

KAPITTEL 2

Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR

Eva Schwencke

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: The purpose of the article is to provide new perspectives on the concept of empowerment and empowering processes through theoretical studies and practical examples in action research. The terms are viewed particularly in light of Critical Utopian Action Research, CUAR. The research approach is based on three completed research projects that have been analyzed with a view to the importance of empowerment and empowering processes in action research projects. All of the projects show that the researchers systematically facilitated and wanted the participants to develop their subjectivity through their own empowering processes. In this way, the participants could use their experiences and reflections to become drivers of knowledge development in the projects. Their expertise, through their concrete and local experiences from work and everyday life, can be the basis for local opportunities for improvement and development of common knowledge. The development of the collaboration on a broad “common third” and a common reality horizon can contribute to knowledge development that takes place in collaboration. Action research can thus contribute to extending the concept of research so that the researcher no longer has the exclusive right to do what can be called research.

Keywords: empowerment, empowering processes, Future Creating Workshop, commons, action research, the “common third”

Sitering av denne artikkelen: Schwencke, E. (2020). Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 2, s. 55–80). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch2>
Lisens: CC-BY 4.0.

Innledning

Hensikten med denne artikkelen er å utdype og drøfte innholdet i myndiggjøringsbegrepet og den betydningen begrepet har i de demokratiske prosessene i aksjonsforskning. Artikkelen tar sikte på å gi noen nye perspektiver på begrepet gjennom teoretiske studier og praktiske eksempler. Begrepet sees særlig i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR, som en avgrensning. I artikkelen avgrenses også diskusjonen mot flere interessante perspektiver, blant annet mot kjønnsperspektivet. Det stilles spørsmål ved hva vi legger i «myndiggjøring», hvorfor myndiggjøringsbegrepet er interessant for aksjonsforskningen, og hvilke utfordringer aksjonsforskere har når de vil bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos deltakerne. Innledningsvis diskuteres innholdet i og bruken av empowermentbegrepet i dag.

Et av de grunnleggende prinsippene i aksjonsforskning er å forske *med* og ikke *på* folk for å utvikle ny kunnskap gjennom endring. Dette normative prinsippet er et valg som forskeren må ta standpunkt til på forhånd. Å forske *sammen med folk* skiller aksjonsforskning fra konvensjonell forskning som forsker *på* folk, gjør dem til sine forskningsobjekter og gjør tiltak for å forhindre «forskereffekten», at forskeren påvirker deltakerne. Aksjonsforskningen prøver å ta problemer med forskereffekten på alvor ved å legge til rette for at de som forskningen gjelder, selv skal delta i det lokale endringsarbeidet og utvikling av forskningen med sine erfaringskunnskaper. Som aktive subjekter skaper deltakerne ny kunnskap i samarbeid med forskerne. Denne forskningstilnærmingen bryter med det tradisjonelle forskningsbegrepet der forskeren har enerett på å skape forskning, god eller dårlig, i kraft av sin profesjon som forsker.

Kurt Lewin (1946), tysk-amerikansk organisasjonspsykolog, mest kjent for Hawthorne-eksperimentene på 1930-tallet, oppsummerte at eksperimentets vitenskapelige verdi involverer en forandring hos deltakerne. Gjennom forskningsprosessen kan deltakerne bli mer myndige, «bedre i stand til at dirigere deres relasjon i gruppen» (Nielsen, 2004, s. 517). Lewin mente at man som forsker, gjennom kunnskap om gruppeprosesser og organisasjonsdynamikk, hadde normativ forpliktelse til å bidra til å «myndiggjøre medlemmene til at kunne medbestemme organisationens innretning» (Nielsen, 2004, s. 517). Hans Skjervheims (1957)

bidrag til aksjonsforskningen var blant annet hvordan man kan bygge reelle samarbeidsprosesser. Han åpner for likeverdig samarbeid mellom to subjekter om et felles objekt i forskningen. Aagaard Nielsen, blant andre, videreførte diskusjonene om samarbeid i aksjonsforskningen.

Aagaard Niensens utgangspunkt var den sosiotekniske tradisjonen ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Norge og samarbeidsforsøkene i arbeidslivet på 1960-tallet (Thorsrud & Emery, 1969). Deres innfallsvinkel var intervensjonsforskning og resulterte i etablering av arbeidsmiljøloven, 1977 (Arbeids- og sosialdepartementet, 1977/2005). Innføring av arbeidsmiljøloven var svært viktig for styrking av autonomien til enkeltpersoner og for utvikling av demokratiske strukturer i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. Likevel mente Aagaard Nielsen at representantskapsordning, som var den sosiotekniske tradisjonens metode, hadde sine begrensninger, og at arbeidsmiljøforskningen derfor i tillegg til å være «intervensjonsforskning» også måtte gjøres sammen *med* de ansatte på arbeidsplassen, for å utvikle relevant forskning. Ved å gjøre de ansatte til aktive deltakere i forskningsprosjektet, ville de kunne gjøre nye erfaringer med demokratiske prosesser og få muligheter til å oppdage og avdekke virkeligheten omkring seg og selv bidra til å gjøre endringer. Han mente derfor at forskningen bør gjøres i en form hvor forskere og aktører på arbeidsplassen selv definerer og utvikler felles mål for endring gjennom dialogprosesser, og sammen reflekterer over og evaluerer betydningen av de endringene som er implementert (Nielsen et al., 2010; Nielsen, 2004). På den måten kunne de berørte være deltakende i å skape kunnskap og bidra til forbedringer av egne lokale forhold og samtidig utvikle egne myndiggjørende prosesser. Aagaard Nielsen legger et kritisk samfunnsperspektiv på aksjonsforskningen og tar utgangspunkt i den avmakt og mangel på påvirkningsmuligheter som mange opplever i moderne arbeidsmiljø i det fleksible arbeidslivet (Nielsen, 2004; Nielsen et al., 2010). Myndiggjøring i de deltakende samarbeidsprosessene blir dermed et viktig perspektiv i aksjonsforskningen i arbeidsmiljø sammenhenger for å utvikle kunnskap om de prosessene som foregår.

Nedenfor diskuteres først empowermentbegrepet i forhold til hva man legger i begrepet myndiggjøring. Deretter går jeg nærmere inn på noe teoretiske perspektiver på myndiggjøringsbegrepet.

Empowerment, bemyndigelse og myndiggjøring

Empowermentbegrepet er blitt stadig mer i bruk, både i profesjonene og i forskningen, for å rette oppmerksomheten mot behovet for å bidra til styrke autonomien, selvbestemmelsesretten, til enkeltmennesker. Innholdet i begrepet legger grunnlag for brede diskusjoner og tolkninger (Pant, 2014). Særlig innenfor helsevesenet har empowermentbegrepet vært mye i bruk de siste tiårene i forbindelse med diskusjon om medvirkning for pasientene. Pasient- og brukerrettighetsloven uttrykker tydelig at pasient eller bruker «har rett til å medvirke ved gjennomføring av helse- og omsorgstjenester» og at de skal ha «den informasjon som er nødvendig for å få innsikt i sin helsetilstand og innholdet i helsehjelpen» (Helse- og omsorgsdepartementet, 1999). Empowermentbegrepet trekkes frem som en reaksjon på en tidligere praksis og ideløse som uttrykker et objektiviserende menneskesyn, at mennesker oppfattes som gjenstander. Bruken av begrepet reiser spørsmål om i hvilke grad gjennomføring av ulike tjenestetilbud bidrar til at den enkelte fratas ansvaret og makt over sitt eget liv.

