskuerlinse for å studere andre, det vil si, kun som et teoretisk begrep innenfor en type forskningspraksis som er helt på linje med den dominerende og institusjonaliserte "modus 1"-måten å drive forskning på. På den annen side ser den det som utilstrekkelig kun å praktisere – kun å "gjøre noe", "endre ting" eller å tjene interessene en eller annen praksis måtte ha, samtidig som man neglisjerer teori og undersøkelse som har forståelse som sitt formål.

Det første jeg pekte på som ufullstendig – kun å vende det teoretiske blikket – dreier seg om Wittgensteins påstand, som også ble understreket av Peter Winch (1958), at selv om andres opptreden *kan* bli oppfattet som å følge visse regler, er dette "kan" intet bevis. Regler kan foreskrive lignende oppførsel for et gitt sett av tilfeller eller innenfor et gitt tidsrom, men så foreskrive noe annet for andre tilfeller før, etter, eller utenfor disse. Dette punktet legger Stephen Turner (1994) vekt på som en hovedinnvending mot "praksisteorier" av ulike slag. Det er en innvending som imidlertid har en enda videre anvendelse. Det er i virkeligheten et gammelt logisk punkt om muligheten av teoripluralisme. Det slår inn i alle typer "tilskuer"-varianter av kunnskapsteori (Dewey 1938. Hvilken som helst teori kan komme opp med visse "data"-sett som følger av logisk valide undersøkelsesmåter. I en logisk inferens kan falske premisser produsere sanne konklusjoner like valid som ved sanne premisser. En virkning, eller virkninger som ligner på hverandre, kan ha mange ulike årsaker.

Som sådan er dette en logisk rettferdiggjøring av den type dekonstruksjoner som har vært foretatt av "post-modernismen". Hver synsvinkel er kun det: en *situert* synsvinkel, en tolkning gjort fra et visst sted. Poenget med denne typen argumenter er at "et sted" vanligvis betyr et sted utenfor studieobjektet. For tilskuere eksisterer ikke syn fra ingensteds (Nagel 1989), med andre ord, hvert synspunkt kommer fra et eller annet spesifikt punkt utenfor studieobjektet. Døde objekter har ikke en egen synsvinkel (så vidt jeg vet), og i praksis gjelder det samme for enkelte levende vesen

vi ikke vet hvordan vi skal kommunisere med. Som forskere eller ordinære tolkere er vi dermed dømt til å møte oppfatninger utenfra. Men når studieobjektene er mennesker, har disse virkelige, eksisterende oppfatninger. I slike tilfeller *er* praktikerens synsvinkel ikke fra noe sted utenfor studieobjektet. I den relevante betydningen her kommer den faktisk ingensteds fra. Selv om jeg ikke tror at alle praktikere er helt uten selvbedrag og har direkte tilgang til sannheten om dem selv, er dette stedet å begynne når det gjelder objektivitet eller nærhet til studieobjektet. Og faktisk tror jeg at både aksjonsforskere og praktisk vendte organisasjonsforskere ville være enig i dette. Men deres måter å la de innfødte snakke for seg selv er fremdeles annerledes.

Når det gjelder å vende seg mot praksis ved å vende ryggen til teori – "gjøre noe", "endre ting" i stedet for kun å "spekulere" og tolke – er ting annerledes. I visse situasjoner er det helt klart nødvendig å få ting gjort heller enn å forholde seg passiv eller bare tenke. Så, hvorfor trenger vi å arbeide med teori i det hele tatt? Det er ikke særlig "praktisk", og vanligvis ikke nødvendig *under handlingen*, for å gjøre så mye som *mulig* eksplisitt – bare så mye som *nødvendig*. Praktisk kompetanse må hovedsakelig være "underforstått", altså allerede etablert som ferdigheter. Såkalt "praktisk orienterte" folk, fokusert på å få ting gjort, er vanligvis ikke interessert i å dvele for mye ved forstyrrende detaljer.

