

Scenarietræning som kommunikationsmetode

- et læringsdesign til frivillige i socialt arbejde



**AALBORG
UNIVERSITET**

STUDENTERRAPPORT

Specialeafhandling

Steffen Heskjær Jørgensen, studienummer: 20186231

Anders Rask Lützw, studienummer: 20211163

Vejleder:
Margit Saltofte

Anslag: 191.319
Læring og Forandringsprocesser
10. semester
Institut for Kultur og Læring
Aalborg Universitet, 26. maj 2023

Abstract

Tendencies show that integration of volunteering as a part of the public welfare model is progressively increasing. To ensure a certain level of quality in the welfare solutions NGOs in Denmark must meet specific requirements regarding e.g., organizing, management and documentation (La Cour, 2014). The NGO's adaptation to these requirements affects the volunteer workers' ability to carry out the welfare solutions while in direct contact with socioeconomically disadvantaged citizens. In the process of these adaptations the organizations offer a variety of training and educational opportunities that range from onboarding training to individual development plans (Sørensen et al., 2021). However, the lack of a uniform professional tradition stemming from a background in an educational field and thereby leaving clear cultural procedures to follow, causes difficulties in socializing into uniform praxis. In other words, the outcome of volunteer training can result in a less clear transfer of learning outputs from the learning process to the practical work.

Hence this thesis investigates a pragmatic method to construct and carry out a scenario-based learning activity that uses the learners' own pre-existing knowledge and experiences to operationalize core values and expected articulated norms of actions.

The case organization in this scientific study is *Kirkens Korshær* and the delimited praxis of interest is defined by a local department that facilitates social activities and community targeting socioeconomically disadvantaged citizens with the expectation that they participate and engage themselves in the department community. This department has been anonymized and is called *Stedet* and the citizens that participate are called *users*. The main challenge described by the responsible volunteer coordinator revolves around a lack of initiative and including users in activities in general during the daily work. Despite having this problem presented to them the volunteers supposedly have not changed their course of action accordingly.

This thesis builds upon previously conducted research in the form of a study that took place in the fall/winter of 2022 at the same organization and department as a part of the 9th semester at this master's study. This previous study suggests that the problem described concerning the volunteers' ability to show the expected behavior can be solved by performing a scenario-based learning activity. To continue on the same track as the pre-study this thesis proceeds in the same pragmatic spirit and adds theoretic layers that address simulation and organizational knowledge creation. We aim to test scenario-based learning as a basis for communication that allows the learning participants to negotiate the rooted meanings in aforementioned values and norms of action based on observed or experienced actions.

The empirical foundation for this thesis is constituted by fieldwork which implies participant observation and gave us a necessary insight into the nuances in the daily field praxis. This allowed us to construct an authentic and recognizable scenario to test in collaboration with the volunteers at Stedet. To ensure a suitable didactical approach we used Hiim & Hippe's didactic model (Hiim & Hippe, 2018) and expanded their groundwork with a simulation-related didactic.

Throughout a two-parted analysis we firstly focused on the preparation of the learning activity and secondly, on the data that documented the execution of the scenario activity. Findings show that there are different factors to attend to when facilitating a scenario-based activity for social volunteers. A facilitator must have an experience-based connection to the praxis to ensure adequate and authentic scenario descriptions though one must be aware of one's own personal preferences and opinions and make sure they don't affect the openminded dialog when suggestions are made. Another conclusion is that it is important to integrate reflection dedicated phases so the participants can build individual hypotheses to test out by acting or observing, making it possible to compare solutions in a facilitated dialog and negotiate how certain actions correspond to ditto articulated values and norms of action. Four values and norms of action were defined and connected to the actions in the scenario as a result of a creative and experimental process: *Nærvær* (presence), *omsorg* (care), *inklusion* (inclusion) and *initiativ* (Initiative).

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Indledning.....	6
Et forstudie til specialet	6
<i>Den røde tråd.....</i>	<i>6</i>
<i>Fund og formål</i>	<i>7</i>
Problemfelt	8
<i>Frivilligheden i samfundet</i>	<i>8</i>
<i>Kvalitet i frivilligt arbejde.....</i>	<i>9</i>
<i>Socialfrivillighed.....</i>	<i>10</i>
<i>Kirkens Korshær</i>	<i>11</i>
Case-beskrivelse	11
<i>Kirkens Korshærs kernefortælling</i>	<i>11</i>
<i>Være, Gøre, Handle</i>	<i>12</i>
<i>Være.....</i>	<i>12</i>
<i>Gøre</i>	<i>13</i>
<i>Handle.....</i>	<i>13</i>
<i>Mening – Mennesker - Muligheder</i>	<i>14</i>
Problemformulering	14
State of the art	14
<i>Søgestrategi.....</i>	<i>14</i>
<i>Brugerinddragelse og sprogligt fokus.....</i>	<i>15</i>
<i>Scenariebaseret læring</i>	<i>16</i>
<i>Brobygning mellem teori og praksis.....</i>	<i>17</i>
<i>Vores bidrag til forskningsfeltet.....</i>	<i>17</i>
Videnskabsteori.....	18
<i>Pragmatismen overordnet.....</i>	<i>18</i>
<i>Pragmatiske processer.....</i>	<i>18</i>
<i>Ontologi og epistemologi</i>	<i>19</i>
<i>Betydning for validitet</i>	<i>19</i>
<i>Pragmatismens berettigelse i forstudiet</i>	<i>20</i>
<i>Dewey</i>	<i>20</i>
<i>Tænkning.....</i>	<i>20</i>
<i>Erfaring.....</i>	<i>21</i>
<i>Den sekventielle erkendelsespræmis</i>	<i>21</i>
<i>Induktion og deduktion (en dobbelt bevægelse)</i>	<i>22</i>

<i>Simulation og repræsentationalisme</i>	22
<i>En delt virkelighed</i>	24
En fælles symbolverden (repræsentationer)	24
<i>Anvendelsesorientering</i>	24
Metode	25
<i>Arbejdshypotese og mellemliggende erkendelser</i>	25
Arbejdshypotesen	25
Synlige retningslinjer som grundlæggende læringspræmis	26
Modellen forklaret	27
<i>Påvirkning af felten</i>	27
<i>To empiriske faser</i>	28
Fase 1	28
Empiri i fase 1	29
Fase 2	29
Empiri fase 2	29
<i>Deltagende observation</i>	30
Observationsstrategi	30
<i>Feltnoter</i>	31
<i>Roller</i>	31
<i>Etiske overvejelser</i>	32
<i>Abduktiv analysestrategi</i>	32
Overvejende induktiv strategi til analysedel 1	33
Overvejende deduktiv strategi til analysedel 2	33
Teori	33
<i>Simulationsteori</i>	33
Det tredje læringsrum	34
Simulationsdidaktik.....	34
Fidelitet	35
<i>Organisatorisk viden</i>	36
Et konceptuelt rammeværk	36
Antagelse og forudsætning.....	36
Sigte og kulturel indlejring	37
De processuelle sammenhænge.....	38
Analyse	39
<i>Analysedel 1</i>	40
Selve problemet og de indledende roller	40
Problemet i praksis	43
Ændring af morgenmøderutinen	44
Uventet normbrud ved morgenmøde	46
Løsgænger i glasværkstedet	48
En 'farlig' situation i træværkstedet	49
Opsamling på eksempler	50
Den endelige arbejdshypotese	50
Tilrettelæggelsen af et scenarie.....	52
Den indledende didaktiske planlægning	52

Scenarieskabelon	56
Den endelige scenariebeskrivelse	57
<i>Analysedel 2</i>	58
Optakten til aktivitetdagen	58
Intro til aktiviteten	59
Læringsaktiviteten	61
Diskussion	70
<i>Anvendelighed</i>	71
<i>Forudsættende faktorer</i>	72
Didaktik	72
Relationsdannelse.....	72
Tryghed i det mentale 'space'	73
Facilitatorrollen	73
<i>Generaliserbarhed</i>	74
<i>Organisatorisk overførbarehed</i>	74
Konklusion	78
Litteraturliste	81
Formidlingsartikel	84
Litteraturliste (formidlingsartikel)	90

Indledning

Frivilligt arbejde er i stigende grad blevet anerkendt som en bidragende del af velfærdssamfundet, hvilket har medført statslige kvalitetskrav særligt i forbindelse med socialt arbejde. Det betyder for frivilligorganisationer, at de må organisere sig efter statslige standarder og fokusere på udvikling af frivilligt ansatte (La Cour, 2014). Endvidere er inddragelse af udsatte borgere i udvikling af sociale indsatsløsninger, hvor de som brugere af tilbud eller deltagere i sociale fællesskaber udgør en kilde til førstehåndsempiri, en stigende tendens (La Cour, 2014). Men indsatserne på frivilligmedarbejderniveau påvirkes også af samfundets strømninger, og hvordan sikres kvaliteten så i deres arbejde? Frivillige har andre incitament for arbejdet, end det være sig gældende for en almen lønarbejder, hvilket betinger mulighederne for udviklingstiltag, det kan forventes, at de deltager i ud over det engagement, de i forvejen bidrager med (Jørgensen et al., 2018). Og selv, hvis det lykkes at samle frivillige til ekstra uddannelse, findes der kendte udfordringer i forbindelse med transfer af det lærte til egen praksis. Dette gab bliver endnu større i kraft af de varierende baggrunde og det implicite fravær af faglige traditioner, som kan guide den enkelte via tydelige handlenormer og regelsæt, der sædvanligvis er gældende i fagprofessionelle miljøer.

Den valgte samarbejdsorganisation for nærværende speciale er Kirkens Korshær, der i det daglige arbejde med socialt udsatte, oplever ovennævnte udfordringer. Et socialt aktivitetstilbud, der afgrænser specialets undersøgelseskontekst og grundet anonymisering kaldes 'Stedet', oplever udfordringer med frivilligansattes kompetencer til at tolke og praktisere organisatoriske værdier og lokale handlenormer. Disse værdier og normer er identificeret i et forstudie, der foreslår, at denne type læring kan faciliteres gennem praksistilpasset scenarietræning.

Derfor fokuserer specialet på tilrettelæggelse og afprøvning af en simulationsbaseret scenarieaktivitet, der tilpasses den udvalgte socialfrivillige praksis og med et pragmatisk islæt forsøger at generalisere undersøgelsens fund, så de kan overføres til andre kontekster end den, undersøgelsen foretages i.

Et forstudie til specialet

Den røde tråd

Som forstudie for nærværende projekt er der gennemført en undersøgelse i praksis, som er præget af pragmatismens epistemologi i relation til projektets videnproduktion og ligeledes til præmisserne for tilrettelæggelsen af de affødte læreprocesser. Feltarbejde skabte empirisk grundlag for at arbejde med didaktisk planlægning af en læringsaktivitet med afsæt i praksiserfaringen i felten. De betragtninger, der bliver overført som fundament for videre arbejde, er, at nyankomne socialfrivillige i Kirkens Korshærs sociale

tilbud *Stedets* arbejdsfællesskab er novicer i forhold til fællesskabets handlenormer. Videre; at de krav til handlinger, der stilles til den enkelte frivillige i forbindelse med at indgå i *Stedets* daglige praksis, som indebærer tæt kontakt til socialt udsatte i arbejdet med produktive aktiviteter, kan indfris gennem læreprocesser, som baseres på virkelighedstro scenarier med udgangspunkt i feltens egen hidtidige erfaring (Jørgensen, 2022). Dermed kan der skelnes mellem forstudiet, der adresserer en kontekstuel videnproduktion, som efterlader en retning for afprøvning i praksis, og nærværende specialeprojekt, som arbejder videre med afviklingen i praksis, dertil knyttede iterative korrektioner og kritisk feedback samt kvalificering (dokumentation) af læringsforløbets anvendelighed. Specialets fokus bliver altså at kvalificere aktiviteten med afsæt i valid erfaringsviden, afvikle aktiviteten i praksis, reflektere og forholde sig kritisk til resultaterne, og teoretisere den udviklede viden.

Fund og formål

Steffen var i seks uger tilknyttet Kirkens Korshær (KK) i forbindelse med 9. semesters modul om *Læring i praksis*. Af KK's mange sociale tilbud blev han gennem involvering i forskellige praksissammenhænge introduceret til mere end en håndfuld forskellige sociale indsatsområder, men afgrænsede i samarbejde med KK, afdeling Aalborgs frivilligkoordinator (FK) fokus til arbejdet med læring for nyankomne socialfrivillige på *Stedet*. Problemformuleringen lød:

Hvordan kan nyankomne socialfrivillige hos Kirkens Korshær lære at agere i praksis på en måde, som er i overensstemmelse med organisationens handlenormer og værdigrundlag?

Handlenormerne blev identificeret som *Initiativrigthed* og *Inklusion*, der især knyttes til 'Gøre-indsatser' (Se case-beskrivelsen), hvor socialfrivillige forventes at interagere med brugere/deltagere i forbindelse med en aktivitet eller et fællesskab (Jørgensen, 2022), og værdigrundlaget, der gennemsyrrer alt korshærsarbejde, baseres på *Omsorg*, *Nærvær* og *Respekt* (Om os / Vaerdier: Kirkens Korshaer, 2023).

Forstudiets konklusion bar bl.a. et Dewey'sk præg af, at læring om, hvordan en person forstår og tolker handlinger i henhold til formulerede begreber om forventet adfærd, beror på de betingelser, som vedkommendes forudgående erfaring i lignende situationer efterlader (Jørgensen, 2022). Derfor blev et mål med læringsaktiviteten dels at indsamle erfaring fra felten for at skabe genkendeligt indhold for læringsdeltagerne, og dels at skabe en fælles erfaring blandt de lærende, som gennem efterfølgende refleksion og diskussion kan handlingsorientere den viden, de kommer frem til og bruge den som afsæt til efterfølgende adfærdsanvisning.

På baggrund af ovenstående lyder den *indledende arbejdshypotese*:

De handlenormer, der er krav om efterlevelse af for Stedets socialfrivillige, kan tillæres gennem en tilrettelagt scenarieaktivitet, som bygger på praksisnær erfaringslæring og anvendes til socialisering af nyankomne i Stedets hverdagspraksis.

Problemfelt

Problemstillingen er stærkt inspireret af forstudiet, der bl.a. har præget vores forståelse af problemområdets opståen og relation til samfundsmæssige strømninger. Derfor illustreres vores opfattelse af problemområdet i makro-, meso- og mikroperspektiv, så vi ved afsnittets afslutning kan afgrænse os til et mikroniveau, der i efterfølgende afsnit om case-beskrivelsen kobles til den konkrete problemformulering.

Frivilligheden i samfundet

Frivillige sociale indsatser er populære som aldrig før og findes på alle forskellige områder, i alle sektorer i samfundet og udgør en stadig større del af det sociale arbejde (Sørensen et al., 2021). Karen Hækkerup, udtalte som socialminister i 2013:

Vi skal bruge de frivillige til at udvikle vores velfærdsløsninger. [...] fordi de kan noget, som det offentlige ikke kan. [...] vi skal bruge dem til nogle af de ting, som de er særligt gode til, fordi de er frivillige og derfor kan skabe en merværdi. (La Cour, 2014, s. 7)

Foruden det åbenlyse økonomiske incitament, der adresseres med kommentaren om skabelse af merværdi og den implicit besparende fordel ved at benytte ulønnet arbejdskraft frem for lønnet, er der fokus på frivilliges kompetencer, der differentierer sig fra kompetencefeltet hos uddannet/lønnet personale. Dette stemmer overens med resultater fra Frivillighedsundersøgelsen 2020, som Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd har udgivet. Heri fremgår det, at frivilligt arbejde spiller en væsentlig rolle i den demokratiske velfærdsmodel, som kendetegner norden, herunder Danmark (Pedersen, 2021). De frivillige sociale organisationer og foreninger spænder bredt både størrelses- og kapacitetsmæssigt og råder ligeledes over ressourcer på varierende niveauer (Sørensen et al., 2021).

I et samfundsmæssigt og politisk perspektiv har den frivillige socialindsats siden starten af 1980'erne ændret sig markant, og det danske velfærdssystem bygger i højere grad end tidligere på civilsamfundets aktive

deltagelse i arbejdet omkring sociale indsatser. Anders La Cour skriver i bogen 'Frivillighedens logik og dens politik', at: "den frivillige verden [...] bliver iagttaget som en vigtig og nyskabende aktør i det moderne velfærdssamfund" (La Cour, 2014, s. 119). Der har siden 1980'erne, hvor fokus på den frivillige socialindsats for alvor vandt frem, og hvor socialfrivillighed fra politisk side blev betragtet som et alternativ til den offentlige velfærdsproduktion, været et politisk fokusskifte (La Cour, 2014). Der er iværksat forskellige tiltag, som alle grundlæggende har til formål at styrke, udvikle og forene velfærdsområdet i Danmark med frivilligheden som et supplement til den offentlige indsats. Dette efter præmissen om, at staten fra politisk side begynder at:

lede efter måder, hvorpå den offentlige sektor og den frivillige verden kan realisere statens ønske om at skabe et velfærdssamfund, hvor det offentlige tager sig af det, de er bedst til, og de frivillige gør det, de er bedst til. (La Cour, 2014, s. 120)

Dvs. at den frivillige indsats angiveligt i stigende grad er blevet offentligt anerkendt og integreret i den samlede velfærdspakke, hvilket staten har søgt at facilitere gennem et fokus på at styrke frivilliges muligheder for at yde de bedst mulige bidrag, der korresponderer med offentlige indsatser. Frivillighedens potentiale indgår dermed i det politiske perspektiv på velfærd, og betinges bl.a. af organisationers varierende størrelser og forskellige bidrag. Dette fik os til at reflektere over, hvilken indflydelse det har på det offentliges evne til at udnytte de frivillige bidrag som supplement til den eksisterende velfærd.

Kvalitet i frivilligt arbejde

Kvaliteten af frivilligt arbejde som en del af velfærdsløsningen kendetegnes fra politisk side ved, at den frivillige sociale indsats baseres på gensidigt samarbejde og lydhørhed over for de specifikke behov, som den enkelte borger har. De frivillige, som udfører arbejdet, bringer deres egne livserfaringer ind i arbejdet og inddrager de udsatte borgere samt giver dem medansvar i løsningerne samtidig med, at de møder borgerne på deres vilkår. Dermed lægges særlig vægt på solidaritet som nøgleord i kvaliteten af den socialfrivillige indsats (La Cour, 2014). Et andet kvalitetsorienteret fokuspunkt, som også har ændret sig, vedrører organisering, ledelsesstruktur og værktøjer til dokumentation af den socialfrivillige indsats (La Cour, 2014). I takt med fastlæggelsen af, hvad kvalitet i frivillige sociale indsatser betyder, ønskes kvaliteten i den etablerede velfærdsproduktion også fremmet. Det har medført implementering af *performance management* som styringsstrategi til at sikre, at den frivillige sociale indsats kommer til at opfylde statens forventninger til indhold og form (La Cour, 2014). Dermed har staten indført dokumentationskrav og opstillet

kriterier for de socialfrivillige organisationer, som motiverer disse til at indrette og organisere sig efter statslige standarder for bl.a. at ansøge om økonomiske midler (La Cour, 2014).

Opsummerende fremhæver vi, at der angiveligt er statsligt incitament for at samarbejde med frivillige organisationer ved at facilitere et økonomisk fundament samtidig med, at der ønskes efterlevelse af krav om kvalitet. Dette opfatter vi som problemstillingens makroniveau (Hansen, 2013). Disse krav og reguleringer har indflydelse på den enkelte organisations organisering samt tilrettelæggelse af ydelser og tilbud i relation til lokale omgivelser, hvilket for KK's vedkommende analyseres i forstudiet (Jørgensen, 2022). Dette forstås som mesoniveauet (Hansen, 2013). Endelig danner dette ramme for den enkelte socialfrivilliges muligheder for at udføre tilsvarende arbejdsopgaver i praksis med de udsatte borgere, hvilket konstituerer mikroniveauet (Hansen, 2013). Heraf interesserer vi os for, hvordan hele denne strømning har influeret på kvalitetssikringen på mikroniveau, hvor den socialfrivillige, ifølge La Cour herover, forventes at bringe 'egne livserfaringer' ind i arbejdet samt udvise 'solidaritet' under inddragelse af den enkeltes behov i en brugerinvolveret løsning. Altså hvordan sikres kvaliteten af arbejdet for den enkelte socialfrivillige, der skal leve op til disse ekspliciterede krav om relationsarbejde?

Socialfrivillighed

Socialfrivillighed kendetegnes ifølge tendensrapporten *Tal om det frivillige sociale Danmark*, som indgår i Frivilligrapporten fra 2018, af Center for Frivilligt Socialt Arbejde (CFSA), som "*indsatser, der har et velfærds-, humanitært-, almennyttigt, sundheds-, sygdomsbekæmpende og/eller forebyggende formål*" (Jørgensen et al., 2018, s. 4). Særligt motivation for at gøre en forskel og dét at hjælpe andre, er en stærk drivkraft blandt socialfrivillige (Jørgensen et al., 2018). Endvidere udføres i højere grad blandt socialfrivillige end frivillige generelt 'personlig omsorg', hvor den frivillige indsats bl.a. centrerer om relationelle funktioner som f.eks. mentorordning, besøgsven etc. (Jørgensen et al., 2018). De store landsdækkende organisationer råder over store økonomiske ressourcer og har tusindvis af frivilligansatte (FA) samt lønnede ansatte (LA). Andre mindre lokale organisationer har grundet begrænsede økonomiske midler ingen LA, men drives udelukkende af frivillige (Sørensen et al., 2021).

Vores ræsonnement er, at de forskellige typer og størrelser af organisationer påvirker, hvilke typer af tilbud den enkelte organisation udbyder, og dermed i hvilke rammer den socialfrivillige udfører sit arbejde. Samtidig er der forskel på, hvad en stor/mellemstor organisation og en mindre organisation eller forening har af muligheder for at udvikle sine frivillige (Jørgensen, 2022). Tendensrapporten viser, at der er forskellige indsatser rettet mod udvikling af frivillige, fordelt på størrelsen af organisationer, hvor eksempelvis

introkurser, udviklingssamtaler, supervision og løbende uddannelse udgør nogle af udviklingsmulighederne (Jørgensen et al., 2018).

Kirkens Korshær

Kirkens Korshær kendetegnes ved at have fokus på socialt arbejde omkring udsatte borgere og sårbare mennesker i Danmark. I kraft af et frivilligkorps i størrelsesordenen ca. 9000, hvoraf 1359 pr. 2022 havde direkte kontakt til udsatte borgere i deres frivillige arbejde, kan KK kategoriseres som en stor frivilligorganisation (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022). De tilbyder forskellige typer af indsatser og har lokalafdelinger i hele Danmark. KK's arbejde handler bl.a. om at forebygge og mildne sociale problemer gennem sociale indsatser på *sociale arbejdssteder* (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022). Arbejdet følger strategiske kriterier for udførelsen af socialt arbejde formuleret som prioriteringer, der bl.a. skal "styrke og udvikle kvaliteten i alt korshærsarbejde" (Prioriteter: Kirkens Korshær, 2022). Heraf forstår vi, at der hos KK bl.a. er strategisk fokus på facilitering af den enkelte socialfrivilliges udvikling. Et fund i forstudiet viser, at der trods fokus på flere udviklingsindsatser, rettet mod de socialfrivillige, ikke er fokus på introkurser målrettet nyankomne (Jørgensen, 2022), hvilket adresseres yderligere i specialets analysedel 1.

En anden prioritet hos KK er, at de "vil være de bedste til at tiltrække og fastholde frivillige" (Prioriteter: Kirkens Korshær, 2022), hvilket sammenholdt med tidligere nævnte motiver tænkes at have en sammenhæng med, hvordan motiverne reelt indfris i praksis. Så for at kunne tiltrække og fastholde socialfrivillige, er det vores forståelse, at disse får feedback i forbindelse med det sociale arbejde, så det synliggøres for dem, hvorledes deres indsats har indflydelse på f.eks. det tidligere beskrevne motiv 'at gøre noget for andre'. Dermed mener vi, at en socialfrivillig har bedre chance for positiv feedback, såfremt vedkommende er 'uddannet' til feltets afgrænsede praksis og dermed dels føler sig kompetent og dels opnår direkte feedback fra praksis' øvrige aktører, herunder de udsatte borgere.

For at afgrænse problemstillingen yderligere konkretiseres denne med følgende beskrivelse af casen, hvilket leder frem til problemformuleringen.

Case-beskrivelse

Kirkens Korshærs kernefortælling

KK lægger stor vægt på både LA's og FA's (lønnede- og frivilligansatte, red.) menneskelige kompetencer og erfaringer for at imødekomme de forskellige behov hos forskellige udsatte målgrupper (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022). Korshærsarbejdet følger organisationens kerneværdier: *nærvær, omsorg og respekt* og ved at møde det enkelte individ i øjenhøjde og tage udgangspunkt i de ressourcer, der er til stede (Kværnø-Jones

& Fabricius, 2022). Med udgangspunkt i dette har KK udviklet konceptet 'Være, Gøre, Handle' (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022).

Nærvær

Vi er tilstede i øjeblikket, vi er opmærksomme, vi lytter og viser interesser i enhver situation.

Omsorg

Mennesker betyder noget for os. Derfor bekymrer vi os for dem og gør, hvad der står i vores magt for at hjælpe.

Respekt

Respekt handler om anerkendelse. Om at forstå og handle efter den forståelse, at alle mennesker har samme værdi.

Figur 1: Kirkens Korshærs tre kerneværdier (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022, s. 9)

Være, Gøre, Handle

Være-, gøre- og handletilgangen er udviklet som en helhedsorienteret strategiplan, der bl.a. har til hensigt at skabe et fælles sprog til koordinering af sociale indsatser og samtidig sikre, at det arbejde, der udføres, lever op til Korshærens løfte om "altid at møde det enkelte menneske dér, hvor det er" (Bauer et al., 2022, s. 6). Det betyder, at det enkelte individ selv udtrykker ønske om deltagelse som forudsætning for at integrere vedkommende i et tilbud. Tilgangen hviler på et fagligt og værdibaseret fundament, som tilstræbes at fungere som samlingspunkt for brugere, beboere, gæster og frivillige med ønsket om at betragte det enkelte menneske som ekspert i eget liv (Bauer et al., 2022).

Være

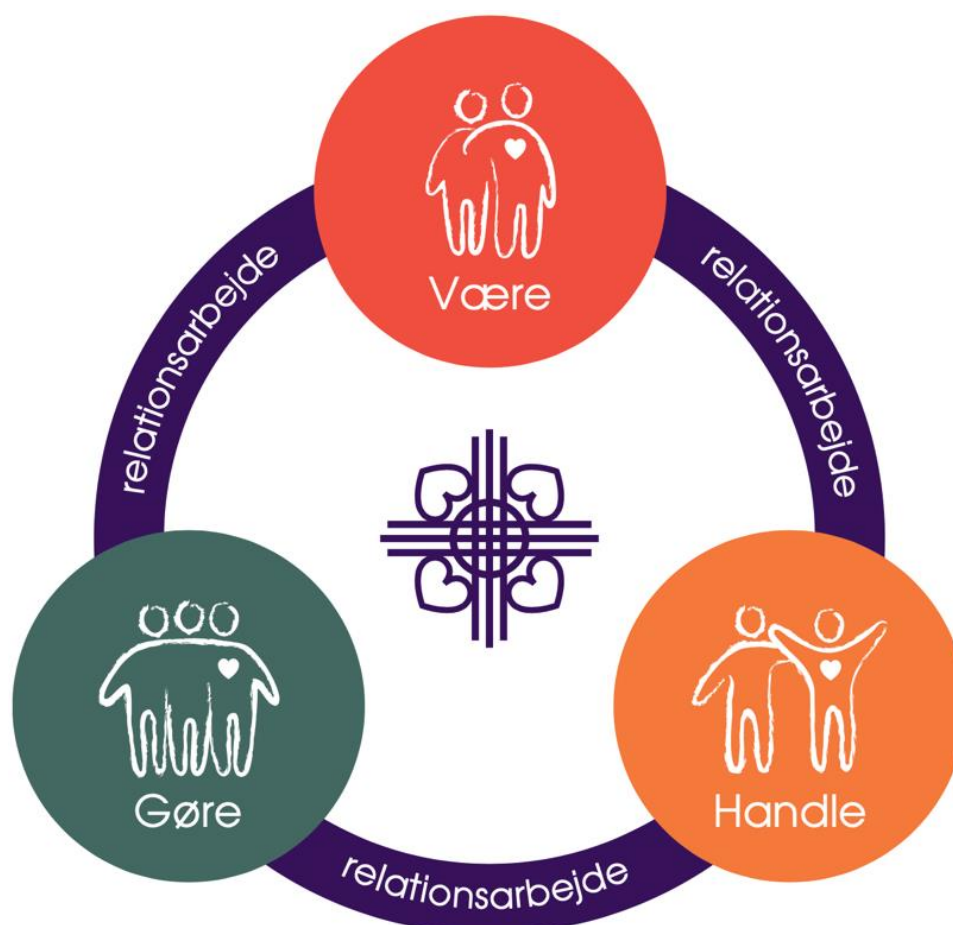
Være-tilgangen har til formål at skabe og tilbyde trygge og værdige rammer for udsatte brugere uden krav om aktiv deltagelse eller forandring. Det er målet at skabe et frirum for brugeren, hvor basale behov, fred og ro på en anerkendende måde kan tilbydes (Bauer et al., 2022). Være-indsatser i det sociale arbejde fokuserer på uforpligtende at facilitere basal behovsdækning af f.eks. mad, bad og samtale for det enkelte individ (Bauer et al., 2022).

Gøre

Gøre-tilgangen orienteres mod deltagelse og aktivering i form af både individuelle samt sociale aktiviteter, som brugerne kan deltage i. Gøre-indsatser har til formål at invitere brugerne til aktiv deltagelse gennem aktiviteter som et fælles tredje, hvor der særligt lægges vægt på fællesskaber, færdigheder og sociale kompetencer. Det kan for *deltagerne* være, at disse skal oparbejdes, genopdages eller øves (Bauer et al., 2022,).

Handle

Handle-tilgangen fokuserer på den enkelte brugers ressourcer og ønsker om handling og forandring. Handle-indsatser orienterer sig bl.a. mod at bygge bro mellem det enkelte individ og myndighederne med en tilgang, hvor brugeren, der opsøger hjælp, møder krav om at være udførende og aktivt deltagende (Bauer et al., 2022). Målsætningen for handletilgangen er at give brugeren ny tro på egne evner og skabe succesoplevelser, hvorfor indsatsen fokuserer på at støtte, guide og motivere brugeren før, under og efter handlingen (Bauer et al., 2022).