Men selve bredden i innholdet i begrepet empowerment gir utfordringer når man skal oversette det til norsk. På norsk oversettes begrepet med bemyndigelse eller myndiggjøring. Innholdet i det juridiske begrepet «bemyndigelse» innebærer å «utstyre med makt og myndighet, autorisere», ifølge Store norske leksikon, og kommer blant annet til uttrykk i at man er formeldt myndig når man oppnår stemmerettsalder, 18 år. Denne autoriseringen skjer imidlertid innenfor rammer som noen definerer. Bruken av «bemyndigelse» uttrykker et maktforhold, der den som har makt, gir fra seg noe av den til en annen. Mottakeren blir gitt myndighet og kan oppfattes som passiv og mottakende. Det kan innebære at de som har makt, fraskriver seg ansvaret og anser den andre som «ferdig myndiggjort» eller «myndig», empowerment brukt som et statisk begrep.

Denne bruken av empowerment- og myndiggjøringsbegrepet har skapt reaksjoner også innenfor den samme helsesektoren. Blant reaksjonene understrekes det at å gi fra seg makt til pasienter/brukere bare er en liten del av empowermentprosessen. Det handler samtidig om «merbestemmelse og medbestemmelse i sitt eget liv» for at de skal kunne gjøre bruk av den makten de eventuelt «får» (Thesen & Malterud, 2001, s. 121). Det

virker som at det gjennom slike uttalelser legges vekt på at empowerment kan være en læringsprosess som handler om å bidra til å mobilisere og styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere krefter som bevirker avmakt for å beholde helsen. Innspillet tyder på at diskusjonen om innholdet i empowermentbegrepet er levende. Utfordringene handler om i hvilken grad innholdet i begrepet kan oppfattes som et statiske autonomibegrep, eller om det er nødvendig å trekke inn selve den subjektiverende myndiggjørende prosessen i empowermentbegrepet, der «*gjøring*» er en del av begrepet, og der spørsmålet om *hvem* som skal myndiggjøre, blir relevant.

På tilsvarende måte foregår diskusjonen om empowerment og myndiggjøring i aksjonsforskningen i forbindelse med innholdet i begrepene involvering, deltakelse og demokratiske prosesser. Ann-Christine Larsson og Sofia Nordmark (2016) tydeliggjør dette spørsmålet i sin diskusjon av demokratisk dialog. De løfter frem prinsippet om at deltakerne i aksjonsforskningsprosessen må være likeverdige drivkrefter som forskerne, ikke en gruppe som må frigjøres av noen andre: «participants need to be subjects in the research process, acting and making claims not as a group that needs to be emancipated by someone else, but as agents whose experiences and opinions are just as important as the researchers» (Larsson & Nordmark, 2016, s. 76). Her støtter de dermed Lewins og Aagaard Nielsens mål om at deltakerne må bli subjekter i forskningsprosessen, og at myndiggjøring blir deres egen prosess.

Utfordringen i begrepet empowerment handler om å sette ord på den subjektiverende myndiggjørende prosessen, der relasjonen mellom forskernes makt og deltakerne som i den situasjonen i utgangspunktet ikke har makt, i et asymmetrisk forhold, kommer til syne (Schwencke, 2006).

I dette avsnittet har jeg vist noen utfordringer i bredden i bruken av empowermentbegrepet og dermed begrepet myndiggjøring. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på hvordan CUAR bruker begrepet, historisk og teoretisk bakgrunn, og hvilke utfordringer som ligger i det.

Teoretisk bakgrunn

I dette avsnittet rettes oppmerksomheten mot tre aspekter ved myndiggjøringsbegrepet. For det første stilles det spørsmål om myndiggjøring

gjelder for alle mennesker, eller om det er et klassebegrep, som var Karl Marx utgangspunkt. For det andre drøftes de særlige kjennetegnene ved myndiggjøringsbegrepet slik det blir fremstilt i teorigrunnlaget for Kritisk utopisk aksjonsforskning. Til sist redegjøres det for Fremtidsverkstedets (Jungk & Müllert, 1984) plass som verktøy for utvikling av myndiggjørende prosesser.

Myndiggjøring - et klassebegrep?

Kan alle mennesker utvikle myndiggjørende prosesser, eller er det en sosialt klassebasert egenskap? Dette spørsmålet kan bli relevant i et aksjonsforskningsprosjekt der man utfordrer sine egne fordommer om grunnlaget for kunnskapsutvikling.

Myndiggjøringsbegrepet ble introdusert av Immanuel Kant som en del av opplysningstiden, «*Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse*» (Kant, 1783/1993 i Schwencke, 2007, s. 60). I de endringene som foregikk i samfunnet på Kants tid, fra et føydalistisk til et borgerlig samfunn, skulle mennesket forstås som et vesen med evne til fri og fornuftig selvbestemmelse og med evne til selvdannelse, med ord som: *selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft, selvaktivering* (Løvlie, 2003 i Schwencke, 2007, s. 64). I denne endringsprosessen var det opplysning og dannelse som skulle bidra til forandringprosessen hos det umyndige mennesket i sin egen myndiggjøringsprosess.

Kant formulerte i ord det nye menneskesynet, at mennesket var noe i seg selv og hadde en egen kraft i samfunnsutviklingen. Mennesket skulle være i stand til å tre ut av selvforskyldt ufrihet ved å gjøre bruk av sin egen fornuft. Dette ble viktig for hele den europeiske kulturen. Karl Marx, derimot, mente at begrepet myndiggjøring var klasseavhengig. Kapitalismens struktur, med frihet til å kjøpe og selge arbeidskraft, gir ikke arbeideren valgmuligheter og dermed heller ikke anledning til «*selvdannelse*». Tilsynelatende legitime og rettferdige strukturer fører til ulikeverd og urettferdighet for individene. Konsekvensene av den kapitalistiske strukturen, mente han, er at det skjer en tingliggjøring eller

fremmedgjøring, vi får et utvendig forhold til hverandre, og dermed åpner vi ikke for myndiggjørende prosesser. Kants individuelle myndiggjøring blir stående som et klassebegrep som gir illusjoner og nederlag for arbeiderklassebarn, var Marx' poeng. Begrepet om tingliggjøringen i kapitalismen, og dermed å tenke at historiens utvikling går av seg selv, kunne legge grunnlaget for dogmatisme. Marx' reduksjon av subjektbegrepet er imidlertid blitt stående, og myndiggjøringsbegrepet er blitt oppfattet som uforenlig med den klassiske marxismen (Marx, 1890/2005 i Schwencke, 2007, s. 64).

Frankfurterskolen videreutviklet Marx' perspektiv. Et av de viktigste bidragene i denne debatten er Theodor Adorno og Max Horkheimers fremheving av at mennesket er grunnleggende et naturvesen. Dermed er det preget av naturens uferdighet, muligheter og indre kreativitet (Adorno & Horkheimer, 1972). De hevdet at naturen kjennetegnes av egenskaper som overskrider erfaringen, som går ut over det som er kjent på forhånd. Mennesket har en styrke og kraft i seg selv og er i stadig endring og utvikling. Dette menneskesynet uttrykker at endringsprosessene kommer innenfra mennesket selv som subjekt, som et potensial. Subjektet kan styres i en viss grad, men det vil alltid være en liten rest som ikke lar seg styre, en egen drivkraft i nye endringsprosesser. Det står i motsetning til et syn om at mennesket er et objekt som formes av noe eller noen andre, bemyndigelse, eller er myndig i kraft av en ytre definisjon. Dermed bidrar Adorno og Horkheimer til en avdogmatisering av marxismen ved at subjektfokus og det humane innholdet hos mennesket styrkes, og det åpnes for at myndiggjørende prosesser ligger som et potensial hos alle, uavhengig av klasse, om enn ganske skjult (Schwencke, 2007).