Alt dette kan være riktig. Problemet kommer imidlertid når det skal avgjøres underveis hvor mye som er nødvendig. En forutsetning bør i det minste være til stede. Siden vi ikke på forhånd kan vite eksakt hva som vil være nødvendig i en gitt situasjon, må så mye som *mulig* på ett eller annet vis ha blitt analytisk og teoretisk tydeliggjort, slik at vi kan være i stand til å gjøre så mye som *nødvendig* eksplisitt i selve arbeidet, der og da. Hvis vi mangler adekvate begreper og ord, vil også det som blir gjort eksplisitt der og da være ufullstendig og inadekvat. Det vil sannsynligvis være misvisende. Endatil praktisk effektivitet avhenger av visse typer teoretiske forutsetninger. Praktikere trenger kanskje ikke å utdype tilskuer-teorier for å handle adekvat der og da. Men de trenger faktisk andre typer teori eller innsikt som gjør dem i stand til, der og da, å artikulere visse aspekter av situasjonene de handler i. De trenger å beherske og artikulere sentrale begreper i diskursen de tilhører. Men hvis det å utvikle denne type teori eller innsikt er neglisjert, vil den ikke være tilgjengelig når det er behov for den. Det er derfor jeg ser den tredje varianten som nødvending når det gjelder å vende seg mot praksis, altså å vende vår forskning, våre undersøkelser og vår kritiske oppmerksomhet mot våre egne praksiser som kunnskapere.

Til syvende og sist tenker jeg at utfordringen er den samme for aksjonsforskning og organisasjonsteori. Både den første og den andre måten å vende seg mot praksis på er utilstrekkelige. Det er ikke nok verken å dreie tilskuerblikket eller å forlate teori. Utfordringen er: Hvordan skal vi vende oss mot praksis, hva slags vending mot praksis behøves for å forstå bedre, oppnå bedre kunnskap, mer adekvat og praktisk relevant kunnskap? Utfordringen er å ikke forlate teori eller gå glipp av bedre forståelse, men hvilken type teori trenger vi? "Mainstream" organisasjonsteori trenger å se bort fra innvendingene som alltid kan bli reist mot spesifikke syn fra steder utenfor objektet som undersøkes. Det går an å komme nærmere inn på praksis enn det som er mulig ved etnografi gjort av besøkende forskere; innfødte praktikere vil alltid befinne seg nærmere. Men innfødte praktikere trenger også teori. Aksjonsforskning trenger å forholde seg til teori, riktignok en annen form for teori, den typen som kreves for at praktikere skal kunne beherske og artikulere sentrale begreper i diskursen rundt praksisen deres. Som tidligere nevnt poengterte Aristoteles at praxis-baserte kunnskapsformer organiserer og strukturerer kunnskapsbærernes kompetanse individuelt og kollektivt og blir primært til en kvalifikasjon hos bærerne, i likhet med grammatikk. Jeg tror vi trenger mer teori av dette slaget.

Jeg vil nå vende tilbake til forskjellen mellom 1) å være a) praksis*basert*, være b) praksis*rettet*, og mellom 2) å være a) teori*basert* og å være b) teori*rettet*. Hva betyr det å være *praksisbasert*? Mange snakker om å være praksisbasert når de snakker om hva de finner ut gjennom intensiv observasjon av andres aktivitet. Dette skaper imidlertid forvirring, ettersom det visker ut forskjellen mellom det å være observasjonsbasert og det å være praksisbasert. For at noe skal være praksisbasert må det være basert på kunnskaperens egen praksis, ikke på praksis observert av andre. Å gjøre noe praksis*basert* betyr å ta vår egen praksis som utgangspunkt for tenkning. Men praksis*basert* er likevel noe annet enn praksis*rettet*. Såkalt "praktisk resonnering" – retorikk og deliberasjon – som støtter seg på flere årtuseners intellektuell tradisjon, er praksis*rettet*. Den har som mål å lede opp til en spesiell handling eller beslutning. Denne distinksjonen gjør det klart at det er mulig å være praksis*basert* uten å være praksis*rettet* og *vice versa*.

Hva så med den andre distinksjonen, mellom det å være spekulasjons- eller teori*basert* og det å være spekulasjons- eller teori*rettet*? Det å være spekulasjons- eller teori*basert* betyr å være tilskuerbasert, det vil si posisjonert utenfor det vi studerer, noe som gjør det nødvendig å anvende ferdige teoretiske begreper som vi bringer med oss i observasjonen. Det å være spekulasjons- eller teori*basert,* derimot, betyr å sikte mot å utvikle og tilegne seg innsikt og forståelse – og gjør at man resonnerer, tenker eller re-

flekterer for å kunne forstå. Det vil si at man kan være teori*rettet* uten å være teori*basert* og *vice versa*. Vi kan også være praksis*basert* og teori*rettet,* med et mål om å artikulere og utvikle teorier ut fra våre egne aktiviteter på ulike felt, slik som grammatikk er en teori om visse aspekter av vår språklige opptreden; slik som retorikk og logikk er praksisbaserte teorier om andre aspekter av vår språklige opptreden, og slik som metodologi er praksisbasert teori for forskerpraksis.