Figur 2: Være, Gøre, Handle (Bauer et al., 2022, s. 9)

Mening – Mennesker- Muligheder

Arbejdsfællesskaber spiller en stor rolle i det sociale arbejde, idet KK kan tilbyde brugerne ”muligheden for et meningsgivende arbejde og en hverdag, som kan være med til at give den enkelte øget livsglæde” (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022, s. 41). Rammen for disse Gøre-indsatser er *Fællesskabet*, og KK beskriver, at Fællesskabet: ”har til formål at skabe **meningsgivende** arbejdsfællesskaber, der øger livskvaliteten for **mennesker** i socialt udsatte positioner. Her giver vi **muligheder** for at udforske, opleve og opdage nye værdifulde kompetencer” (Bilag 1).

Et af de arbejdsfællesskaber, som indgår i Fællesskabet, er *Stedet*, hvor arbejdet er organiseret sådan, at LA faciliterer rammerne for FA’s aktiviteter med deltagerne i omgivelser, der centreret omkring et fælles tredje, hvilket fremmer mulighederne for meningsfuldt samvær (Bilag 1).

Problemformulering

Hvordan kan socialfrivillige via simulationsbaseret scenarietræning som læringsmetode udvikle deres forståelse og praktisering af organisatoriske værdier og handlenormer?

- *Hvilke væsentlige elementer af metodens indeholdte læringsdesign kan overføres til andre organisatoriske kontekster end den, hvori metoden afprøves?*

State of the art

Søgestrategi

Ud fra identificerede nøgleord- og termer, som associerer sig med undersøgelsesfeltet og problemstillingen, udførte vi en omfattende bloksøgning i informationsdatabaserne Google Scholar og på Aalborg Universitetsbiblioteks hjemmeside (AUB.aau.dk, 2023). Til søgningen konstruerede vi en matrix med kategorierne; *konteksten*, *persongrupper* og *interesseområder* (AU Library, 2022). Den anvendte søgematrix illustreres i figur 3.

Interesseområde	Persongruppe	Kontekst
<ul style="list-style-type: none"> • Frivilligt arbejde • Scenarielæring • Scenario-based learning • SBL • Volunteer training • Values to action • Relationsarbejde 	<ul style="list-style-type: none"> • Frivillige • Volunteers • Kirkens Korshær • Frivilligudvikling • Community volunteers 	<ul style="list-style-type: none"> • Frivillighed • Social work • Velfærdssamfund • The third sector • Non-profit • NGO • Civilsamfund

Figur 3: søgematrix/ søgeprotokol (Egen konstruktion)

Det var ikke muligt at fremsøge litteratur, som dækkede over den præcise problemstilling, der kendetegner specialets problemfeltet. Derfor fremhæves følgende artikler for at belyse elementer, der hver især har berøringsflader med vores fokus på socialfrivillighed og tilpasset scenarietræning til udvikling af praksisviden. Først introduceres de tre artikler, og til sidst adresseres de overensstemmende elementer, der kvalificeres til casen for at synliggøre et erkendte videnhul på området.

Brugerinddragelse og sprogligt fokus

Professor ved institut for Samfundsvidenskab og Erhverv ved Roskilde Universitet, Thomas P. Boje, diskuterer i en artikel fra 2019 det danske civilsamfunds rolle i forhold til sociale indsatser. Det fremhæves, at der fra politisk side er ønsket om, "at sektoren med dens frivillige, ulønnede arbejdskraft påtager sig en større rolle i leveringen af serviceydelser" (Boje, 2019, s. 10). Ligeledes er der: "bred enighed om, at borgernes aktive deltagelse i udviklingen og fornyelsen af velfærdssamfundet er vigtig og nødvendig" (Boje, 2019, s. 10). Artiklen diskuterer forholdet mellem civilsamfund, stat og marked. Der lægges vægt på, at civilsamfundet i kraft af en central position i både produktionen af velfærd og integrationen af samfundets borgere, påvirkes af den politiske dagsorden. En konsekvens af dette kan være: "at borgernes behov, ønsker og handlinger bliver formuleret og reguleret i systemernes sprog. Det fører typisk til, at lovgivningen bliver implementeret hen over hovedet på borgeren og i et sprog, som de ikke forstår" (Boje, 2019, s. 11). Politisk er der konsensus om, at denne udvikling ikke er hensigtsmæssig, og det foreslås derfor at inddrage civilsamfundet i højere grad i den politiske beslutningsproces (Boje, 2019).

Scenariebaseret læring

Matthew Seren Smith, Sarah Warnes og Anne Vanhoestenberghes bidrager med *scenario-based learning (SBL)* i udgivelsen *Teaching and Learning in Higher Education – perspectives from UCL* fra 2018 (Smith et al., 2018). Her diskuteres anvendelsen af scenariebaseret læring som didaktisk og pædagogisk tilgang i undervisningen på modulerne; *Understanding Management* og *Biomedical Engineering* på en højere læreanstalt ved University College of London. Formålet med scenariebaseret læring beskrives som et værktøj, der kan understøtte studerendes læring, og give dem mulighed for at afprøve og anvende viden i simulerede realistiske situationer (Smith et al., 2018). Forud for scenarieøvelserne forklares, hvad der er relevant i forhold til læringsudbytte, og at der findes forskellige løsninger. Det er dermed op til de studerende at udforske simulerede situationer, hvor de skal træffe egne valg, som minder om dem, der kan forekomme i autentiske omgivelser i den virkelige verden (Smith et al., 2018).

Scenarios can therefore range from simple sets of circumstances and conditions, to detailed sequences of events that take into account plots, roles and team relationships, which students may navigate via multiple pathways and which therefore have a multitude of possible outcomes. (Smith et al., 2018, s. 144)

Evaluering er af afgørende betydning for læringsudbyttet og for designet af scenarierne. Selve scenarierne indeholder undervisningsmetoder som rollespil, problemløsning og udforskning af emner med det læringsmæssige formål, at få de studerende til at demonstrere egen og relevant viden. Undervisernes rolle er i scenarieøvelserne fokuseret omkring vejledning af de studerende fremfor formidling (Smith et al., 2018). De ovenfor uddybede væsentlige elementer i scenarietræning blev identificeret til fem nøglebegreber, som karakteriserer scenariebaseret læring: *udfordringer, narrativ, valg, roller og rollespil og autenticitet* (Smith et al., 2018, s. 145). Desuden er autenticiteten af afgørende betydning for at afspejle de situationer, som simuleres i scenarierne og dermed sikre, at troværdigheden lever op til, hvad der kan forventes i en virkelig situation (Smith et al., 2018).

Det konkluderes i artiklen, at scenarietræning kan være en effektiv undervisningsmetode til at fremme og understøtte læring ved at skabe forbindelse mellem teori og praksis (Smith et al., 2018). Ydermere at scenarietræning kan anvendes som led i et længere undervisningsforløb eller som enkeltstående workshop. "they are expedient when run as a single session or a continuous element interspersed with core learning" (Smith et al., 2018, s. 156).

Brobygning mellem teori og praksis

I en sammenfattende rapport udgivet af KORA (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning) med titlen *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – Sammenfattende rapport* fra 2013, undersøges forholdet mellem de professionsstuderendes oplevede udfordring mellem kobling af teoretisk viden og praktisk erfaring i uddannelserne (Hastrup et al., 2013). Rapporten tager udgangspunkt i besvarelser fra studerende på otte forskellige professionsbacheloruddannelsessteder, hvor nogle af de studerende: ”oplever det som en udfordring at bevæge sig mellem de to læringsrum” (Hastrup et al., 2013, s. 25). Dermed opfattes en polariseret opdeling af *teori* som det, der står i bøgerne på den ene side, og *praksis* som det, der reelt arbejdes med på arbejdspladsen/praktikstedet på den anden side (Hastrup et al., 2013). Rapporten konkluderer bl.a. på baggrund af brobygningsprojektets resultater, at der er tre initiativer, som kan fremme oplevelsen af kobling mellem teori og praksis (Hastrup et al., 2013). Deraf introduceres skabelsen af *det tredje læringsrum*, hvor der fokuseres på identificering og forhandling af betydninger af teori og oplevet praksis mellem studerende og undervisere. Samtidig skabes en tættere tilknytning mellem praktikstederne og uddannelsesstederne, så det for de studerende ikke kun er noget, der opleves i udvalgte perioder af uddannelsen (Hastrup et al., 2013). I det tredje læringsrum kan studerende eksperimentere praksisnært i risikofrie omgivelser, hvor det tillades at begå fejl, og hvor man sammen med andre studerende, undervisere og eventuelt praktikvejledere kan udvikle nye metoder (Hastrup et al., 2013).

Det fremhæves, at læringsrummene vil variere efter, hvilken uddannelse og praksiskontekst det søges at simulere, men fælles for dem er, at det skal være muligt at skabe et læringsrum, hvor de studerende kan træne færdigheder, håndtere praksisrelevante situationer, og hvor: ”der kan leges, afprøves og eksperimenteres med faget” (Hastrup et al., 2013, s. 52).

Vores bidrag til forskningsfeltet

I forlængelse af artikel 1 oplever vi en afspejling af det kritiserede makroniveau, der udgøres af samfundsperspektivet, på det mikroniveau, som består af den konkrete undersøgelseskontekst. For det første beskrives implicitte forventninger fra politisk side til NGO’ernes (non-governmental organizations) ansvar for involvering i kritiske samfundsudfordringer, og disse forventninger opfatter vi i Stedets LA’s perspektiv, når de ønsker, at FA er mere initiativrige og inkluderende. For det andet adresseres et uforståeligt sprog i kommunikationen mellem statslig instans og borgeren, hvilket vi ser aktuelt i forholdet mellem LA og FA i kraft af, at forventningernes formuleringer ikke vækker resonans hos FA. Således opfatter vi den kritiserede samfundstendens relevant for specialets konkrete problemstilling.

I relation til den simulationsbaserede undervisning på UCL, ser vi det muligt at simulere troværdige og realistiske situationer for FA. Dog forudsiger vi en potentiel udfordring i, at deres viden og erhvervelse heraf

ikke på samme måde, som vi skønner, det må forventes i grupper, der begår sig i samme uddannelsesregi, er præget af ensartede faglige strømninger. Dermed har vi lavere forventninger til, at et markant fundament af regelsæt og procedurer er gældende for FA-gruppen, omend det ingenlunde er utænkeligt, at de eksisterer. Transferproblematikken mellem teori og praksis i uddannelsessammenhæng, er dette forskningsmæssigt det tætteste, vi kom på nogen, der beskriver noget om, hvordan det kan være svært at leve op til forventede handlenormer i praksis. Skabelsen af det tredje læringssum og vigtigheden af, at kunne omsætte den lærte teori i uddannelsesregi til det, der kræves hos praktikstederne, er overførbart til den casens kontekst. Det kan i specialet her omsættes til de handlenormer og værdier, som FA kan have vanskeligt ved succesfuldt at koble til frivillig social praksis på Stedet.

Derfor ser vi vores undersøgelse som et bidrag til forskningsfeltet. Vi beskæftiger os nemlig med en kobling af adresserede temaer, hvilket kommer til udtryk i form af simulationsbaseret scenarietræning i et socialfrivilligt miljø, hvor den eksperimenterende tilgang til afviklingen af scenariet bygger på refleksion og dialog for at fremme kommunikationen om værdier og handlenormer som forudsætning for at kunne identificere disse og omsætte dem til praktiske handlinger.

Videnskabsteori

Pragmatismen overordnet

Pragmatismen udgør et væsentligt bidrag til sociologisk teori, og den beskæftiger sig med bl.a. handling og samhandling som elementer i den menneskelige erkendelsesproces. Således betragtes handlinger at gå forud for den egentlige tænkning, der som reflektiv kognitiv aktivitet opstår ved afbrydelse af igangværende handlinger, dvs. en slags forstyrrelse (Andersen & Kaspersen, 2013). Erkendelsesprocessen er aktiv, idet mennesket som biologisk organisme forsøger at håndtere det omgivende miljø som led i at overleve, og derfor går vejen til viden om verden gennem afprøvende og eksperimenterende handleprocesser (Henriksen et al., 2022).

Pragmatiske processer

Foruden et fokus på handlinger som forudsætning for den pragmatiske erkendelse spiller erfaring en stor rolle. Erfaring forstås dels som produktet af den reflekterede oplevelse, men også som et samlet reservoir af reflekterede oplevelser, som samlet set udgør en slags bank af gældende overbevisninger, der kan knyttes til forskellige oplevelser. Dermed kan erfaringen virke retningsanvisende for nutidige handlinger og de heraf afledte mulige konsekvenser, såfremt den kan fremkaldes i en given situation. Centralt for den proces er genkendelighed, da enhver handling i princippet er knyttet til en situeret kontekst. Så i det omfang en aktør via visse tegn i det omgivende miljø oplever genkendelse, som ræsonnerer i vedkommendes

erfaringsreservoir, kan en handlings konsekvenser i den nærværende situation på rimelig vis forudsiges (Egholm, 2014). Over tid vil hyppigt gentagne handlinger kunne reduceres til vaner, da genkendelsen af tegn og den tilsvarende iværksatte handling fremkaldes nærmest per automatik, hvilket frigør kognitive ressourcer, der kan anvendes andetsteds. Dersom ingen genkendelse finder sted, må vedkommende gennem handlinger i situationen erfare sig frem via eksperimenteren og refleksion. Erkendelsesprocessen forstås som en reaktion på forstyrrelser i omgivelserne eller en afbrydelse af handlinger, som dels ikke kan forklares med bevarede forståelser, der i den henseende betragtes som mangelfulde, og dels stimulerer nysgerrigheden eller lysten/driften til ny erfaringsdannelse. Aktøren skal mao. have en oprigtig intention om at løse den foranstående problematik, udgjort af forstyrrelsen, for at kunne siges at erkende noget i den sammenhæng (Egholm, 2014).

Ontologi og epistemologi

Ontologien i pragmatismen indeholder såvel et realistisk som et konstruktivistisk perspektiv på eksistensbetingelserne. Den objektive verden, som den fremstilles i realismen, er ganske vist et eksistentielt fundament, men den menneskelige ageren i den udspringer af individuelle fortolkninger, forstået som repræsentationer af verden, betinget af de omgivende sociale handlinger, ethvert menneske er omkredset af (Egholm, 2014).

Overordnet tager pragmatismen epistemologisk udgangspunkt i tegn, der sanses af individet i det omgivne miljø, der fremstår som repræsentationer af omverden. Hittidige erkendelser og erfaringer krydsrefereres med de nye inputs med henblik på fremsigelse af potentielle handlingsafledte konsekvenser. Denne *abduktive* proces, baseret på en observation fra omverden og kvalificering med refleksion over relevant viden, muliggør formuleringen af en plausibel hypotese. Efter en afprøvning af denne vil en observation befordre bekræftelse eller afkræftelse af hypotesen, og dens anvendelsesberettigelse erkendes (Egholm, 2014).

Betydning for validitet

Specialets konklusion omsluttet dermed ikke af krav om værdifrihed i henhold til produktion af viden, men i stedet lægges der netop vægt på vores evne til at anvende erfaringer gjort i felten og øvrig relevant indsigt i emnet til at kvalificere og begrunde de sandsynlige slutninger, nærværende projekt fører til. Centralt er dog, at projektets konklusion ikke må forstås som sandheden definitivt, men snarere som en ræsonnabel, velunderbygget, sandsynlig, anvendelig og troværdig hypotese, der naturligvis kan betvivles og iterativt testes i praksis, hvilket kan lede til nye erfaringer.

Pragmatismens berettigelse i forstudiet

Forstudiet har et pragmatisk islæt, da problemformuleringen, som adresserede læringsmulighederne for nyankomne socialfrivillige hos KK i deres bestræbelser på at indfri forventninger om særlige adfærdsnormer i arbejdet kort efter indgået frivilligaftale, befordrede, at Steffen som forsker opholdt sig i praksisfeltet og oplevede onboardingprocessen på egen krop (Jørgensen, 2022). Foruden den deraf afledte etnografiske tilgang til empirikonstruktionen med forskeren selv som metodisk analyseapparat prægede pragmatismen også udviklingen af den læringsaktivitet, som anskuer aktørernes praksiserfaring som væsentlig forudsætning for læring om de kontekstuelte betingede faktorer, der præger relationsarbejdet mellem FA og deltagere på Stedet. Pragmatismen blev dermed fundament for både den forskningsmæssige arbejdsproces og semesterprojektets akademiske præmisser og ligeså for tilgangen til læring i relation til udarbejdelse af en læringsaktivitet til målgruppen (Jørgensen, 2022).

Dewey

Tænkning

Hos Dewey er tænkning en væsentlig faktor i erkendelsesprocessen. Tænkning kan dække over flere betydninger, som f.eks. at skærpe sin opmærksomhed ved at tænke på noget, eller tænke at – som det engelske 'think', der i denne sammenhæng oversættes til 'tro' - altså have en forventning/forestilling om noget. Dog tænkes der normalvis på ting, der ikke er direkte opfattet fysisk tilstedeværende gennem sanserne. Faktisk kan alt, hvad der ukontrolleret går gennem hovedet på enhver, så som dagdrømme, fantasier og luftkasteller o.l., i ordets betydning være tanker (Dewey, 1910). Derfor introducerer Dewey den reflekterende tanke, der defineres som: "Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought" (Dewey, 1910, s. 6).

Der er bl.a. fokus på grundig overvejelse over formodet form for viden, hvilket vi forstår som, at den plausible forklaring, der kan opstå hos en person, der forsøger at skabe mening med en situation, ikke uden videre accepteres som 'sand'. Den reflekterende tanke vil udfordre plausibiliteten og søge alternative mulige forklaringer.

Reflection is turning a topic over in various aspects and in various lights so that nothing significant about it shall be overlooked—almost as one might turn a stone over to see what its hidden side is like or what is covered by it. (Dewey, 1910, s. 57)

Det er altså afgørende, at refleksionen bygger på en undersøgende tilgang og ikke blot på antagelser, da intet væsentligt må overses. Senere i dette afsnit kobles refleksion til Deweys beskrivelse af en sekventiel erkendelsespræmis.

Erfaring

Den reflektive tankes formål er at føre til en slutning, der angiver meningen med en bestemt konsekvens, affødt af en given handling. De almindelige, naturlige og sociale livskonditioner giver i en vis udstrækning de nødvendige betingelser for regulering af slutningsoperationer. *Livets disciplin* (evnen til at navigere og handle i eget liv baseret på erfaret læring) fremtvinges gennem erfarede konsekvenser, der opleves som reaktion på livets grundvilkår, og påvirker fremtidens slutningsprocesser. Som Dewey formulerer det: *“The burnt child dreads the fire”* (Dewey, 1910, s. 20). Dette anvendes som eksempel til at forklare, at behovet for korrekt slutning hos det brændte barn forekommer mere tvingende, end det være sig tilfældet hos en person, der har tilegnet sig viden om varmes egenskaber på teoretisk facon udelukkende. Altså er erfaringen i nogle tilfælde en nødvendighed for udviklingen af en tilsvarende form for læring og i alle tilfælde en væsentlig faktor for erkendelsen (Dewey, 1910).

Yderligere om erfaringens indflydelse på erkendelsesprocessen siger Dewey: *“Adults normally carry on some occupation, profession, pursuit; and this furnishes the continuous axis about which their knowledge, their beliefs, and their habits of reaching and testing conclusions are organized”* (Dewey, 1910, s. 41).

Altså er et menneskes evne til at reflektere og ræsonnere sig frem til en slutning og selve slutningens karakter betinget af vedkommendes tilhørsforhold til givne omgivelser samt generelle erfaringer. Hos frivillige på Stedet i Kirkens Korshær betyder det bl.a., at deres vidt forskellige livsførelser kombineret med et fravær af uddannelse til at ensrette erkendelser og erkendelsesmetoder i en given praksis, giver dem ringe forudsætninger for at foretage ensartede slutningsoperationer. Dermed er det fælles erfaringsfelt begrænset til oplevelser i social-arbejdet på selve Stedet.

Den sekventielle erkendelsespræmis

Erkendelse forekommer, når noget forstyrrende optræder og ikke kan forklares med individets hidtidige opbyggede erfarings- og vidensreservoir, og der fortsat er en drift efter at finde en forklaring, som afgøres i en sekventiel erkendelsesproces. Denne starter og slutter med en observationsfase og indeholder mellemliggende refleksionsfaser og opdeles i 5 steps:

“(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further

observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief". (Dewey, 1910, s. 72)

En følt vanskelighed kan foregå sideløbende med lokalisering og definitionen heraf, såfremt der ikke umiddelbart opleves udefineret uro og chok. Der er altså tale om at opleve, at noget stikker ud, hvilket opleves som en slags forvirring eller et problem, der fremtvinger en tankemæssig søgen efter svar. Den første tankeaktion vil da være at afgrænse problemet til den oplevede sammenhæng, hvori det indgår, så dets omfang kan defineres (Dewey, 1910). Tredje fase er fremkomsten af mulige løsningsforslag, der udgøres af forestillingen om noget fraværende. Altså det at gå fra noget observeret tilstedeværende til at antyde noget ikke-tilstedeværende, hvilket Dewey også kalder et spring. Dette spring føder en idé eller en hypotese, om man vil. Fase fire består af ræsonnement over den suspendede tro (idéen, der endnu ikke er fuldt accepteret om end plausibel), og kan afvise visse forslag samt kvalificere andre. Nogle gange kan ræsonnementet være tilstrækkeligt til at finde en logisk forklaring, der suspenderer den oprindeligt oplevede tvivl, og andre gange kræves et eksperiment. Den endelige observations formål er da at teste i praksis, om den valgte hypotese med dens betingende forudsætninger kan give det forudsete resultat. Eksperimentets konsekvenser observeres og anvendes til bekræftelse eller afkræftelse af den valgte hypotese.

Induktion og deduktion (en dobbelt bevægelse)

Refleksionen indeholder en induktiv bevægelse, der skal forstås som opfattelsen af de inputs, der udgør de faktuelle omstændigheder, som en slags forvirrende data (den følte vanskelighed). En deduktiv bevægelse forekommer dernæst, når den ræsonnable idé, der skal begrunde den foreslåede helhed, som forstyrrelsen udgør en udefineret del af, testes i praksis. Denne dobbelte bevægelse indeholdes i enhver tankehandling, og indeholder en forholden sig til noget empirisk, som teoretiseres i refleksionen og testes af i søgen efter afklaring (Dewey, 1910). Denne dobbelte bevægelse forstår vi som *abduktion*, der er beskrevet indledende under afsnittet om epistemologi.

Simulation og repræsentationalisme

For transparensens skyld har vi valgt at udfordre nogle muligt implicite definatoriske antagelser omkring simulation og dens anvendelse for at undgå potentielle mistolkninger af vores hensigter samt potentielle afledte fordomme om ugyldighed. Simulation er indlejret i scenarietræning, hvilket betyder, at scenariet har til hensigt at simulere elementer fra reel praksis. Traditionelt set forbindes simulation med repræsentationalisme i den forstand, at der er et forhold mellem det repræsenterede (virkeligheden) og vores repræsentation af virkeligheden (forestilling om virkeligheden). Grundlæggende er der forskel på

virkeligheden, som den umiddelbart fremstår, og den repræsentation vi hver især oplever. Simulation er altså at skabe og vise en forestilling om en del af noget virkeligt, som ikke er det virkelige selv (Henriksen et al., 2022). Men historisk set udfordrer den erkendelsesteoretiske repræsentationalisme tanken om menneskets direkte adgang til verden, som den er, da der er en implicit skepsis, som Emanuel Kant beskriver med sine begreber om *Das ding an sich* (verden som den er) og *das ding für uns* (Verden som vi erkender den) (Rasborg & Højberg, 2013). Det betyder, at han accepterer en realistisk ontologi, men afviser en tilsvarende epistemologi, da han bl.a. mener, at begreber om verden (sproget) er en betingende faktor for, hvad vi er i stand til at erkende. Derfor kan scenarietræning med dette udgangspunkt kritiseres for ikke at være i stand til at repræsentere virkeligheden på en måde, så den kan erkendes i sin umiddelbarhed, hvilket kan afføde individuelle repræsentationer, betinget af aktuelle og væsentlige erkendelsesbegreber, som afstedkommer individuelle erkendelser, hvis gyldighed og sammenlignelighed principielt aldrig kan afgøres (Rasborg & Højberg, 2013).

Endvidere udfordrer postmodernisten Jean Baudrillard adgangen til virkeligheden og i nogen grad eksistensen af en sådan ved at introducere begrebet om en *hyper-virkelighed*. Dette er en sammensmeltning af virkeligheden og *simulacra*. Simulacra skal forstås som en kopi uden original, og i denne sammenhæng peger Baudrillard på massekommunikation som en påvirkende faktor for en afkobling af menneskets sproglige repræsentationer af virkeligheden fra selve virkeligheden (Henriksen et al., 2022). Når referencerammen for mennesket er gennemsyret af repræsentationer, som eksempelvis at forholde sig til en nyhed om aktuelle krigshandlinger ved at sammenligne med noget, man har set TV-nyhederne i fortiden, så bliver det umuligt at skelne mellem virkeligheden selv og det simulerede. Simulationen, der udgør referencerammen opfattes altså mere virkelig end den egentlige virkelighed. Derfor er der tale om, at dét, vi så faldt ønsker at simulere, ikke korresponderer med virkeligheden, men med andre simulerede repræsentationer, der dels ikke reflekterer virkeligheden korrekt og dels ikke kan adskilles fra den egentlige virkelighed.

Alt dette problematiserer vores arbejde med simulation, da præmissen i vores pragmatiske udgangspunkt forudsætter, at der kan bestemmes en fælles referenceramme for erfaring for den målgruppe, der ønskes at udvikle handlenormer med afsæt i fælles erfarede oplevelser. Men den passive tilgang til erkendelse i repræsentationalismen kritiseres af flere større personligheder, der har beskæftiget sig med den menneskelige erkendelse. Væsentligst af Dewey, der melder sig på banen ved at påstå, at viden (som erkendes) ikke er passive repræsentationer af virkeligheden, men tværtimod aktiv interaktion med et omgivende miljø, hvor et individ forholder sig eksperimenterende og tolkende i håndteringen af sin

omverden på en fejlbarlig måde (Henriksen et al., 2022). For at undgå, at den viden, vi producerer, med et repræsentationalistisk standpunkt kan kritiseres for at være ugyldig, idet den 'virkelighed', som søges repræsenteret, ikke er tilgængelig, udvides det teoretiske begrebsapparat med et begreb fra Alfred Schütz, som validerer den repræsenterede virkeligheds gyldighed.

En delt virkelighed

En fælles symbolverden (repræsentationer)

Schütz beskæftigede sig med sociologi med inspiration fra fænomenologien og integrerede i sit senere arbejde pragmatismens idéer. Han introducerer begrebet *hverdagslivets verden*, som han også kalder *commonsense verdenen*. Denne er et udtryk for, at selvom ethvert menneske befinder sig i en unik biografisk situation, som afspejler dittos drømme, fantasier og særegne kompetencer mm., deler vi alle en fælles virkelighed. Så trods en subjektiv tilgang til verden baseres en del af erkendelsen på det, Schütz kalder *den naturlige indstilling*, som refererer til den fælles symbolverden, der indeholdes i hverdagslivets verden og udgøres af de commonsense forestillinger, som vi intersubjektivt deler med hinanden (Andersen & Kaspersen, 2013). Denne verden er pragmatisk og betinges af de fælles handlinger og ritualer, vi deler. Der er tale om alle de projekter, som enhver udfører i hverdagen, som at stå op om morgen, tage på arbejde o.l. To idealiseringer fremmer det implicitte kommunikationsparadoks, som ligger i antagelsen om, at ethvert menneske kun har adgang til en subjektiv verden og derfor aldrig vil kunne sikre sig, at en personlig mening eller erkendelse deles med andre. Den første er, at trods bevidsthed om, at andre har alternative oplevelser af verden end én selv, eksisterer en enighed for de praktiske formåls skyld. Den anden er, at andre, såfremt de var i éns sted, ville de opleve verden som én selv (Andersen & Kaspersen, 2013). Dermed er der med begreberne om den naturlige indstilling og hverdagslivets verden en pragmatisk mulighed for at opleve verden fra et commonsense-perspektiv, der efterfølgende kan formidles som et fælles ræsonnement hos andre, der opholder sig i den afgrænsede del af verden, hvor samme referencesystem er gældende. Med andre ord kan der skabes repræsentationer, som vækker genkendelse hos aktører i samme hverdagslivsverden med afsæt i en pragmatisk ontologi, hvilket svarer til, at vi gengiver udpluk af situationer, som ræsonnerer hos FA på Stedet i kraft af deres delte hverdag i Stedets fysiske omgivelser.

Anvendelsesorientering

Den pragmatiske erkendelsespræmis, der beror på abduktion, anvendes både som generelt gyldighedskriterium og som læringspræmis i den tilrettelagte læringsaktivitet. Derfor vil Deweys sekventielle erkendelsespræmis fungere som rød tråd for det videnskabelige arbejde og for den teoretiske tilgang til læring hos målgruppen. Begreber som refleksion, handling, observation, ræsonnement, hypotese/idé, eksperimenteren/test vil præge analysen dels af vores bearbejdning af empiri for at sikre os væsentlige

genkendelighedsfaktorer i scenarieafviklingen samt analysen af selvsamme afvikling. Alfred Schütz giver med begreberne om den naturlige indstilling og hverdagslivets virkelighed mulighed for at referere til en fælles accepteret 'virkelig' referenceramme, hvilket validerer en pragmatisk tilgang til simulation i praksis.

Metode

Følgende afsnit har til formål at skabe transparens omkring specialets metodiske tilgange.