Oskar Negt, tysk sosiolog og filosof med erfaringer fra arbeiderutdanning, er også opptatt av den klassemessige siden og videreutvikler subjektbegrepet (1981, 1994). Myndiggjøring, mener han, fremstår også som et samfunnsmessig, strukturelt og kollektivt begrep, og viser hvordan samfunnsstrukturene fremmer ulike utviklingsformer. Strukturene kan fungere destruktivt i dagens samfunn, men kan også fungere frigjørende på menneskelig kreativitet dersom samfunnsformene fungerer demokratisk (Nielsen et al., 1994).

CUAR og myndiggjøringsbegrepet

Frankfurterskolens syn på mennesket som naturvesen med uferdighet, indre kreativitet og potensiell styrke i seg selv legger grunnlaget for CUARs bruk av myndiggjøringsbegrepet og -prosessene. Det er særlig fire momenter som kan bidra til myndiggjørende prosesser, som jeg vil fremheve her.

For det første er det *gjenstandsmessigheten*. Det innebærer at myndiggjørende prosesser er bygd på menneskets arbeid og læring gjennom å gjøre noe, slik Dewey (2010) mener. Ved å utvikle, bearbeide og endre en materiell gjenstand eller et saksforhold, noe utenfor seg selv, kan man i samarbeid med andre stå i et subjektforhold til gjenstanden og gjøre erfaringer med seg selv og de andre som utøvende subjekter. Subjektet forholder seg til en gjenstand, et «noe», «et felles tredje», et felles objekt, sammen med andre subjekter, er Hans Skjervheims og Oskar Negts analyse (Husted & Tofteng, 2006; Skjervheim, 1957; Nielsen, 1997; Negt 1981). Subjektet befinner seg i en potensielt myndig situasjon i forhold til saken, objektet. Negt understreket at gjennom *eksemplarisk erfaringslæring*, å gjøre erfaringer med å endre gjenstanden, lærer man noe, både om gjenstanden og om seg selv i fellesskapet, og man lærer noe om hvordan omgivelsene, samfunnet, fremmer ulike utviklingsformer (Negt, 1981; Nielsen, 1997; Schwencke & Houge-Thiis, 2015). Dette utfordrer forskeren, som må legge til rette for at deltakerne både skal gjøre nye erfaringer underveis i forskningsprosessen, og for at de får anledning til å sette ord på og reflektere over egne tidligere erfaringer. Donald Schöns (1987) refleksjonsbegrep, både «in» og «on» action, utvider erfaringsbegrepet i denne sammenhengen.

For det andre er det viktig å understreke at myndiggjøring foregår i vekselvirkningen mellom individet og kollektivet. Oskar Negt (1981) er opptatt av at subjektiviteten kan forsterkes i samarbeid med andre og med naturen. Dermed blir myndiggjøring både et individuelt og et kollektivt begrep. Axel Honneth (2003), Frankfurterskolens tredje generasjon, understreker i sin analyse at menneskets behov for anerkjennelse for å utvikle seg selv som menneske er eksistensielt. Det kollektive aspektet ved myndiggjøringsprosessen blir også understreket av filosofen og pedagogen Paulo Freire, som arbeidet med alfabetisering i Brasil (Freire,

1988). Vekselvirkningen mellom individet og kollektivet retter seg både mot illusjoner om å være sin egen lykkes smed og om å fremme egoisme og selvsentrering. Men samtidig retter det seg mot ideen om at individets subjektivitet reduseres i kollektive prosesser, slik man kan lese Marx (i Schwencke, 2007).

For det tredje legger myndiggjøring grunnlaget for kunnskapsutvikling gjennom demokratiske strukturer og prosesser, ikke hierarkiske samarbeidsprosesser. Demokratiske prosesser som gir rom for anerkjennelse og støtte, legger grunnlag for å utvikle en opplevelse av frirom (Schwencke, 2007, 2017; Nielsen, 2004). Frirommet ble definert som «et felles erkjennelsesrom der det skapes muligheter» (Jungk & Müllert, 1984). Myndiggjørende prosesser kan dermed bli grunnleggende demokratiske i sin karakter, i motsetning til å være et hierarkisk begrep der noen kan myndiggjøre andre, som kan ligge i begrepet «bemyndigelse». Begrepet «demokratisk» brukes bevisst for å tydeliggjøre det samfunnsmessige perspektivet i myndiggjøringsbegrepet.

For det fjerde vil jeg fremheve hvordan Skjervheim (1957) også utfordret kunnskapsutvikling, forskningsbegrepet og forskerrollen. Forskerens forståelse av mening er bare mulig eller interessant hvis den som skal forstå den andre, også «ser seg selv i et felles prosjekt med den andre», mente Skjervheim. Forskeren må bli bevisst sin forskermakt, jf. Foucaults begrep om makt i alle relasjoner (Foucault, 1999), og velge å bruke makten til å legge forholdene til rette for samarbeidende prosesser i et felles prosjekt med deltakerne. Å bidra til å redusere asymmetrien i relasjonen mellom forsker og deltaker, gjennom dialog og demokratiske prosesser, er en del av de normative elementene i rollen som aksjonsforsker (Schwencke, 2006, 2017). Bare på den måten kan forskeren utvikle en *felles virkelighetshorison*t med de andre partnerne som likeverdige subjekter, er Skjervheims poeng. Gjennom denne felles horisonten skaper deltakerne kunnskap om saken sammen, med sine ulike erfaringer, kompetanser og perspektiver. Skjervheim argumenterer dermed med at forskeren kan få et erkjennelsesmessig problem dersom hun går inn i en konvensjonell intervju- og observatørrolle der forskermakten beholdes. Forskerens kunnskaper baseres i slike situasjoner på «*fordobling av virkeligheten*» (Skjervheim, 1957). Forskeren får et utvendig forhold til innholdet i saken

som gjør at intervjupersonen kan oppfattes fordreid. Ved at tilgangen til virkeligheten skjer gjennom en annen person, skapes det avstand. Alternativet til «fordobling av virkeligheten» er altså å utvikle samarbeidet mellom deltakerne i forskningsprosjektet som likeverdige subjekter, skape den felles horisonten og slik bidra til lokale endringsprosesser og derigjennom ny allmenn kunnskap (Skjervheim, 1957; Nielsen, 2004). Dermed reises det spørsmål om en utvidelse av forskningsbegrepet, om det er forskeren alene som kan skape ny allmenn kunnskap.

I dette avsnittet har CUARs syn på myndiggjøringsbegrepet vært drøftet. Det er for det første lagt vekt på gjøreelementet, gjenstandsmessigheten, ved myndiggjøringsprosessen gjennom samarbeidende strukturelle demokratiske prosesser. Dessuten har det vært reist spørsmål om utvidelse av forskningsbegrepet gjennom å utvikle felles virkelighetshorisont mellom forskeren og deltakerne som grunnlag for å skape ny kunnskap. Nedenfor presenteres kort Fremtidsverkstedet som en metode for å bidra til og styrke myndiggjørende prosesser i aksjonsforskning, før eksempelprosjektene presenteres og drøftes.

Fremtidsverkstedets rolle for å fremme myndiggjørende prosesser

For å legge til rette for og bidra til myndiggjørende prosesser i et aksjonsforskningsprosjekt har gjennomføring av Fremtidsverksted en viktig funksjon i CUAR, utformet av Robert Jungk og Norbert Müllert (1984).