Den siste påstanden jeg vil fremme, er at aksjonsforskning har vært praksis*basert*, men samtidig i det store og hele altfor handlings*rettet*. Organisasjonsstudier har vært teoretisk orientert, men for det meste altfor teori- eller tilskuerbasert. Vi trenger ofte å være praksisrettet i vårt hverdagsliv, og aksjonsforskning bør ikke slutte å være det. Vi trenger også å være teorirettet, og organisasjonsteori bør ikke slutte å være det. Men for å gjøre den praktiske vendingen praktisk i den ønskede betydning, ser jeg det slik at både aksjonsforskning og organisasjonsstudier trenger å være både handlings- og praksis*basert* og teori*rettet*. De trenger å konvergere.

Å universalisere dette betyr å finne tid og rom for at praktikerforskning kan utøves i arbeidslivet så vel som i andre hverdagskontekster. Slik jeg ser det, ville dette også være helt på linje med behovene i et fremvoksende sosialt distribuert modus 2 av kunnskapsproduksjon. Selv om det å fremskaffe tid og rom for praktikere helt klart krever endringer i arbeidslivet, trenger ikke praktikere å skape endring hele tiden. Folk blir slitne av stadig endring. Praktikere trenger rom og tid til å reflektere og artikulere sin egen erfarte verden, sine ferdigheter og kompetanser. Jeg tror at denne type aksjonsforskning ville gi det beste grunnlaget for å utvikle en organisasjonsteori som har tatt den praktiske vendingen alvorlig og også gjort den praktisk.

Note

1. Heidegger, derimot, snakker mer om poíesis enn om praxis.

Litteratur

· Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
· Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath and Company, Lexington MA, 1960.
· Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, Collier Books Macmillan Pubishing Company, New York and London, 1963.

· Dewey, J. (1960 / orig. 1929). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action* (Gifford Lectures 1929), New York, Capricorn Books, G.P.Putnam's Sons.
· Dewey, J. (1974) (orig.1938). *Erfaring og opdragelse*, Oslo & København, Dreyers Forlag / Christian Ejler' Forlag.
· Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*, New York, Dover Publications.
· Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press, Simon and Schuster.
· Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk: den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjonen av moderne empirisk samfunnsvitenskap. Et begrepshistorisk og filosofisk bidrag*, 3rd Edition, Oslo: Universitetsforlaget. (1st Edition, Work Research Institute (WRI), 1990, 2nd Edition, WRI, 1992).
· Eikeland, O. (2006). Condescending Ethics and Action Research: Extended Review Essay, (Special Issue: Ethics and Action Research). *Action Research*, 4(1), 37-47.
· Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle: Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research* (Studies in Vocational and Continuing Education). Bern: Peter Lang.
· Eikeland, O. & Nicolini, D. (2011). Turning practically: broadening the horizon. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 164-174.
· Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*, Cambridge: Cambridge University Press.
· Nagel, T. (1989). *The view from nowhere*. New York Oxford: Oxford University Press.
· Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge & Kegan Paul, Corrected version from 1962.
· Turner, B. A. (1994). The Future for Risk Research, *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 2(3), 154-156.
· Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
· Winch, P. (1963) (orig. 1958). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*, London: Routledge & Kegan Paul.
· Wittgenstein, L. (1976) (orig. 1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

13. ANNEX. GRUNDLAG FOR NETVÆRK OM KRITISK TEORI OG AKTIONSFORSKNING VED AAU, SYDHAVNEN

I Netværk for kritisk teori og aktionsforskning mødes forskere og studerende fra forskellige dele af humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab for at diskutere og udveksle viden og erfaringer.

I netværket arbejder vi ud fra en forståelse af, at videnskaben må og bør forholde sig kritisk over for de samfundsforhold, den undersøger, og at det videnskabelige arbejde skal udføres på et eksplicit normativt grundlag. I netværket undersøger vi sociale og institutionelle praksisser og strukturelle forhold, der er irrationelle, uretfærdige, inhumane og ødelæggende for naturgrundlaget og udvikler sammen med mennesker uden for universitetet viden, der kan danne grundlag for en demokratisk og bæredygtig samfundsudvikling med øget lighed, bedre livsbetingelser og respektfuld omgang mellem natur og mennesker.