Arbejdshypotese og mellemliggende erkendelser

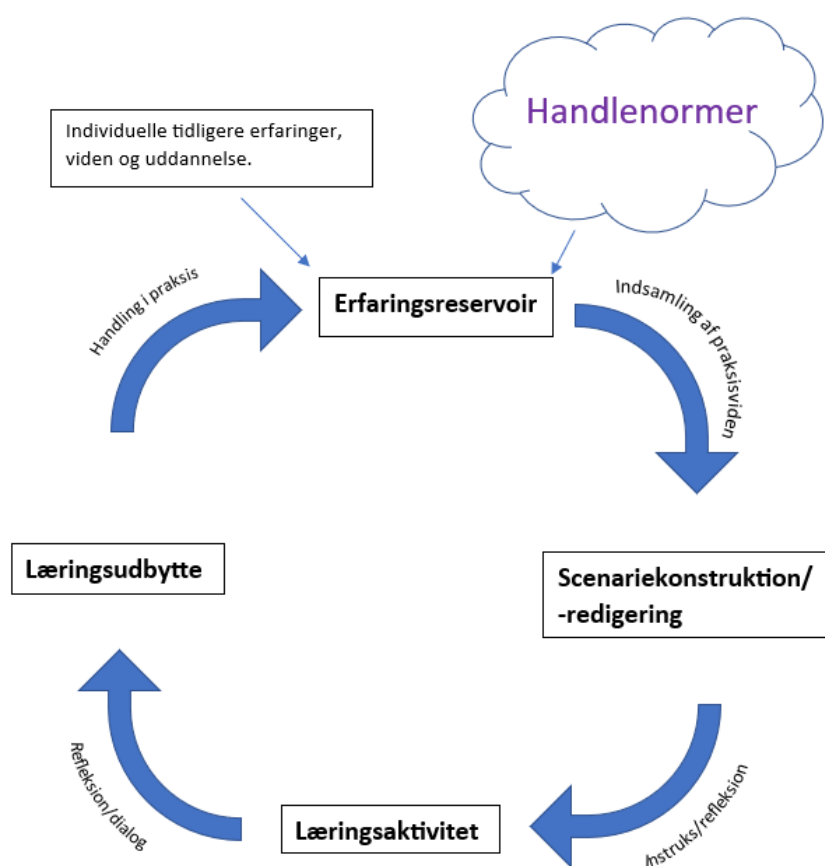
Konklusionen fra forstudiet, der delvist repræsenteres i den *indledende arbejdshypotese* (Se 'Et forstudie til specialet') vurderedes at være i overensstemmelse med strategiske prioriteringer om eksempelvis 'øget kvalitet i alt Korshærsarbejde' og 'fastholdelse hos frivillige' (Se 'Kirkens Korshær'). Desuden var forslaget i forstudiet, at læringen burde foregå som en så tidlig indsats som muligt for at undgå unødigt indlejring af uhensigtsmæssige vaner, der efterfølgende skal (identificeres og) nedbrydes (Jørgensen, 2022). I mellemtiden mellem forstudiets afslutning og dette speciales opstart ændrede dette syn på nyankomne som målgruppe sig. Det skyldes, at møder med FK gjorde det tydeligt, at det ville være yderst besværligt at afgrænse en læringsindsats til enkeltpersoner, der ansættes med inkonsistent frekvens i et miljø, hvor FA på Stedet i øvrigt samles en enkelt gang i kvartalet. Endvidere blev vi opmærksomme på, at pragmatismens fokus på de involverede aktørers erfaringer i egen praksiskontekst ikke nødvendigvis medfører en 'geografisk begrænsning' for metoden. Erfaringers anvendelse i en forestående handling iværksættes jf. Dewey indledningsvist på baggrund af refleksion (Se 'Videnskabsteori'). Derfor tænkes læringsmetoden at kunne række ud over den specifikke kontekst, vi anvender den i, og også anvendes flere steder i organisationen.

Arbejdshypotesen

Da varierende erfaringer på forskellige områder i organisationen ikke nødvendigvis kan sammenlignes grundet deres kontekstualitet, kan et træningsscenarie i én afdeling (socialt tilbud) være forskellig fra en anden afdeling. Men derfor kan måden, de involverede ansatte og frivillige faciliterer læring om egen praksis med afsæt i egen erfaring, godt være ens. Såfremt præmissen er, at der tages metodemæssig højde for kontekst, aktualitet og fidelitet (Se 'Simulationsteori'), så de væsentligste influerende faktorer overvejes, findes det sandsynligt, at der kan skabes viden om operationalisering af værdier og handlenormer i praksis i alle organisationens sociale tilbud. Derfor flyttes fokus fra nyankomne FA til FA-gruppen generelt, der åbnes mulighed for generalisering af aktivitetens resultater til andre organisatoriske kontekster, og operationaliserede handlenormer tænkes at fungere retningsanvisende for fremtidige handlinger. Derfor justeredes den indledende hypotese til den *udvidede arbejdshypotese*:

De handlenormer, der er krav om efterlevelse af for Stedets socialfrivillige, kan tillæres gennem en tilrettelagt scenarieaktivitet, som bygger på refleksion over egen erfaring i praksis. En sådan aktivitet udgør endvidere en platform for eksplicitering af selvsamme normer for FA-gruppen generelt i KK's sociale tilbud, hvilket kan fremme de FA's forståelse og efterlevelse heraf og således herigennem implicit virke retningsanvisende for nyankomne.

Idet den udvidede arbejdshypotese kan fremstå kompleks som skriftlig formulering, illustreres den herunder via en model, der med sit pragmatiske islæt viser en cyklisk bevægelse gennem erfaring, videnudvikling, praksishandlinger og vaner/rutiner, der udvider erfaringen.



Model 1a: Illustration af pragmatisk læringscyklus understøttet af etnografisk metode
(Egen konstruktion)

Synlige retningslinjer som grundlæggende læringspræmis

Et scenarie vil i traditionel forstand simulere situationer, som kan imødegås med afsæt i feltens iboende regelsæt, procedurer og normkodeks (Henriksen et al., 2022), hvilket svarer til single-loop læring eller

assimilativ læring, hvor mentale læringskemaer er tilstrækkelige til at inkludere ny viden i allerede konstituerede rammer (Illeris, 2015, s. 172-173). Selve afviklingen af scenariet vil da kunne tydeliggøre de i forvejen gældende rammer, så læringsprocessen for de deltagende, der i forvejen antageligt kan genkende disse, vil foregå som en mindre intervenserende aktivitet, der blot virker assimilierende og retningsanvisende.

Modellen forklaret

En aktør på Stedet har et reservoir af erfaring, der udgøres af egne forudgående erfaringer (Kassen øverst til venstre), som pågældende finder overførbare til denne praksis, såvel som af handlenormernes iboende regelsæt og procedurelle retningslinjer (Skyen øverst til højre), der dels selv er erfaret og dels kan være formidlet i en eksplicit eller implicit form. En indsigt i daglig praksis kan gennem forskningsrelateret deltagelse i eller legitim tilknytning til Stedets praksis anvendes som empirisk konstrueret praksisviden (Øverste buede pil til højre), der er forudsætningen for konstruktion af et for felten troværdigt scenarie i form af et genkendeligt repræsenteret udsnit af *hverdagslivet* (Se 'Videnskabsteori'). Rent pragmatisk indeholder scenariet en problematik, som har til formål at vække handletrangen hos de tilstedeværende læringsdeltagere. Mao. er der tale om en oplevet forstyrrelse, som konstitueres af de fysiske rammer samt den formulerede instruks (Nederste buede pil til højre), der italesætter situationelle forhold og så at sige 'kridter banen op' forud for iværksættelse. Dertil knyttes en kort refleksionsfase, hvor læringsdeltagere kognitivt kan afgrænse/definere udfordringen, generere plausible handlehypoteser og raffinere dem. Under selve læringsaktiviteten afprøves og observeres dét, vi kan kalde en test af den valgte hypotese, som bliver udgangspunktet for en fælles oplevelse, der muliggør visualisering af mulige betydninger af værdibegreber og formulerede handlenormer gennem handlinger. En efterfølgende refleksion over, hvorledes det oplevede korresponderede med det forventede i den enkeltes hypotese, bliver fundamentet for en styret dialog (Nederste buede pil til venstre), hvis formål er at skabe koblinger mellem plausible og optimale betydninger, der til sidst opsummeres som læringsudbytte og formuleres som handleviden. Med afsæt i denne kvalificerede 'fælleshypotese' angående, hvad der fremover vil være virksomt i en lignende situation, kan hver enkelt fremover afprøve disse handlinger i praksis (Øverste buede pil til venstre) og dermed udvikle sit erfaringsreservoir. Processen kan gennemføres med fokus på forskellige scenariekonstruktioner eller, hvis et/flere scenarier ønskes optimeret til fremtidig træning, kan tilrettelæggelse og beskrivelser redigeres for at optimere bl.a. repræsentativiteten.

Påvirkning af felten

En væsentlig pointe om antropologiens empiriske adgang er, at det aldrig er muligt at reproducere eller skabe viden om den primære erfaring med praksis i et 1:1-forhold, så den tekstliggjorte observation eller erfaring

er identisk med den reelt oplevede. Dog har forskerens positionering i felten afgørende betydning for, hvor genkendeligt vedkommende er i stand til at beskrive erfaringer, som de opfattes i felten (Hasse, 2012). Da det er at betragte som en grundlæggende umulighed at observere felten fra en position som *fluen på væggen*, hvorfra man kan indfange alt objektivt og upåvirket, må vi nødvendigvis forholde os til at finde den rette balance mellem involvering/nærhed og distance ved at være hhv. deltagende og observerende. Som modpol til distancen kan en udpræget deltagende position have en u hensigtsmæssig indflydelse på den empiriske videnskabelse, da det kan indsnævre det afspejlede perspektiv (Saltofte, 2016). Den balance har vi tilstræbt gennem opmærksomhed på at skifte mellem at være direkte involverede i samvær og aktiviteter med deltagerne på Stedet på den ene side, og det at være observerende og opsøgende i forhold til Stedets øvrige aktiviteter uden at være tilknyttet en egentlig opgave på den anden side.

To empiriske faser

Specialet indeholder to empiriske faser, som er kronologisk tilrettelagt, hvilket nødvendiggør en opdeling af dem for at belyse de forskellige refleksionsniveauer og valg, som gør sig gældende i begge faser. Den første fases sigte er at kvalificere tilrettelæggelsen og planlægningen af aktiviteten. I den anden fase udgør indsamlet data under aktiviteten datamaterialet til besvarelse af projektets *endelige arbejdshypotese* (Se 'Analysedel 1') og fungerer dermed som led i besvarelsen af problemformuleringen.

Fase 1

I første fase indgik vi begge i den frivillige arbejdsstyrke i undersøgelsesfeltet. Den form for viden, vi her eftersøgte som kvalifikationsgrundlag for fase to, fandt vi tilgængelig gennem feltarbejde. Indledningsvist overvejedes en interviewbaseret tilgang, hvor det var muligt indfange viden om interviewpersonernes (udvalgt gruppe af frivillige til fokusgruppe- eller enkeltpersonsinterviews) synspunkter og oplevelser samt konstruere viden i samspillet mellem os og dem omkring handlenormerne og deres mulige eksekvering i praksis gennem en samtale, der kan opfattes som en udveksling af synspunkter (Kvale og Brinkmann, 2015). Fordelen ved den form for viden er den kvalitative dybde, der kunne anvendes til at forklare bagvedliggende rationaler hos interviewpersonerne, der i så fald skulle repræsentere de FA på Stedet. Men da alle FA på Stedet har mere eller mindre forskellige faglige baggrunde, ville en udvælgelse af en repræsentativ gruppe udfordre reliabiliteten. Desuden fokuserer undersøgelsen på praktiske handlinger og ikke samtale om praktiske handlinger. Og som Kvale og Brinkmann formulerer det: "I forskningsinterview taler vi med mennesker, fordi vi gerne vil vide, hvordan de beskriver deres oplevelser eller artikulerer deres grunde til at handle, som de gør" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19).

For os er vejen til viden om handlinger i praksis at komme så tæt på de handlinger som muligt. Mao. er den mest valide måde at skabe viden om handlinger dels at erfare dem selv og dels at observere målgruppens handlinger (Se 'Deltagerobservation').

Empiri i fase 1

Fundamentet for den empiriske konstruktion udgøres af deltagerobservation dels fra forstudiet i efteråret 2022, der forløb over 6 uger med deltagelse fire dage om ugen i forskellige sociale tilbud, herunder Stedet, og igen, i forbindelse med specialet, på Stedet over fire uger i marts 2023 med deltagelse to dage om ugen. Observation ved frivilligmøde, hvor FK med opbakning fra LA satte fokus på handlenormerne, er central for problemstillingens afgrænsning. Uformelle samtaler med FA udgør sammen med feltnoter en anden væsentlig del af metoden og det empiriske grundlag.

Fase 2

Anden fase konstitueres af læringsaktivitetens tilknyttede data. Overvejelser om empiridokumentation berørte lyd- og/eller billedoptagelser. Med optagelser og en efterfølgende transskriberingsproces ville vi meget præcist kunne indfange, hvad der blev sagt hvornår. Samtidig ville vi kunne gå relativt traditionelt til værks med at kode, tematisere og meningskondensere den skriftlige produktion, der efterfølgende kunne gøres klar til analyse jf. gældende principper (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Men vi mente i praksis, at et kamera eller en lydoptagelse kunne risikere at skabe et unødigt ekstra 'kunstigt' lag, der ville afføde endnu mindre tilbøjelighed til at handle 'naturligt', end det i forvejen var muligt med vores implicite tilstedeværende 'forstyrrelse'. Da vi havde brugt megen tid i felten på at blive mere *legitime deltagere*, der havde opnået en vis accept hos feltens aktører (Hasse, 2011), ville vi ikke risikere at skulle kæmpe yderligere med legitimering af potentielle optagelses- og dokumentationsmetoder. Vi besluttede derfor at holde fast i den pragmatiske grundtone og dokumentere med observation og feltnoter fra os begge. Læringsaktiviteten var af ca. 60 minutters varighed, og vi var to til at dokumentere, så det virkede overskueligt. Endvidere blev det endelige scenarie udfyldt i en skabelon med tomme felter, der kunne anvendes til udfyldelse af egne noter (som led i den efterfølgende refleksionsproces og dialogfase) og udgjorde også en skriftlig del af dokumentationsarbejdet i denne fase (Se 'Analysedel 1').

Empiri fase 2

Deltagerobservation og feltnoter blev den primære dokumentationsmetode. I praksis forestod Steffen den introducerende facilitatorrolle, mens Anders udgjorde den støttende og dokumenterende. Introduktionsdelen var forberedt og velovervejet, og efter afviklingen blev den nedskrevet, som den blev afviklet. Der var forberedt noterings-skema til Anders' løbende noteskrivning, så der let kunne struktureres

noter efter bl.a. kronologi og involverede deltagere mm. som muliggjorde, at der kunne observeres og dokumenteres samtidig. Efter afvikling blev resten af dagen brugt på at uddybe noterne og skabe et fyldestgørende empirisk grundlag. Scenarieskabelonerne blev uddelt fra start, indsamlet efter den styrede dialog og brugt som udgangspunkt for evaluering af læringsudbyttet.

Deltagende observation

Der tages udgangspunkt i kvalitativ metode, da omdrejningspunktet for undersøgelsen er de menneskelige erfaringsprocesser, oplevelser og det sociale liv, som kendetegner tilblivelse af og forståelser for sociale processer i forskellige kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Mere specifikt anvendes deltagerobservation som empirisk indsamlingsmetode. Deltagerobservation giver metodisk os som undersøgere mulighed for at få en intuitiv forståelse for aktørernes ageren i praksis ved at åbne op for felten, så vi bedst muligt kan forstå faktiske forhold omkring vores observationer, så vi dermed "reducerer risikoen for at drage forhastede og 'konteksttomme' konklusioner" (Szulevicz, 2015, s. 86). Desuden muliggøres relationsopbygning med aktørerne i felten, og der kan foretages observationer, uden vores tilstedeværelse skaber forstyrrelser, der vil påvirke undersøgelsens autenticitet i unødigt grad (Szulevicz, 2015). Deltagerobservation egner sig særligt til at: "beskrive og analysere det sociale, situerede og partikulære knyttet til menneskelig praksis" (Szulevicz, 2015, s. 86), hvorfor metoden kan benyttes til at adressere og indkapsle kontekstuelle forhold i praksis, som ellers kan være svære at få adgang til, herunder den nonverbale og ikkereflekterede kommunikation, der i praksis kan udspille sig de frivillige deltagere imellem (Szulevicz, 2015).

Observationsstrategi

Indledningsvist var planen at observere *åbent* for vores begges vedkommende. *Åbne* observationer har til formål at registrere 'alt' uden at forudbestemme relevans for derved at have en så stor potentiel undersøgelsesflade som muligt og samtidig for at blive selvbevidst omkring, hvordan selve observationerne foretages (Tjørnhøj-Thomsen et al., 2021). Men allerede ved første møde med Stedet og de FA, blev der af FK ved frivilligmødet adresseret netop den problematik, som vi ville undersøge. Derfor blev det naturligt at følge feltens fokus og lade vores observationer *fokusere* til situationer, hvor denne del af praksis og den generelle problematik var synlig (Tjørnhøj-Thomsen et al., 2021). Dog var Anders som ny på Stedet sandsynligvis mere åben i sine observationer, end Steffen var det, da Steffen allerede havde oparbejdet en fornemmelse af, hvad der udgjorde generelle rammer for normpraksis. Anders var eksempelvis opmærksom, ved ankomst til P-pladsen på Stedet første gang (i snevej), at der kun var fodspor i sneen ved førersiden af alle personbiler på P-pladsen, hvilket, han mente, kunne antyde, at de FA ikke benyttede sig af samkørsel,

men i stedet ankom selvstændigt. Dette skønnes umiddelbart ikke at have nogen direkte tilknytning til den fokuserede problemstilling, men kunne jo senere vise sig at have det, såfremt en samling af andre observationer kunne forstærke en form for tema. Det var imidlertid ikke noget, Steffen bemærkede. Til gengæld gjorde Steffen, i kraft af sin mere legitimerede position, observationer om normbrud, som f.eks. da en LA en dag ved et morgenmøde ikke lod en deltager vælge frit, hvilken aktivitet vedkommende ønskede at deltage i, men i stedet foreslog noget andet. På denne måde kunne vi qua Anders' nysgerrige blik observere noget åbent, trods vi dog grundet frivilligmødet hurtigt blev mere fokuserede, og Steffen kunne i højre grad observere noget, som skilte sig ud.

Feltnoter

Allerede inden første møde med felten besluttede vi at begrænse synlig noteskrivning i den daglige færden i praksis. Dette for at muliggøre en større nærhed til felten, som ikke blev afbrudt, men i stedet fulgte det naturlige arbejdsflow. Ligeledes for at mindske risikoen for, at de observerede FA og deltagere skulle føle sig overvåget og vurderet i egen praksis (Szulevicz, 2015). Ved løbende feltnoteskrivning var der desuden risiko for, at vi indtog en rapporterende rolle snarere end en deltagende rolle, hvilket potentielt kunne medføre en afkobling af forbindelsen til situationen, som vi ønskede at undersøge (Hastrup, 2015). Feltnoter blev således primært nedskrevet efter overstået deltagelse i praksis på dagen. Rent teknisk delte vi undervejs noterne op i to overordnede kategorier *beskrivende noter* og *refleksioner*, hvor sidstnævnte både indeholdt generelle refleksioner og refleksioner over metoden (Tjørnhøj-Thomsen et al., 2021). Beskrivende noter blev ført med normal skrift, mens refleksioner blev kursiveret.

Roller

Rollefordelingen for undersøgelsen kan opdeles, da der for Steffens vedkommende allerede inden start kunne tilskrives en accept af deltagelse og positionering i praksis af FA. Derimod havde Anders ikke kendskab eller relation til undersøgelsesfeltet, hvorfor en rolleforhandling først skete i mødet med praksis. Denne type forhandling sker i den situerede kontekst, hvor tilgængeligheden og udvalget af roller er socialt betinget (Saltofte, 2016).

Uanset forudgående kendskab til felten anses vi dog begge per definition som fremmede i kraft af den konkrete videninteresse, der lægger til grund for tilstedeværelsen, og som ikke kan sammenlignes med den lokale (Hastrup, 2015). Ydermere blev vi tilskrevet forskellige identiteter af de forskellige aktører, vi hver især interagerede med, hvilket vi søgte at være bevidste om, forholde os til og navigere i, alt efter den situerede kontekst, hvori vi som deltagere befandt os (Saltofte, 2016). Analytiske refleksioner om roller i praksis uddybes endvidere kort i analysedel 1.

Etiske overvejelser

Vi har løbende forholdt os til etiske problematikker i den metodiske tilgang, i planlægningen af aktiviteten og afviklingen heraf, hvilket flere steder er integreret i specialets forskellige afsnit. Herunder fremhæves centrale overvejelser med reference til de afsnit, hvor de optræder.

Indledningsvist ved mødet med felten havde vi særligt fokus på at indhente informeret samtykke samt ekspliciterede vores forskningsinteresse og -formål over for alle involverede aktører i felten (Hasse, 2011). Dette foregik dels gennem skriftlig formidling via FK, der informerede LA og FA om vores fremmøde samt deltagelse og dels ved vores egen mundtlige præsentation og senere oplæg ved det indledende frivilligmøde, hvor vi understregede, at vi ikke var der for at evaluere eller bedømme nogen, men nærmere for at udvide deres praktiske værktøjskasse ift. en kendt problemstilling (Se 'Analysedel 1').

Derudover var vi i forbindelse med den indledende didaktiske planlægning særligt opmærksomme risikoen ved at stille krav og forventninger til de FA's fremmøde ud over den frivilligdeltagelse, de i forvejen engagerede sig i (Se 'Analysedel 1').

Under afviklingen af scenarieaktiviteten, herunder den styrede dialog, havde vi som facilitatorer yderligere fokus på at optræde inkluderende og neutralt i forbindelse med håndtering af inputs fra læringsdeltagere, så ingen svar vægtedes højere end andre, og ingen værdiladede konklusioner blev draget (Se 'Diskussion').

Generelt anvendes anonymisering af feltens lokation, stednavn og aktører for at undgå unødige genkendelse i analysens fremstillede enkelttilfælde (Saltofte, 2016). Eksempelvis

i fremstillingen af analyseafsnittet, der adresserer fasen *scenariet*, hvor vi angav kønsneutrale navne til involverede (Se 'Analysedel 2') og endvidere i beslutningen om ikke at inddrage de socialt udsatte deltagere i nogen konkret forstand grundet deres særligt sårbare situation.

Abduktiv analysestrategi

Vi baserer vores analysetilgang på den pragmatiske erkendelsespræmis i vores generelle videnskabelige arbejde ved at bruge os selv som igangværende analyseapparater (Se 'Videnskabsteori').

Der er en overordnet tematik (oplevet vanskelighed) i kraft af fravær af de handlenormer, der adresseres ved frivilligmødet og identificeres i forstudiet. Vi ledte efter situationsobservationer i feltnoterne, som med afsæt i vores opnåede erfaringsreservoir i felten skærpede vores opmærksomhed på tegn, der relaterer sig til den overordnede tematik. Disse tegn behandledes derefter i analysedel 1 for at fremstille en retning eller *endelig arbejdshypotese*, der illustreres i beskrivelsen af det scenarie, som efterfølgende dannede ramme om læringsaktiviteten. Feltnoterne fra scenarieafviklingen gennemgås i analysedel 2 for at finde tegn, der

indikerer enten be- eller afkræftelse af arbejdshypotesens anvendelighed. Flere udvalgte elementer i analysen blev gennem uformelle samtaler bekræftet/valideret af LA og FK, hvorfor det begrundede vores fastholdelse af tolkning i det enkelte tilfælde.

Overvejende induktiv strategi til analysedel 1

Den rene induktive adgang til den uspolerede virkelighed er ikke mulig (Se 'Påvirkning af felten'), men at lade sig forbløffe og forvirre af omgivelsernes faktuelle og ukendte karakter anses som en overvejende induktiv tilgang (Se 'Videnskabsteori'). Feltnoterne fra fase 1 betragtes da som repræsentationer af induktive sanseindtryk i mødet med felten. Denne betragtning understøttes i kraft af vores løbende interne samtaler vedrørende daglige indtryk på Stedet, hvor en sammenligning af vores oplevelser synliggjorde enkelte områder, hvor Steffens beskrivelser var særligt præget af sit indgående kendskab til felten.

Derfor har vi gennemlæst og diskuteret feltnoterne og udlagt dem så induktivt, som det er muligt. Det kommer til udtryk ved, at vi tolker flere mulige betydninger i det enkelte tilfælde og slutteligt begrunder den valgte betydning med vores udviklede ræsonnement, som leder os hen til kvalifikation af det endelige scenaries indhold.

Overvejende deduktiv strategi til analysedel 2

Med udgangspunkt i dokumentationen fra scenarieafviklingen søger vi mere deduktivt efter tegn på, at vi enten lykkedes eller ikke lykkedes med læringsaktivitetens formål. Dette bestod indledningsvist i at skabe en kommunikationsplatform, som muliggjorde betydningsafklaring af værdier og handlenormer i en udvalgt praktisk formidlet situation som forudsætning for, at læringsdeltagerne efterfølgende kan omsætte ditto til handlinger i hverdagslivets praksis. Den deduktive karakter udtrykkes i kraft af, at vi forholder os til tegn i omgivelser, som vi selv har medkonstrueret med afsæt i en hypotetisk tanke om, hvad der skønnes virksomt. Derfor præges denne del af analysen af en overvejende deduktiv tilgang til udvælgelse af data i feltnoterne, som kan illustrere, hvorvidt vores afgrænsede teori om læringsaktiviteten er holdbar.

Teori

Simulationsteori

Henriksen et al. (2022) har samlet forskningsresultater fra litteraturen angående simulation som undervisningsmetode tilbage fra 1960'erne og frem til i dag. Heraf kvalificeres anbefalinger om simulationspraksis i relativ bred forstand. Fælles for de refererede forskningsstudier er, at de relaterer sig til anvendelse af simulation i forbindelse med særligt professions-, men også erhvervsuddannelser (Henriksen et al., 2022). Altså i uddannelsesmiljøer og fagprofessionelle arbejdspraksisser, hvor de studerende og

professionelle socialiseres ind i professionelle traditioner med tilhørende dispositioner, handlingskrav og adfærdsnormer mm. (Henriksen et al., 2022). Dog har nyere forskning åbnet mulighederne for akkomodative og transformative læreprocesser i forbindelse med simulationspraksis ved at gå væk fra den assimilative tanke om, at de lærendes oparbejdede viden og mentale læringskemaer er grundlagt gennem forudgående uddannelse og lade simulationen understøtte eksisterende procedurale normer. I stedet kan den lærende via eksperimenterende tilgang til simulationsøvelser med mindre definerende rammer tvinges til refleksion, hvilket fremmer akkomodative/transformative processer (Henriksen et al., 2022).

Da specialets undersøgte kontekst berører en målgruppe i et frivilligmiljø, hvor et forudgående teoretisk såvel som praktisk niveau af viden og erfaring ikke kan garanteres grundet hvervningens fravær af fokus på ditto (Jørgensen, 2022), er sidstnævnte tilgang relevant i denne sammenhæng. Derfor udvælges her centrale begreber, der har til formål at kvalificere den teoretiske bearbejdning af nærværende projekts indeholdte simulationsprocesser og udgør sammen med Pragmatismen, didaktiske overvejelser og læringsteori, det teoretiske rammeværk til anvendelse i specialets analyse.

Det tredje læringsrum

Som artiklen, omhandlende brobygning mellem teori og praksis, indikerer, findes der talrige eksempler på, at teoretiske forestillinger om den praktiske virkelighed og praksissen i sig selv ofte ikke er overensstemmende (Se 'State of The Art') Hos Henriksen et al. (2022) adresseres dette med *det tredje læringsrum* i form af simulationspraksis, der udgør et mentalt læringsrum, som ikke er geografisk betinget, hvor koblingerne imellem de to opfattede discipliner kan skabes. Der er lagt op til, at der kan eksperimenteres med løsninger inden for et fagfelts rammer og normer, så den enkeltes evne til forståelse af disse samt handlinger i henhold dertil kan udvikles. Men da eksplicite normer og forståelser er mangelfulde i frivilligmiljøet på Stedet, udgør kommunikation om værdier og handlenormers praktiske betydninger et forudsættende fundament for udviklingen heraf. Vi betragter simulationsundervisning som en læringsstrategi, der indeholder pædagogiske og didaktiske overvejelser om skabelsen af et læringsrum, hvor handlingsorienteret viden om praksis ekspliciteres og/eller udvikles, hvilket konstituerer en videnskabeligt dybdegående kommunikationstilgang til skabelse og synliggørelse af handlenormer. Begrebet om det tredje læringsrum dækker i nærværende projekt over den del af læringsaktiviteten, hvor de lærende er tilstedeværende, og hvor refleksion, dialog og handling sætter rammen for eksperimenterede udvikling af viden.

Simulationsdidaktik

Indledningsvist introduceres den didaktiske disposition, der består af *Briefing*, *Scenario* og *Debriefing*, hvor briefing forstås som en indledende orientering om læringsaktivitetens formål og læringsmål, Scenario som

den simulerede situation og de handlinger samt dialoger, der udspiller sig der, og Debriefing som en proces, hvor de lærende reflekterer over det afviklede scenarie og dets tilknytning til nævnte læringsmål (Henriksen et al., 2022). Da vi følger den pragmatiske sekventielle erkendelsespræmis, har vi valgt at udvide dispositionen til at indeholde:

Instruks (svarende til *briefing*), **Refleksionsfase 1** (hvor instruks, herunder informationer om scenariets situationelle karakter samt implicite opgavebeskrivelse, granskes mhp. konstruktion af individuelle plausible arbejdshypoteser forud for afvikling), **Scenarie** (svarende til *scenario*), **Refleksionsfase 2** (hvor de lærende med udgangspunkt i observationer og erfaringer fra det netop afviklede scenarie kan bekræfte, forkaste eller raffinere deres arbejdshypotese mhp. deltagelse i følgende dialogfase) og **Styret dialog** (svarende til Debriefing, hvor de lærendes erfaringer definerer læringsindholdet og -udbyttet, styret af en facilitator).