Fremtidsverkstedet er basert på tydelige prinsipper og en fast fasestruktur der hensikten er todelt. For det første legger Fremtidsverkstedets prinsipper til rette for en demokratisk struktur for å bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos den enkelte deltaker. Den faste strukturen legger for det andre til rette for at deltakerne skal kunne utvikle konkrete lokale tiltak for å utvikle en strategi for endring av virkeligheten.

Fremtidsverkstedet organiseres slik at deltakerne gjør nye erfaringer med frirom, trener på demokratiske samarbeidsprosesser og dermed får muligheter til å utvikle egne myndiggjørende prosesser i samarbeid med andre. Verkstedet legges opp som en workshop over én til to dager med *et felles tema* som må knyttes til deltakernes virkelighet og arbeidssituasjon

(Nielsen, 2006; Jungk & Müllert, 1984; Schwencke, 2017). Verkstedelederens oppgave er å sørge for at prinsippene og fasestrukturen blir fulgt slik at de demokratiske prosessene ikke bare blir formelle og tilsynelatende. Verkstedslederens rolle som fasilitator er utfordrende og avgjørende for verkstedets verdi. Det legges til rette for at aktivitetene i verkstedet skal foregå i en trygg og positiv atmosfære ved at det bare skal være én interessepart som kan delta på Fremtidsverkstedet. Det innebærer at for eksempel arbeidsgivere og arbeidstakere ikke skal delta på samme verksted slik at jobbmessige interessekonflikter ikke skal være tema. Hensikten er at verkstedet skal gi en opplevelse av frirom, at ingen skal være redd for å si noe som kan få negative følger senere. Et sentralt element i de demokratiske prosessene er at hverdagslivets tenkemåter og logikk trekkes inn som alternativ til systemlogikken for å rette oppmerksomheten ut over virksomhets- og organisasjonsinteressene. Verkstedets form og innhold skal dermed bidra til at deltakeren kan se selv som helt menneske i en større sammenheng, ikke først og fremst som jobb- eller prosjektdeltaker.

Verkstedet foregår i tre ulike faser: kritikkfasen, utopifasen og virkeliggjøringsfasen. Frankfurterskolen, særlig gjennom Adorno og Negt, var opptatt av at erkjennelse av virkeligheten bygde på motsetninger, dialektiske prosesser, mellom virkeligheten, slik den fremstår i dag, på den ene siden, og samtidig mot en annen ønsket virkelighet, på den andre siden. I slike konflikt- og spenningsprosesser kunne det åpne seg muligheter for å se nye veier videre og samtidig gi nye perspektiver for å analysere dagens virkelighet. Gjennom fasestrukturen gis deltakerne anledning til å kjenne på egen *sosiale fantasi* og drømmer om den konkrete virkeligheten og bruke det som horisont for å utvikle kritiske perspektiver på de situasjonen de står i dag (Negt, 1981; Schwencke, 2017). Mennesket får anledning til å se seg selv som subjekt i større sammenhenger, bygger bro over kompetanseutvikling og selvdannelse, og å trene myndiggjørende prosesser for å forsterke subjektiviteten. Negt var opptatt av at mennesket er et vesen med både utviklede sanser, emosjoner og rasjonalitet, som evner å se ut over gitte mønstre og gitte strukturer, i motsetning til en oppfatning om å være rent kognitivt, uten overskridende potensial (Negt, 1981, 1994).

Verkstedet avsluttes med at deltakerne formulerer et fremtidsutkast som settes i dialog med den konkrete virkeligheten og gradvis danner overgang til realisering og implementering av strategiske handlinger for endring. Denne prosessen fortsetter i etterkant av verkstedet, «Permanent verksted» (Jungk & Müllert, 1984), slik at det etter hvert kan utkrystallisere seg konkrete handlingsalternativer som lar seg gjennomføre i den praktiske virkeligheten, og unngå at Fremtidsverkstedet bare blir en happening. Gjennomføring av det permanente verkstedet ansees som en av de store utfordringer ved fremtidsverkstedmodellen, fordi hverdagen fort vil overskygge drømmene våre. Prosessen i Fremtidsverkstedet er nærmere drøftet og utdypet i Jungk og Müllert (1984) og Schwencke (2017).

I dette avsnittet har det vært rettet oppmerksomhet mot Fremtidsverkstedet som metode i aksjonsforskningen for å fremme myndiggjørende prosesser. Fremtidsverkstedets særlige oppgaver er å legge til rette for at deltakerne skal gjøre erfaringer med reelle demokratiske arbeidsforhold og med spenningsforholdet mellom dagens situasjon og fremtidsønsker, for derigjennom å utvikle egne myndiggjørende prosesser.

Nedenfor diskuteres myndiggjøringsbegrepet i aksjonsforskningen med utgangspunkt i tre eksempler fra gjennomførte forskningsprosjekter der aksjonsforskning har vært brukt helt eller delvis. Først redegjøres det kort for forskningstilnærmingen.

Forskningstilnærming

I arbeidet med å utdype myndiggjøringsbegrepet gjennom noen praktiske eksempler er det tatt utgangspunkt i tre gjennomførte forskningsprosjekter. To av disse er i sin helhet aksjonsforskningsprosjekter, mens i det tredje er aksjonsforskningen en del av en triangulering sammen med kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer.

Eksempelene er valgt ut fra at alle prosjektene har myndiggjørende prosesser hos deltakerne som eksplisitt fokusområde.

Eksempelprosjekt 1:

«*Stopp Stress – et forebyggelsesprosjekt om arbejde, stress og trivsel: 53 medarbejderprojekte*» (Husted & Tofteng, 2013). *Hvor*: Danmark, eldreomsorgen

i en dansk kommune på Sjælland. *Når:* 2010–2012. *Antall deltakere:* 260 personer, inndelt i 53 mindre prosjektgrupper. *Forskernes posisjon:* Forskerne var eksterne og samarbeidet med en oppfølgingsgruppe bestående av fagforeningsrepresentanter, arbeidsmiljørepresentanter og ledelsen for kommunens eldreomsorg. *Hensikt:* Skape nye betingelser, verktøy og kunnskap for å forebygge stress i eldreomsorgen. *Metoder:* Medarbeiderinvolvering, kompetanseutvikling, læring og eksperimentering. Elementer av Fremtidsverksted. *Dokumentasjon:* Dialogmøter med protokoller, supplert med intervjuer og ansattes loggbøker.

Eksempelprosjekt 2:

«*Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter. Myndiggjørende utdanning for IT-studenter*» (Schwencke, 2007). *Hvor:* Oslo. *Når:* 2004–2005. *Antall deltakere:* 10 personer, fordelt på to prosjektgrupper. *Forskernes posisjon:* Intern, forsker i sin egen praksis som lærer og veileder. *Hensikt:* Utvikle kunnskap om samarbeidet mellom høgskolen og arbeidslivet når det gjaldt IKT-studenters bachelorprosjekt – et gruppevis utviklingsprosjekt på oppdrag fra en bedrift utenfor høgskolen. Dessuten var det viktig å utvikle mer kunnskap om hva høgskolelærerne og studentene kan bidra med for å forbedre samarbeidssituasjonen. *Metoder:* Tre workshops: Fremtidsverksted, Ressursverksted og Forskningsverksted. Dessuten veilednings- og oppfølgingsmøter. *Dokumentasjon:* Møte- og verkstedreferater og refleksjonsnotater. *Analyse kategorier:* Ulike erfaringslæringsprosesser.