Normativt grundlag

Kritisk teori gør op med forestillingen om en objektiv, neutral og værdifri videnskab. Al videnskab hviler på normative antagelser, men mainstreamvidenskaben fremstiller sig selv som værdifri eller objektiv og sand. Det betyder ikke, at vi arbejder ud fra subjektive og private vurderinger, men at vi arbejder ud fra et eksplicit normativt grundlag. Vi tydeliggør vores erkendelsesinteresser og det/de forskningsspørgsmål, der danner grundlag for det videnskabelige arbejde såvel som de forskningsmetoder, der benyttes, det teoretiske grundlag der arbejdes ud fra og det empiriske materiale, der indgår.

Netværket arbejder ud fra følgende normative grundlag:

- Frigørelse fra undertrykkende strukturer og praksisser
- Udvikling af alternativer til nyliberalistisk markedsorientering og fokus på økonomisk vækst

- Bevarelse af velfærdsstaten og kritik af New Public Management
- Økologisk bæredygtighed
- Socialt fællesskab
- Et aktivt involverende demokrati på alle niveauer i samfundet
- Etik i den forstand, at vi laver forskning *med* mennesker uden for universitetet, ikke *om* dem.
- Forbedring af sårbare gruppers livsvilkår.

Netværket arbejder for at fremme disse grundværdier ved at identificere det uretfærdige, det urimelige, det ødelæggende og nedbrydende, samt det som mennesker selv ønsker som et godt liv. Herfra ønsker vi at samskabe vidensgrundlag for kollektiv udvikling og gennemførelse af strategier til alternative løsninger.

Kritik af herskende paradigmer og teorier

Netværket arbejder for at afdække, hvorfor og hvordan samfundets bærende institutioner og de tankemønstre og forestillinger, de er udsprunget af, skaber praksisser, som undergraver bæredygtighed, fællesskab og demokrati. Et vigtigt aspekt af dette kritiske arbejde handler om de videnskabelige institutioner og den videnskabelige praksis, som i dag i vidt omfang understøtter og legitimerer herskende paradigmer. Den kritiske tilgang kalder således i høj grad også på en kritisk granskning af den samfundsmæssige rolle, som akademikere er tiltænkt og som hovedregel også udfylder.

På det teoretiske plan indebærer videnskabeligt arbejde baseret på kritisk teori en kritisk undersøgelse og diskussion af videnskabs- og erkendelsesteoretiske standpunkter,

- der fremstiller sig som objektiv og værdifri
- der reducerer modsætninger, strukturel magt, sociale og samfundsmæssige problemer til tolkningsprocesser, sproglige fænomener, narrative praksisser, og derved afleder opmærksomheden fra andre dimensioner
- der lægger ansvaret på individet for løsninger af samfundsskabte problemer
- der bygger på en forståelse af social ulighed som positiv samfundsmæssig drivkraft og/eller, som ser markedet som ligevægtsskabende
- der antager økonomisk vækst som den centrale værdi.

Involvering i græsrodsaktiviteter

En af de konstruktive sider af at udvikle alternativer til nyliberalistisk markedsgørelse og fokus på vækst kan være, at man som kritisk forsker engagerer sig i og understøtter konkrete aktiviteter i civilsamfundet, som aktivt forsøger at praktisere bæredygtighed, inkluderende fællesskab og demokrati. Denne dimension, som er essensen i aktionsforskning med et demokratisk perspektiv, forudsætter, at man giver afkald på forestillingen om videnskab som uafhængig, værdifri og neutral – en forestilling, som er en del af den 'videnskabelige skoling', der dominerer i universitetsverdenen. Forskernes opgave kan være at undersøge og bidrage til sociale innovative initiativer, der er udviklet som modsvar til fattigdom, eksklusion, segregering, underpriviligering, social ulighed og miljøbelastning. Forskernes opgave er her at sætte sig ind i og dokumentere de sociale visioner, strategier og handlinger samt at bidrage til social læring, dialog og vidensformidling mellem forskere og andre aktører i feltet.

Udvikling af kritiske offentligheder

I meget af dagens politikudvikling er åbne offentligheder erstattet af lukkede institutioner (eksempelvis kommissioner og vismandsinstitutioner), som har markedsgørelse og vækstskabelse som præmis og mål. Disse politikunderstøttende institutioner befolkes ofte af en eksklusiv kreds af eksperter med en snæver ideologisk faglighed. Forskning baseret på kritisk teori understøtter nye kritiske offentligheder, som er i stand til at identificere de dominerende institutioners ideologiske faglighed, sætte de politiske 'nødvendigheder', som disse institutioner producerer, til debat og skabe rammer om udvikling af alternativer.