Fidelitet

Simulation forstås som at gengive en repræsentation af virkeligheden, jf. den i læringsituationen gældende præmis, på en måde, så den indeholder tilstrækkeligt væsentlige elementer til at fremstå sammenlignelig med praksis for de deltagende, der skal opleve simulationen (Henriksen et al., 2022). Virkeligheden skal i ovenstående forstås ud fra videnskabsteoriafsnittets integrerede begreb om *hverdagslivets virkelighed*, og i henhold til de socialfrivillige på Stedet; som den fælles oplevede praksis, i hvilken de i kraft af deres frivillige ansættelse yder deres bidrag til Stedets sociale tilbud. Derfor måtte iscenesættelsen af den simulationsbaserede scenarieaktivitet, vi har faciliteret, fabrikere, så den resonerer hos de socialfrivillige i forhold til deres gældende opfattelser af egen praksis. I lyset heraf vil vi henvise til denne specifikke praksis ved at sammentrække ordene 'Social', 'Frivillig' og 'Praksis' og fremover anvende vores selvkonstruerede akronyminspirerede SoFrAksis (herefter 'sofraksis').

For at kunne facilitere en sådan simulation er det afgørende at fokusere på fidelitet, der overordnet omhandler en simulations sammenlignelighed med virkelige praksisser, og som deles i tre former (Henriksen et al., 2022).

Fysisk fidelitet

Fysisk fidelitet dækker over artefakter i simulationsrummet, dvs. fysiske genstande, sanselige elementer og omgivelser, der præger den simulerede situations fysiske sammenlignelighed med en gældende praksis (Henriksen et al., 2022).

Begrebsmæssig fidelitet

Begrebsmæssig fidelitet handler om sammenhængen mellem den teoretiske forståelse og det, der opleves i den simulerede praksis. I sundhedsfaglige uddannelser er det eksempelvis koblingen mellem den teoretiske forståelse af en patients vitale parametre, så som puls, blodtryk og vejrtrækning, samt tilsvarende symptombilleder knyttet til en given diagnose og så den måde, disse elementer optræder i den simulerede praksis (Henriksen et al., 2022). Hos de socialfrivillige på Stedet, der som nævnt ikke har et garanteret fælles teoretisk udgangspunkt, betragter vi den teoretiske forståelse som de værdier og handlenormer, der af FK og LA er udtrykt forventning om efterlevelse af. Forståelsen heraf udtrykker således den enkelte frivilliges tolkning af, hvordan disse omsættes i praksis og herunder, hvilke 'symptomer' eller tegn i omgivelserne der anvendes til at navigere efter.

Psykologisk fidelitet

Psykologisk fidelitet knytter sig til selve afviklingen af scenariet. Det drejer sig om, hvorvidt det i den simulerede praksis er muligt at handle, som det ville være naturligt i den reelle praksis. Hvis en situation lægger op til at sætte sig ved et bord og have en samtale, er der så et bord at sidde ved og stole at sidde på, og hvis situationen tilsiger at fylde et glas vand, er der så praktisk talt mulighed for at tage et glas og tænde vandhanen (Henriksen et al., 2022).

Organisatorisk viden

Et konceptuelt rammeværk

Professor i filosofi ved Oklahoma State University, Ji Hoon Song og Professor i bl.a. organisatorisk læring ved Colorado State University, Thomas Chermack har i 2008 udgivet en videnskabelig artikel, som fokuserer på koblingen mellem individuelle læringsprocesser og vedvarende organisatorisk videnskabelse (Song & Chermack, 2008). Da de identificerer et videnhul i det videnskabelige felt, som vedrører den individuelle lærings betydning for organisatorisk præstation og ydeevne, har de gennemført et *literature review of core themes of organizational knowledge formation*. De udvalgte læringsteorier på hhv. organisations- og individniveau er blevet sammenholdt og kvalificeret, for derefter at blive samlet i et konceptuelt rammeværk. I følgende afsnit udlægges de overordnede elementer for at illustrere rammeværkets røde tråd og først i diskussionsafsnittet, hvor teorien bringes i anvendelse, introduceres de konkrete teoretiske begreber i en kvalificeret kobling til analytiske pointer.

Antagelse og forudsætning

Grundantagelsen i arbejdet med koblingen mellem individuel og organisatorisk læring afspejles i følgende citat: "Currently, in light of technology-based globally competitive economic trends, integrated individuals'

knowledge is regarded as the most critical asset beyond any other resources” (Song & Chermack, 2008, s. 2). Dvs. det at kunne integrere individets viden i organisatorisk praksis, anses som værende den mest fundamentale ressource i bestræbelserne på at øge den organisatoriske ydeevne. Men, forudsætningen derfor er: “only when individual knowledge is accumulated and embedded into organizational culture as organizational knowledge can it be considered the critical factor for the promotion of performance improvement” (Song & Chermack, 2008, s. 1). Derfor forudsættes, at den akkumulerede individuelle viden bliver indlejret i organisationens kultur som organisatorisk viden. Af den årsag fokuseres på læringsaktiviteter, der har til formål at overføre individernes viden til en arbejdspraksis gennem integrerede og socialiserede samarbejdsprocesser (Song & Chermack, 2008).

Sigte og kulturel indlejring

Forskningen repræsenterer tre perspektiver (*learning, knowledge og performance improvement*), som alle afspejles i to niveauer (*individual og organization*) og antages at tydeliggøre et, mellem individet og organisationen, gensidigt komplimenterende konceptuelt rammeværk (Song & Chermack, 2008). Grundet fraværende fokus i det teoretiske forskningsfelt på denne gensidighed søges at syntetisere de tre nævnte perspektiver i organisationens kultur i form af *Den lærende organisation*, der defineres som følger:

A learning organization is an organization that is organized to scan for information in its environment, by itself creating information, and promoting individuals to transform information into knowledge and coordinate this knowledge between the individuals so that new insight is obtained. (Song & Chermack, 2008 s. 10)

Mao. sigter Song og Chermack altså mod at samle et teoretisk funderet konceptuelt rammeværk, der som læringsmetode kan fremme den organisatoriske ydeevne (omskrevet fra *performance* red.) gennem et fokus på faciliteret læring med særligt fokus på at gøre individets viden tilgængelig i organisationen på en måde, så den kan integreres i selve kulturen. I Den lærende organisation er der, som det fremgår herover, organiseret indsatser og roller/funktioner med det specifikke formål at søge information i organisationernes omkringværende miljø, skabe og omsætte informationer til viden og formidle/koordinere denne viden til organisationens ansatte.

Vi ved, at KK har udgivet en rapport omhandlende socialt arbejde, herunder egne indsatser og nøgletal. Dette kræver, ligesom udviklingen af det tidligere nævnte *Være, Gøre, Handle* –koncept, en særlig organisering af informations- og videnudviklende arbejde. FK, der også var projektmedarbejder på det koncept, har ansvar for koordinering af frivilligindsatser samt facilitering af FA’s udvikling. Derfor har KK en læringskultur, som

kan identificeres hos kulturen for Den lærende organisation i citatet herover, og vi ser da det konceptuelle rammeværks fokus på relevante læringsmetoder til koblingen mellem individ og organisation i ånden af nævnte læringskultur som yderst vedkommende.

De processuelle sammenhænge

Nedenstående illustration skildrer vejen fra individuel tavs viden, gennem forskellige læreprocesser med udgangspunkt i tre varierende læringsmodi til skabelsen af organisatorisk viden. Her sammenfattes kort den røde tråd, som den skildres i illustrationen.

Individet, der besidder foruderhvervet og træningsrelateret viden samt erfaring fra jobbet (rød), kan stimuleres gennem en indledende læringsmodus (gul), der muliggør interaktiv refleksion over individuel tavs viden (gul) i en socialiseringsproces og giver dermed adgang til den integrerede organisatoriske viden (gul). Med afsæt i den næste læringsmodus (grøn) bringes individet mod en samarbejdsorienteret eksternaliseringsproces, hvor dennes viden kan gøres eksplicit (grøn) med henblik på i interaktion med øvrige tilstedeværende individer at skabe og definere handlingsorienteret organisatorisk viden (grøn). Igennem den sidste læringsmodus (blå) bliver den netop aftalte handleviden først via refleksion omdannet til individets egen forståelse af denne handleviden (blå) og gennem et forsøg på transfer heraf afprøvet i praksis, og denne erfaring befordrer nyskabelsen af tilpasset viden (blå), der således i kraft af vedvarende afprøvning over tid vil internalisere denne i kulturen og afføde, at ansatte deler samme iboende forståelser (orange) (Song & Chermack, 2008).

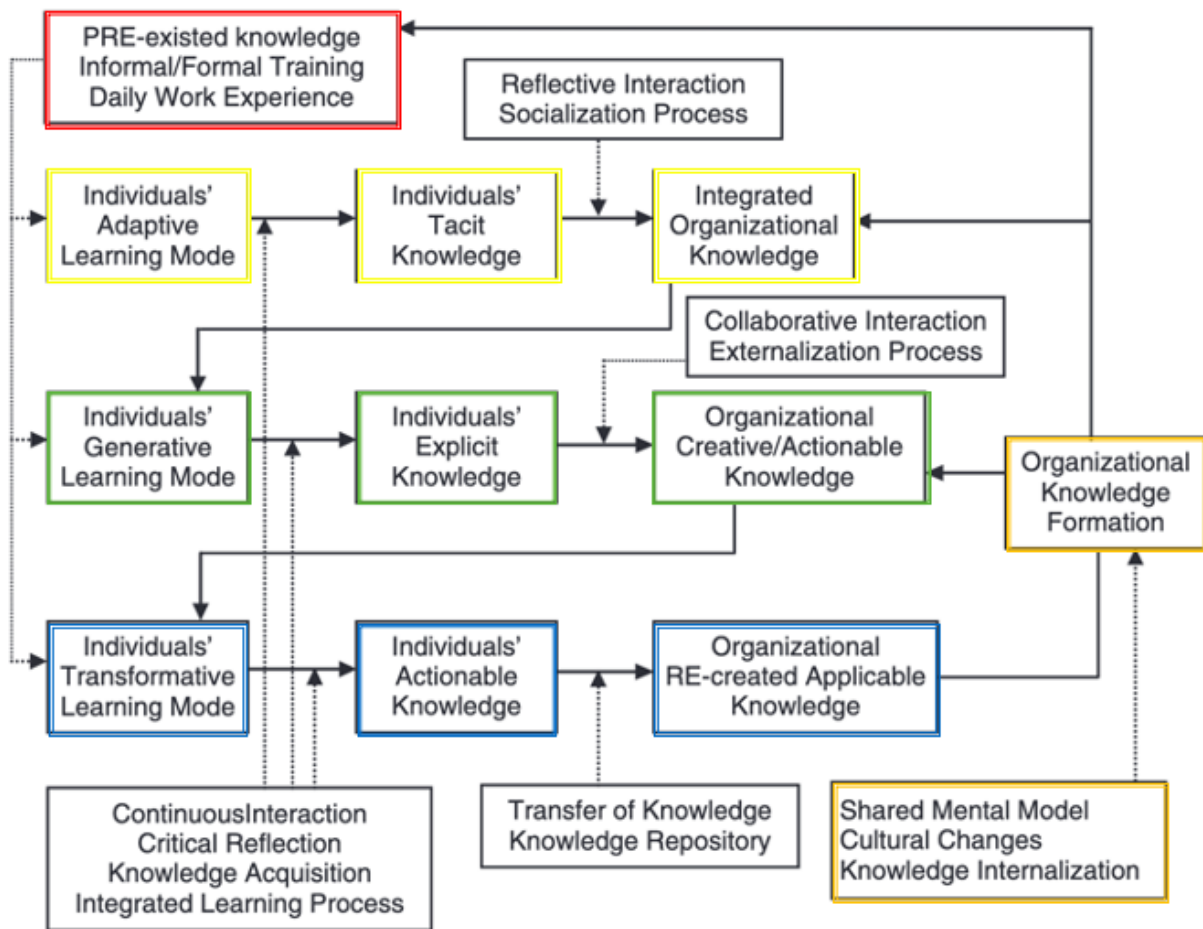


Illustration 1: *The organizational knowledge formation process.* Egen tilføjelse af farvemærkning red. (Song & Chermack, 2008, s. 13)

Influerende på læringsmodiene og –processerne er bl.a. organisatoriske strategier, organisatoriske læreprocesser, det organisatoriske miljø og måden, som viden håndteres og deles på (Song & Chermack, 2008). I henhold til KK-casen har vi taget højde for strategien ved at inddrage tidligere nævnte prioriteringer og de ekspliciterede værdier (Se Kirkens Korshær'). Desuden er undersøgelseskonteksten (organisatorisk miljø) integreret i den tilrettelagte læringsaktivitet, der bl.a. afprøves med formål om at udbrede metoden til andre steder i organisationen (organisatoriske læreprocesser).

Analyse

Analysen bearbejder empiriske eksempler fra de feltnoter og dokumenter, som fremgår af metodens underafsnit om empiri fase 1 og 2 samt kvalificerer disse eksemplers mulige betydninger og heraf udlede pragmatisk begrundede argumenter for potentielle delkonklusioner. Analysen følger analysestrategien, beskrevet i metodeafsnittet. Dvs. at den *udvidede arbejdshypotese* midlertidigt suspenderes gennem en

løbende erkendelsesproces. Formålet er både at analysere og tydeliggøre refleksioner omkring de forudsættende forberedelser for tilrettelæggelsen af den simulationsbaserede læringsaktivitet, herunder metodiske overvejelser, og endvidere at forholde os på tilsvarende måde i forhold til selve afviklingen af aktiviteten. Derfor opdeles analysen i to overordnede dele, der svarer til de to empiriske faser, så det synliggøres, hvordan vi er endt med netop den mulige løsning, som vi beskriver i scenariet (analysedel 1), og herefter hvordan denne virkede i praksis (analysedel 2). Pragmatismens erkendelsespræmisses agerer rettesnor for fremstillingen af de delkonklusioner, der gøres, og som må forstås som løbende finjusteringer af arbejdshypotesen, i samme ånd som Dewey beskriver den reflekterende tanke (Se 'Videnskabsteori'). Både konstruktionen af feltnoter, der selvsagt har analytisk karakter, løbende samtaler mellem os (Anders og Steffen), gennemlæsning af empirisk materiale og interne faglige diskussioner om koblingen til arbejdshypotesen danner grundlag for analysens disposition, herunder valg af fremhævede eksempler.

Analysedel 1

Selve problemet og de indledende roller

Problemstillingens centrum, der angår mangel på omsætning af værdier og handlenormer i relation til organisatoriske forventninger, udlægges allerede i forstudiet. Her oplevede Steffen i samtaler med indledningsvist FK og senere LA fra Stedet, at de socialfrivillige ikke udviste tilstrækkeligt med initiativ og inkluderende adfærd, når det gjaldt at være sammen med de socialt udsatte deltagere i rammen af Fællesskabet (Jørgensen, 2022). Som nævnt overførtes konklusionen fra forstudiet som en arbejdshypotese, der indeholder en begrundet antagelse om, at disse forventede normbaserede handlinger kan udvikles og læres gennem scenarietræning. Ved et indledende møde med FK blev det endnu engang nævnt, at der fra FK's og LA's side ikke oplevedes sufficient efterlevelse af nævnte handlenormer. Dermed forstod vi, at problemstillingen stadig var aktuel, og det skulle vi få yderligere bekræftet i forbindelse med første oplevelse i felten ved et kvartalsfrekventeret frivilligmøde med deltagelse fra størstedelen af de FA på Stedet. På et sådant møde er der sædvanligvis en tredeling af mødeindholdet. Først en opsamling på, om der er noget fra hhv. de LA's og de FA's side, som ønskes løftet i plenum. F.eks. oplevelser, tvivl eller lignende, som ønskes delt og afklaret. Dernæst et fagligt oplæg, hvor noget, som vedrører de FA's arbejde mhp. information eller læring om visse forhold, ekspliciteres. Og sidst en social aktivitet, som ved dette bestod i at skulle puste æg. Forinden mødet havde FK informeret de LA og FA, der i de flestes tilfælde kendte Steffen på forhånd, om vores planlagte deltagelse. Mødet var dog første gang, feltens aktører så Anders, og vi havde aftalt med FK, at vi kunne introducere os selv ved mødets indledning, lige så vel, som de FA også introducerede sig selv ved en runde om bordet. Foruden denne introduktion havde vi forberedt et lille oplæg omkring, hvad vi i studieøjemed var der for at undersøge for at vise transparens og give mulighed for samtykke samt at forsøge

at sikre, at ingen havde en opfattelse af, at der var nogen, som blev evalueret eller vurderet. Dette oplæg af ca. 5 minutters varighed blev afholdt efter et fagligt oplæg og en tilknyttet refleksionsøvelse, som FK stod for. Med vores oplæg indledte vi implicit vores forhandlinger om roller i felten som de deltagende observatører, der ønskede at bidrage på lige fod med de øvrige frivillige og i øvrigt havde et ønske om at bruge vores ophold til også at tilrettelægge en aktivitet for dem, som de frivilligt kunne deltage i, og som havde til formål at hjælpe dem med noget af det, som var blevet nævnt i det faglige oplæg. Da vi indledningsvist kort præsenterede os og i øvrigt i det senere oplæg lagde vægt på vores tilknytning til Aalborg Universitet og desuden brød praksisnormen for mødeafvikling ved at blive tildelt særlig taletid, er det sandsynligt, at vi indledningsvist er blevet tildelt roller, der associerer til FA's forestilling om universitetsstuderende. Dog havde Steffen i kraft af sit tidligere ophold i felten udvist deltagelse i aktiviteterne i en grad, som LA kunne fortælle, havde gjort indtryk på både deltagere og FA på Stedet. Angiveligt havde deltagere spurgt efter Steffen, da de var glade for hans måde at være frivillig på Stedet, og FA viste ved ankomst, at de genkendte ham og bød velkommen endnu engang. Derfor kan rollerne også have været præget af en vis forventning om, at vi ville deltage aktivt og desuden interagere med både deltagere og FA på en måde, der matchede profilen for en frivillig i felten.

Men tilbage til problemstillingen. For det faglige oplæg handlede bl.a. om manglen på initiativ og inklusion i praksis. FK lagde op til en øvelse om redskaber eller værktøjer, som den enkelte FA kunne synes at mangle i forhold til at kunne lykkes med at efterleve de nævnte handlenormer. Der var et A-4 papir til hver FA med overskriften "Frivillige inviterer deltagere med", og på papiret var der en tegning af en rygsæk, som havde flere rum, hvorfra der var tegnet pile til tomme linjer, som den enkelt kunne udfylde. En simpelt tegnet figur med titlen 'frivillig' på maven havde en taleboble over hovedet, hvori der stod: "For at indfri ønsket, mangler jeg _____ i min rygsæk" (Bilag 2). FK præsenterede den forestående opgave ved at sige, at det var dennes samt LA's ønske, at de FA blev bedre til, af sig selv, at invitere deltagere med i de aktiviteter, som hver FA forestår, og at øvelsen bestod i at reflektere over, hvad man selv kunne mangle og forsøge at sætte ord på det ved at skrive på de tomme linjer. På baggrund af ovenstående blev det nu lysende klart for os, at problemstillingen var yderst aktuell. Tegnene i omgivelserne under dette møde bekræftede derved vores indledende idé om afgrænsning af problemet.

Umiddelbart efter introduktionen til A-4 arket ytrede en FA, at det med at 'invitere dem med' var en ny formulering, som vedkommende ikke havde hørt før og sagde: "Der er ikke blevet lagt op til, at vi skal spørge på den måde" (Bilag 3). Umiddelbart antydede det, at pågældende ikke var blevet bekendtgjort med de såkaldte ønsker om at handle således. En observation af andre FA om bordet, der også gestikulerede en vis

uenighed ved at rynke brynene og udvise, hvad vi opfattede som undrende blikke, kunne understøtte denne tanke. Men den brød umiddelbart med, hvad vi havde opfattet i vores samtaler med FK, der havde udtrykt, at det var blevet nævnt for FA ved flere lejligheder, og at man endda havde arbejdet med forventningsafstemning i en workshop på et tidligere frivilligmøde, hvor disse handlenormer angiveligt også var et tema. Derfor oplevede vi en empirisk forstyrrelse, som skærpede vores opmærksomhed og drift efter at finde afklaring. Denne tanke blev da midlertidigt suspenderet i vores søgen efter yderligere, der kunne udfordre denne plausible udtalelse. FK fortsatte dog ved at sige, at det bestemt var blevet nævnt, men: "Vi ved godt, at vi ikke har været tydelige omkring det indtil nu. Det må I meget gerne skrive" (Bilag 3). Og herefter virkede det på overfladen som en modsætning af, hvad FK havde fortalt os, hvorfor vi måtte granske yderligere endnu.

Senere, efter mødet, da de frivillige var taget hjem, samtalte vi med FK og LA i 10-15 minutter, inden vi selv tog derfra. Her spurgte vi ind til, hvorfor nogle af de FA gav udtryk for, at de ikke kendte til dette ønske om at invitere deltagere med. Dertil fik vi et nærmest unisont svar om, at det altså var blevet sagt mange gange i flere sammenhænge. Alle LA og FK udtrykte ivrigt verbalt, at det er noget, de har gjort de FA opmærksomme på mange gange. Det kan tyde på, at FK til FA bekendte, at det ikke var tydeliggjort, for at imødekomme dem og mægle lidt i kommunikationen for at undgå potentielt voksende modstand, men i stedet forsøge at tilgå problematikken fra en ny vinkel. Samtalen fandt sted i et lille kontorlokale bagest i spisestuerummet for enden af 'langbordet' (bilag 4), hvor morgensamlinger og frivilligmøder samt daglig frokost til alle på Stedet afholdes. Dette lille rum anvendes som regel til korte samtaler og rådføring mm. blandt de LA, men er også rum for opbevaring af de FA's personlige ejendele under arbejdet. Der er ikke umiddelbart adgang for deltagere med mindre, de har et ærinde som eks. at låne en pc derindefra eller hente noget, som opbevares på et lille lager derinde. FA har dagligt adgang dertil, og på et par store skabslåger derinde hang tre store plancher med skriftligt indhold fra den nævnte workshop om forventningsafstemning. Under overskriften "Forventninger til frivillige" var flere punkter opstillet eks. 'initiativrig', 'være selvstændige' og 'udvise engagement' (Bilag 5). Selvom det kan være tilfældet, at enkelte FA ikke har været til stede på et givet tidspunkt, hvor bestemte formuleringer er blevet brugt, er det synligt for enhver, der går ind i rummet. Desuden er det plausibelt, at det er blevet sagt ved flere lejligheder, og hvis det antages, at FA i nogen grad taler sammen (hvilket vi generelt oplevede, at de gjorde), så er der overvejende sandsynlighed for, at budskabet i en eller anden version er kendt. Vores ræsonnement over den oplevede forstyrrelse bestod i, at det er klart, at FK og LA har haft intentioner om at kommunikere et tydeligt budskab og endda har forsøgt via workshop at lade FA bruge egne ord til at formulere forventninger, men tilsyneladende ikke er lykkedes med at levere det på en måde, hvor FA har samme opfattelse af den indeholdte betydning i praksis, som de

selv har. Så vores delkonklusion i den forbindelse er, at der er klare ønsker om indfrielse af handlenormer, og der er også intentioner om samt forsøg på at kommunikere disse til FA. Samtidig har FA haft svært ved at undgå at blive eksponeret for disse ekspliciterede handlenormer, men det er muligt, at FA ikke tolker den samme forståelse i praksis, som FK og LA. Det efterlader os med spørgsmålet om, hvorvidt de to parter er enige om, hvad disse begreber, som beskriver normerne, egentlig betyder i praksis. Det er altså plausibelt, at nogen måske tror eller synes, at de gør, som der er aftalt, fordi de læner sig op ad deres egen forståelse af disse begreber, hvilken jo beror på individets hidtidige oplevede erfaring, der præger nutidige dispositioner. Der kan også være tale om decideret fornægtelse eller glemsel, men vurderet ud fra vores generelle erfaringer omkring, hvordan der samarbejdes i Fællesskabet på Stedet, virker der til at være tale om en flertydig forståelse af begrebers indhold.

Opsummerende erfarede vi, at der ikke eksisterer tydelige regelsæt, procedurer og handlenormer for at invitere deltagere med i en aktivitet. Dette udfordrer i første ombæring vores hypotese om at kunne opstille et scenarie, hvor den simulerede kontekst kan tilpasses således, at beskrivelsen af scenariet beforder forventede handlinger, som korresponderer med gældende holdninger i praksis. Hvis ikke der er enighed om, hvordan noget gøres i praksis, må der i stedet være fokus på at starte med at definere det. Derfor forfinede vi vores hypotese om scenariebrug til at fokusere på et eksperimenterende læringsrum for handlinger i relation til et simuleret scenarie, hvor handlingerne ikke længere skal assimileres ind i aktørernes (FA) forståelser, men i stedet danne grundlag for at afdække, hvad en given handling kan være udtryk for. Mao. blev formålet med scenariet at facilitere kommunikation gennem handlinger som forudsætning for skabelsen af praktiske normer for overhovedet at kunne tale om dem. For at kunne konstruere sådan et scenarie, måtte vi i løbet af vores ophold forsøge at få greb om, hvad der kunne udgøre et relevant og troværdigt scenarie. Derfor blev vores observationer fokuserede herpå samt vores deltagelse til tider præget af at erfare, hvordan vi kunne invitere deltagere ind i en aktivitet, som vi selv deltog i.

Problemet i praksis

Flere observationer danner et samlet indtryk af, hvordan FA forholder sig i praksis til at invitere deltagere ind i en aktivitet og ligeledes hvornår. Vi præsenterer her nogle forskellige eksempler, som alle har det til fælles, at de centrerer om situationer med potentiale for interaktion mellem FA og deltagere og muliggør invitation. Rent observationsstrategisk blev disse situationer interessante at skærpe opmærksomheden omkring, da de fremstod som afgrænsede sociale kontekster, hvori forskellige tegn kunne tolkes og indikere initiering af varierende handlinger med det formål at skabe en inviterende interaktion. I forskningsøjemed var det rent metodisk en udmærket chance for at opleve den italesatte problematik fra tæt hold og derved opnå

kvalificerende erfaringer, som kunne anvendes til at raffinere arbejdshypotesen i retning af at kunne formulere et scenarie, der skulle udgøre det simulerede element i den tilrettelagte læringsaktivitet. Så når vi oplevede situationer af den beskrevne karakter i vores nærhed, var observationsrollen mere fremtrædende end deltagerrollen, om end vi til stadighed opretholdt det aktivitetsniveau, vi var i gang med, når den pågældende situation udspillede sig.

Ændring af morgenmøderutinen

Netop nævnte frivilligmøde danner ramme om første observation, der bestod i en indgået aftale mellem FA og LA. I forlængelse af 'Rygsæk-øvelsen' bød flere FA ind i samtalen omkring, hvad der kunne savnes for at indfri ønsket om at invitere deltagere med, og der blev rettet fokus mod morgenmøderutinen. Sædvanligvis samles alle deltagere, FA og LA om langbordet i spisestuerummet ved ankomst til Stedet, og derfra skabes der overblik over, hvem der laver hvad og med hvem. På væggen i den ene ende af rummet, ved siden af åbningen i væggen ud til køkkenet, hang en white board tavle med en forberedt tabel på. Her stod navne på aktiviteter eller aktivitetsområder i en kolonne nedad, og så var der tre rækker, svarende til mandag, tirsdag og onsdag (Bilag 4). En LA har i alle tilfælde i forbindelse med feltarbejdet i forstudiet forestået denne delegeringsrutine ved, at aktiviteterne blev gennemgået en efter en, og tilstedeværende kunne melde sig på det, de ønskede. Hvis nogen ikke var meldt på noget efter en gennemgang, startede en kort forhandling, hvor noget typisk blev foreslået af den delegerende LA gennem samtidige henvendelser til andre LA eller FA ved at adressere indholdet i aktiviteterne eller samværet med nogle personer som motivation for den enkelte deltagers aktivering. Ved frivilligmødet blev denne rutine udfordret som betingende for FA's muligheder for at skabe den nødvendige kontakt til deltagerne for at kunne invitere dem ind i aktiviteterne. I samtalen mellem FK, LA og FA blev der bl.a. spurgt:

"... hvordan kan det være os, der inviterer deltagerne ind i aktiviteterne, når det er jer, der står for det her om morgenen? – Burde det så ikke være os, der sagde noget om vores aktivitet, når vi går bordet rundt, så det reelt er os, der inviterer, eller hvad?" (Bilag 5)

FK, der faciliterede mødet, tog det til sig ved at italesætte det som en mulighed for, at de kunne prøve at lave om på det. De LA virkede også anerkendende og italesatte det som en god idé. Videre nævnte FK og LA, at der også var andre typer situationer i løbet af en dag på Stedet, hvor det var oplagt at invitere deltagere med. Eksempelvis når en deltager bevæger sig rundt mellem aktiviteter uden at engagere sig, men i stedet indtager en kortvarig observerende rolle. Eller når nogen opholder sig i rygeområdet udenfor, som ofte er et mødested for alle i løbet af dagen, og hvor der bliver talt om igangværende projekters status samt almene samtaler om

ting, der ikke nødvendigvis berører livet på Stedet. Men der blev altså lavet en aftale om at ændre en ellers stærkt i øjenfaldende kulturmarkør i praksis i kraft af de synlige handlinger, der er bundet til den kulturelle kontekst, som morgenmødet udgør (Hasse, 2011). Hermed blev vores observationsstrategi naturligvis rettet ind mod netop denne forhandlede forandring i praksis. Vi oplevede altså umiddelbart forud for vores egentlige opstart af deltagelse i felten, at der eksplicit blev taget fat i den aktuelle problemstilling, som er omdrejningspunkt for projektet.

Enigheden angående skiftet af roller under afvikling af morgenmødet kan i første omgang tyde på, at der er en implicit overensstemmende opfattelse af, hvad det, at invitere nogen ind i en aktivitet, kan betyde. Derfor overvejede vi, om de allerede havde fundet en virksom vej til løsning af problemet, og om vores rolle nu i stedet blev at dokumentere forandringen og afrapportere denne. Endnu engang blev arbejdshypotesen udfordret. Denne gang af handlinger, observeret i normpraksis, som udgjorde en ny forstyrrelse, der krævede test i praksis for at kunne fremkalde observationer til ændring af hypotesen.

Næste gang, de skulle mødes, var samme dag, som vi havde første dag som frivillige på Stedet. I den forbindelse erfarede vi, at morgenmødet foregik, som det havde gjort hidtil. Ingen ændringer i rollefordeling eller udførelse. Vi bed dels mærke i, at ingen LA gjorde den faciliterende LA opmærksom på, at vedkommende ikke fulgte den aftale, der var lavet om at forsøge noget nyt, og dels at ingen FA gjorde opmærksom på det heller. Først 5-10 minutter efter mødet, hvor alle havde forladt langbordet, udbrød den delegerende LA: "Nårh ja for fanden, vi havde jo egentlig aftalt, at vi ikke skulle gennemføre morgensamlingen på den måde, som vi plejer, og så gør jeg det alligevel" (Bilag 5). En anden LA, som udbruddet var rettet imod, svarede, at det var fint nok, og at de måtte prøve igen fra i morgen. Dagen efter var vi også på Stedet, men der var ingen ændring i morgenrutinen. Faktisk blev det slet ikke ændret under vores ophold, og det blev heller ikke italesat igen efter den dag.

Af den skildrede situation lærte vi, at der uden vores direkte indblanding kunne findes et situationelt udgangspunkt for at afprøve handlenormerne for FA's vedkommende og i kraft af enigheden om ændringen også et gensidigt engagement fra de involverede parter. Men eftersom der ingen ændring skete, var der angiveligt også noget, som blokerede for det nye initiativ. Men vores ræsonnement var her i forhold til en kommende læringsaktivitet, at den situationelle kontekst kunne repræsenteres og styrke *fideliteten* for de læringsdeltagende FA. Særligt den *fysiske fidelitet* (de sanselige omgivelser) kunne styrkes ved at opstille et scenarie, som udspillede sig i rammen af et morgenmøde, hvis eneste umiddelbare ændring i forhold til normpraksis ville være fraværet af reelle deltagere, som i alle tilfælde ville skulle spilles af en figurant. Den *psykologiske fidelitet* (naturlige handlemuligheder) ville samtidig også styrkes, da en interaktion ved et sådan

simuleret møde kunne foregå med samme indsatsmuligheder, som det være sig gældende i sofraksis. Den *begrebsmæssige fidelitet* (kobling mellem teori og praksis) var vi dog stadig i tvivl om, da den i denne frivillige praksis, som nævnt, vil bero på individuelt tolkede teorier om omsætning af handlenormerne i praksis, som ikke umiddelbart er synlige for observation. Men vi fastholdt tanken om, at morgenmødet kunne anvendes som ramme for scenarieafviklingen.

Uventet normbrud ved morgenmøde

Et andet eksempel, som fangede vores opmærksomhed, ved et morgenmøde i den efterfølgende uge bestod i, at en deltager meldte sig til en opgave i køkkenet. Den delegerende LA sagde da, at vedkommende måske bedre kunne bruge sine kompetencer et andet sted. Da deltageren så derefter bød ind på en anden aktivitet, svarede LA: "Mon ikke vi kunne få brug for dine evner ude i værkstedet i dag, tror du?" (Bilag 5). Fra Steffens perspektiv var dette et vanebrud, da det ved samtlige morgenmøder, som han havde deltaget i, var kutymen, at deltagerne selv kan vælge, hvad de deltager i. Dette svarer i vores refleksion til det menneskesyn, der præger KK, hvor alle imødekommes med åbenhed og respekt for det ligeværd, alle mennesker repræsenterer (Om os / Vaerdier: Kirkens Korshaer, 2023). Så da LA to gange ændrede deltagerens ønske og endte med at anvise vedkommende til en bestemt aktivitet, virkede det endnu engang forstyrrende i forhold til vores forventningsramme, og det kunne i nogen grad tolkes som et brud på de værdiorienteringer, der ellers præger sofraksis. Fra Anders' perspektiv var oplevelsen, trods et kortere ophold i felten også, at proceduren var brydende med handleflowet, og hvad der ellers opfattes som kulturel norm, baseret på udmeldinger fra de FA ved frivilligmødet forinden, og ud fra den praksistilgang der ellers havde været, med henblik på aktivitetsvalg- og fordeling hos deltagerne i morgenrutinen. Anders fik indtrykket af, at deltagerne selv kan vælge, hvad de gerne vil, og at der blandt KK's ansatte lægges meget vægt på den valgfrihed, som er indlejret i formålsbeskrivelsen i et Gøre-tilbud som Stedet (Se 'Case-beskrivelsen'). Det, der skete i mødet med det empiriske felt, kan karakteriseres som *forbløffelse* (Hasse, 2011), idet der stod en LA og vurderede, på vegne af deltageren, hvad der var relevant, og hvad deltageren burde melde sig på. Forbløffelsen bestod i den modstridende oplevelse, hvor der blandt de LA blev sagt: "det her er måden, vi gør det på" (Bilag 5), hvilket i praksis viste sig at være modsat.

At det både fra et delvist integreret - samt et noviceperspektiv udgjorde en markant observeret forstyrrelse, gjorde at vi efterfølgende kort konfererede med hinanden angående muligheden for at følge op på denne episode. Derfor valgte Steffen, der i forvejen havde et godt og behageligt kendskab til LA, at spørge vedkommende herom ved en given lejlighed. Denne lejlighed bød sig ugen efter, hvor nogle deltagere var blevet kørt hjem over middag, andre var aktiveret, og der i øvrigt kun var Steffen og den LA til stede i

køkkenet. I en relativt fortrolig ramme uden for syns- og hørevidde hjalp Steffen med oprydning i køkkenet og initierede samtalen ved at gøre opmærksom på observationen samt oplevelsen af, at den virkede utraditionel. Herefter spurgtes ind til motiver for den håndtering af situationen. Selvom Steffen gjorde meget for at formulere sig uden at virke dømmende eller værdiorienteret over for episoden, men blot søge at få stillet nysgerrigheden, svarede LA: "Ja det var måske ikke så hensigtsmæssigt, det kan jeg godt se..." (Bilag 5).

Det kunne tyde på, at vedkommende var opmærksom på, at det kunne fremstå uhensigtsmæssigt. Men efter at have forsikret LA om, at det ingeniende var Steffens interesse at tage stilling til det, men blot at afklare, hvorfor det var meningsfuldt for LA at gribe det sådan an, fortalte LA om sin erfaring med deltageren. Herunder dels, at denne deltager ofte er 'god af sig' og byder ind, hvor der mangler, og dels at vedkommende angiveligt ikke kan overskue, hvis der er for meget støj under en aktivitet, hvilket LA af erfaring forudså, der ville være den pågældende dag grundet viden om, hvem der i øvrigt deltog i køkkentjansen (Bilag 5). Desuden indskød LA, der har kendt deltageren i flere år, at personen i perioder har undladt at komme på Stedet, da denne ifølge LA har følt, at nogle aktiviteter ikke var udfordrende eller meningsfulde nok for vedkommende. Så grundet dette indgående kendskab tog LA en hurtig beslutning om at forsøge at aktivere denne på en måde, som ville imødekomme alle disse elementer og forhåbentligt resultere i, at vedkommende fik en bedre dag, end det ellers kunne have været tilfældet. Grundlaget for denne vurdering fra LA's side mener vi stammer fra den relation, som LA gennem praksis har dannet med deltageren.

Vores refleksion herover består i, at LA i udsagnet om, at 'det måske ikke var så hensigtsmæssigt' erkender, at normbruddet i praksis, hvor denne adresserer deltagerens ønsker i plenum, måske ikke var den optimale måde at handle på. Men det indgående kendskab til deltageren og erfaringen i praksis viser sig i ræsonnementet at kunne være eksempler på netop at respektere deltagerens præferencer og møde vedkommende med åbenhed ved at legitimere, at deltageren kan lave noget, som formodentligt motiverer pågældende mere. Så de indledende plausible signaler fra vores perspektiv blev set i et helt andet lys, hvilket bekræftede vores position som stadigt udenforstående i forhold til LA's erfaringsreservoir og anciennitet i sofraksis. Vi udleder, at trods en måske 'uhensigtsmæssig' handling, var evnen til at opfange signaler og tegn i praksis for derved at handle ud fra en velreflekteret hypotese og omsætte dette, ganske veludviklet. Det antyder, at relationsdannelsen til den enkelte deltager kan være en væsentlig faktor for at være i stand til at præsentere relevante valg for pågældende og derved finde et godt match til en aktivitet.

En yderligere bemærkning om hele episoden under selve mødet er, at ingen FA bød ind undervejs for at invitere deltageren med hos dem, trods der fra vores perspektiv jo ellers var en oplagt situation for FA at tage

initiativ. I forhold til hvad der blev aftalt på frivilligmødet, hvor netop morgenmødet fremstod som en anerkendt platform for afprøvning af initiativ til aktualisering af handlenormer, virkede dette som en forpasset mulighed. Det kunne tyde på, at der er andre elementer end bare selve situationen, som skal være til stede, før det aktiverer handletrangen i den enkelte FA.

Foruden opmærksomheden på morgenmøderne oplevede vi også situationer i aktivitetsområderne, som kunne give anledning til invitation af deltagere, og det kommer der to eksempler på.

Løsgænger i glasværkstedet

Et midlertidigt projekt på Stedet bestod i at fremstille glas-enge af forskellige farver af genbrugsglas, der skulle klippes i mindre stykker, samles og brændes til små firkantede, solide glasrammer med englemotiv. Steffen deltog her som frivillig og arbejdede sammen med en deltager, som Steffen havde flere gode aktivitetsoplevelser med under forstudiets feltarbejde. En fast FA var ansvarlig for produktionen og var også til stede i rummet. Denne FA havde overblik over, hvad der skulle bruges, hvor meget der skulle laves, og stod i øvrigt for klargøring af alle materialerne, så deltageren og Steffen blot skulle producere. Der var løbende samtaler mellem alle tre tilstedeværende, og der var generelt god stemning. En anden deltager kom ind i rummet for at observere, hvad de lavede og stillede sig mellem Steffen og den aktive deltager, som begge sad på stole ved et arbejdsbord. Den nyankomne deltager spurgte til, hvad de lavede og roste produktet. Indledningsvist svarede den aktive deltager, der kender den nyankomne ganske godt, og spurgte vedkommende, om denne ikke vil være med. Den nyankomne svarede, at det kunne vedkommende nok ikke finde ud af, hvortil den aktive deltager svarede, at det ville den nyankomne sikkert være god til. Steffen stemte i og spurgte, om ikke vedkommende ville være med og rykkede lidt til siden for at give plads til endnu en stol mellem ham selv og den aktive deltager. Den nyankomne tøvede og var tilbageholdende. Den ansvarlige FA blandede sig ikke, men fortsatte de forberedende aktiviteter. Det endte med, at den nyankomne gik igen efter knap ti minutter.

Det er svært at afgøre, om FA ikke brød ind i samtalen, fordi der allerede var rettet henvendelse fra både en aktiv deltager og Steffen, og dermed skønnede, at der ikke var behov for yderligere indsats, eller om det var et udtryk for en norm tilsvarende den beskrevne problematik angående mangel på initiativrighed og inklusion fra de FA's side. Det var dog endnu engang tydeligt, at der var en situation, som muliggjorde initiativ, men som ikke udløste en tilsvarende handling.

En 'farlig' situation i træværkstedet

Efter et morgenmøde gik Anders i træværkstedet for at interagere med de FA og observere deres arbejde omkring deltagerne i deres vante omgivelser. Der var foruden Anders, to FA, en deltager og en LA til stede. Det første, Anders observerede, var de to FA, som stod ved et arbejdsbord og talte med hinanden, hvilket foregik med ryggen til deltageren og øvrige tilstedeværende. Deltageren virkede meget ivrig for at komme i gang med at arbejde og blev indledningsvist guidet af LA, som sideløbende forsøgte at finde værktøj til formålet. Deltageren tændte for en mindre rundsav, angiveligt med henblik på at save i en træstub, da LA gik hen til vedkommende og sagde: "Klingen er ikke stor nok, vi skal bruge den store rundsav (Bilag 3)" og refererede til en rundsav længere inde i værkstedet. Deltageren begyndte på trods af anvisningen alligevel at save i træstubben, men kunne ikke save hele vejen igennem. Hertil svarede LA: "Vi skal bruge den her i stedet for (Bilag 3)" og pegede på den lidt større rundsav. De to FA stod stadig med ryggen til og talte trods høj larm fra maskinen, som lige havde været i brug. Deltageren startede efter anvisning fra LA en anden maskine op og begyndte, ifølge Anders' perspektiv, at save meget hurtigt, med fingrene tæt på den store savklinge, hvilket, Anders vurderede, var farligt. Efter at have savet i forskellige stykker træ, bevægede deltageren og LA sig over til en stor fikseret boremaskine for at bore huller. Deltageren begyndte meget hurtigt at fastmontere boret og satte tre skruetvinger på en stor metalplade, som angiveligt skulle bære træstubben, hvorefter vedkommende satte et stykke af træstubben ind i den løstmonterede metalplade for derefter at tænde maskinen. Der blev boret ned i træet med en hastighed, der fik vægten fra boret til at sætte sig fast i stubben, så den begyndte at dreje rundt og dermed løsne to af skruetvingerne, så de med stor kraft faldt ned på gulvet samtidig med, at træstubben fløj ud til siden. LA blev forskrækket og sagde med fast stemme: "[navn]! - du skal ikke gøre det så hurtigt! Det skal være langsommere, så boret kan få fat (Bilag 3)". De to FA observerede, så vidt Anders kunne se, ikke, hvad der foregik. Deltageren startede igen maskinen og begyndte at bore meget hurtigt ned i træstubben med det resultat, at den ene skruetvinge endnu engang faldt af, og boret, som sad fast i træstubben, begyndte at snurre træstubben rundt, hvilket efterfølgende fik hele maskinen til at ryste. LA henvendte sig umiddelbart derefter til de to rygvendte FA for at få hjælp.

Det er i eksemplet tegn på, at de værkstedsansvarlige FA gentagne gange ikke ænsede deltagerens tilstedeværelse og på ingen måde udtrykte, at denne kunne inviteres med i en guidende tilgang til brugen af værkstedets faciliteter. Tilstedeværelsen af LA tænkes at kunne have indflydelse på de FA's ageren, men de FA tog ikke initiativ til at imødekomme deltageren på trods af, at dennes aktive tilstedeværelse. Det var først ved kontakt fra LA, at de vendte sig om og brød samtalen.

Opsamling på eksempler

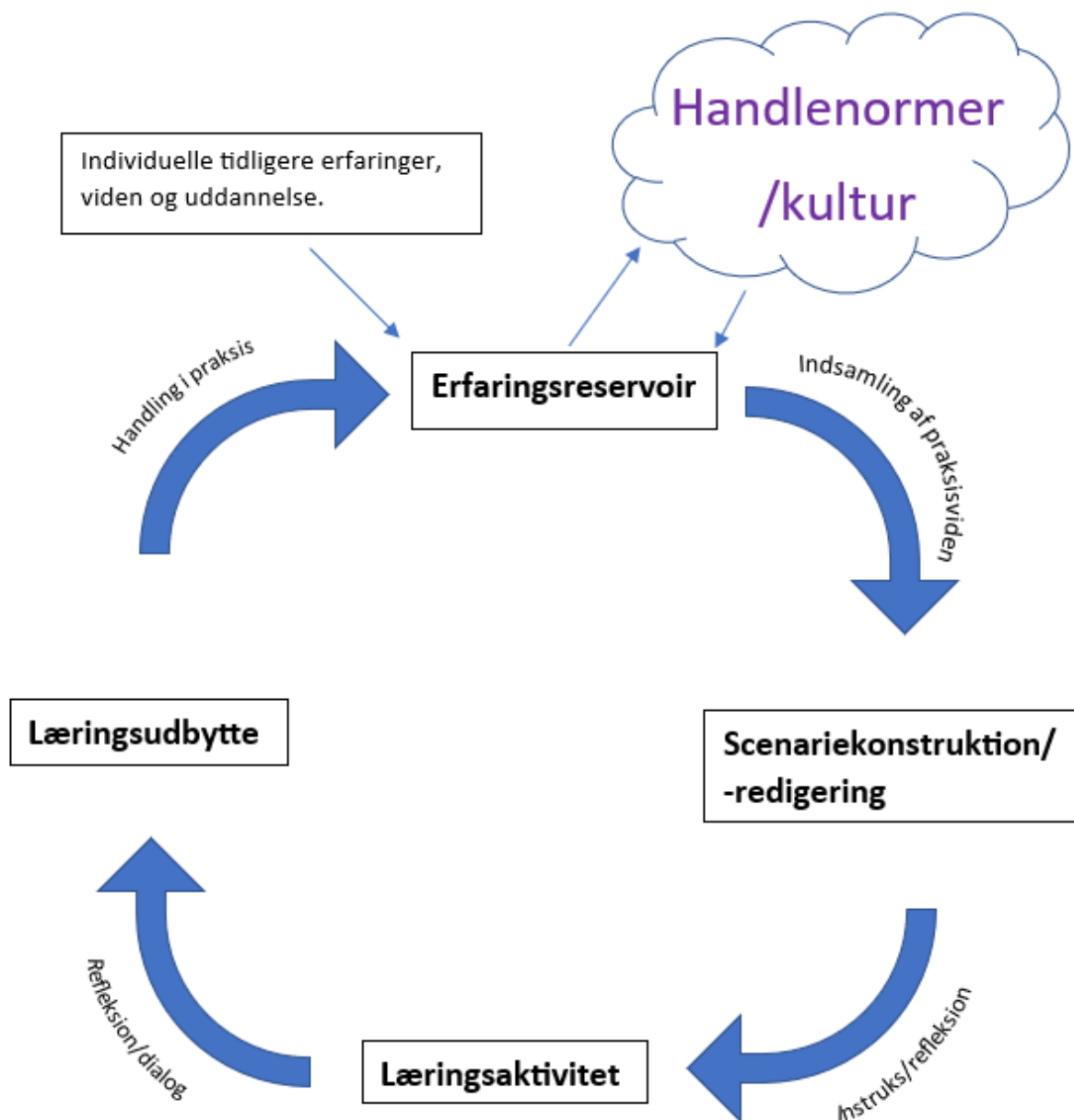
De to eksempler fortæller ikke nødvendigvis noget om, hvorvidt det ville være oplagt at udvise initiativ og inklusion i netop de situationer ifølge FK's og LA's ønske jf. problematiseringen af handlenormerne. Altså kan vi ikke alene på denne baggrund afgøre, om der i disse tilfælde er tale om en decideret mangel på efterlevelse heraf. Men vi kan trods alt konstatere, at der i løbet af en arbejdsdag på Stedet i flere af de FA's tilfælde opstår situationer, hvor det er muligt at involvere sig med deltagerne for at skabe kontakt og åbning til invitation. Fordi disse eksempler for os virkede typiske for den daglige praksis, overvejede vi deres potentiale som situationsbeskrivelse i et givet scenarie. Derfor forberedte vi tre scenarier, hvoraf det ene tog afsæt i morgenmødet som kontekst, et andet i en løsgænger, der bevægede sig mellem aktiviteter og endelig et, der kunne foregå i værkstedet.

Den endelige arbejdshypotese

Analysedel 1 belyser bl.a., at FA virker uforstående overfor italesættelsen af fraværet af handlenormerne ved frivilligmødet, og at der forefindes adskillige situationer i FA's dagligdag på Stedet, hvor mulighederne for inviterende adfærd ikke udnyttes. Det tyder på, at FA ikke har samme forståelse af værdier og handlenormer som LA og FK, hvorfor det delkonkluderes, at disse ikke fremstår som tydelige procedurer og regelsæt for den sociale frivilligpraksis. Af den årsag ændres tilgangen til scenarieaktiviteten, så fokus ikke længere er på at socialisere FA ind i kendte traditioner, men i stedet må være meddefinerende for, hvordan nævnte handlenormer udtrykkes i praktiske handlinger. Derfor justeres den *udvidede arbejdshypotese* (Se 'Arbejdshypotesen') til den *endelige arbejdshypotese* med tilføjelsen:

Dette kræver en demonstration af handlenormer i praksis, som FA først skal definere og herefter i egen praksis erfare virkningen af for derefter igennem kontinuerlig kollektiv praktisering at indlejre ditto i Stedets kultur for normpraksis.

Model 1a tilføjes dermed en ny pil fra 'Erfaringsreservoir' til skyen, som udvides fra 'Handlenormer' til 'Handlenormer/kultur'.

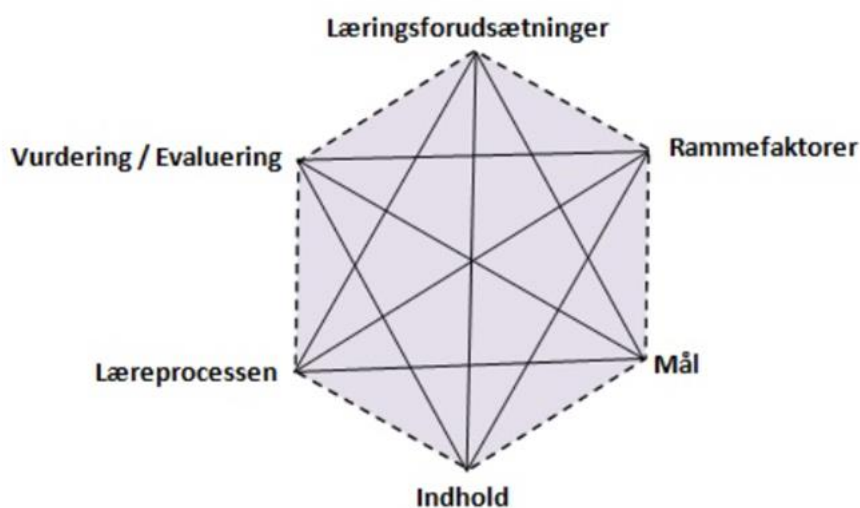


Model 1b: Illustration af pragmatisk læringscyklus understøttet af etnografisk metode (Egen konstruktion)

Samme grundpræmis og cykliske bevægelse er gældende, som det er beskrevet i afsnittet for den *udvidede arbejdshypotese*. Dobbelpilen, som nu tilføjes mellem Erfaringsreservoir og skyen, illustrerer dermed nødvendigheden af, at praktiske handlinger blandt de udførende aktører (FA) må erfares og betragtes som kollektivt virksomme, førend de reelt fremstår som tydelige normer. Derfor må læringsprocessen først og fremmest fokusere på at koble begreber om værdier og handlenormer til tolkninger af tilknyttede handlinger i givne situationer som forudsætning for, at disse værdier og normer vil fremstå som tydeligt afkodelige regelsæt.

Tilrettelæggelsen af et scenarie

De forskellige illustrerede eksempler giver mulighed for konstruktion af flere scenarier, der kunne anvendes i læringsaktiviteten. Vi endte med at konstruere tre forskellige scenarier med afsæt i ovenstående analyse. De blev alle sendt via mail til den LA, med hvem det var aftalt, at vedkommende skulle figurere deltager i scenarieafviklingen, forud for en samtale på Stedet omkring hvilket scenarie, der kunne valideres som det mest relevante. Af hensyn til pladsmæssige rammer for specialet tages her udgangspunkt i tilblivelsen af et enkelt af dem, svarende til det, som LA i nævnte samtale legitimerede som mest aktuelt. Proceduren for scenariekonstruktionen var således at samle noter fra den hidtidige analyse og formulere dem som en læringsaktivitet gennem *Hiim og Hippes helhedsmodel for didaktisk relationstækning* (Hiim & Hippe, 2018).



Figur 4: *Helhedsmodel* (Hiim & Hippe, 2018, s. 30)

Herigennem blev relevante faktorer i forbindelse med læringsaktiviteten kvalificeret, hvorefter de blev formuleret i en scenarieskabelon. Desuden prægede vores udvidede simulationsdidaktik udviklingen af skabelonens endelige design. Først præsenteres forberedelserne med helhedsmodellen og dernæst præsenteres scenarieskabelonen og den endelige scenariebeskrivelse.

Den indledende didaktiske planlægning

Ovenstående figur 4 illustrerer sammenhængen mellem influerende faktorer på en undervisningssituation. Hver faktor opfattes som en del af et helhedssystem, hvor en ændring af en faktor kan påvirke de øvrige, og samlet set giver refleksion over hver enkelt et didaktisk overblik, som muliggør optimal tilrettelæggelse af en læringsaktivitet til en given målgruppe i enhver kontekst (Hiim & Hippe, 2018). Vi anvendte modellen som

rettesnor for vores indledende tilrettelæggelse af scenarieaktiviteten for at skabe et nødvendigt overblik, før vi kvalificerede den yderligere med den udvidede simulationsdidaktik. Her vises de seks faktorer under hver deres overskrift med efterfølgende eksempler på deres anvendelse. Væsentligt er det, at bogen *Undervisningsplanlægning for faglærere* af Hiim og Hippe 2018, som modellen udspringer af, er målrettet lærere og lærerstuderende på de faglige ungdomsuddannelser som bl.a. erhvervs- og sundhedsgymnasialeuddannelser. Derfor vil nogle af faktorerne have en smule anderledes fokus i specialets sammenhæng, end hvis læringsaktiviteten var tiltænkt uddannelsesinstitutionernes mere traditionelle beskaffenhed, hvilket formentligt bliver tydeligt gennem eksemplerne. Faktorerne er i øvrigt ikke prioriterede i forhold til hinanden, da de hver er væsentlige i forhold til helheden (Hiim & Hippe, 2018).

Læringsforudsætninger

En aktuel definition af læringsforudsætninger i det danske uddannelsessystem dækker over: "De psykiske, fysiske og sociale ressourcer, eleven møder skolen med" (Hiim & Hippe, 2004, s. 33). De *psykiske ressourcer* adresserer indstillingen over for læring og afspejler oftest elevens forventning om enten at lykkes eller mislykkes i henhold til erkendte faglige styrke- svaghedsområder. Dette kan påvirke motivationen og dermed engagementet hos eleven, der trives i tryghed og med et meningsfuldt formål i sigte (Hiim & Hippe, 2018).

I henhold til de FA på Stedet har vi taget højde for de psykiske læringsforudsætninger ved at forholde os til de bekymringer, som FK og LA udtrykte i kraft af en lav forventning til fremmøde på dagen for aktivitetens afvikling. Og desuden til de omstændigheder, der præger en frivilligs engagerede tilknytning til sin indsats, hvilke afviger fra tilsvarende for en skolegænger eller en lønnet medarbejder, der i sit forhold til institutionen eller organisationen har en implicit mødepligt. Derfor var det væsentligt at præsentere læringsaktiviteten som en ufarlig begivenhed, der var meningsfuld og ikke ville kræve større indsats, end de ville kunne levere, hvilket vi gjorde gennem vores fem minutters oplæg ved frivilligmødet (første møde med felten) og en skriftlig beskrivelse af formål og program for afvikling, som sendtes per mail.

De *fysiske ressourcer* omhandler særlige hensyn, der bør tages til eventuelle fysiske handicaps eller væsentlige helbredsmæssige udfordringer, som forhindrer/betingelser deltagelse i aktiviteten eller dens miljø (Hiim & Hippe, 2018). Her var der intet at adressere.

De sociale forhold afspejler potentielle problemer på hjemmefronten, i privatlivet og tilknytningen til de andre lærende aktører i den givne kontekst (Hiim & Hippe, 2018). Idet deltagelse i læringsaktiviteten var formidlet som frivillig, antog vi, at dem, der dukkede op, havde et velbalanceret forhold til de hjemlige forhold såvel som til de øvrige FA, for ellers var de formentlig blevet væk.

Rammefaktorer

Rammefaktorer forstås som: "Alle de forhold, som giver muligheder eller sætter begrænsninger i undervisningen" (Hiim & Hippe, 2004, s.43). Disse indebærer foruden tidsdisposition, fysiske omgivelser og undervisningsmidler også: "Kollegasamarbejde, lokalmiljøet [...], lærerens pædagogiske kundskaber, vaner, holdninger og værdisyn" (Hiim & Hippe, 2004, s.43).

Der henvises til de nævnte principper for fysisk fidelitet til scenarieforberedelsen i lyset af den pragmatiske læringspræmis tidligere i analysen i forhold til de fysiske omgivelser. Af undervisningsmidler anvendes genstande i form af en miniature kop på 2 cm i diameter og 2,5 cm i højden og en legetøjsminibus, der målte 15 cm i længen, 6 cm i højden og 5 cm i bredden til aktivitetens indledende instruks' formålsbeskrivelse og motivationstale (uddybes i analysedel 2). Derudover anvendtes kuglepenne og printede scenariebeskrivelser med tomme felter til notetagning for læringsdeltagerne samt en planche med nedskrevne tidligere aftalte forventninger fra en workshop forestået af FK.

Steffen har 11 års instruktørfaring i forskellige læringsmiljøer i Hæren, hvor didaktiske og pædagogiske redskaber har været anvendt i forskellige typer af undervisning, som f.eks. samtale-, foredrags- og superviserende undervisning og scenarieaktiviteter med tilbagemeldinger, der bl.a. inddrager feedback-teknikker som *appreciative inquiry*. Anders har erfaring som lærer og pædagog i grundskoleregi og har herunder erfaring med didaktiske-, udviklende og læringsunderstøttende tiltag som f.eks. observationstekniker. Dermed kunne vi fordele de udførende roller mellem os, som det fremgår tidligere i analysen og supplere hinanden.

Mål

Læringsmålene udtrykker, hvad underviseren ønsker at opnå med sin undervisning (Hiim & Hippe, 2018). Målet var, som analysen antyder at operationalisere handlenormerne i sofraksis på FA's præmisser og med afsæt i deres erfaring, hvorfor et endeligt mål ikke på forhånd kunne defineres. Vi søgte, at deltagende FA skulle nå til enighed eller indbyrdes accept af de italesatte betydninger af givne handlinger i scenariet, og at disse kunne formuleres som handleviden, dvs. begreber, som FA kunne oversætte til handlinger.

Indhold

Indhold udgøres af de aktiviteter, som de lærende beskæftiger sig med i bestræbelserne på at indfri de for aktiviteten formulerede mål, hvorfor der er krav om korrespondance mellem *indhold* og *mål* (Hiim & Hippe, 2018). Da målene adresserer det at kunne omsætte handlenormer til relationsarbejde i sofraksis, tager

indholdet afsæt i en troværdigt simuleret situation, hvor en FA eksperimenterer med og søger at mestre sine mulige løsningsforslag i en tryk og afprøvende læringsarena. Yderligere uddybning kan læses gennem analysen med særligt fokus på tilblivelse af scenariet, hvilket afspejler den udvidede simulationsdidaktiks fem punkter: *instruks, refleksionsfase 1, scenarie, refleksionsfase 2 og styret dialog*. Herigennem understøtter indholdet specialets pragmatiske læringspræmis der udfoldes i videnskabsteoriafsnittet.

Læreprocessen

Knud Illeris beskriver læring som: "enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2015, s. 20). Heraf forstår vi vores opgave som facilitatorer af en forandringsproces for de læringsdeltagende med henblik på at øge deres kapacitet i henhold til indholdsbeskrivelsen herover (Hiim & Hippe, 2018). Læreprocessen følger som ovenfor nævnt i kraft af den udvidede simulationsdidaktik pragmatismens læringspræmisser.

Vurdering/evaluering

Afsluttende indeholder læringsaktiviteten en evaluering på to niveauer. Det første udgøres af de udførte handlinger som oplevedes/observeredes under afviklingen. Det andet niveau består af en anvendelighedsvurdering af aktiviteten som helhed samt muligheden for at integrere den i fremtidige træningssituationer i forbindelse med de kvartalsvise frivilligmøder på Stedet. For at imødegå de to niveauer indledte vi med en opfordring til, at de FA skulle forholde sig reflektivt til sammenligneligheden mellem den indledningsvise refleksion over den forestående aktivitet, og det, de oplevede, udspillede sig under scenariet. I forhold til andet niveau spurgtes de FA om, hvorvidt de oplevede aktiviteten som meningsfuld og kunne se læringsformen anvendt fremtidigt. Begge evalueringer uddybes i analysedel 2.

Scenarieskabelon

Scenarie 1 – Ikke deltagende deltager		
Situation/lokation:		
Omgivelser/Miljø:		
Særlige oplysninger om deltager:		
Udvikling		
Parametre	Symptomer	Potentiel udvikling
		+/-
		+/-
		+/-
		+/-
Værdier og handlenormer		
Indsatsområder	Handlinger	
Omsorg		
Nærvær		
Respekt		
Initiativ		
Inklusion		
Nye erfaringer/læringsudbytte:		

Figur 5a: *Scenarieskabelon* (Egen konstruktion)

Den øverste sektion, indeholdende 'Situation/lokation', 'Omgivelser/miljø' og 'Særlige oplysninger om deltager' havde til formål at beskrive elementer, der skulle styrke den *fysiske fidelitet*. Den midterste sektion, indeholdende 'Parametre', 'Symptomer' og 'Potentiel udvikling' havde til hensigt at adressere den *begrebsmæssige fidelitet*. Den tredje sektion, indeholdende 'Indsatsområder' og 'Handlinger' skulle afspejle den *psykologiske fidelitet* og henviste til de værdier og handlenormer (indsatsområder), som udgør udgangspunktet for hver enkelt FA's idé om omsætning af ditto til praksis, der så kunne ekspliciteres under 'Handlinger'. Nederste felt 'Nye erfaringer/læringsudbytte' havde det formål at kunne formulere handlingsorienterede løsninger i en efterfølgende refleksionsfase.

Første sektion skulle udfyldes af os for at skabe forudsætning for simulationsdidaktikkens *Instruks* og efterfølgende *refleksionsfase 1*. Så en oplæsning af denne sektion kunne ud over at præge scenen også befordre refleksion over mulige løsninger af den implicerede situation. Da der som nævnt ikke var tydelige regelsæt og procedurer at integrere i scenariebeskrivelsen som rettesnor for forventede handlinger, blev formålet med sektion to, at hver enkelt læringsdeltager under eller efter scenarieafviklingen (simulationsdidaktikkens *scenarie*) kunne beskrive sine observationer/erfaringer. 'Symptomer' var et udtryk for, hvad den enkelte så af tegn i omgivelser og særligt hos den figurerede deltager, som influerede på FA's valg af handlinger. Altså hvad man lagde mærke til og tog til overvejelse. 'Parametre' er således et udtryk for, hvad der kunne ligge bag symptomet. F.eks. kunne en FA under 'symptomer' notere, at deltageren kigger ned i bordet og ser trist ud, hvilket under 'parametre' kunne svare til humør eller sindstilstand. Det var op til de FA selv at vurdere. Den potentielle udvikling ville senere kunne beskrives, hvis et scenarie tages op igen, og der ville kunne beskrives, hvad der tænkes virksomt i forhold til at kunne ændre symptomets udgangspunkt til noget henholdsvis bedre eller værre, svarende til tegnene '+/-'. Tredje sektionens formål var, at de læringsdeltagende FA under *refleksionsfase 2* kunne give eksempler på, hvad de hver især havde opfattet som handlingseksempler på diverse værdier og handlenormer, så der var et handlingsorienteret udgangspunkt for efterfølgende at diskutere, hvad disse så betød i praksis i netop denne type situation. Sidstnævnte udgjorde så fundamentet for den *styrede dialog*, og efterhånden som handlinger blev italesat, var der mulighed for at knytte dem til en værdi eller handlenorm for at skabe tydelighed omkring, hvilke opfattelser FA havde af diverse handlingers praktiske betydninger.

Den endelige scenariebeskrivelse

Nedenstående er et udklip af scenarioskabelonens øverste sektion for at illustrere den endelige formulering. Der udleveredes to versioner, hvoraf den ene var til figuranten (version 1) og den anden til øvrige læringsdeltagere (version 2).

Version 1:

Scenarie 1 – Ikke deltagende deltager
Situation/lokation: Der er morgenmøde, og alle sidder om langbordet i spisestuen. En deltager er ikke blevet tilknyttet en aktivitet og melder sig ikke på noget af sig selv. Deltageren har siddet lidt stille for sig selv og har virket afvigende i forhold til aktiviteter. En frivillig forsøger her at skabe kontakt og invitere deltageren ind i egen aktivitet.
Instruks til figurant/deltager: Støjen påvirker din kontakt til den frivillige, og du er derfor distræt og har svært ved at holde øjenkontakten. Du virker ligeglad med indholdet af aktiviteter og har derfor ingen specifikke interesser, hvorfor du heller ikke kan sætte ord på dine aktuelle behov. Såfremt støjniveauet sænkes, og/eller du befinder dig i et mindre stimulerende omgivelser, blødes samtalen op.
Omgivelser/Miljø: Der er småsnak blandt nogle af dem, der sidder om bordet, og det skaber en tydelig baggrundsstøj, der gør, at det kan være svært for den, der har ordet, at trænge igennem.
Særlige oplysninger om deltager: Deltageren er kendt på Stedet. Nogle dage er deltageren aktiv det meste af formiddagen med forskellige typer af aktiviteter, men andre dage 'gemmer' deltageren sig lidt og melder sig ikke af sig selv på en aktivitet fra morgenen. Nogle dage er deltageren frisk og indimellem opsøgende, men i dag er vedkommende mere passiv og introvert.

Figur 5a1: Scenarieskabelon v1. (Egen konstruktion)

Version 2:

Scenarie 1 – Ikke deltagende deltager
Situation/lokation: Der er morgenmøde, og alle sidder om langbordet i spisestuen. En deltager er ikke blevet tilknyttet en aktivitet og melder sig ikke på noget af sig selv. Deltageren har siddet lidt stille for sig selv og har virket afvigende i forhold til aktiviteter. En frivillig forsøger her at skabe kontakt og invitere deltageren ind i egen aktivitet.
Omgivelser/Miljø: Der er småsnak blandt nogle af dem, der sidder om bordet, og det skaber en tydelig baggrundsstøj, der gør, at det kan være svært for den, der har ordet, at trænge igennem.
Særlige oplysninger om deltager: Deltageren er kendt på Stedet. Nogle dage er deltageren aktiv det meste af formiddagen med forskellige typer af aktiviteter, men andre dage 'gemmer' deltageren sig lidt og melder sig ikke af sig selv på en aktivitet fra morgenen. Nogle dage er deltageren frisk og indimellem opsøgende, men i dag er vedkommende mere passiv og introvert.

Figur 5a2: Scenarieskabelon v2. (Egen konstruktion)

Analysedel 2

Som beskrevet i metodeafsnittet (se 'Abduktiv analysestrategi') har følgende analysedel overvejende deduktiv karakter. Med afsæt i den *endelige arbejdshypotese*, som udgøres af scenariets afvikling i praksis, søges efter empiriske tegn, der kan be-/ afkræfte det forventelige læringspotentiale hos læringsdeltagerne. Vi tilstræber en kronologisk fremstilling af aktivitetens afvikling, startende med introduktion og instruks og sluttende med læring og evaluering.

Optakten til aktivitetsdagen

Forud for aktivitetsdagen havde vi gennem møde med FK og samtaler med LA fået indtryk af, at de bekymrede sig om en risiko for lav tilslutning af FA til læringsaktiviteten. Bekymringen bundede dels i, at

aktiviteten afholdtes uden for de rammer, der sædvanligvis afgrænser omfanget af den frivillige indsats og deltagelse i normfrekvente mødeaktivitet, hvorfor en forventning om yderligere deltagelse kunne begrænse lysten til fremmøde. Desuden i, at temaet for aktiviteten for nogen måske kunne virke kompleks og dermed afskrækkende. Af den årsag havde vi som tidligere nævnt for det første afholdt et kort informerende og inviterende oplæg ved frivilligmødet, og for det andet sendt en tilpasset skriftlig invitation, som sprogligt afmystificerede aktivitetens indhold til alle Stedets tilknyttede. Derfor vurderede vi, da der var tolv fremmødte, heraf syv (af ca. 22 i alt) FA, at det trods alt lykkedes os at formidle et meningsfuldt og relevant budskab, der samlet set vækkede deltagelsesengagementet hos FA. Et tilsvarende engagement ville vi gerne understøtte ved selve aktiviteten, hvorfor vi forberedte en ramme- og forventningsbrydende introduktion i forhold til den udtrykte bekymring.

Intro til aktiviteten

Formålet med den indledende introduktion forud for scenarieinstruksen og- afviklingen var at formidle omfanget og karakteren af den forestående aktivitet, samt forhåbentligt at stimulere engagementet hos de deltagende gennem meningsskabelse for at fremme de læringsforudsættende *psykiske ressourcer*. Derfor havde vi konstrueret en "*hv-didaktik*" bestående af hv-ordene: *hvad, hvorfor og hvordan* med hovedfokus på *hvorfor*.

Under *hvad* sagde vi, at det var en kommunikationsøvelse, som ville tage udgangspunkt i FA-gruppen, og deres ekspertise som socialfrivillige, herunder deres individuelle tolkede betydninger af KK's værdier samt handlenormer omsat til praksis. Gennem eksemplificering af uddannelse af sygeplejersker og politibetjente, hvor træningsscenerier følger tydelige procedurer for "rigtige/forkerte" handlinger, lagde vi vægt på at illustrere, hvorledes sofraksis differentierede sig fra denne type af fagfelt med tydeligt dominerende regelsæt. I kraft af den differentiering, der er mellem Stedet og ovenstående fagfelter, blev aktiviteten fremlagt som værende en øvelse med det formål at definere begrebers praktiske indhold. Mao. præsenterede vi aktiviteten som en kommunikationsøvelse, hvor der kan udpeges en fælles oplevet handling, og derefter gennem dialog forhandles fremadrettede gyldige betydninger i en lignende situation.

I forhold til *hvorfor* anvendte vi, som nævnt i analysedel 1, tre remedier (planche, kop og bil) til at illustrere, hvordan tolkning af samme ord kan variere på baggrund af individuelle forståelser og erfaringer, selvom det i dialogen umiddelbart fremstår som en ensartet betydning. Med afsæt i planchen, som hang synligt for alle deltagere, fremhævedes to af de formulerede forventninger til FA: 'tage initiativ' og 'være nysgerrig', hvortil vi tydeliggjorde, at hver enkelt FA kan have:

[hver sin] opfattelse af, hvad netop det betyder for jer. Jeres erfaringer hidtil i livet, hvor I er stødt på det at vise initiativ, er jo med til at afgøre, hvad I hver især forbinder med det. Derfor kan det være svært at afgøre, om I faktisk mener det samme. (Bilag 6)

På forhånd havde vi aftalt at tydeliggøre dette yderligere ved at forberede et lille skuespil, som skulle illustrere individuel varierende tolkning af det samme ord. Dette udførte vi gennem en banal interaktion, hvor Steffen, der stod ved den centralt placerede bordende og havde læringsdeltagernes fokus, sagde: "Hov vent lige.. Jeg skal lige ha' mig en kop kaffe. Anders, vil du ikke lige række mig en kop, så jeg kan få mig lidt kaffe?" (Bilag 6). Anders, som stod i døråbningen ud til køkkenet, forsvandt kortvarigt ud af læringsdeltagernes synsfelt og rakte efter et par sekunder miniaturrekopen til Steffen, som reagerede med ordene:

Øhh ja. Tak for det. Men det var måske ikke lige det, jeg mente. Altså det er jo ikke meget kaffe, jeg kan hælde op i den. Jeg skal i hvert fald hælde op mange gange for at slukke kaffetørsten. Hmm. Okay, kan du ikke tage en anden kop til mig, jeg er ret sikker på, at jeg så nogle gode kopper i minibussen. Kan du ikke hente minibussen og køre den herhen, så jeg kan finde en ordentlig kop? (Bilag 6)

Imens Anders endnu engang trådte ud i køkkenet, for forsigtigt at sende 'legetøjsbilen' langs gulvet ind til Steffen, reagerede læringsdeltagerne med lettelse og livlige grin, som modpol til den indledende forstyrrelse og undrende uro, der opstod, da Steffen midt i oplægget krævede en specifik kop fra Anders. Nu med læringsdeltagernes skærpede fokus, samlede Steffen bilen op fra gulvet, kiggede undrende på den og sagde: "ja det er godt nok en minibus, det må jeg give dig ret i. Men igen var det måske ikke dén minibus, jeg mente" (Bilag 6). Igen var pointen, at Steffen brugte et ord, som Anders genkendte og kvitterede for med en handling, som ikke korresponderede med Steffens forventning.

Så vi illustrerede med henvisning til planchen, at vi opfattede forskelligartede tolkninger af de aftalte forventninger og forsøgte derigennem at legitimere den aktuelle problematik som en kommunikativ flertydighed. Gennem skuespillet præsenterede vi en karikeret øvelse, som tydeliggjorde selvsamme problematik på en afvæbnende og opløftende måde og sluttede af med at pointere, hvordan man i øvelsens tilfælde kunne afstemme en ensartet forståelse. Det gjorde vi ved at demonstrere, at Steffen ved at pege på en normal størrelse kaffekop og herefter på en minibus på p-pladsen uden for vinduet kunne synliggøre, hvad

det præcist var, han mente med ordene 'kop' og 'minibus'. Derefter italesatte vi forskellen på de to situationers betydningsmæssige forhandlingspotentialer:

Det er altså muligt for mig at pege på den [koppen/bilen red.] og sige: 'Det er dét der, jeg mener'. Men kan man det med nysgerrighed og initiativ? Hvordan ser initiativ ud? [...] Ja det er straks sværere, ikke? For der kan jo være forskellige opfattelser af, hvordan 'initiativ' ser ud. [...] Derfor er det i dag formålet at skabe nogle handlinger, vi kan pege på. At gennemføre et kort scenarie [...] så det bliver muligt for os alle sammen her at pege på en handling eller noget, der er blevet sagt og sige: 'Dér er et godt eksempel på... [...]'. Det giver os en fælles oplevelse, som vi kan pege på fysisk og forhandle, hvad det egentlig er, vi mener med de begreber, vi bruger. (Bilag 6)

Det vil sige, at vi dermed forsøgte at tydeliggøre, hvordan vi kunne facilitere en øvelse, der muliggjorde praktiske oversættelser af sproglige begreber som forudsætning for fælles definerings heraf.

Under *hvordan* formidlede vi i grove træk rammerne for vores udvidede simulationsdidaktik. Herunder hvordan selve scenariet skulle forløbe, men også hvordan rammerne og rollerne for os som facilitatorer var tiltænkt. Derudover tydeliggjorde vi for læringsdeltagerne, at det var legitimt at byde ind undervejs, og at vi som facilitatorer ikke ville bedømme, men forholde os så objektivt som muligt. Ydermere udtrykte vi, at vi i nogle tilfælde muligvis ville lave en timeout, hvis handleforløbet naturligt lagde op til dette, hvorfor vi betragtede læringsdeltagerne som medskabende for de løbende udviklede rammer for aktiviteten. Tidsplanen blev formidlet som tentativ, og aktivitetens faser blev ridset op og henvist til som sceneskift, der ville blive tydeligt italesat af os.

Læringsaktiviteten

Instruks og refleksionsfase 1

Umiddelbart inden scenariestart læste vi scenariet op, forklarede rammerne og bad læringsdeltagerne mærke efter, om nogen havde lyst til at kaste sig ud i eksperimenterende fri leg på den kreative legeplads. Scenarieinstruksen blev herefter læst langsomt op, som den fremgik af scenarioskabelonen; 'situation/lokation', 'omgivelser/miljø' og 'særlige oplysninger om deltager' (Figur 5a2), og samtidig kommunikerede vi til læringsdeltagerens forestillingsevne ved at gestikulere og tydeliggøre, at vi nu bevægede os ind i en simuleret verden, hvor omgivelserne omkring os skulle afspejle et reelt morgenmøde. Der blev afsat 2-3 min. til, at hver læringsdeltager kunne reflektere over, hvordan de selv ville agere i det

beskrevne scenarie, altså skabe en individuel hypotese. Efter denne *refleksionsfase 1* vendte vi tilbage til spørgsmålet om, hvem der eventuelt havde lyst til at deltage, og efter mindre end ét minuts betænkningstid, hvor der var stille, og læringsdeltagerne kiggede afventende og en smule spændte rundt, meldte en velkendt/vellidt FA med høj anciennitet sig på banen med ordene: "Jeg vil gerne gøre det. Jeg vil gerne spille med" (Bilag 6). Dette ser vi som endnu et eksempel på, at vi er lykkedes med at formidle forventningerne om forestående aktivitet på en legitim måde. Vi ser ligeledes, at den *psykologiske fidelitet* vækker handletrangen hos den frivillige scenariedeltager, da denne på baggrund af det formidlede scenarie og dets formål ser mening med at afprøve sin egen hypotese.

Scenariet

For at tydeliggøre scenen og markere skiftet fra indledende samtale til den egentlige afvikling af aktiviteten, blev rollerne fordelt og rammerne samt situationen genopridset. Dette gjorde vi ved at henvende os til den scenariedeltagende FA og adressere vedkommendes interaktionssøgende rolle over for den LA, som figurerede (socialt udsatte) deltager med de informationer, der fremgik af den indledende scenariebeskrivelse. For læsevenlighedens skyld anvendes i følgende afsnit tre fiktive kønsneutrale navne, som refererer til den netop nævnte FA (Kim), figuranten (Toni) og en tredje FA (Luca), som uventet og selvstændigt trådte ind i scenariet under afviklingen. Som sidste bemærkning inden start tydeliggjordes scenen ved at henvise til de fysiske omgivelser som svarende til et genkendeligt rutinepræget morgenmøde.

Med samtlige læringsdeltagere siddende om bordet i rollerne som vanligt deltagende FA og LA ved et velkendt morgenmøde indledte Kim interaktionen med Toni fra modsatte side af bordet, fire til fem stolepladser til siden. Kim sagde: "Jeg skal bruge lidt hjælp i køkkenet i dag. Kunne du ikke tænke dig at være med?" (Bilag 6), hvortil Toni trak på skuldrene og efter kort tid lavmælt svarede nej. Efterfølgende var der flere ikkevirkelige forsøg på inviterende konversation mellem Kim og Toni. På trods af, at Kim vedholdende spurgte ind til Toni med varierende formuleringer for at få denne inkluderet i køkkenaktiviteten, lykkedes det ikke. Da Kim til sidst spurgte, hvad der skulle gøres for at få Toni med i dagens aktivitet, svarede Toni: "Jeg er træt" (Bilag 6). Her meldte en tredje FA (Luca) sig pludseligt ind i samtalen og henvendte sig til Toni. Dette med ordene: "Hvis du bliver træt, kan du også komme ind til mig" (Bilag 6), og i umiddelbar forlængelse heraf, tilsluttede Kim sig det nye og uventede forslag og spurgte Toni, om det var noget Toni kunne tænke sig. Hertil nævnte Toni, at vedkommende havde smerter i benet, og den efterfølgende dialog indeholdt en spørgerække af diagnostiske forhold samt behandlingsforslag. Da Toni ikke havde ønske om at konsultere lægen, og Kim fornemmede, at samtalen fik et mere personfølsomt fokus, trådte FA ud af rollen som Kim og udtrykte i

plenum: "Nu bliver samtalen fortrolig, så det kan være, at man skulle tale med deltageren under fire øjne" (Bilag 6).

Vores reaktion som facilitatorer var at lave en timeout for at skabe et scenskift. I umiddelbar forlængelse af den annoncerede timeout vedkendte en LA sig ligeledes, at denne også synes, at der burde ventes med uddybende spørgsmål, til de andre havde forladt rummet. Flere omkringsiddende læringsdeltagere udtrykte både verbalt og nonverbalt, at de var enige i det forslag, og derfor formuleredes timeouten af Steffen således:

"Okay. Hvis det for jer virker mere realistisk, at man vil fortsætte under fire øjne, så tilpasser vi bare scenariet til det. Så forestil jer nu, at resten af mødet er gennemført, og alle er på vej til deres respektive aktiviteter, og så rejser I jer (henvendt til alle på nær Toni og Kim i scenariet) og går herfra, som I normalt ville gøre. I stedet for at forlade rummet helt, så samles vi bare her omkring mig, så vi kan følge med i resten". (Bilag 6)

Da Kim vurderede, at rummet var roligt nok til at genoptage den mere fortrolige samtale, fortsatte Kim fra samme siddende position ved bordet med at spørge uddybende ind til, hvad der var galt med benet. Scenariet fortsatte efterfølgende med forsøg på inkluderende interaktion, men dette skønnede vi ikke relevant for yderligere uddybning.

I stedet opsummeres og adresseres tre væsentlige pointer fra ovenstående beskrevne udsnit af aktiviteten. Den første består i, at en observerende læringsdeltager, af egen drift, tilskrev sig en aktiv rolle og bød ind i scenariet, hvilket samtidig blev modtaget konstruktivt af den i forvejen aktive Kim, som 'legede med' på den kreative og spontane udvikling af scenariet. På baggrund af dette ser vi tegn på, at den *psykologiske fidelitet* også kan drage andre FA ind i scenariet, hvilket understøtter, at vi som facilitatorer lykkedes med at skabe en åben og inviterende læringsscene, som læringsdeltagerne anså som meningsfuld. Ligeledes understreger det, at vi er lykkedes med at skabe et kreativt rum, hvor man, som læringsdeltager, gerne må vove sig ud i eksperimenterende afprøvning og begå fejl uden frygt for at blive bedømt. Den anden pointe udgøres af, at Kim gik fra en aktivt udøvende rolle i scenariet og en engageret samtale til et metaperspektiv ved at kommunikere til øvrige omkringsiddende og dermed bryde simulationen kortvarigt. FA (Kim) viste dermed, at vedkommende var i stand til at identificere handlenormer med afsæt i etiske overvejelser i den simulerede situation. Det var altså muligt at genkende en type af handling og italesætte den som en reflektiv overvejelse, hvilket svarer til, at den individuelle hypotese fra *refleksionsfase 1* i mødet med konsekvenserne

af de handlinger, vedkommende gjorde i omgivelserne, udfordredes af nye inputs, hvilket fremtvang nødvendigheden af en tilpasning af hypotesen. Mao. lærte FA af sin omgang med verden og fandt en mere optimal løsning. Sidste pointe angår scenskiftet, som faciliteredes på baggrund af læringsdeltagerne og deres ytringer om, at de fandt det mere naturligt, at samtalen skulle foregå fortroligt. Dette viser, at læringsdeltagerne var med til at forme den *fysiske fidelitet* til den retning, som scenariet udviklede sig i, så der var en større repræsentativ validitet i forhold til sofraksis. Dermed supplerede vi som facilitatorer den *psykologiske fidelitet* ved verbalt at opsummere ændringen og rammesætte scenen på ny.

Refleksionsfase 2 og styret dialog

Overgangen til *refleksionsfase 2* blev markeret med et italesat faseskift, og der lagdes op til, at alle kunne bruge ca. 5 min. på at reflektere, notere i den udleverede scenarieskabelons tomme felter og, hvis de ønskede det, drøfte oplevelser og refleksioner med hinanden. Under refleksionsfasen observerede vi, at alle læringsdeltagerne, herunder LA og FK, indbyrdes talte sammen og flittigt nedskrev noter i skabelonen. Refleksionsfasen afsluttedes ved, at Steffen igen markerede et faseskift, denne gang til den styrede dialog, og i plenum spurgte læringsdeltagerne, om nogle af dem kunne tænke sig at dele deres nedskrevne refleksioner.

En FA markerede og gav udtryk for, at denne oplevede den insisterende udspørgende dialog omkring Tonis smerter i benet, der havde særlig privat karakter, som værende grænseoverskridende. Da vedkommende blev adspurgt om, hvorvidt det var måden, der blev spurgt ind til smerteårsagerne på, eller om det var det faktum, at det foregik under 'morgenmødet' med tilskuere, svarede denne: "Ja jeg synes det var for meget at gå til den. Og bare blive ved at spørge ind på den måde. Jeg synes faktisk, at det er et overgreb" (Bilag 6). Da vi bemærkede, at flere af læringsdeltagerne synligt reagerede med ansigtsmimik og håndsoprækning på dette udsagn, henvendte Steffen sig til hele forsamlingen med spørgsmålet: "Jeg kan se, at der er flere, der har markeret, som om at I måske tolker det anderledes. Så nu spørger jeg lige, om der er andre, som synes, at det kan tolkes positivt den måde, det blev håndteret på?" (Bilag 6). Hvortil seks læringsdeltagere markerende rakte hænderne op, hvilket fik Steffen til at lave en perspektiverende opsummering:

"Se det, synes jeg, er interessant, fordi det viser netop, at det er forskelligt, hvordan vi oplever situationen. Der er ikke noget, der er mere rigtigt end det andet. Men der fandt vi et eksempel på en situation, som kan opleves forskelligt. På den måde kan det jo være lettere for dig [navn] at forstå, hvis der er andre her, der vil handle sådan i praksis en dag, selvom du ikke er enig. Og for jer andres vedkommende, så

ved I nu, at i en sådan situation, som vi lige har spillet, så er det over [navn]'s grænse, og derfor er det svært at forvente, at [navn] skulle gøre netop det". (Bilag 6)

Med italesættelsen af, at der ikke er noget (under simulationsøvelsen red.), som er mere rigtigt end andet, legitimeredes læringsdeltagernes varierende synspunkter, og deres bidrag i den styrede dialog blev således tilskyndet. Selve eksemplet opfattede vi som centralt i forhold til at illustrere den tematiserede problemstilling. Da øvrige læringsdeltagere ytrede sig om den adresserede samtale og dens indhold, udviste flere en forståelse af den udspørgende samtale som værende tegn på omsorg. En yderligere bemærkning i dialogfasen henvendte sig til Kims fastholdelse af placering i forhold til Toni, da øvrige morgenmødedeltagere var gået. Her var budskabet, at hvis Kim havde flyttet sig tættere på Toni og sad overfor, kunne der skabes et mere trygt og fortroligt 'rum', hvilket blev tolket som *nærvær*. I det ene tilfælde er der tale om, at en handling (insisterende samtale) blev udgangspunkt for videre dialog, mens der i det andet tilfælde var tale om et fravær af en given handling. I begge tilfælde var oplevelsen i scenariet ikke korresponderende med den, for de observerende læringsdeltagere, individuelt konstruerede hypotese. Derfor blev scenarieaktiviteten en platform for at udpege handlinger og derefter tilknytte et begreb, så dets indeholdte betydning kunne blive genstand for fælles refleksion. Altså blev det muligt at tale om, hvordan KK's værdier *omsorg* og *nærvær* kan omsættes til praktiske handlinger i kraft af den fælles oplevelse, som scenarieafviklingen udgjorde.

Et overordnet perspektiv, som dækkede over den tematiserede problematik omkring FA's generelle muligheder for at omsætte handlenormer til praksis, afspejledes i en FA-læringsdeltagers udsagn: "Vi har ikke helt den samme alliance med brugerne, som de faste (LA red.) har. Nogle gange synes jeg, at det er nemmere for de faste, fordi de har en bedre alliance med deltagerne" (Bilag 6). Ordet 'alliance' blev i den efterfølgende dialog sidestillet med 'relationsdannelse', og der henvises dermed til de LA's rolle som ansvarshavende på Stedet, og dermed naturlige kontaktpersoner for deltagerne, hvilket udgør fundamentet for at danne stærke relationer til den enkelte deltager. Dermed insinueres i ovenstående citat, at det er mere naturligt i praksis, for LA, at invitere deltagerne med ind i aktiviteter, end det er for FA, i kraft af deres bredere og mere dybdegående berøringsflade med deltagerne. En naturlig slutning for os at drage heraf, er, at FA med større fokus på relationsarbejde til deltagerne ville kunne opnå bedre muligheder for at lykkes med at omsætte handlenormer til praksis. Dvs. at man med scenarieaktivitet som platform vil kunne opstille scenarier, som fokuserer mere konkret på relationsdannelse mellem FA og deltagerne, som forudsættende led i udvikling af praksiskompetencer.

Evalueringen

Målet med aktiviteten var, som analysedel 1 indikerer, at læringsdeltagerne kunne operationalisere nogle værdier og handlenormer og nå til en udvidet forståelse af de betydninger af handlinger fra scenariet, som blev italesat under den *styrede dialog*. Det betød, at der som en del af målet var ønske om formulering af handleviden gennem operationaliserede begreber. Nedenstående udfyldte scenariskabelon indeholder noter fra læringsdeltagerne i et samlet skema. Farvekoderne indikerer, at eksempelvis alle gule er fra samme person, alle grønne fra en anden osv. for at skabe et overblik over fordelingen af besvarelser. Dog har flere personer været sammen om udfyldelse, og derfor er der i alt seks forskellige besvarelser, der tilsammen dækker over alle fremmødte.