Eksempelprosjekt 3:

«*Veje ut af det flygtige arbejdsliv*» (Nielsen, Nielsen, Munck-Madsen & Hartmann-Petersen, 2010). *Hvor:* Danmark, København. *Når:* 2005–2009. *Antall deltakere:* 170 personer i to faggrupper, bussjåfører i København sentrum og pleiemedhjelpere (handicaphjelpere). *Forskernes posisjon:* Ekstern, forskergruppe ved Roskilde Universitet. *Hensikt:* Finne ut hvordan fleksibilitet i arbeidslivet, presisert som *flyktighet*, kunne utvides, forklares og utdypes fra de to faggruppene erfaringer og subjektivitet, med en kritisk vinkling på den fleksible produksjonen. For å få et tydeligere uttrykk for de negative konsekvensene av omstillingsprosessene

i arbeidslivet valgte forskerne å bruke begrepet *flyktighet*, inspirert av Zigmund Baumanns begrep, *liquid*, i stedet for fleksibilitet (Nielsen et al., 2010, s. 32). De definerer flyktighet som «mangel på stabile sammenhenger i arbeidets og arbeidslivets relasjoner» som fører til *forvitring*, *corrosion*, av identiteten, myntet på Richard Sennetts begrep (Nielsen et al., 2010, s. 32). Prosjektet har følgende forskningsspørsmål: «*Hvorledes kan vi subjektivt, organisatorisk og samfundsmessigt bestemme flygtigheden i arbeidslivet med udgangspunkt i hhv. buschaufførers og handicaphjælperes arbejdsliv? Hvorledes påvirker flygtigheden det psykiske arbejdsmiljø? Hvorledes kan en myndiggørelse av medarbejderne på moderne arbejdspladser gøre det muligt å forstå og håndtere flygtighed til et forbedret psykisk arbejdsmiljø?*» (Nielsen et al., 2010, s. 17). *Metoder*: Trianglering med spørreskjemaundersøkelse, individuelle kvalitative intervjuer, fokusgruppeintervjuer, Fremtidsverksted, Forskningsverksted, nettverkskonferanser med forberedelsesmøter.

Eksempelprosjektene ble analysert og brukt til å diskutere følgende spørsmål: Hvorfor myndiggjøring i aksjonsforskningsprosjektene? Hvordan gjennomføre myndiggjørende samarbeidsformer i et aksjonsforskningsprosjekt? Hva ble resultater av myndiggjørende prosesser?

Diskusjon

Nedenfor diskuteres de praktiske eksempelprosjektene i lys av spørsmålene ovenfor, i forhold til teorien om myndiggjøring som er blitt presentert tidligere i artikkelen.

Hvorfor myndiggjøring i aksjonsforskningsprosjektene?

Spørsmålet er viktig fordi det åpner for en diskusjon om hva vi mener med å forske *med* deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt. Forskerne i de tre eksempelprosjektene er tydelige på at de ønsker å bidra til utviklingsprosesser hos deltakerne gjennom å samarbeide om lokale endringer og dermed å skape ny kunnskap. Forskernes ståsted er at de ønsker å bruke sin egen forskermakt til å legge til rette for tettere og mer reelt samarbeid

og dermed for at deltakernes egne myndiggjørende prosesser skal finne sted (Larsson & Nordmark, 2016). De ville ikke være fornøyd med å definere formelle bemyndigende strukturer ut fra ulike bruk av innholdet i empowermentbegrepet som er diskutert tidligere. I alle de tre prosjektene finner vi dermed elementer som støtter Lewin (1946) og Aagaard Nielsen (Nielsen, 2004), som fremhever at aksjonsforskerne skal bidra til forandring hos deltakerne.

1 *Stopp Stress*: Forskningsprosjektet bygde på flere tidligere gjennomførte spørreundersøkelser blant de ansatte om arbeidsmiljøet. De ansatte uttrykte frustrasjon over at spørreundersøkelsene ikke førte til endring i den stressete arbeidssituasjonen og dårlig trivsel på arbeidsplassen (Husted & Tofteng, 2013). For å kunne gjøre lokale endringer og samtidig skape ny kunnskap for å forebygge stress i eldreomsorgen generelt mente forskerne at det var viktig å ta utgangspunkt i de ansattes egne kunnskaper om hvilke arbeidsforhold som de opplevde stressende. Forskerne la dermed til rette for at individuelle og lokale strategier for å håndtere stressproblemer i arbeidet kunne utvikle seg til konkrete endringer, for derigjennom å skape ny allmenn kunnskap.

2 *Bedre Dialog*: Antakelsen var at ved å la forskeren legge til rette for at studentene skulle gjøre erfaringer med særlig demokratiske samarbeidsforhold som kunne fungere til å styrke egen subjektivitet og individualitet, ville de etter hvert kunne se seg selv som drivende i samarbeidet og dialogen med ekstern oppdragsgiver for å videreutvikle sitt eget bachelorprosjekt. Dermed ville de også kunne utvikle ny kunnskap om strukturelle forhold for å fremme slike samarbeidsforhold. Forskeren antok også at studentene ville oppleve og kunne sette ord på den tradisjonelle studentrollen som ble oppfattet som en underordnet rolle, samt begrensninger og holdninger i den eksisterende prosjektkulturen ved høgskolen, og dermed bidra til å redusere de asymmetriske relasjonene mellom de tre partene (Schwencke, 2007).

3 *Flyktighet*: Forskerne stilte spørsmål om hvordan myndiggjørende prosesser hos de ansatte i moderne bedrifter kunne gjøre det mulig

å forstå og håndtere flyktighet i et forbedret psykisk arbeidsmiljø. I aksjonsforskningsdelen av forskningsprosjektet ble det understreket at myndiggjørende prosesser hos deltakerne kunne bidra til å utdype kunnskapene om flyktighet både for konkrete, lokale og strukturelle endringer (Nielsen et al., 2010).

Jeg tolker begrunnelsene for bruk av myndiggjørende prosesser i disse tre aksjonsforskningsprosjektene slik at forskerne mener at de ansattes/studentenes egne kunnskaper om sin arbeids-/studiesituasjon i en demokratisk prosess er av avgjørende betydning. Det gjelder både at de kan være drivkraft for å forbedre den lokale situasjonen gjennom det konkrete endringsarbeidet, og for å utvikle mer allmenn kunnskap om strukturelle forhold. Forskernes forforståelse bygger på at lokal kunnskap er fundamentet for å skape en samfunnsmessig strukturell endringsprosess (Nielsen, 2004). Gjennom å utvikle egne myndiggjørende prosesser ville deltakerne også være drivkraft i å videreføre de igangsatte endringsprosessene gjennom «Permant verksted», som tidligere nevnt, som en av de viktige utfordringene ved Fremtidsverkstedet og aksjonsforskningsprosjektet som helhet (Jungk & Müllert, 1984).

Hvordan gjennomføre myndiggjørende samarbeidsformer i et aksjonsforskningsprosjekt?

I dette spørsmålet er det særlig om to aspekter som er interessante. For det første gjelder det bruken av Fremtidsverkstedet og dets rolle i aksjonsforskningsprosessene (Jungk & Müllert, 1984; Negt, 1981). For det andre handler det om hvordan utvikle «*et felles tredje*» (Husted & Tofteng, 2006; Skjervheim, 1957), som kan bidra til å bygge ned den asymmetriske relasjonen mellom forskerne og deltakerne, og dermed se hverandre som likeverdige subjekter (bl.a. Negt, 1981; Schwencke, 2006, 2017).