Skabelse af rum for myndig- og ansvarliggørelse af individer, grupper og institutioner

Aktionsforskning kan også bidrage konstruktivt ved at planlægge og gennemføre aktiviteter, der har til formål at skabe rum for myndig- og ansvarliggørelse af individer, grupper og institutioner, således at individer, grupper og institutioner lettere kan

- få indsigt i strukturelle forhold, der vanskeliggør forandring af deres livsvilkår til det bedre
- blive stimuleret til at udtænke alternativer til bestående praksisser
- tage ansvar for de videre samfundsmæssige og økologiske aspekter af deres handlinger.

Aktionsforskning og empowerment

Aktionsforskning er kendetegnet ved teoretisk og metodisk mangfoldighed, og den metodiske tilgang til forskningen afhænger af erkendelsesinteressen, formålet med det pågældende forskningsprojekt, samarbejdspartnere m.v.

I Netværk for kritisk teori og aktionsforskning tilstræber vi at skabe rammer for, at praksisbaseret og forskningsbaseret viden gensidigt kan supplere hinanden. Det kan både ske gennem vidensformidling og dialog med praksis – før, under og efter forskningsprojektet er blevet udført, f.eks. på debatmøder eller ved at være metodisk integreret i et aktionsforskningsforløb.

En betydningsfuld metode inden for området er aktionsforskning, hvor forskernes rolle er at være medskabere af demokratisk og forandringsorienteret praksis og viden, som udvikles i samarbejde med sociale aktører. I aktionsforskning anvender vi metoder, der fremmer og udvikler forandringsideer, der bygger på borgeres og medarbejderes visioner og erfaringer, f.eks. utopiske fremtidsværksteder og forskningsværksteder, hvor praksisbaseret viden og videnskabelig baseret viden kan mødes i en ligeværdig dialog.

I samarbejdet mellem forskere og aktører om sociale eksperimenter er forskernes rolle aktivt at understøtte en progressiv social forandring, der er inkluderende og medvirker til empowerment. Forskerne har også en opgave i at understøtte, at de inkluderende praksisser bliver iværksat på institutionelt niveau. Vi arbejder ofte transdisciplinært og skaber rammer for, at forandringsinitiativer kan styrkes af tværfaglig viden fra forskersamfundet.

Ved at fremme kollektiv myndiggørelse, kapacitetsopbygning og handling bidrager netværket til empowerment, hvorigennem sociale aktører, grupper og organisationer kan forbedre deres muligheder for at udvikle og forvalte ressourcer og til at udvikle strategier for et mere inkluderende og demokratisk samfund.

FORFATTERPRÆSENTATION

John Andersen er sociolog og professor på Plan, By og Proces, Institut for Mennesker og Teknologi, RUC og indgår i Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling. Han arbejder med kritisk teori, planlægningsforskning, by- og lokalsamfundsplanlægning ud fra en empowerment- og aktionsforskningstilgang. Har de seneste år bl.a. arbejdet med empowermentstrategier i udsatte byområder bl.a. i projektet Segregering, Lokal Integration og Beskæftigelse (SLIB). Han har været dansk partner i flere internationale projekter, bl.a. KATARSIS-netværket, der har udgivet International Handbook on Social Innovation (2014).
johna(at)ruc.dk

Alfredo Ortiz Aragón, Ph.D. is an Associate Professor in the PhD Program in the Dreeben School of Education at the University of the Incarnate Word. He is an action researcher and designer / facilitator of organizational change processes, working in international and local development contexts for the last 17 years. In all of his work he tries to prioritize critical reflection on how power relationships between people enable and constrain "desirable" and "feasible" change. He believes that increased awareness on the role all people play in including and excluding diverse ways of understanding and acting in the world can lead to new perspectives and increased inclusion of marginalized people, causes, ideas and ways of knowing. Alfredo is also an Associate Editor of the journal Action Research.
alortiz1(at)uiwtx.edu