Scenarie 1 – Ikke deltagende deltager		
Situation/lokation: Der er morgenmøde, og alle sidder om langbordet i spisestuen. En deltager er ikke blevet tilknyttet en aktivitet og melder sig ikke på noget af sig selv. Deltageren har siddet lidt stille for sig selv og har virket afvigende i forhold til aktiviteter. En frivillig forsøger her at skabe kontakt og invitere deltageren ind i egen aktivitet.		
Omgivelser/Miljø: Der er småsnak blandt nogle af dem, der sidder om bordet, og det skaber en tydelig baggrundsstøj, der gør, at det kan være svært for den, der har ordet, at trænge igennem.		
Særlige oplysninger om deltager: Deltageren er kendt på Stedet. Nogle dage er deltageren aktiv det meste af formiddagen med forskellige typer af aktiviteter, men andre dage 'gemmer' deltageren sig lidt og melder sig ikke af sig selv på en aktivitet fra morgenen. Nogle dage er deltageren frisk og indimellem opsøgende, men i dag er vedkommende mere passiv og introvert.		
Udvikling		
Parametre	Symptomer	Potentiel udvikling
Eks. Humør	Eks. Lige glad, da interessen ikke fanges. /Træthed.	+/-
Eks. Fysisk fremtoning	Eks. Distræt, da der ikke holdes fokus.	+/-
	Smerter i benet	+/-
	Uenighed m. anden borger	+/-

Figur 5b1: Scenariskabelon v1. (Egen konstruktion)

Indledningsvis fremhæver vi sektion 2 ('Udvikling'), hvor der kan gøres noter under 'Parametre', 'Symptomer' og 'Potentiel udvikling'. Som det ses, er det sparsomt med noter i denne sektion. Formålet var, at læringsdeltagerne kunne adressere den *begrebsmæssige fidelitet* ved at beskrive, hvad de bemærkede af sanselige indtryk hos Toni og i den simulerede situation generelt, som var med til at præge deres valg af eller

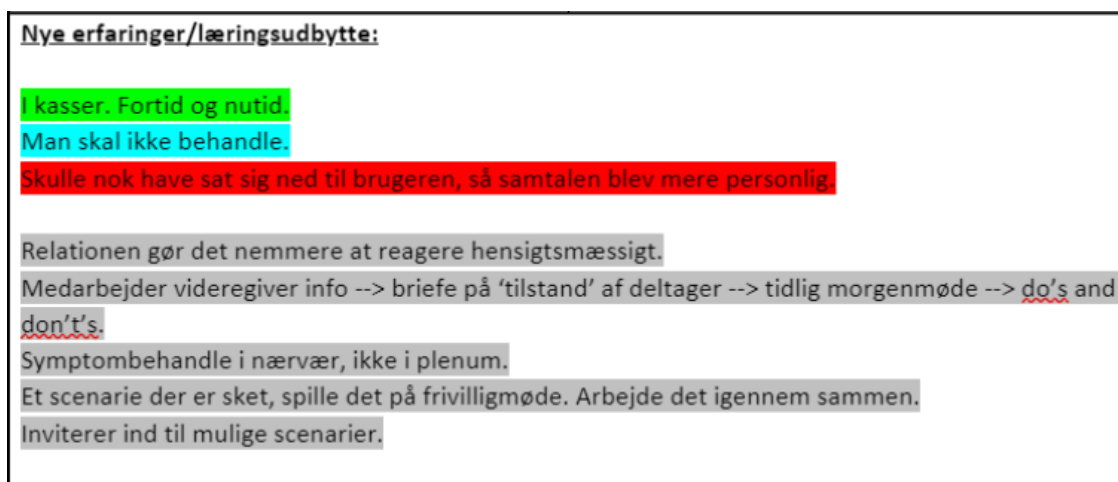
holdning til bestemte handlinger (Se 'Analysedel 1'). En efterfølgende anvendelsesmulighed ville da bestå i, at scenariet kunne redigeres til en potentiel senere ønsket afvikling med optimering af beskrivelser, så det i denne sektion kunne tydeliggøres, hvad der kan observeres, og hvad der kan påvirke dette udgangspunkt. Årsagen til, at sektionen ikke blev anvendt mere, end tilfældet var, kan være for høj kompleksitet af enten sektionen i sig selv, herunder de tre kategoriserende kolonneoverskrifter eller formidlingen af sektionens formål. En tredje årsag kan være, at indholdet her skønnes lettere at udfylde, når *dialogfasen* er helt ovre. Altså tænkes det mere naturligt at pege på, hvilke synlige indtryk, der prægede ens ræsonnement, når det i plenum er diskuteret, hvilke koblinger der er enighed om mellem begreber og handlinger.

Værdier og handlenormer	
Indsatsområder	Handlinger
<p>Omsorg</p> <p>Smertemedicin.</p>	<p>Give smertestillende midler.</p> <p>Spørg ind til det dybere problem. Der kan gives en pille.</p> <p>Fint.</p> <p>Forholder sig til smerter.</p> <p>Super – fandt ud af problemet.</p> <p>Hjælpe på smerten. Spørger ind, vil gerne hjælpe/interessere sig.</p>
<p>Nærvær</p>	<p>Tillid, man taler om deltagerens smerter på tomandshånd.</p> <p>At tage den på tomandshånd.</p> <p>Kommer tættere og sætter sig overfor.</p> <p>Spørger ind / øjenkontakt.</p> <p>God – fokuseret på brugeren.</p> <p>På tomandshånd --> flyt tættere på.</p> <p>Roligt kropssprog --> åbent, ikke arme over kors (do's and don't's)</p>
<p>Respekt</p>	<p>Viser respekt for, at deltageren ikke vil deltage i aktivitet m. anden borger.</p> <p>At deltageren ikke vil være med den anden navngivne deltager.</p> <p>Gik meget over min grænse.</p> <p>Ændrer indsats.</p> <p>Respekterede brugerens problem.</p> <p>Lyttede og tog svar seriøst.</p> <p>Holde igen i plenum.</p>
<p>Initiativ</p>	<p>Forsøge at få deltageren ud i køkkenet og op i krea.</p> <p>Foreslår andre løsninger/aktiviteter.</p> <p>Det var godt. Kom med til noget andet.</p> <p>Foreslå anden aktivitet.</p> <p>Fandt en løsning ved at spørge ind til problemet. Og alternativ aktivitet.</p> <p>Inviterer med – tager teten.</p> <p>Hjælpe kollega.</p>
<p>Inklusion</p> <p>En til én.</p>	<p>Ved at flytte deltageren fra én aktivitet til en anden</p> <p>Sætte sig tæt fysisk.</p> <p>Lytter til behov/frustration.</p> <p>Inkludere alle med forskellighed --> forskellige tilbud.</p>

Figur 5b2: Scenarieskabelon v2. (Egen konstruktion)

Sektion tre, der har overskriften 'værdier og handlenormer', blev, som det ses, flittigt anvendt af læringsdeltagerne til at dokumentere deres individuelle samt i fællesskab forhandlede refleksioner. Der er flere formuleringer forskellige steder, som understøtter hinanden og samlet set udgør tegn på kollektiv enighed om koblingen mellem visse indsatsområder (værdier/handlenormer) og handlinger som f.eks. de tidligere nævnte *omsorg* og *nærvær*, der herover sidestilles med henholdsvis det at 'spørge ind til deltagerens dybere problem' og det at 'tage den på tomandshånd'. Læringsdeltagerne dokumenterer altså, at det er tegn på *omsorg* at spørge nysgerrigt og tegn på *nærvær* at sætte sig tæt ved deltageren og holde samtalen fortrolig.

Foruden det eksempel er handlenormerne *initiativ* og *inklusion* ligeledes koblet til handlinger. I begge tilfælde tolkes det at foreslå alternative aktiviteter ad flere omgange og endda uden for den aktivitetsramme, man selv er ansvarlig for, som handleeksempler, der kunne peges på og defineres. Samlet set illustrerer ovenstående eksempler, at læringsdeltagerne har været i stand til at overføre refleksioner over læringsaktiviteten til begrebsliggjorte handlinger, hvorfor aktivitet og skabelon ud fra et læringsmæssigt (Se 'Analysedel 1', 'Læreprocessen') og didaktisk synspunkt vurderes vellykket. Nedenstående udklip fra skabelonen illustrerer læringsudbyttet, som læringsdeltagerne har noteret det det.



Figur 5b3: Scenarieskabelon v3. (Egen konstruktion)

Det ses både, at nogle af de netop nævnte koblinger er overført som læringspunkter, men det er også noteret, at 'relationen' (til den enkelte deltager) er vigtig for evnen til at omsætte handlenormer til praksishandlinger, og at erfaringerne med selve scenarielæringsplatformen kan anvendes til at spille 'et scenarie, der er sket' og kunne afvikle det 'på et frivilligmøde' fremadrettet.

Feedback fra læringsdeltagerne

Som afsluttende del af dialogfasen søgte vi feedback på dels, hvordan vi lykkedes med at repræsentere en genkendelig situation i scenariet og dels, hvordan læringsdeltagerne vurderede læringsplatformens anvendelse som læringsaktivitet og kommunikationsøvelse generelt set. En direkte henvendelse om den simulerede situation lød fra en FA: "Jeg synes, at det var godt sat op. Jeg kunne godt lide måden, det er lavet på. Jeg synes at situationen var meget realistisk. Den situation kunne jeg sagtens se for mig i virkeligheden også" (Bilag 6). Dette understøtter de løbende evalueringer, vi i analysen har gjort angående *fidelitet*. Følgende tre citater er rettet mod anvendelsesmulighederne i fremtidig mødepraksis og repræsenterer både FA og LA:

(FA): "Det er lidt en øjenåbner, som I er kommet med. Vi er begyndt at tænke tredimensionelt. Vi har fået remedier til at bruge senere". (Bilag 6)

(LA): "Jeg synes, at det kunne være interessant at gøre igen. Det kan være noget, vi gerne vil prøve igen på et frivillig get-together". (Bilag 6)

(FA): "Man kan f.eks. prøve at spille en episode, som rigtigt har været der, og som måske ikke er gået så godt, og så kunne man tale om, hvordan man ellers kunne have gjort". (Bilag 6)

Første citat demonstrerer en erkendelse om nye måder at kommunikere om praksishandlinger på. Formuleringen 'at tænke tredimensionelt' indikerer for os, at der er tale om en transformativ erkendelse, som bryder med de hidtil accepterede og vanepregede forståelser af, hvordan der typisk meningsforhandles i sofraksis. Andet citat validerer anvendelsespotentialet i scenarielæringsplatformen som en integreret del i de samlinger, der er for Stedets socialfrivillige. Tredje citat foreslår, at man med udgangspunkt i faktisk erfarede situationer, kan udvikle bedre løsninger end dem, der i den reelle situation blev bragt i anvendelse. Fælles for ovenstående tre citater er, at de validerer læringsmetoden og udviser lyst og engagement til fremtidig brug.

Diskussion

I følgende afsnit fremhæves nogle udvalgte væsentlige pointer fra analysen for at argumentere for forudsættende faktorer for læringsaktivitetens tilrettelæggelse og afvikling samt diskutere dens anvendelighed, herunder facilitatorrollens indflydelse. Slutteligt adresseres læringsmetodens anvendelighed i andre organisatoriske kontekster med henblik på at fremskrive en fremtidsorienteret hypotese, som afspejler metodens potentiale for udvikling af organisatorisk viden.

Anvendelighed

Som eksempler på læringsaktivitetens formål med at skabe koblinger mellem værdier og handlenormer som begreber og tilsvarende praksishandlinger fremhæves fire identificerede nøglebegreber: *omsorg*, *nærvær*, *initiativ* og *inklusion*. For de to førstnævnte værdiers vedkommende blev *omsorg* udpeget som en handling bestående i vedvarende nysgerrig interaktion med en deltager, og *nærvær* som en handling, hvor FA fokuserer på at afskærme samtalen med deltageren fra det øvrige miljø. Ligeledes blev de to handlenormer knyttet til vedvarende forsøg på at inkludere deltageren i en aktivitet, og endda udover den ramme, den inviterende FA selv faciliterer. Fordi det i ovenstående tilfælde empirisk kunne dokumenteres, at læringsdeltagerne med afsæt i observerede handlinger kunne operationalisere tilknyttede begreber, kan læringsaktivitetens anvendelse i den afgrænsede praksis valideres.

Feedbacken fra læringsdeltagerne antyder, at det valgte scenarie dels forekom realistisk ift. sofraksis og dels, at aktiviteten som helhed mødte opbakning ift. at kunne anvendes igen og muligvis med andre erfarede problematikker. Igen understøttes førnævnte validering af scenarieanvendelsen i den undersøgte kontekst.

Dog erfarede vi ved genbesøg på Stedet, efter en periode på fire ugers fravær, at der ikke var sket forandring i proceduren for afholdelse af morgenmødet, som jo udgjorde simulationskontekst for scenariet. Vores observationer bar heller ikke præg af synlige ændringer af FA's ageren overfor deltagere i situationer, der, som vi tidligere har beskrevet, muliggør invitation af ikkeaktiverede deltagere i løbet af dagen. Derfor kan vi ikke endeligt afgøre, hvorvidt de operationaliserede handlenormer fra dialogfasen, reelt bliver omsat til handlinger og derigennem integreret i praksis. På den ene side har vi eksempler fra afviklingen og direkte feedback, som understøtter anvendelsen positivt, og på den anden side har vi ingen observationer, som kan dokumentere anvendelsens praktiske omsætningspotentiale.

Hvis scenarielæringsmetoden som læringsplatform skal kunne vurderes i sofraksis, må den først integreres i Stedets mødepraksis som en rutinepræget aktivitet, der afvikles i en form, som er genkendelig og uforstyrrende for FA. Ifølge Deweys pointe om vanedannelse, som gennem gentagelse af givne handlinger over tid vil frigive kognitive ressourcer, vil en vedvarende gennemførelse af frivilligmøder med scenarielæring som fast del af dagsordenen, formentlig kunne fremme et konstruktivt fokus hos læringsdeltagerne. Dermed vil en ofte gennemført aktivitetsform kunne fremme læring om handlinger i de enkelte tilfælde, og sandsynligheden for omsætning til praksis gennem vedvarende facilitering er da styrket. Da det er LA's ansvarsområde at facilitere rammerne for FA's arbejde med deltagerne, anser vi det også for deres ansvar, sammen med FK, at facilitere frivilligmøderne, så de rummer de bedste udviklingsmuligheder for FA og deres kompetencer til at indfri ønsket om efterlevelse af værdier og handlenormer. Derfor hviler en stor del af

aktivitetens succespotentialer på de LA's kompetencer til at implementere en læringsorienteret mødestruktur.

Forudsættende faktorer

Didaktik

Vi har bevæget os på tre didaktiske niveauer, som vi kort vil illustrere for derefter at lave nedslag i de mest centrale forudsættende faktorer, vi empirisk kan dokumentere, som influerende på læringsaktivitetens succesmæssige rækkevidde. Det indledende niveau adresseres til Hiim & Hippe's didaktiske model (Hiim & Hippe, 2018), hvor seks indvirkende faktorer på undervisningens helhed, nøje overvejes, hvorefter faktorerne *indhold og læreproces* blev udvidet med simulationsdidaktikken (Se 'Simulationsteori'), der beskrev selve afviklingen. Forud for den første af de fem simulationsdidaktiske faser, *instruks*, afvikledes en introduktion, baseret på en hv-didaktik for at adressere de *psykiske ressourcer* i Hiim & Hippe's *Læringsforudsætninger* og dermed slå en didaktisk knude. Da konteksten på Stedet, som nævnt, er præget af FA's forskellige uddannelsesbaggrunde og socialiseringsforudsætninger samt et frivilligengagement, der adskiller sig fra normen i et traditionelt arbejdsgiver- og tager forhold, anses én væsentlig faktor som essentielt forudsættende for de øvrige. Denne identificeres som *hvorfor* i hv-didaktikken, da vi i denne specifikke kontekst havde særligt behov for at stimulere læringsdeltagernes *psykiske ressourcer* ekstraordinært for at undgå at stille, hvad der for dem ville kunne tolkes som urimeligt store eller meningsløse krav til deres fysiske deltagelse. Og da alle faktorer i Helhedsmodellen påvirker hinanden indbyrdes, anses denne indsats som den fundamentale for den øvrige afvikling.

Relationsdannelse

Som præsenteret i analysen var der flere identificerede eksempler på læringsdeltagernes evner til at koble handlinger til værdibegreber og handlenormer. Men særligt én grundlæggende forudsætning udpegedes af og diskuteredes blandt læringsdeltagerne i den *styrede dialog* og benævntes indledningsvist som 'alliance', men oversattes efterfølgende i situationen til 'relation'. Kernen af begrebet udlægges som en styrkende faktor ift. at 'invitere deltagere med', hvilket, hvis det vendes om, kan formuleres som, at hvis en FA skal have større succes med at inkludere deltagere i Fællesskabet, er en stærk relation efterstræbelig. Mao. anses relationsdannelse som et forudsættende vilkår ift. FA's muligheder for at omsætte ønskede handlenormer til praksishandlinger. Af den årsag kan en delkonklusion bestå i, at scenarietræningen, såfremt den integreres i Stedets frivilligmødepraksis, bør fokusere på relationsdannelse forud for mere konkrete handlenormer.

Tryghed i det mentale 'space'

I forlængelse af didaktikkens vigtighed anses den indledende instruks og afviklingen af selve scenariet som afgørende for skabelsen af et *trygt 'space'* (Henriksen et al., 2022). I den forbindelse er en afgørende opgave at gøre scenariet vedkommende og meningsfuldt og samtidig at skabe en atmosfære, hvori det accepteres og endda tilskyndes at begå 'fejl' som led i en eksperimenterende tilgang til kvalificerede erkendelser. Denne opgave kan tilskrives rollen som facilitator, der indeholder nuancerede erkendelser, hvilket uddybes i følgende underafsnit.

Facilitatorrollen

En fremtrædende erkendelse, vi har gjort ift. at indfri den *endelige arbejdshypotese*, omhandler facilitatorens kompetencer på særligt to områder. Det første er et indgående kendskab til LA's og FK's strategisk repræsenterede forventninger til efterlevelsen af værdier og handlenormer, svarende til et teoretisk udgangspunkt. Det andet er et indgående kendskab til sofraksis. Det har været altafgørende for vores forståelse af problematikken, at vi har sat os grundigt ind i KK's grundlæggende værdier for alt korshærsarbejde (Se 'Figur 1') og samtidig har opnået førstehåndserfaringer i felten. Dette bringer os tilbage til balancen mellem nærhed og distance, der kvalificerer den forskningsmæssige validitet, men i facilitatorøjemed også er en præmis for at kunne lykkes med at skabe det førnævnte trygge 'space'. For at være troværdig i rollen som en facilitator, der velkommer fejlbarlighed på en inkluderende og konstruktiv facon, erkendte vi, at vi havde en fordel i ikke at være styrede af egne præferencer og personlige værdier. Feltarbejdet knyttede os tæt nok til felten til at forstå besværligheden i efterlevelse af handlenormerne, men i kraft af vores uundgåelige positionering som udefrakomne var vi ikke prægede af personlige præferencer og holdninger til Stedets sociale indsatser. Af den grund kunne vi facilitere den *styrede dialog* på en troværdig måde ved at adressere alle inputs neutralt og overvejende objektivt samt fremstille dem som værdifulde for tilstedeværendes øvrige inputs. Såfremt en facilitator har daglig gænge i sofraksis og/eller besidder signifikante holdninger angående sofraksis, vurderes det betragteligt mere udfordrende at facilitere en værdineutral dialogplatform.

Vores delkonklusion angående facilitatorrollen beror på, at nærheden til praksis kan være en fordel i det omfang, at man da har et tilpas indgående kendskab til praktiske problematikker samt en vis indsigt i den lokale jargon, hvilket fremmer mulighederne for fremstilling af scenarier med høj *fidelitet*. Omvendt kan for tæt tilknytning medføre risiko for subjektivt holdningsprægede indlejrede reaktioner i den kommunikative håndtering af læringsdeltagernes tilkendegivne erfaringer. Derfor må den udpegede facilitator for en lignende aktivitet gøre sig nøje overvejelser om, hvordan denne undgår subjektive vurderinger.

Generaliserbarhed

Da vi i forbindelse med den *udvidede arbejdshypotese* erkendte, at pragmatismens fokus på en aktørs erfaringer i erkendelsesprocessen ikke uvægerligt afføder geografisk begrænsning, argumenteres her for læringsmetodens anvendelsespotentiale ud over den empiriske kontekst. I forlængelse af det pragmatiske argument fremhæves et eksempel på, at vi gennem anvendelse af, hvad vi opfatter som alment velkendte symboler og tegn i omgivelserne, har skabt resonans i læringsdeltagernes erfaringsreservoir, som er knyttet til *hverdagslivets virkelighed* som et fælles referencepunkt for almene borgere i samfundet. Her henviser vi til analysedel 2, mere specifikt til delen, der omhandler vores indledende skuespil i relation til introduktionen forud for selve læringsaktiviteten og helt konkret *hvorfor*-delen i 'hv-didaktikken'. Dvs. hvis vi ud fra en bred og generel opfattelse af en banal problematik kan indramme og dermed belyse deres konkrete og aktuelle problematik, ved at gå fra noget generelt til noget konkret og tilbage igen, mener vi, at det er muligt ved læsning af analysens nedslag at udlede relevante elementer, der kan overføres til egen situation.

Ifølge Flyvbjerg (2010) er 'tætte' eller 'lukkede' casestudier sværere at generalisere ud fra, fordi dybden af studiet og de specifikke fund knytter sig tæt til konteksten. I stedet holder han selv sine case-studier 'åbne' ved bl.a. at undgå at fastgøre casen under et afgrænset teoretisk lys. Flyvbjerg forsøger mao. at: "give spillerum for læsere med forskellig faglig baggrund til at foretage forskellige fortolkninger og drage forskellige konklusioner [...]. Formålet er at åbne mulighed for, at studiet kan have forskellige betydninger for forskellige mennesker" (Flyvbjerg, 2010, s. 483). Dette muliggør, at: "forskellige læsere kan blive tiltrukket, eller frastødt, af forskellige ting i casen [...]. Læserne må finde deres egen vej og sandhed" (Flyvbjerg, 2010, s. 483).

Ved at demonstrere en almen kendt kommunikativ problemstilling gennem et skuespil, hvor 'koppen' og 'minibussen' blev anvendt som illustrative remedier, blev det muligt for FA på Stedet at genkende samt anerkende overførbareheden til egen kontekst. Dermed afspejlede vi jf. Flyvbjergs pointe om, at det er muligt at generalisere ud fra enkelttilfælde (Flyvbjerg, 2010), at der var principielle elementer i problemstillingen, som ikke var bundet til den konkrete kontekst. Derfor vurderer vi, at den anvendte læringsmetode indeholdende scenarietræning er overførbare til kontekster, i hvilke en lignende problematik af de involverede aktører, tolkes genkendelig og aktuel.

Organisatorisk overførbarehed

Med afsæt i det organisatoriske teori-afsnit videreføres den røde tråd i koblingen mellem individuel tavs viden og organisatorisk kulturelt indlejret viden. Endvidere kvalificeres argumenter med teoriens processuelle samt modus-relaterede begreber (Se 'Illustration 1'). I følgende refereres til individers *mental models* (mentale modeller), og med dette menes; de bevarede forståelser og overbevisninger, enhver anvender til at vurdere

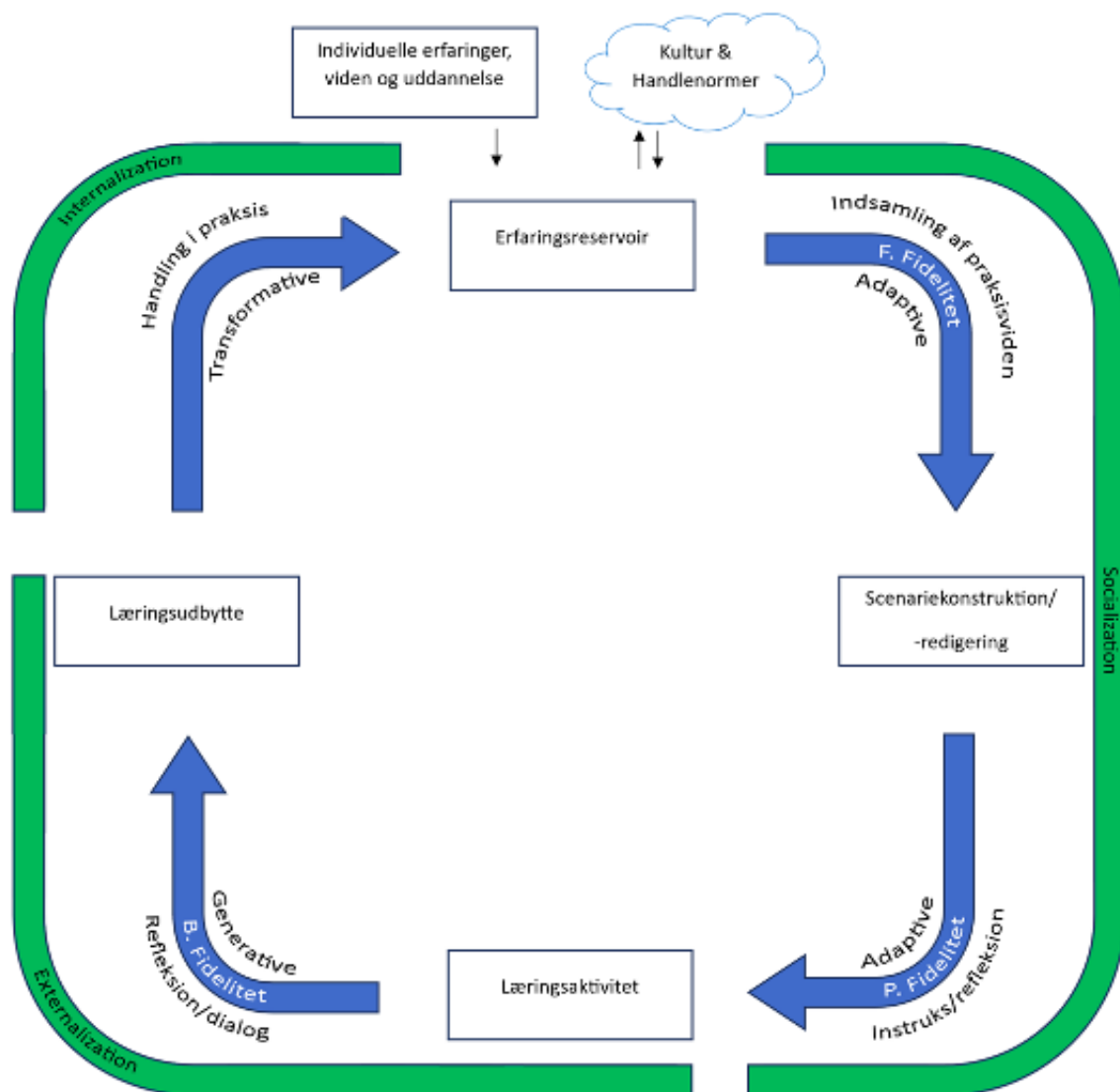
sine omgivelser, disses indeholdte problematikker og enhver form for tilknyttede moralske/etiske værdisætninger (Song & Chermack, 2008).

En FA, der skal indgå i scenarieafviklingen, vil jf. Song og Chermacks illustrerede rammeværk (Se 'Organisatorisk viden') bringes i en *adaptive learning mode*, hvor vedkommende i kraft af et positivt understøttende organisatorisk miljø kan reflektere over dennes dybe rodfæstede overbevisninger i sin *mentale model*, når der søges adgang til pågældendes tavse viden (Song & Chermack, 2008). Den *adaptive modus* svarer til begrebet *single-loop læring* eller *assimilativ læring* (Se 'Arbejdshypotese og mellemliggende erkendelse'). Igennem en *socialization process* kan FA i interaktion med en praksisproblemstilling anvende den tavse viden i en refleksion over løsningen heraf. Således motiveres FA i forbindelse med simulationsdidaktikkens *instruks* og *refleksionsfase 1* i læringsaktiviteten til at frembringe en hypotese for løsning af foranstående scenarie med afsæt i vedkommendes egne erfaringer og overbevisninger, herunder *mentale model*, hvilket svarer til en *adaptiv læringsmodus*.

En *generative learning mode* indstiller individet til at kreere ny viden og færdigheder mm. hvilket faciliteres gennem en social interaktiv læreproces (af *akkomodativ* eller *double-loop* karakter), hvor de tilstedeværende individer sammen artikulerer og ekspliciterer viden (Song & Chermack, 2008). Dette kaldes *externalization* (eksternaliseringsproces) og foregik i læringsaktiviteten som en *styret dialog* baseret på *refleksionsfase 2*. På den måde blev den enkelte FA's tavse viden gennem to processer ekspliciteret og dermed tilgængelig for øvrige deltagere og alt efter videndelingsprincipper potentielt tilgængelig for øvrige dele af organisationen.

Med en *transformative learning mode* kan et individ ændre sine rodfæstede forståelser og rekonstruere rammerne for sine *mentale modeller* gennem kontinuerligt gennemførte handlinger i overensstemmelse med den netop nævnte eksplicite organisatoriske viden. Såfremt de aftalte handlinger gentagende afprøves, vil de over tid indlejres i det vanlige handlemønster og på den måde integreres i organisationens kultur og herefter udgøre væsentlige elementer i de nu *delte mentale modeller* for øvrige individer i praksis (Song & Chermack, 2008). I henhold til læringsaktiviteten svarer det til, at de tilstedeværende FA og LA aftalte, hvordan de fremadrettet ville tolke visse handlinger i scenariet som f.eks. *omsorg* eller *initiativ* og efterfølgende lade denne handleviden stå som retningsanvisende for fremtidige handlinger i lignende situationer. I tilfælde af, at FA fremover vedvarende afprøver de aftalte handlinger og tillige tillægger dem de aftalte tolkninger, vil *delte mentale modeller* kunne udvikles og konstituere en kulturel indlejring af handlenormer, som herefter fremstår som mere tydelige procedurer og regelsæt i sofraksis.

Begrænsningen i nærværende undersøgelse er, at vi ikke har haft mulighed for at følge tilstrækkeligt op rent empirisk på den afviklede aktivitets affødte handlinger i sofraksis. Vi havde tidsmæssigt plads til at foretage et enkelt genbesøg på Stedet, hvor vi naturligt søgte at observere, om der var tegn på handlemæssige ændringer i forhold til den praksis, vi havde lært at kende. Særligt med fokus på de i aktiviteten diskuterede handlenormer. På den ene dag kunne vi ikke afgøre, om der var reelle ændringer, stadigt afprøvende handlinger, eller om alt fortsatte i vanens bane. Derfor kan ovenstående organisatorisk videnskabelige potentiale ikke empirisk understøttes for nuværende, men vi vil alligevel afrunde med at illustrere en *fremtidig arbejdshypotese* i modelform ved at udvikle *den endelige arbejdshypoteses* 'model 1b' og kalde den 'model 1c'. Tilføjelsen består dels i integreringen af det organisatorisk teoretiske rammeværk i læringsmetodedesignets processer og dels i illustration af fidelitesbegrebernes placering i den processuelle cyklus. Den *endelige arbejdshypoteses* essens fastholdes og udbygges med antagelsen om, at: *Implementering af læringsmetodedesignet i en rutinepræget mødepraksis samt kontinuerlig praktisering af de i aktiviteten vedtagne handlingsanvisninger kan udvikle lokalkulturen til at indeholde de operationaliserede værdier og handlenormer, der herefter betragtes som organisatorisk viden.*



Model 1c: Illustration af pragmatisk læringscyklus understøttet af etnografisk metode (Egen konstruktion)

Modellens grundelementer er forklaret i afsnittene ‘Modellen forklaret’ og ‘Analysedel 1’, hvorfor kun tilføjelsen uddybes her. I den indledende fase, hvor der indsamles praksisviden, skabes grobunden for scenariets *fysiske fidelitet*, da det nære kendskab til praksis giver mulighed for at afgøre, hvilke omgivelser der bedst fremmer den repræsenterede kontekst. Samtidig bringes den, der konstruerer scenariet, i en *adaptiv* læringsmodus ved at forsøge at tilpasse den opnåede viden til den, vedkommende besidder i forvejen. Næste fase, hvor scenarietræningen gives, og den enkelte læringsdeltager reflekterer over en mulig hypotese for løsning af problemstillingen, er udgangspunktet for stimulering af den *psykologiske fidelitet*, da

instruksen har afgørende betydning for læringsdeltagernes muligheder for at koble sin erfaring til det forestående problem og dermed vække vedkommendes handletrang. Her er der ligeledes tale om en *adaptiv* modus, hvor individet tilpasser nye inputs til eksisterende erfaring (mentale modeller). Begge nævnte faser betegnes som '*socialization*-processer', da formålet er at ekstrahere tavs viden i en styret social ramme forud for, at den udtrykkes. Det gør den så under læringsaktiviteten i kraft af de eksplicite handlinger, der udføres/observeres. Dernæst indtages en *generativ* læringsmodus i *refleksionsfase 2* og den *styrede dialog*, hvor formålet er at samskabe nye betydninger, der kræver ændring af eksisterende *mentale modeller* hos det enkelte individ. Fasen afsluttes med udpegning af læringsudbyttet, som består af aftalte handlingsbetydninger i henhold til værdier og handlenormer. Derfor er det her, den *begrebsmæssige fidelitet* egentlig skabes i de tilfælde, hvor et scenarie konstrueres og afvikles første gang – senere vil den knyttes til selve scenarieaktivitetens afvikling. Fra aktivitetens begyndelse til det forhandlede læringsudbytte foregår en '*externalization*-proces', hvor den før tavse viden nu er formidlet og tilgængelig, og det at adressere handlingernes betydninger og begrebsliggøre dem betragtes som en eksternalisering af viden. Når de aftalte handlinger derefter afprøves i egen praksis, indtages en *transformativ* læringsmodus, hvor individerne selv erfarer konsekvenserne i hverdagen og ændrer sine *mentale modeller*, og en vedvarende gentagelse vil føre til indlejring af vanehandlinger i en '*internalization*-proces'. Når flertallet af individerne over tid fastholder handlingsaftalerne, indføres de i kulturen, som herefter vil diktere handlenormerne og gøre dem håndgribelige, så de naturligt optages i praksisdeltagernes erfaringsreservoir.

Konklusion

I forhold til specialets hovedspørgsmål: *Hvordan kan simulationsbaseret scenarietræning som læringsmetode udvikle socialfrivilliges forståelse af organisatoriske værdier og handlenormer samt praktisering heraf?* - konkluderes følgende:

Forud for tilrettelæggelse af et praksistilpasset scenarie er det afgørende, at den ansvarlige tilrettelægger enten har naturlig tilknytning til praksis eller, såfremt vedkommende er udefrakommende, bør legitim deltagelse i praksis efterstræbes. I begge tilfælde giver det mulighed for at få nuanceret indsigt i aktørernes hverdag, hvilket er fundamentalt for autentisk og troværdig repræsentation af hverdagspraksis. Et dækkende begreb herfor er *fidelitet*, der opdeles i *fysisk*, *psykologisk* og *begrebsmæssig*, hvoraf den *fysiske* indledningsvist iscenesættes af facilitator i kraft af udvalgt passende lokation for afvikling, den *psykologiske* dels formidles i *instruks-fasen* og styrkes ved situationens genkendelighed og indlevelseshed. Den *begrebsmæssige* er for casens vedkommende utydelig/ikke ensartet fra start og må udvikles i evalueringen

af *dialog-fasen*, men vil efterfølgende udtrykke koblingen mellem den teoretiske forståelse af værdier og handlenormer, som bringes i spil allerede i *refleksionsfase 1*.

Da frivillige engagerer sig i socialarbejdet af fri vilje i deres fritid, kan det ikke forventes, at de indlader sig i aktiviteter ud over det, som fremgår i deres frivilligaftale, hvorfor didaktiske overvejelser med særligt fokus på motivation er væsentlige. Derfor lægges ved de indledende didaktiske overvejelser om *læringsforudsætninger* vægt på en tilpasset *hv-didaktik*, indeholdende punkterne *hvad*, *hvorfor* og *hvordan*, med fokus på *hvorfor* for at legitimere problemstillingen og tydeliggøre aktivitetens formål. Generelt skønnes en introduktion forud for afvikling nødvendig for stimulering af læringsdeltagernes motivation, menings-skabelse og praktiske afklaring. Ansvar herfor påhviler den ansvarlige facilitator, som endvidere må prioritere at skabe rammerne for et trygt mentalt 'space', der inviterer til åben og eksperimenterende dialog, hvor alle inputs har værdi, og ingen dømmes og ingen kan fejle. Forudsætningen herfor er facilitatorens evne til at balancere relativt værdifrit under inddragelsen af diverse inputs, hvilket som nævnt afhænger af facilitators tilknytning til praksis. Dog kan for meget nærhed præge facilitators tilstræbte neutrale udgangspunkt, dersom vedkommende kan risikere at lade subjektive præferencer styre diskussionens retning og udfald. Derfor kan der være fordel i, at facilitator har en vis distance til daglig praksis, ellers bør vedkommende skærpe opmærksomheden på, hvornår egne holdninger kommer til udtryk. Konkret omkring selve afviklingen vurderes, at specialets fremlagte simulationsdidaktik, der udgøres af faserne: *Instruks*, *refleksionsfase 1*, *scenarie*, *refleksionsfase 2* og *styret dialog*, er central for læringsdeltagernes mulighed for at generere kollektiv handleviden med afsæt i individuelle erfaringer. *Instruks* og *refleksionsfase 1* muliggør skabelsen af individuelle hypoteser, der i *scenariet* testes ved at afprøve/observere fysiske handlinger, som i *refleksionsfase 2* sammenholdes med egen indledende hypotese for i den *styrede dialog* at blive kollektivt forhandlet, så handlingernes fremtidige betydninger kan vedtages. Af vedtagne handlingsbetydninger i specialets læringsaktivitet kan nævnes: *Nærvær*, *omsorg*, *inklusion* og *initiativ*. Ydermere ledte dialogfasen frem til vigtigheden af relationsdannelse med deltagere som forudsætning for at kunne omsætte værdier og handlenormer til praksis. Dialogfasens afsluttende evaluering affødte validering af det afviklede scenaries genkendelighed i forhold til sofa praksis, og selve læringsmetoden blev blandt læringsdeltagerne vurderet både brugbar og relevant som læringsmetode ved fremtidige frivilligmøder.

I forhold til specialets underspørgsmål: Hvilke væsentlige elementer af metodens indeholdte læringsdesign kan overføres til andre organisatoriske kontekster end den, hvori metoden afprøves?

Trods manglende empirisk dokumentation for ændring i praksis, da vi havde et genbesøg på en enkelt dag, vurderes metoden stadig anvendelig i den anvendte praksis såvel som overførbart til andre praksisser. Anvendeligheden i sofa-praksis tilskrives dels ovenfor nævnte feedback fra læringsdeltagerne og endvidere i lyset af pragmatismens iboende præmis om mestring af handlinger gennem vaner, kan læringsmetoden give synligt afkast, såfremt den integreres i den rutineprægede mødepraksis, hvilket som mødeansvarlig påhviler de lønnede ansatte at implementere. Som facilitator skønnes det vigtigt at finjustere kommunikationen til læringsdeltagerne og deres jargon. Via illustrative læringsremedier muliggøres genkendeligheden af en legitim og anerkendt problemstilling, som kvalificerer betydningen af denne og overfører den til den specifikke afgrænsede kontekst. Generaliseringen ud fra ovenstående enkelttilfælde er mulig, da de kommunikative principper ikke er kontekstbundne, men adaptive, hvorfor enhver læser af dette speciale, kan tilpasse nævnte principper til en kendt kontekst og derved søge sin egen sandhed.

Litteraturliste

- Aalborg Universitet. (2023). *Universitetsbiblioteket*. Hentet 2023, 12. april på: <https://www.aub.aau.dk/>
- Andersen, H., & Kaspersen, L. B. (2013). I H. Andersen, & L. B. Kaspersen, *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 139-151, 220-225). Hans Reitzels forlag.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C. & Ravn, O. 2017. *At undersøge læring*. Samfundslitteratur 2017
- AU Library. (2022, 8. november). *Hvad er en systematisk litteratursøgning?* Hentet 2023, 11. april på: <https://library.au.dk/forskere/systematisklitteratursogning>
- Bauer, J., Sørensen, M. Ø., Barrie, A. M. F., & Fabricius, K. (2022). *Være Gøre Handle: En faglig og værdibaseret tilgang til arbejdet med mennesker i udsatte og sårbare livssituationer*.
- Boje, T. P. (2019). *Medborger I frivilligt arbejde – velfærdsproducent eller demokratiets vagthund?* Tidsskrift for Arbejdsliv, 21 årg. Nr. 4.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) (red.) *Kvalitative metoder – En grundbog* (2. Udg.). Hans Reitzels Forlag (244)
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co., Publishers.
- Egholm, L. (2014). Kapitel 9, Pragmatisme. I L. Egholm, *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund* (s. 172-188). Hans Reitzels Forlag.
- Espersen, H., Fridberg, T., Andreasen, A., & Brændgaard, N. (2021). *Frivillighedsundersøgelsen 2020 – En repræsentativ befolkningsundersøgelse af udviklingen i danskernes frivillige arbejde*. VIVE og forfatterne
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder – En grundbog* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, S. J. (2013). Indledning. I: Steen Juul Hansen (red.). (2013). *Sociologi i socialrådgivning og socialt arbejde* (s. 13-21). Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer – Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – En grundbog* (2. udg., s. 55-80). Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F. & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – Sammenfattende rapport*. KORA og forfatterne.
- Henriksen, J., Glavind, J. G., & Noer, V. R. (2022). *Simulationsbaserede undervisningsmetoder: - Fra teori til praksis*. Gads Forlag.

- Hiim, H. & Hippe, E. (2014). *Undervisningsplanlægning for faglærere*. 2. udgave. København. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2018). *Undervisningsplanlægning for faglærere*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2015). Læringens helhed. I: Illeris, K, *Læring* (s. 149-180). 3. Udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, H. E. D., Hjære, M. & Sørensen, M. (2018). *Tal om det frivillige sociale Danmark – Tendensrapport om personer, der udfører frivilligt socialt arbejde*. Center for frivilligt Socialt Arbejde. Odense M.
- Jørgensen, S. H. (2022). *Erfaringslæring hos frivillige i Kirkens Korshær - Læring om værdier og handlenormer i onboarding*. Aalborg: Aalborg universitet.
- Kirkens Korshær. *Værdier*. Hentet 2023, 6. maj på: <https://kirkenskorshaer.dk/om-kirkens-korshaer/vaerdier>
- Kirkens Korshær. *Prioriteter*. Hentet 2023, 21. april på: Hentet fra <https://kirkenskorshaer.dk>: <https://kirkenskorshaer.dk/prioriteter>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Introduktion til interviewforskning - Samtale som forskning. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 19-27). Hans Reitzels Forlag. København.
- Kværnø-Jones, A. & Fabricius, K. (2022). *Socialt arbejde: Kirkens Korshær*. Kirkens Korshær (Fælleskontor). København K.
- La Cour, A. (2014). Frivillighedens logik og dens politik: *En analyse af den personrettede frivillige indsats og statens frivillighedspolitik*. Nyt fra samfundsvidenskaberne. Frederiksberg C.
- Pedersen, L. (2021). Forord. I Espersen, H., Fridberg, T., Andreasen, A., & Brændgaard, N. (2021). *Frivillighedsundersøgelsen 2020 – En repræsentativ befolkningsundersøgelse af udviklingen i danskernes frivillige arbejde*. VIVE og forfatterne
- Rasborg, K., & Højberg, H. (2013). Hermeneutik, Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 294-295, 409-412). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi: Et overblik*. Hans Reitzels Forlag
- Smith, M. S., Warnes, S. & Vanhoestenbergh, A. (2018). Scenario-based learning. I: Davies, J. P. & Pachler, N. *Teaching and Learning in Higher Education – Perspectives from UCL* (s. 144-156). UCL Institute of Education Press.
- Song, J. H., & Chermack, T. J. (2008). *A Theoretical Approach to the Organizational Knowledge Formation Process: Integrating the Concepts of Individual Learning and Learning Organization Culture*. Sage Publications.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – En grundbog* (s. 81-96). 2. udgave. Hans Reitzels Forlag

Sørensen, M., Jørgensen, H. E. D., Perregaard, N., & Hjære, M. (2021). *Det frivillige sociale engagement i Danmark: Frivilligrapport 2019-2021*. Center for Frivilligt Socialt Arbejde. Odense M.

Tjørnhøj-Thomsen, T., Whyte, S. R., & Høybye, M. T. (2021). Feltarbejde og deltagerobservation. I: Jensen, A. M. B. & Vallgård, S. *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (6. udg., s. 95-125). Munksgaard. København.

Scenarielæring for socialfrivillige

For at kunne forstå hinanden må vi tale samme sprog! – hvordan skal vi ellers vide, om vi gør tingene ”rigtigt”?

Frivillige er en anerkendt og nødvendig ressource i det sociale arbejde med udsatte borgere i samfundet. Ofte arbejder socialfrivillige i direkte kontakt med borgerne, men har ikke nødvendigvis relevant forudgående uddannelse, som giver dem brugbare værktøjer til denne form for relationsarbejde. Derfor må den frivillige typisk anvende tidligere erfaringer fra lignende situationer til at afgøre, hvilke løsninger der er passende i den enkelte situation.

... så hvordan kan frivillige udføre det daglige relationsarbejde på en måde, som er i overensstemmelse med organisationens ønsker til kvaliteten i og omkring sociale indsatser?

Kvalitetskrav til det frivillige arbejde

Udviklingen af velfærdssamfundet de sidste fire årtier peger i retning af større fokus på inddragelse af frivilligsektoren som vigtig aktør i velfærdsløsningerne. Derfor stilles fra politisk side krav til kvaliteten af arbejdet og organiseringen omkring det (La Cour, 2014). De frivillige organisationer har derfor internt indrettet sig derefter, hvilket sætter rammerne for hvordan man lokalt kan muliggøre at den enkelte frivillige leverer den bedst mulige løsning (Sørensen et al., 2021). Der er dog nogle ønsker i de lokale sociale tilbud til, hvordan de frivillige bør handle i arbejdet med socialt udsatte borgere.

Hvad betyder det for frivillige i Korshæren?

Hos Kirkens Korshær, der arbejder med socialt udsatte og har forskellige tilbud, er der Gøre-indsatser, som inddrager brugere i fællesskaber og aktivitetstilbud, hvor de som *deltagere* får mulighed for at opleve meningsfuldt og aktivt samvær med andre mennesker gennem et fælles tredje (Kværnø-Jones & Fabricius, 2022). For en socialfrivillig i en sådan gøre-indsats betyder det, at vedkommende bør udføre sit relationsarbejde på en måde, der følger de lokale værdier og handlenormer. I nærværende artikel arbejdes med værdierne: **Omsorg**, **Nærvær** og **Respekt** samt handlenormerne: **Initiativ** og **inklusion** som afspejler et

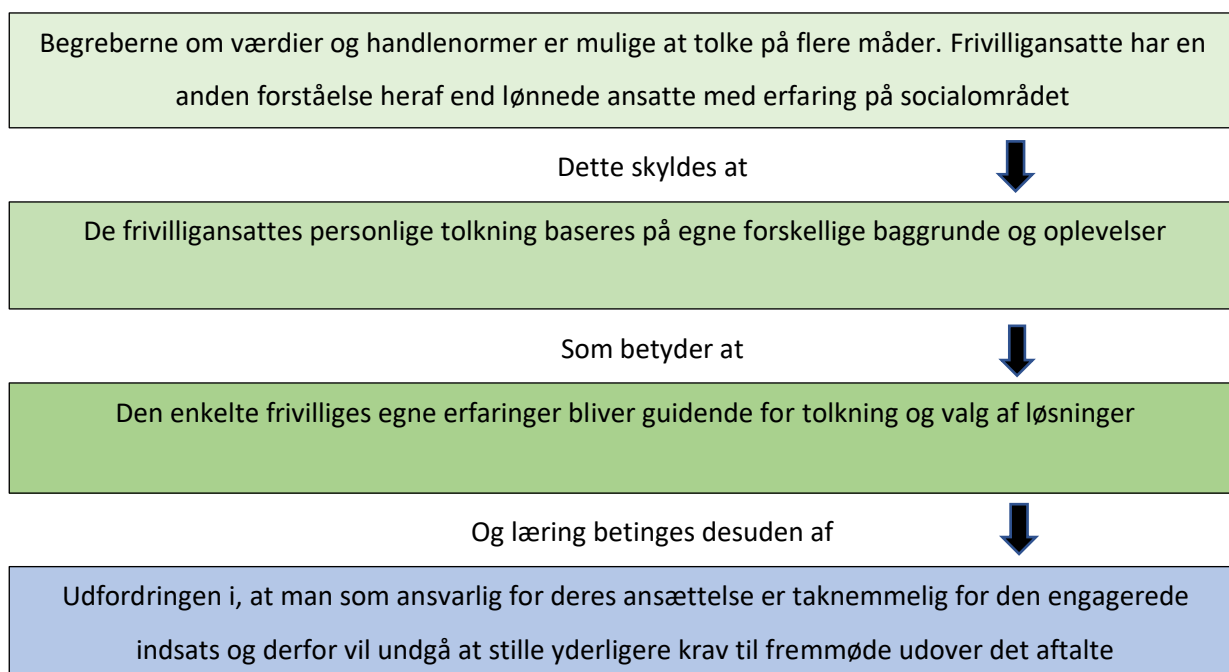
konkret Gøre-tilbud i Korshæren (Jørgensen & Lützow, 2023). Desuden er Korshæren et sted, hvor der er plads til alle mennesker:

"Vi møder dem i øjenhøjde, også når de ligger ned, og vi møder dem, også uden krav om forandring. Fordi ethvert menneske er enestående og har umistelig værdi, og fordi vi nægter at acceptere, at menneskers værdi nedskrives til deres evne til at klare sig selv." (Om os / Vaerdier: Kirkens Korshaer, 2023)

Det betyder, at der er ønske om, at de frivillige inviterer deltagerne med i aktiviteter på eget initiativ på en omsorgsfuld, nærværende og respektfuld måde, og i øvrigt behandler alle ud fra samme tilgang til, at alle er lige værdifulde og dermed velkomne. *Hvad betyder det så for de frivilliges måde at arbejde med socialt udsatte på?*

... og når arbejdet kan formuleres så relativt simpelt, hvorfor er det så ikke så ligetil?

Overordnet har de frivillige en anden rolle i deres ansættelse end de øvrige lønnede, uddannede og erfarne medarbejdere i socialarbejdet, og sammenhængen mellem de heraf afledte årsager uddybes her:



Problemet er altså, at man kan forstå beskrivelsen af ønskerne til måden, der arbejdes på, fra forskellige perspektiver, fordi man som frivillig har andre forudsætninger og erfaringer at tolke ud fra. Derfor handler årsagen om *kommunikation og forståelse*.

- For at løse den udfordring, skal det være muligt for alle i samme praksis at tolke værdier og handlenormer fra et fælles udgangspunkt.

Hvordan gør man så det?

Der findes en løsning! – og den bruger realistiske scenarier til at give en fælles oplevelse, som man efterfølgende kan tale om ved at pege på bestemte handlinger og skabe en dialog om, hvad de betyder i forhold til de nævnte værdier og handlenormer. Man kan altså eksperimentere med at løse en opgave i et scenarie, som alle tilstedeværende kan overvære og derefter forhandle, hvad man vil gøre i en sådan situation fremadrettet, samtidig med at man bruger værdierne og handlenormerne til at forklare, hvorfor man bør gøre, som man aftaler.

Hvad kræver det?

Det kræver både forberedelse at opstille et realistisk scenarie, som er genkendeligt for alle og at tilrettelægge afviklingen, så det giver mulighed for refleksion og dialog. Under afviklingen kræver det facilitering at skabe et trygt, accepterende og inkluderende rum, hvori det er tilladt at eksperimentere og lave "fejl" uden at blive bedømt. Alle udtrykte holdninger og udsagn bør være lige vigtige. Efter scenarieafviklingen skal læringsudbyttet opsummeres, aftalte handlinger dokumenteres og selve læringsmetoden implementeres i en passende sammenhæng, der afholdes med faste mellemrum.

Sådan gør du!

Indledningsvist kan tanker om læringsaktivitetens opbygning og indhold mm. planlægges ved brug af Hiim & Hippe's *didaktiske helhedsmodel for relationstænkning* som fremgår af artiklen: *Frivilliges læring og erfaring i praksis – jo før jo bedre* (Jørgensen, 2022). Når der er overblik over de forberedte tanker for læringsaktiviteten, kan der fokuseres på *simulationsdidaktik* (Jørgensen & Lützow, 2023). Det er god skik forud for enhver læringsaktivitet, at tydeliggøre for læringsdeltagerne hvad der skal ske, hvorfor det er vigtigt og ikke mindst hvordan den udføres i tid/rum. Simulationsdidaktikken består af fem faser:

- 1) **Instruks:** Her gives en briefing om scenariets set-up ved at formidle den udvalgte situation og beskrive, hvad læringsdeltagerne skal forestille sig samt fremhæve, hvis der er væsentlige informationer om det omgivne miljø og eventuelt særlige oplysninger om den socialt udsatte, der spilles i scenariet (Se 'Scenarieskabelon').
- 2) **Refleksionsfase 1:** Alle læringsdeltagere bedes reflektere over instruksene, så de hver især kan forestille sig en plan for, hvordan de selv ville løse udfordringen.
- 3) **Scenariet:** Under afvikling, hvor en enkelt frivillig læringsdeltager prøver kræfter med scenarieopgaven, skal facilitator være støttende og vejledende og sørge for, at scenariet udspilles indenfor de aftalte rammer og samtidig være fleksibel og kunne ændre kurs undervejs, hvis scenariet udvikler sig i en alternativ retning.
- 4) **Refleksionsfase 2:** Det er afgørende, at alle får mulighed for at reflektere over sammenhængen mellem dét, som de netop har overværet i scenariet og dét, de selv havde forestillet sig forinden. Denne refleksion skaber grobund for erkendelse af, at der er forskellige måder at gøre det på og giver samtidig mulighed for at udpege konkrete handlinger og stille spørgsmål til eller skabe idé om, hvordan disse kobles til værdier og handlenormer.
- 5) **Styret dialog:** Igen er facilitators rolle vigtig, da denne skal kunne inddrage alles holdninger og bidrag på en inkluderende og værdifri måde, så alle løsninger og tolkninger gives plads, inden det til sidst forhandles, hvilke blivende betydninger, der fremtidigt definerer handlinger i lignende situationer.

Til selve afviklingen udleveres en forberedt scenarieskabelon, som dels indeholder instruksene til læringsdeltagernes løbende orientering og dels kan anvendes til notering af ideer undervejs.

Scenarie 1 – (navn på scenarie)	
Situation/lokation: Beskriv hvor scenariet finder sted, hvem der er til stede, og hvad der er gået forud for den situation, som spilles. Skab en sammenhængende historie, hvor det fremgår, hvad opgaven er, og hvordan læringsdeltageren tænkes at indgå i opgaven.	
Instruks til figurant/deltager: Dette felt udfyldes <u>kun</u> til den person, som spiller <i>deltager</i> under scenariet. Her beskrives, hvordan denne figurant bør forholde sig for at spille realistisk, og hvordan vedkommende agerer samt eventuelle handlinger, som figuranten reagerer på, herunder hvad der evt. kan ændre dennes adfærd.	
Omgivelser/Miljø: Her beskrives vigtige informationer om de nære omgivelser i scenariet. Er der eksempelvis larm, dårlig udluftning eller andre forhold, som kan påvirke læringsdeltagerens vurdering af situationen.	
Særlige oplysninger om deltager: Her beskrives eventuelle informationer, som kan være væsentlige for læringsdeltageren at være opmærksom på, i forhold til interaktion med den pågældende udsatte <i>deltager</i> . Det kan være noget om dennes historik, kendte adfærdsmønstre eller lignende. UNDGÅ at skrive noget, som kan kendetegne og udstille specifikke virkelige personer.	
Værdier og handlenormer	
Indsatsområder	Handlinger
Omsorg	
Nærvær	
Respekt	
Initiativ	
Inklusion	
Nye erfaringer/læringsudbytte:	

Figur 1: *Scenarieskabelon* (Egen konstruktion, redigeret udgave) (Jørgensen & Lützow, 2023)

Øverste sektion (de fire felter under det grå felt med 'navn på scenarie') anvendes til at formulere/ formidle den beskrevne *instruks*. Sektion to (under det grå felt med 'værdier og handlenormer') giver plads til at notere observerede handlinger i handlingskolonnen ud for de værdier og handlenormer, der fremgår i kolonnen 'Indsatsområder'. På den måde kan læringsdeltagerne koble observerede handlinger til nævnte værdier og handlenormer. Slutteligt i feltet 'Nye erfaringer/læringsudbytte' opsummeres af facilitator de endelige aftalte handlingsbetydninger.

Opsamling

Der er fire vigtige ting af være opmærksom på, hvis læringsaktiviteten skal lykkes:

- 1) Scenariet skal være troværdigt og afspejle en genkendelig og realistisk situation for læringsdeltagerne.
- 2) Facilitator bør være i stand til at beskrive et scenarie (se punkt 1), formidle rammerne for aktiviteten og instruksen samt kunne støtte opgaveløsningen undervejs i scenariet og styre den efterfølgende dialog på en åben og inkluderende måde.
- 3) Refleksionsfaserne er fundamentet for, at læringsdeltagerne kan finde mulige løsninger i deres egen erfaring, og at erkendelser om nye betydninger kan finde sted.
- 4) Implementer læringsaktiviteten som en fast del af frivilligmøder eller andre frekventive samlinger, hvor eksempelvis aktuelle problemstillinger tages op som scenarie. Det er den vedvarende udførelse, der muliggør, at de aftalte handlinger får fokus igen og igen, indtil de bliver normaliserede og dermed en tydelig retningslinje for, hvordan frivillige kan handle som ønsket!

Hvad så nu?

For at opfylde punkt 1, må den, der konstruerer scenariet (facilitator), have nært kendskab til den aktuelle praksis, som det skal repræsentere for at have den nødvendige forståelse for nuancerne i dagligdagen, jargonen der bruges og de faktiske problemstillinger. Sørg derfor for, at den ansvarlige er tæt på de daglige opgaveløsninger.

Facilitator bør have erfaring med eller øve sig i at formidle formål og instruks, så det kommer ud på en klar og forståelig måde. Det er her, læringsdeltagerne skaber mening og motiveres til at leve sig ind i scenariet, hvilket er en forudsætning for at lære. Desuden bør facilitator være sig selv bevidst om egne præferencer og holdninger, så det kan undgås, at de påvirker faciliteringen af scenariet og især den styrede dialog, da det ellers kan dræbe kreativiteten og læringsdeltagernes lyst til at dele sine tanker.

Læringsaktiviteten bør være en del af en naturlig ramme for fremmøde for de frivillige, så der ikke stilles unødige krav til deres forpligtelser ud over det, det har skrevet under på i deres frivilligaftale. Den frivillige ressource skal jo værnes om, så gør det nemt for de frivillige at sige 'ja tak' til at møde op.

Step by step

Find en facilitator → Observer/lyt til frivilliges oplevelser → Skriv det ned (husk anonymisering) →
Tilrettelæg scenarie → Kør!

OBS! – Hvis din organisation/afdeling har andre værdier og normer, så kan du sagtens anvende dem i stedet – Go' fornøjelse :D

Litteraturliste (formidlingsartikel)

- Jørgensen, S. H. (2022). Frivilliges læring og erfaring i praksis – jo før jo bedre. I: Jørgensen, S. H. *Erfaringslæring hos frivillige i Kirkens Korshær - Læring om værdier og handlenormer i onboardingen*. Aalborg: Aalborg universitet.
- Jørgensen, S. H., & Lützow, A. R. (2023). Scenarietræning som kommunikationsmetode - et læringsdesign til frivillige i socialt arbejde.
- Kirkens Korshær. *Værdier*. Hentet 2023, 6. maj på: <https://kirkenskorshaer.dk/om-kirkens-korshaer/vaerdier>
- Kværnø-Jones, A. & Fabricius, K. (2022). *Socialt arbejde: Kirkens Korshær*. Kirkens Korshær (Fælleskontor). København K.
- La Cour, A. (2014). Frivillighedens logik og dens politik: *En analyse af den personrettede frivillige indsats og statens frivillighedspolitik*. Nyt fra samfundsvidenskaberne. Frederiksberg C.
- Sørensen, M., Jørgensen, H. E. D., Perregaard, N., & Hjære, M. (2021). *Det frivillige sociale engagement i Danmark: Frivilligrapport 2019-2021*. Center for Frivilligt Socialt Arbejde. Odense M.