1 I *Stopp Stress-prosjektet* startet forskerne med å rette oppmerksomheten mot å utvikle «*det felles tredje*», en felles problemstilling og mål for prosjektet, og å etablere et demokratisk forskningsprosjekt som et sosialt eksperiment for å redusere stress gjennom en grunnleggende diskusjon i oppfølgingsgruppen. Deretter rettet forskerne søkelyset mot metodisk

tilrettelegging og design for dialog og deltakelse i forskningsprosessen. Elementer av Fremtidsverkstedets fasestruktur og prinsipper (Jungk & Müllert, 1984) ble brukt underveis i prosjektprosessen for å få frem spenningsforholdet mellom de stressfremmende arbeidsforholdene slik de fremsto i dag, utformet i et kritisk perspektiv, og de muligheter for forbedringer som ligger i det som et utopisk perspektiv. Fasestrukturen ble synliggjort ved at deltakerne i det første året i prosjektet ble oppfordret til å undersøke, beskrive og forstå hva som faktisk skapte opplevelser av stress, inspirert av kritikfasen. Denne fasen fungerte som en kritisk kommentar til det danske eldreomsorgssystemet, som i stor grad ble sagt å være en styringslogikk med økte krav til dokumentasjon av tid og ressursforbruk, hyppige omstillingsprosesser og økt bruk av standardiserte kvalitetsmålinger. Det neste året i prosjektperioden ble det åpnet for å diskutere og formulere en annen ønsket vei mot utvikling av bærekraftig eldreomsorg, der det ble lagt vekt på deltakelse og omtanke som utgangspunkt for utvikling, læring og forandring i organisasjon og arbeidsliv, inspirert av utopifasen i Fremtidsverkstedet (Husted & Tofteng, 2013). Etablering av delprosjektgrupper der ansatte og deres ledere ikke skulle være i samme delprosjektgruppe, førte til at deltakerne i stor grad fikk styre seg selv innenfor det felles målet. Det var en måte å styrke demokratiske prosesser og dermed redusere asymmetrien i relasjonene mellom deltakerne og forskerne på (Husted & Tofteng, 2013).

2 *Bedre Dialog-prosjektet*. Innledningsvis ble det lagt vekt på å diskutere prinsippene for å gjennomføre en demokratiserende prosjektprosess. Dette var forskerens intensjon som studentene ble invitert til å være med på. Det «*felles tredje*» var et premiss fra starten, der studentenes bachelorprosjekter fungerte som den felles gjenstanden som gruppedeltakerne samarbeidet om, og som forskeren ble en del av for å følge opp studentenes ønsker og ideer som de utviklet i Fremtidsverkstedet. Dette var en forutsetning for at aksjonsforskningsprosjektet ikke skulle gå på bekostning av studentenes gjennomføring av eksamensprosjektet og den ordinære studiefremdriften. Den formelle dialogen mellom studentene og arbeidslivet ved oppdragsgiver ble utfordret ved å legge til rette for å utvikle og gjøre erfaringer med at reelle dialoger mellom de tre partene i prosjektet,

studentene, høgskolen og bedriftene, skulle preges av gjensidighet, tillit, respekt og anerkjennelse. Forskerens ytterligere mål var å allmenngjøre kunnskapene som kom frem i prosjektet, for å forstå hvordan universitetet kunne bidra til å forbedre studentenes dialog med oppdragsgiver. Disse kunnskapsutviklingsprosessene ble studentene involvert i gjennom dialoger i oppfølgingsmøter (Schwencke, 2007).

3 *Flyktighetsprosjektet*. Aksjonsforskerne valgte å gjennomføre Fremtidsverksteder med de to ulike deltakergruppene, lastebilsjåførene og pleiemedhjelperne. Begrunnelsen deres var at de gjennomprøvde prinsippene og fasestrukturen for Fremtidsverkstedet ville sikre den demokratiske intensjonen og samtidig utgjøre en læringssituasjon. Et viktig trekk ved Fremtidsverkstedet, mente aksjonsforskerne, var å legge til rette for myndiggjørende prosesser, særlig på to måter. For det første ville deltakerne ta eierskap til fremtidsutkastene sine og unngå at forskerne legger ordene i munnen på dem, som er et viktig poeng hos Jungk og Müllert (1984). For det andre ble det tydelig uttrykt at vektlegging av en demokratisk dialogform, både som en forskningsmetode og en arbeidsform, vil kunne bidra til at den enkelte kunne gjøre nye erfaringer med demokratiske arbeidsmetoder og frirom, og dermed bidra til å utvikle egne myndiggjørende prosesser (Nielsen et al., 2010).

Alle prosjektene gjennomførte Fremtidsverksteder eller elementer av det, som et ledd i å utvikle de demokratiske samarbeidsprosessene. Det understrekes at det var viktig å bruke Fremtidsverkstedets tydelige prinsipper for demokratiserende prosesser for å bygge frirom, det kollektive rommet. Dette, mente forskerne, kunne gi deltakerne mulighet til å gjøre nye erfaringer og gjennom fasestrukturen å utforske spenningsforholdet mellom de kritiske og utopiske perspektivene og utvikle *sosial fantasi*, som Negt (1991), Aagaard Nielsen (Nielsen, 2004), Steen Nielsen (Nielsen, 1997) og andre legger vekt på. Søkelyset rettes innover for at deltakerne skal oppdage sine egne intensjoner og sette ord på erfaringer og konfrontere dette med sin egen hverdag og legge planer for hvordan disse konkrete mulighetene kan integreres. Prosessene i Fremtidsverkstedet vil kunne bidra til lokale endringer. Ved hjelp av utopiske perspektiver på arbeidet med den konkret arbeidssituasjonen kunne deltakerne kjenne

på mulige strategier som går ut over de eksisterende strukturer og rammer og dermed videreutvikle egne myndiggjørende prosesser og bidra til lokale endringer (Schwencke, 2007, 2017).

Hva ble resultater av de myndiggjørende prosessene?

De tre eksempelprosjektene fremviser ulike sider ved resultatene. Noen retter oppmerksomheten særlig mot individuelle endringer og lokale delresultater, mens andre er opptatt av langsiktige virkninger for ytre strukturer, for aksjonsforskningen og for forskersamfunnet.

1 *Stopp Stress-prosjektet*: Noen av delprosjektgruppene greide å gjennomføre endringer i de stressede forholdene på arbeidsplassen. Blant annet i delprosjektet Lucky Log klarte deltakerne å avdekke og forandre det lokale stoppeklokkesystemet. På denne måten lyktes de i å stoppe det mest belastende stresset på sin egen arbeidsplass. Gjennom analysene oppdaget de at det som synes å være umiddelbart umulig å påvirke, noen ganger kan løses opp og endres. Ikke alle delprosjektene lyktes i å oppnå de ønskede resultatene. Likevel uttrykte de ansatte på tvers av alle delprosjektene at de greide å forbedre dialogen og samarbeidet i hele distriktet, samt å synliggjøre og legitimere problemer som kan forårsake stress. «Nå kjenner vi metoden» – var svaret på hvordan fremtidens problemer kunne løses. Deltakerne tok i bruk den metodiske oppfordringen om demokratiske og deltakende prosesser i prosjektet. På denne bakgrunn har prosjektets frirom gitt en bestemt type læring som påvirkes ved at hverdagens erfaringer brytes opp, omstruktureres, berikes og inngår i nye sammenhenger i form av myndiggjørende og sosiale læringsprosesser. Det ble imidlertid oppsummert at det å stoppe stress i eldreomsorgen generelt, krever mer omfattende reguleringer og forandringer i strukturene i arbeidsmarkedet enn hva ansatte, ledelse og forskere i dette prosjektet hadde innflytelse på. Likevel oppsummerte Stopp Stress-prosjektet at det ikke var noe vesentlig de kunne ha gjort annerledes. De hadde til en viss grad lyktes i å avdekke de strukturelle vanskelighetene for de ansatte og i avsløre hvordan den frosne virkeligheten så ut (Husted & Tofteng, 2013).