Azril Bacal-Roij er forsker og konsulent ved Uppsala Universitet, Sverige. Han er oprindeligt fra Peru, har videreuddannet sig i USA og er lic.phil fra Uppsala Universitet (1991), Sverige. Han har i mange år været aktiv i Swedish Participatory Action-Research Community (SPARC) og har gennem sin lange karriere været gæsteprofessor på en lang række universiteter i Sydeuropa, USA og Latinamerika. Hans aktionsforskningsprofil er især inspireret af Paulo Freire og Fals-Borda og dækker problematikker som konfliktmægling, selvorganisering, sociale bevægelser og social innovation.
bazril(at)gmail.com

Annette Bilfeldt er lektor i læring og forandringsprocesser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet og er medlem af Forskningsgruppen Social Exclusion and Learning (SEAL) og Center for Demokratisk, Levende og Værdig Aldring (DELVA) på AAU. Aktiv i etableringen af Netværk for kritisk teori og aktionsforskning på Aalborg Universitet. Er cand.mag. og Ph.D. i samfundsvidenskab. Forsker inden for aktionsforskning, i reduktion af social eksklusion af ældre, generationernes by med socialt liv på tværs af generationer, hverdagsdemokrati for beboere og arbejdsforhold i ældrepleje. Er medlem af det internationale EU-forskernetværk ROSEnet – Reducing Old Age Social Exclusion og har bidraget til International Handbook on Social Innovation (2014). Hun samarbejder med Universidad Catolica i Santa Cruz, Bolivia om opbygning af aktionsforskningsuddannelse om sociale forhold, social inklusion og empowerment.
bilfeldt(at)learning.aau.dk

Ragnheiður Bogadóttir er Ph.D. i Humanøkologi og adjunkt ved Fróðskaparsetur Føroya, Færøernes Universitet. Hun forsker i miljø- og fordelingsspørgsmål, og underviser i socialvidenskab og samfundsplanlægning samt i GIS for samfundsvidenskab.
ragnheidurb(at)setur.fo

Mary Brydon-Miller, Ph.D. is a Professor in the Department of Educational Leadership, Evaluation, & Organizational Development in the College of Education and Human Development at the University of Louisville. She is a participatory action researcher who conducts work in both school and community settings. Her most recent research focuses on research ethics in educational and community settings and on the transformation of institutions of higher education through action research. She is the editor, with David Coghlan, of the *SAGE Encyclopedia of Action Research* and is completing work on a book on ethical challenges in the context of participatory research with her colleague Sarah Banks from Durham University. Her next major project focuses on working with middle-school students from around the world to engage as citizen scientists to better understand the impacts of global climate change.
mary.brydon-miller(at)louisville.edu

Tom Børsen er cand.scient. i kemi og filosofi, Ph.D. i naturvidenskabsdidaktik, lektor ved Institut for Planlægning ved Aalborg Universitet og formand for Studienævnet for Tekno-Antropologi, Bæredygtigt Design og

Integrerede Fødevarestudier. Han forsker i og udvikler tværvidenskabelige universitetsuddannelser. Aktiv i etableringen af Netværk for kritisk teori og aktionsforskning på Aalborg Universitet.
boersen(at)plan.aau.dk

Laura Tolnov Clausen er samfundsforsker ved Danmarks Tekniske Universitet på DTU Vindenergi. Hun er uddannet etnolog og har en Ph.D. i naturressourceforvaltning fra Roskilde Universitet, hvor hun også var med i opstarten af Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling. Laura forsker i deltagelsesprocesser, demokrati og bæredygtighed i planlægningen med en særlig interesse for metodeudvikling, der understøtter inddragelsen af mindre synlige grupper i planlægningsprocesser. Laura har deltaget i flere aktionsforskningsprojekter indenfor områder som nationalparker, børn og natur, sundhed og senest vildtforvaltning. Hun har været medforfatter på flere bogkapitler om aktionsforskning. Senest har hun bidraget med kapitlet Re-inventing the Commons. How Action Research can support the renewal of sustainable Commons i bogen Commons, Sustainability, Democratization Action Research and the Basic Renewal of Society (2016). Laura Tolnov Clausen er tilknyttet Aarhus Universitets Center for Adaptiv Naturforvaltning.
laurto(at)dtu.dk

Olav Eikeland er arbejdslivsforsker og filosof, dr. phil. i ældre græsk filosofi. Han er professor i Norge ved OsloMet – storbyuniversitetet (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus). 1985-2008 ansat som seniorforsker og institutchef (2003-2004) ved Arbeidsforskningsinstituttet i Oslo. Er tilknyttet Institut for Læring og Filosofi på AAU som gæsteprofessor. Forsker inden for bl.a. videnskabsfilosofi, organisasionsudvikling, organisationslæring og livslang læring. Eikeland har bl.a. publiceret om Aristoteles' arbejde og hans ideer om phronesis og dialog og betydningen heraf for samfundsvidenskab og aktionsforskning.
olave(at)oslomet.no

Martin Severin Frandsen er adjunkt ved Institut for Mennesker og Teknologi på Roskilde Universitet og tilknyttet Plan, By & Proces-uddannelsen og Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling. Hans forskning er bredtfavnende rækkende fra aktionsforskning til rent teoretiske undersøgelser på tværs af planlægningsteori, bygeografi og bysociologi. Som aktionsforsker har han over et årti bidraget til en række praktiske udviklingseksperimenter i byen. I sit nyligt afsluttede Ph.D.-pro-

jekt, Samskabelse som læreproces (Roskilde Universitet, 2017), fulgte han over flere år på nært hold en eksperimentel boligsocial helhedsplan i et udsat boligområde vest for København.
martinfr(at)ruc.dk

Hans Peter Hansen er samfundsforsker ved Sektion for Faunaøkologi, Institut for Bioscience, Aarhus Universitet. Han forsker i samspillet mellem borgere og myndigheder i natur og vildtforvaltningen, herunder i udviklingen af metoder til i højere grad at inddrage og ansvarliggøre borgerne i den konkrete forvaltning. Hans arbejde fokuserer især på samspillet mellem det sociale og det politiske og han har bl.a. arbejdet med konflikter og deltagelsesprocesser omkring krondyrforvaltning, ulveforvaltning, nationalparker og vandforvaltning. Hans Peter Hansen har været forskningsleder på flere større forskningsprojekter og medforfatter på bøger og bogkapitler om aktionsforskning, senest bogen Commons, Sustainability, Democratization Action Research and the Basic Renewal of Society. Han er tilknyttet Aarhus Universitets Center for Adaptiv Naturforvaltning.
hph(at)bios.au.dk

Gestur Hovgaard er cand.scient.adm og Ph.D. i samfundsvidenskab fra Roskilde Universitet og er institutleder ved Institut for Samfund, Økonomi & Journalistik, Grønlands Universitet, Nuuk. Han har desuden siden 2010 været ansat som lektor ved Fróðskaparsetur Føroya, Færøernes Universitet og har været studieleder og igangsætter af masterlæreprogrammet, som påbegyndtes i 2015.
GesturH(at)setur.fo

Michael Søgaard Jørgensen er uddannet som civilingeniør og er Ph.D. i teknologivurdering. Han er lektor i bæredygtig omstilling og bæredygtig innovation ved Institut for Planlægning på Aalborg Universitet i København. Aktiv i etableringen af Netværk for kritisk teori og aktionsforskning på Aalborg Universitet. Hans aktuelle forskningsområder er demokrati i lokal energiplanlægning, muligheder og barrierer for at anvende cirkulær økonomi som strategi for reduktion af samfundets ressourceforbrug gennem ændringer i innovationsstrategier og sociale praksisser, ældrepleje i spændingsfeltet mellem omsorg og arbejdsforhold samt social innovations roller i samspillet mellem civilsamfund, det offentlige og virksomheder. Er en af initiativtagerne til Miljøstrategisk Årsmøde, som er en ny demokratisk institution for tværfaglig og tværorganisatorisk dialog på miljøområdet. Er

med i Center for Demokratisk, Levende og Værdig Aldring (DELVA) på AAU.
msjo(at)plan.aau.dk

Birthe Lund er lektor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Birthe Lund forsker især i innovation og didaktik fra et læringsperspektiv med henblik på deltagerinvolvering og design for læring og undervisning. Birthe Lund er særlig optaget af kreativitetsbegrebet og professionsudvikling. Hun har bl.a. deltaget i CLIPS som kan oversættes til 'samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor', der omhandler skabelse og implementering af ny viden og kreative ideer genereret gennem interaktion mellem brugere, professionelle, offentlige ledere, politikere, konsulenter, interesseorganisationer og private virksomheder. Senest har hun publiceret om emotioners betydning for læreprocesser, bl.a. The importance of imagination in educational creativity when fostering democracy and participation in social change (2018) i The Creative University – Contemporary responses to the changing role of the university og Managing Students' Emotion in Order to Foster Innovation: View on Entrepreneurship Education in Schools (red. T. Chemi, S. Grams davy, B. Lund (2017): Innovative Pedagogy: Recognition of Emotions and Creativity in Education. Sense Publisher).
bl(at)learning.aau.dk