2 *Bedre Dialog-prosjektet*: Studentene oppsummerte at Fremtidsverkstedet og de andre verkstedene fungerte til å legge til rette for å gjøre erfaringer med demokratiske prosesser for å styrke seg selv som subjekt og bli drivkraft i utviklingen av sitt eget bachelorprosjekt. I starten av prosjektet forholdt studentene seg til oppdragsgiverne som ytre fast definerede og upåvirkelige strukturer ut fra den tradisjonelle studentrollen. Men gjennom refleksjon over erfaringer med utviklingen av arbeidsprosessene i prosjektet ble det etter hvert avdekket muligheter til å påvirke de ytre strukturene og relasjonene til oppdragsgiverne. De to prosjektgruppene hadde svært ulike erfaringer med sine oppdragsgivere. Hos den ene studentgruppen fremsto oppdragsgiveren som en som åpent forkastet den tradisjonelle oppfatningen av studentrollen og forventet at studentene skulle bidra som selvstendige partnere og subjekter i reelle dialoger. For denne gruppen bidro den utopiske horisonten i Fremtidsverkstedet til at de greide å utnytte det handlingsrommet som oppdragsgiveren åpnet for i deres oppdragsprosjekt. De kom opp med alternativer til oppdragsgivers faglige innspill og utviklet seg til likeverdige faglige partnere. Mens den andre studentgruppen opplevde at det ble forventet at de skulle akseptere rammene som oppdragsgiveren bestemte, og at de fra starten av «ble satt som tilskuere til sitt eget prosjekt». Studentene i denne gruppen opplevde imidlertid etter hvert at opplevelsen av frirom som ble utløst i Fremtidsverkstedet, ble et viktig bidrag til å snu det fastlåste forholdet til oppdragsgiveren. De ble konfrontert med egne utopier på nytt etter noen uker ved at forskeren ble «advokat» for deres tidligere utopiske perspektiver fra Fremtidsverkstedet (Jungk & Müllert, 1984; Schwencke, 2007). Denne konfrontasjonen mellom fantasien om å være drivkraft i prosjektet og opplevelsen av en underordnet rolle i virkeligheten kom som et «sjokk» for studentene. De oppdaget hvordan de hadde levd seg inn i den tradisjonelle studentrollen uten å selv være drivkraften i å legge en utviklingsstrategi i ønsket retning. Opplevelsen av å bli konfrontert med seg selv og sine egne ønsker bidro til undring, refleksjoner og etter hvert endringsprosesser i det praktiske arbeidet. Studentene så arbeidet sitt på nye måter, de måtte snu, og de tok nye initiativer i bachelorprosjektet og førte det godt i land slik de ønsket. Ut over i prosjektperioden reflekterte studentene aktiv over de undervisnings- og læringsprosessene

som høyskolen legger opp til, og de ble aktive i diskusjonen om nye strukturer og for å utvikle allmenn kunnskap om prinsipper og organisering av studentprosjekter ved høyskolen (Schwencke, 2007).

3 *Flyktighetsprosjektet*: Det ble særlig lagt vekt på å få frem sammenhengene mellom individuell myndiggjøring og samfunnspektivet. Det kom frem hvordan de umiddelbare erfaringer i de demokratiske samarbeidsprosessene i Fremtidsverkstedet kunne brukes til reflektert erfaring i dagliglivet utenfor verkstedet. Deltakerne kunne bruke frirommet i verkstedet til å utvikle felles refleksjoner omkring faglighet i forhold til vurdering av kvalitet i arbeidet. Frirommet ble en aksjonsforskningsmetode som bidro til å utvikle nye kunnskaper både om det flyktige arbeidslivet og veier ut av det. Dessuten viste det seg å være en metode som åpnet deltakernes oppfatning av at slike frirom kan bidra til at de kan de fungere som ansatte uten ledelsens dagsorden. Deltakerne opplevde også myndiggjøring i selve treningen med å formidle og fremlegge egen arbeidssituasjon overfor hverandre og den andre gruppen. De to faggruppene utviklet også evne og ferdigheter til å plassere sitt eget fagområde inn i en samfunnsmessig ramme. De spilte hverandre og seg selv inn i et annet arbeidsområde. Dette ga dypere innsikt i arbeidsmiljøproblemer, deres utvikling og potensielle løsninger, og de uttrykte at de opplevde å gjenvinne respekten i offentlig sektor. Dessuten kom det frem at forskerne og deltakerne sammen utviklet en kritisk vinkling på den flyktige og fleksible produksjonen. Forskersubjektiviteten og forskningsfeltets teorier ble på den måten tydelig til stede i resultatene (Nielsen et al., 2010).

Resultatene i de tre eksempelprosjektene ble svært ulike. Siden de hadde ulike hensikter med prosjektene sine, kan det tyde på at alle oppnådde noe av det de ønsket både på det individuelle nivået og på det kollektive, og både med lokale forbedringsprosesser og med å utvikle noe allmenn kunnskap. Det kan virke som at de i alle forskningsprosjektene greide å lage et felles tema i Fremtidsverkstedet som deltakerne gjorde til sitt eget, og systematisk kunne holde fast ved den særegne regelstrukturen. Det som vel kan reises til diskusjon, er i hvilken grad det i prosjektene ble gjennomført så grundige myndiggjørende prosesser, både individuelt og som kollektive strukturer, at det gode endringsarbeidet

kunne videreføres lokalt, og at det kunne utvikles strukturelle endringsprosesser i samfunnet for øvrig. Dette er en av de store utfordringene både i gjennomføring av Fremtidsverkstedene og i aksjonsforskning for øvrig, som tidligere nevnt i denne artikkelen.

Avslutning

Hensikten med denne artikkelen har vært å utdype og drøfte innholdet i myndiggjøringsbegrepet og den betydningen begrepet har i de demokratiske prosessene når man skal forske *med* deltakerne i aksjonsforskning. Artikkelen har prøvd å gi noen nye perspektiver på myndiggjøringsbegrepet i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR, belyst gjennom tre eksempelprosjekter. Innledningsvis ble det stilt tre spørsmål: Hva vi legger i myndiggjøring? Hvorfor er myndiggjøringsbegrepet interessant for aksjonsforskningen? Hvilke utfordringer har aksjonsforskere når de vil bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos deltakerne?

Hva legger vi i myndiggjøring? Det er tydelig at ingen av eksempelprosjektene bruker myndiggjøringsbegrepet som et statisk begrep, i betydningen «bemyndigelse». Det virker som om forskerne systematisk legger til rette for og ønsker at deltakerne gjennom sine egne myndiggjørende prosesser kan utvikle subjektiviteten sin, og dermed bruke sine erfaringer og refleksjoner til å bli drivkrefter i kunnskapsutviklingen i prosjektene. Diskusjonen om innholdet i empowerment må føres videre, fordi begrepet rommer stor bredde og mange mulige tolkninger. Særlig innenfor aksjonsforskning er det viktig å forholde seg til begrepet for å tydeliggjøre selve forskningsprosessen, hva vi legger i å forske *med*, og hvilke konsekvenser dette har for forskerrollen.

Hvorfor er myndiggjøringsbegrepet viktig og interessant for aksjonsforskningen? I alle prosjektene begrunnes myndiggjøringsprosessene med at deltakernes ekspertise gjennom deres konkrete og lokale erfaringer fra arbeidssituasjonen og hverdagslivet kan bli grunnlaget for både kunnskapsutviklingen og for de lokale forbedringsmulighetene. Eksempelprosjektene tydeliggjorde at myndiggjøringsbegrepet og -prosessen

åpnet for å utvikle «*en felles horisont*» med samarbeidspartnerne og dermed muligheter for alternativ til at forskeren blir satt i en posisjon med «*fordobling av virkeligheten*» ved å se verden gjennom en annens øyne. Utviklingen av en slik felles horisont kan bidra til en kunnskapsutvikling som skjer i samarbeid med ulike yrkesgrupper, der forskeren bidrar med sin særegne fag- og forskerkompetanse, som en av flere kompetanser. Aksjonsforskningen kan dermed bidra til å utvide forskningsbegrepet slik at forskeren ikke lenger har enerett på det som kan kalles forskning.

Hvilke utfordringer har aksjonsforskere når de vil bidra til å utvikle myndiggjørende prosesser hos deltakerne? Gjennomgangen av eksempelprosjektene viser flere utfordringer for aksjonsforskeren. Nedenfor oppsummeres noen av dem.

Utviklingen av et bredt «*felles tredje*» som alle deltakerne kunne skrive seg inn i, og som rommet de ulike interessene og sidene ved det felles aksjonsforskningsprosjektet, ble vist stor oppmerksomhet i oppstarten av de tre eksempelprosjektene. I forlengelsen av et felles objekt for prosjektet ble det også en utfordring å formulere et felles tema for Fremtidsverkstedet slik at deltakerne kunne gjøre det til sitt eget, og dermed åpne for myndiggjørende prosesser gjennom frirommet.

For å styrke de demokratiske prosessene kom det også frem at det i oppstarten ble lagt vekt på at deltakerne fikk en aktiv og styrende rolle i prosjektet slik at de kunne ta eierskap til forskningsprosessen. I fellesskap med forskerne systematiserte og konkretiserte de den uferdige prosjektplanen. Dessuten ligger en utfordring i å gjøre praktiske tiltak for konkret gjennomføring, tid, ressurser og oppfølging slik at aksjonsforskningsprosjektet i sin helhet kunne oppleves som meningsfullt for deltakerne.

En annen utfordring var utviklingen av en tydelig demokratisk forskerrolle. Det ble understreket at det var viktig at forskeren måtte klargjøre sin forforståelse og sitt teoretiske og metodiske ståsted. Som en del av forforståelsen måtte forskeren klargjøre i praksis hvordan hun skulle forholde seg til deltakerne. Relasjonen skulle baseres på «*øyenhøyde*», i motsetning til en innebygd hierarkisk relasjon, som det ble uttalt i de danske prosjektene.

Interessenøytralitet fra forskerens side ble en utfordring i Bedre Dialog-prosjektet, der forskeren var intern. Det ble etter hvert nødvendig å

avklare rollekonflikten som oppsto mellom forskerrollen og rollen som veileder av bacheloroppgaven. Veilederrollen var uunngåelig knyttet til å representere institusjonens strukturer og ville i siste instans være bundet til å fungere evaluerende og medvirke til å gi studentene karakterer på bacheloroppgaven. Forskeren gikk etter hvert formelt ut av veilederrollen og fungerte bare som oppfølgende forsker og fikk dermed en tilnærmet interesseneøytral posisjon. For studentene ble denne rolleendringen avklarende og bidro til å åpne frirommet i forskningssituasjonen.

Tilrettelegging for evaluering av forskningsprosjektet og analyseprosessen i fellesskap skapte også utfordringer. Det ble lagt stor vekt på transparens, synlighet i prosessen, detaljerte prosessbeskrivelser og tydelige analyser underveis. Forskerne måtte skape rom for at deltakerne skulle få distanse til problemstillingen og den konkrete prosessen for at de sammen etter hvert kunne rette oppmerksomheten mot å analysere de allmenne perspektivene i kunnskapsutviklingen.

På bakgrunn av erfaringer fra eksempelprosjektene er det viktig å trekke frem at for at «*forske med*»-perspektivet i aksjonsforskningsprosjektet skal bli reelt demokratisk, meningsfullt og myndiggjørende for alle deltakerne, er det avgjørende at forskeren tenker igjennom og vurderer sitt eget ståsted og verdigrunnlag. Den normative forskerrollen er krevende fordi man blir konfrontert med sine egne myndiggjøringsprosesser som forsker når man ønsker å bidra til å etablere et reelt frirom for deltakerne og dermed deres egne myndiggjørende prosesser. Det systematiske arbeidet med forskerrollen og forskningsprosessen gir muligheter til å bruke lokal kunnskap og ekspertise til å utvikle ny allmenn kunnskap og bygge valid og relevant forskning. Brukt på denne måten kan empowermentbegrepet være et relevant og meningsfullt verktøy i aksjonsforskningen.

Referanser

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder and Herder.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (1977/2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)*. Hentet 9. mai 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>

- Dewey, J. (1916/2010). *Democracy and education*. Boston: Mobile Reference.
- Foucault, M. (1999). *Overvågning og straff. Det moderne fængsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freire, P. (1988). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. New York: Rowman and Littlefield.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (1999). *Pasient og brukerrettighetsloven*. Hentet 8. mai 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63/>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reizlers forlag.
- Husted, M. & Tofteng D. (2006). The common third. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory*. Maastericht, Netherlands: Shaker.
- Husted, M. & Tofteng, D. (2013). *Evaluering af stop stress 2013*. København: Danish University Colleges. Hentet 20. oktober 2020 fra <https://www.ucviden.dk/da/publications/stop-stress-evalueringssrapport-2013>
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1984). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Larsson, A.-C. & Nordmark, S. (2016). Empowering dialogues. A way to democratise knowledge production? I Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N. (Red.), *Action research for democracy*. New York: Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46 <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Negt, O. (1994). Hva trenger arbeidere å lære i dag? I B. S. Nielsen (Red.), *Arbejd og Subjektivitet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Negt, O. (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. København: Kurasje.
- Nielsen, B. S. (1997). Det eksemplariske princip. I K. Weber, B. S. Nielsen & H. S. Olesen (Red.), *Modet til fremtiden*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, B. S., Larsen, K., Olesen, H. S. & Weber, K. (Red.). (1994). *Arbejde & subjektivitet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. Aa. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglesang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs av fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, L. D., Nielsen K. A., Munck-Madsen, E. & Hartmann-Petersen, K. (2010). *Fleksibilitet, flygtighed og frirum – en kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, L. D. (2006). The methods and implication of action research. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory*. Maastericht, Netherlands: Shaker.
- Pant, M. (2014). Empowerment. I Coghlan & Brydon-Miller (Red.), *The SAGE encyclopedia of action research*. United Kingdom: SAGE.

- Schwencke, E. (2006). Free space in action research and in project oriented traineeship. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research: Beyond practice and theory* (s. 371–387). Maastricht: Shaker Publishing.
- Schwencke, E. (2007). *Bedre dialog og frirom i oppdragsprosjekter. Myndiggjørende utdanning for IT-studenter* (Ph.d.-avhandling). Roskilde: Roskilde Universitetscenter. <https://forskning.ruc.dk/en/publications/bedre-dialog-og-frirom-i-oppdragsprosjekter-myndiggjorende-utdanni>
- Schwencke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357–379). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schwencke, E. & Houge-Thiis, J. (2015). Prosjektorganisert erfaringslæring. Et bidrag til debatten om kvalitet i kunnskaps- og kompetanseutviklingen innen profesjonsrettet utdanning. I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring* (s. 68–95). Kristiansand: Portal forlag.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for Sosiologi.
- Thesen, J. & Malterud, K. (2001). 'Empowerment' og pasientstyrking – et undervisningsopplegg. *Tidsskrift for Den norske legeförening*. Hentet 14. januar 2020 fra <https://tidsskriftet.no/2001/05/kronikk/empowerment-og-pasientstyrking-et-undervisningsopplegg>
- Thorsrud, E. & Emery, F. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Tanum.