Marianne Mahler er Dr. Public Health, sygeplejerske, cand. phil. i historie og forsker på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Hun forsker inden for aldring, aldringsteorier, gerontologi samt etik og professionsetiske retningslinjer og demokratisering af ældreplejen. Mangeårigt forskningssamarbejde med Aalborg Universitet og med i Center for Demokratisk, Levende og Værdig Aldring (DELVA). Medlem af det internationale EU-forskernetværk ROSEnet – Reducing Old Age Social Exclusion.
marianne_mahler(at)godmail.dk

Anna Katrin Matras er cand.mag. i forhistorisk arkæologi og europæisk etnologi fra Københavns Universitet. Hun har siden 2011 arbejdet som kommunikationsmedarbejder ved Fróðskaparsetur Føroya, Færøernes Universitet. I 2015 og 2016 var hun studerende i socialvidenskab og samfundsplanlægning.
annakm(at)setur.fo

Helle Nedergaard Nielsen er adjunkt ved det Danske Center for Miljøvurdering, Institut for Planlægning, Aalborg Universitet i København. Hendes indgang til aktionsforskningen var gennem Roskilde Universitet, hvor hun skrev Ph.D. og var med i opstarten af Center for Aktionsforskning og Demokratisk Samfundsudvikling. Senere har hun været aktiv i etableringen af Netværk for kritisk teori og aktionsforskning på Aalborg Universitet. Helle Nedergaard Nielsen arbejder med demokrati og bæredygtighed i planlægningen og interesserer sig særligt for deltagelse. I samarbejde med Hans Peter Hansen og Nadarajah Sriskandarajah har hun bidraget med kapitlet Recovering Multiple Rationalities for Public Deliberation Within the EU Water Framework Directive i bogen Commons, Sustainability, Democratization Action Research and the Basic Renewal of Society (2016).
helle(at)plan.aau.dk

Kevin Anthony Perry er afdelingsleder og lektor ved Grønlands Universitet i Nuuk. Før det var han postdoc ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København, hvor han forskede i inklusion, primært på folkeskoleområdet med særligt fokus på et børneperspektiv. Er uddannet socialarbejder fra England og kandidat i Socialt Arbejde fra Aalborg Universitet og Ph.D. fra Roskilde Universitet. Har en alsidig baggrund med erfaring fra flere forskellige sektorer: den britiske hær, fabriksarbejde, taxikørsel, pizzalevering, dørsalg, dørvagt i natklub og socialt arbejde med børn og unge. Arbejdede 2001-2008 for den regionale myndighed Bornholm, først som SSP-konsulent og derefter som konsulent for børn og familier.
perry(at)uni.gl

Nils Thorsen er ekstern lektor ved Aalborg Universitet. Nils udførte som studerende på RUC aktionsforskning for SID i Kastrup om arbejdsmiljø på Kastrup glasværk og var næstformand for samarbejdsudvalget mellem RUC og fagbevægelsen i Roskilde Amt. Aktionsforskning har hele tiden været et perspektiv i den senere karriere i Miljøministeriet, Novo Nordisk og Ernst & Young. Kunsten har været at gå til grænsen i forhold til ansættelsesmæssige forpligtelser. Aktiv i Netværk for kritisk teori og aktionsforskning på Aalborg Universitet.
nilst(at)plan.aau.dk

DEN UFÆRDIGE FREMTID
– AKTIONSFORSKNINGENS POTENTIALER OG UDFORDRINGER
Redigeret af Annette Bilfeldt, Michael Søgaard Jørgensen, John Andersen og Kevin Anthony Perry

© Forfatterne, 2018
1. udgave, Open Access udgivelse

9. bind i: Serie om Lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser/
Series in Transformational Studies

Bogserien redigeres af Annette Bilfeldt og Jørgen Bloch-Poulsen,
Institut for Læring og Filosofi og
Tom Børsen, Institut for Planlægning, Aalborg Universitet

Grafisk tilrettelæggelse: Anne Houe
Forsidefoto: Mathias Milton Photography
ISBN 978-87-7112-693-8
ISSN: 2245-7569

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Langagervej 2
9220 Aalborg Ø
T: 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Publikationen er udgivet med støtte fra
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet