



INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

“THE YOUTH ARE THE FUTURE OF TODAY”

- En fallstudie om delaktighet, läroprocesser och empowerment i socialt arbete med ungdomar

SQ4562, Vetenskapligt arbete i socialt arbete, 16 hp
Scientific Work in Social Work, 15 higher education
credits

Kandidatnivå

Termin: VT17

Författare: Sara Hawén och Elli Jobring

Handledare: Torbjörn Forkby

Abstract

Titel: “The Youth are the future of today” En fallstudie om delaktighet, läroprocesser och empowerment i socialt arbete med ungdomar

Författare: Elli Jobring och Sara Hawén

Nyckelord: Empowerment, delaktighet, läroprocesser, kreativitet, ungdomar, socialpedagogik

Syftet med studien var att undersöka hur ett ungdomscenter vid namn Wale Wale i Kibera i Kenya arbetar med *kreativa läroprocesser* och *delaktighet* och hur ett sådant arbete kan förstås utifrån begreppet *empowerment*. Vidare syftar studien till att klargöra ledarskapets funktion i arbetet som centret bedriver. Materialet utgjordes av sex intervjuer med ungdomar från centret, en intervju med en vuxen ledare samt observationer och informella samtal från en månads fältstudier. Studien är en fallstudie. Vi använde oss av tematisk analysmetod för att analysera materialet. Analysen bygger på ett ramverk av teoretiska perspektiv med utgångspunkter i socialpedagogik, delaktighetsmodeller och empowerment. Vår studie visar att kreativa läroprocesser kan leda till att frigöra ungdomars inre styrkor och ge dem möjlighet och förmåga att påverka sin och andras tillvaro. Studien visar även att dessa läroprocesser stärker ungdomarnas kapacitet att använda den beslutsmakt de har tillgång till i den egna organisationen. Vi kom fram till att det pedagogiska ledarskapet var anpassat efter gruppens behov och förmåga, vilket innebär att både hålla strukturer och bjuda in ungdomarnas egna initiativ. Vidare visar studien att ledarnas insyn i rådande maktstrukturer påverkar vilka ungdomar som får tillgång till beslutsmakten. Detta kopplas till en reflektion kring huruvida delaktighet är ett mål i sig eller ett medel för att uppnå empowerment.

Förord

Vi vill tacka alla på Wale Wale för att vi blev så varmt välkomnade under tiden vi var där. Vi vill även tacka vår handledare Torbjörn Forkby för stöd och givande samtal under uppsatsskrivandet. Tack även till våra opponenter Amanda Fält och Jens Jirvén för de värdefulla synpunkter vi fick av dem. Vi vill även tacka våra vänner och familjer för att de stått ut med oss under uppsatsperioden och gett oss både kärlek och inspiration.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund och problemformulering	2
1.1.1 Studiens relevans för socialt arbete	3
1.2 Syfte och frågeställningar	4
1.3 Avgränsning	5
1.4 Arbetsfördelning	5
1.5 Uppsatsens fortsatta disposition	6
2. Kontextuell bakgrund	7
2.1 Kenya	7
2.2 Kibera	7
2.3 Wale Wale	8
3. Tidigare forskning	10
3.1 Två synsätt på ungdomar bland ungdomsledare	10
3.2 Youth Work	11
3.3 Läroprocesser inom socialpedagogik	11
3.4 Delaktighet - fallgröpar och framgångsfaktorer	13
4. Teoretiskt ramverk och begrepp	14
4.1 Två trappor som modeller för delaktighet	14
4.2 Delaktighet och empowerment	15
4.3 Socialpedagogik	16
4.3.1 Synen på förändringsarbete	16
4.3.2 Identitetsutveckling som samspel	17
4.3.3 Aktivitetens betydelse i socialt förändringsarbete	17
4.3.4 Ledarskap och delaktighet	18

4.4 Vygotskij om lärande	19
4.5 Frigörande pedagogik	20
4.6 Sammanfattning av teoretiskt ramverk	21
5. Metod och metodologiska överväganden	23
5.1 Val av metod – fördelar och begränsningar	23
5.1.1 Vår förförståelse	24
5.1.2 Tillgång till fältet	24
5.2 Deltagande observationer	25
5.3 Urvalsprocess	27
5.4 Genomförande av intervjustudien	27
5.5 Bearbetning av fältanteckningar och informella samtal	29
5.6 Bearbetning av intervjumaterialet	29
5.7 Analysmetod	30
5.8 Studiens tillförlitlighet	32
5.9 Forskningsetiska överväganden	34
6. Resultat och analys	38
6.1 Organisation och delaktighet	38
6.1.1 Önskan om mer inflytande	38
6.1.2 Starten på Wale Wale	41
6.1.3 En förändring i maktstrukturen	42
6.1.4 Delaktighet för vem?	43
6.1.5 Summering	45
6.2 Kreativa läroprocesser	46
6.2.1 En egen plats	46
6.2.2 Berikande läroprocesser	47
6.2.3 Rollutvidgande läroprocesser	48

6.2.4 Sociala läroprocesser	50
6.2.5 Frigörande läroprocesser	51
6.2.6 Bli någon annan, som individ och samhällsmedborgare	53
6.2.7 Summering	54
6.3 Pedagogiska förhållningssätt	55
6.3.1 Lärande i samspel	55
6.3.2 Eleven som medveten	56
6.3.3 Från bankundervisning till frigörande pedagogik	57
6.3.4 Summering	59
7. Avslutande diskussion	61
7.1 Delaktighet - mål eller medel?	61
7.2 Ledarskapets funktioner	62
7.3 Delaktighet och empowerment	64
7.4 Förslag på vidare forskning	65
Referenslista	66
Bilagor	68
Bilaga 1 - Informed Consent Statement	68
Bilaga 2 - Intervjuguide ungdomar	69
Bilaga 3 - Intervjuguide PL	71

1. Inledning

“Socialt arbete är en praktikbaserad profession och en akademisk disciplin som verkar för social förändring och utveckling, social sammanhållning, skydd för stöd och utsatta, empowerment och frigörelse av mänskliga resurser”

(Akademikerförbundet SSR 2014: 3). Detta citat är inledningen på

Akademikerförbundet SSR: s utgåva av *Global definition av socialt arbete*. “Skydd för stöd och utsatta” är kanske lätt att förstå, men hur är det med “frigörelse av mänskliga resurser”? Vad innebär frigörelse och hur kan socialarbetare hjälpa sina klienter att uppnå detta? Vidare går det att läsa att socialt arbete ska minska fattigdom och särskilt ta hänsyn till barn och ungas behov av skydd och utveckling (Akademikerförbundet SSR 2014: 3).

Vi som skriver denna uppsats har båda jobbat och gjort praktik på arbetsplatser som på olika sätt riktar sig till socialt utsatta ungdomar, både på fritidsgårdar, HVB-hem och i projekt som fokuserar på ungdomsdemokrati. Genom dessa verksamheter har vi kommit i kontakt med olika sätt att se på och jobba med målgruppen och vi har mött olika sätt att förhålla sig till ungdomsinflytande och delaktighet. Vi har båda ett intresse av kreativa uttryck såsom teater, dans, musik och hantverk och hur detta kan integreras i socialt arbete. Via en av praktikplatserna fick vi kontakt med en organisation i Kenya vid namn Wale Wale. Wale Wale erbjuder kreativa verksamheter för barn och unga och ligger i Kibera som är ett slumområde med en hög grad av social utsatthet. Vårt intresse väcktes för hur de använder kreativitet när de jobbar med delaktighet och hur detta kan bidra till att frigöra ungdomarnas inneboende styrkor.

Vi hoppas på att genom denna fallstudie kunna belysa och reflektera över betydelsen av empowerment, delaktighet och sambandet dem emellan. Går det att hjälpa ungdomar att hitta motivation till växande genom kreativa läroprocesser? Kan man utifrån delaktighet och kreativa läroprocesser uppnå empowerment och vilken roll har ledarskapet i detta? Innebär en hög grad av delaktighet automatiskt en hög grad av empowerment? Detta är frågor som föranledde forskningsfrågorna i denna studie.

Kreativa läroprocesser, delaktighet och empowerment är centrala begrepp som vi återkommer till i uppsatsens olika delar. *Delaktighet* och kreativa läroprocesser utgör viktiga teman för ett lyckat arbete med barn och ungdomar. I detta sammanhang innebär delaktighet tillgång till beslutsfattande i frågor som påverkar gruppen man själv är del av. *Kreativa läroprocesser* är den form av lärande som sker inom ramen för kreativitet såsom dans, teater, musik och konst. Delaktighet och inflytande hänger ihop med ansvarstagande och kan möjliggöra för ungas egna initiativ (Forkby 2010: 33). Dessa processer kan kopplas till begreppet *empowerment* vilket enkelt uttryckt kan definieras som den enskildes förmåga och möjlighet att påverka sin tillvaro (Payne 2005: 416).

1.1 Bakgrund och problemformulering

Ungdomar som lever i trångboddhet, barn och unga i familjer med dålig ekonomi, ungdomar med utländsk bakgrund och ungdomar med ensamstående föräldrar räknas ofta till dem som lider risk för att inte klara sig lika bra som andra i samma ålder (Florén et. al. 2007: 16). Denna grupp löper högre risk än andra att få sämre skolresultat och hamna i negativa relationer och kriminalitet samt utveckla alkohol- och drogmissbruk (Göteborgs stad 2014: 39). Lyckas inte ungdomar ta sig igenom sin uppväxtperiod på "rätt sätt" hamnar de lätt utanför systemet och även utanför själva livet (Florén et. al. 2007: 16). Med tidiga insatser kan man motverka att negativa effekter förstärks senare i livet (Göteborgs Stad 2014: 39). Sernhede (2010: 75) trycker på att det är förödande att bara se till ungdomars destruktiva egenskaper genom att bara fokusera på de problem de har. Han menar att om de unga kan få hjälp att starta sina egna, kreativa projekt kommer de att genomgå viktiga läroprocesser som både kan gynna dem själva och resten av samhället.

I Kibera saknar de statligt understöd för att bedriva socialt arbete. Det finns inte heller några fasta ramar och regler kring hur socialt arbete och socialpedagogik ska utformas, därför har de behövt hitta egna vägar att arbeta ifrån på Wale Wale. De beskriver själva organisationen som en språngbräda ("stepping stone"), till att få kunskaper för att kunna ta sig vidare i livet och stå på egna ben. När vi genomförde fältstudierna fick vi reda på att många av de ungdomar som vi träffade tidigare hade varit med i en liknande organisation vid namn Wayo Wayo. En grupp med både

ledare och ungdomar hade för fyra år sen brutit sig ur Wayo Wayo och startat en egen organisation vilket var starten på Wale Wale. Under perioden som fältstudierna genomfördes hade en av de två vuxna ledarna varit tvungen att lämna landet och den andre hade tagit ett steg tillbaka. Detta skapade en möjlighet att undersöka en organisation som var helt och hållet ungdomsledd, vilket gjorde att vi kunde få syn på vad som förändrades när ledarna saknades och vilken roll socialpedagogiska ledare kan ha i en verksamhet som jobbar med ungdomars delaktighet. Vår förhoppning med fältstudierna var att vi skulle kunna få syn på arbetssätt och strategier som vi i Sverige skulle kunna dra lärdom av.

Med en bristande tillgång till stimulans och sysselsättning riskerar ungdomar i utsatta områden att hamna i destruktiva mönster som kan få livslånga konsekvenser. Vi ser därför ett behov av nya idéer för att bemöta denna problematik. I den här uppsatsen diskuteras hur det går att arbeta med grupper för att skapa produktiva läroprocesser och en positiv identitetsutveckling. Denna studie bidrar med ett exempel på hur socialt, pedagogiskt arbete kan gå till samt visar på funktionen av pedagogiskt ledarskap i förhållande till ungas delaktighet och läroprocesser.

1.1.1 Studiens relevans för socialt arbete

Forkby och Johansson (2016: 8) menar att målen som är uppsatta för barn och unga inom det sociala arbetet är svåra att uppnå. Socialtjänsten, som är kärnan i det sociala arbetet, jobbar många gånger utifrån traditionella former och strikta ramar. I Sverige har vi en tendens att utforma stuprörsformade organisationer vilket gör att det blir svårt att koppla ihop tjänsterna som kan erbjudas med klienternas vardagsliv och, i fallet med barn och ungdomar, deras skolgång. I frågor som rör barn och ungdomar kommer lätt aktörer från fritid, det socialpedagogiska fältet och fältassistenter i skymundan. Deras kompetens och förmåga att utföra socialt arbete glöms bort. I Sverige har socialpedagogiken ingen direkt egen ämnesstatus och hamnar därför lätt i skymundan (Madsen 2006: 7). I likhet med Cederlund och Berglund (2014: 88) kan man se det som att socialt arbete och socialpedagogik kompletterar varandra. Ett pedagogiskt, socialt arbete ska handla om att tänka fram möjligheter snarare än problem. Det handlar också om att vara ett stöd i klienternas processer utan att ta över ansvaret (Cederlund & Berglund 2014: 91). Inom socialpedagogiken finns det

en tradition av ledarskap som fokuserar på hur förändringsarbete kan bedrivas så att det skapas ett samspel med de individer och grupper man finns till för att hjälpa (Cederlund & Berglund 2014: 89). Det socialpedagogiska arbetet kan bidra med är en utgångspunkt i individens egna resurser och konkreta livssituation samt en ambition att tillsammans med klienten hitta nya vägar i livet (Cederlund & Berglund 2014: 18).

Vår studie är framför allt relevant för det främjande arbetet inom socialt arbete. Främjande arbete utgår från de positiva resurserna och att tillgodose olika behov. Till skillnad från förebyggande arbete som tar riktning mot framtiden så har det främjande arbetet i högre grad blicken riktad mot nuet (Forkby, Johansson & Liljeholm Hansson 2008: 45-46). Vi ser även att socialpedagogik har en central roll i behandlingsarbete då det bygger på att i samspel med individen uppmärksamma och bryta destruktiva vanor, med utgångspunkt i individens positiva resurser. Detta är en ingång som vi ser som värdefull även inom myndighetsutövande arbete.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vi vill med denna fallstudie undersöka hur socialpedagogiska förhållningssätt används i Wale Wales verksamhet, vilken är riktad mot barn och ungdomar i ett utsatt område. Det övergripande syftet med uppsatsen är att titta på vilket samband som finns mellan läroprocesser, empowerment och delaktighet i denna verksamhet.

Frågeställningar:

- Hur beskriver ungdomarna på Wale Wales delaktigheten i de olika organisationerna?
- Hur påverkar ledarens pedagogiska förhållningssätt ungdomarna?
- Vilka läroprocesser sker genom det kreativa arbetet?

1.3 Avgränsning

Den svenske “internationella koordinatör” (presenteras längre fram) var tvungen att lämna landet strax efter att vi anlände till platsen. Frågor som var svåra att få svar på utan hans perspektiv var bland annat volontärers och praktikanters roll i verksamheten samt relationen till utländska finansiärer. Frågor som rör finansiering, ekonomi och bidrag har vi på grund av hans frånvaro därför helt valt att inte lägga fokus på. Då uppsatsen har ett fokus på den kreativa verksamheten ansåg vi inte heller att detta låg inom ramen för studien syfte.

Wale Wale jobbar även med fler områden än de vi lyfter i uppsatsen. Bland annat anordnar de rundturer i slumområdet med en guide från Wale Wale. De erbjuder även finansiellt understöd för studier som ungdomar kan söka och de har ett fotbollslag som vi endast nämner kort senare i uppsatsen. Då vårt intresse var den kreativa verksamheten föll även dessa delar av verksamheter utanför ramen för studiens syfte.

1.4 Arbetsfördelning

Då vi är två författare till uppsatsen har vi behövt dela upp arbetet mellan oss. Vi har haft ett nära samarbete under hela uppsatsens gång och diskuterat upplägg, tillvägagångssätt och innehåll. Vi delade upp intervjuerna mellan oss och gjorde hälften var. Under intervjuerna ställde den ena frågor och den andre antecknade samt kom med kompletterande frågor. Vid fältstudierna var vi båda två närvarande vid nästan alla tillfällen. Vi förde många diskussioner om vad vi upplevt och jämförde våra uppfattningar av olika situationer. Vid transkriberingen valde vi att dela upp intervjuerna på häften, den ena tog första delen och den andra tog sista. Vi har fördelat rubrikerna i uppsatsen mellan oss och producerat i det närmaste lika mycket text. Vi har kontinuerligt läst igenom varandras stycken och kommit med konstruktiv kritik. I omgångar har vi också bytt stycken att jobba med, speciellt i analysen. Vi har haft en jämn arbetsfördelning och en gemensam process arbetet igenom då vi har strävat efter att ha en tydlig röd tråd.

1.5 Uppsatsens fortsatta disposition

Uppsatsens fortsatta disposition innehåller ett kapitel som redogör för tidigare forskning följt av ett kapitel som redovisar de teorier som används för att analysera resultatet. Vidare följer Metodkapitlet som beskriver de metoder som har använts i uppsatsen samt redogör för etiska förhållningssätt. I metodkapitlet diskuteras även studiens validitet och reliabilitet. Därefter presenteras det insamlade materialet i kapitlet "Resultat och analys". Som titeln avslöjar har vi vävt ihop redovisningen av materialet med teoretisk analys. I den avslutande diskussionen som följer diskuterar vi de fynd som har gjorts och presenterar slutsatser samt ger förslag på vidare forskning.

2. Kontextuell bakgrund

2.1 Kenya

I detta stycke vill vi ge en grundläggande bakgrund av landet och platsen som uppsatsen berör. Faktan är bland annat hämtad hos Landguiden.

Kenya ligger på Afrikas östkust. På grund av den höga höjden har landet ett tropiskt klimat som är varmt och fuktigt. Landet har cirka 46 miljoner invånare och utgör en av de största ekonomierna på den afrikanska kontinenten. Det har funnits ett flerpartisystem sedan 1991, men demokratin har fortfarande brister då många politiker försöker stärka sin egen position. Ofta utnyttjas de etniska motsättningar som finns i landet av politiker. Utvecklingen hindras också av en hög grad av korruption (Landguiden 2016).

Den unga befolkningen (15-30 år) utgör 75 % av hela befolkningen och landet har därmed en ”Youth bulge”. På grund av en omfattande urbanisering har slumområden i utkanten av större städer blivit en realitet för en stor del av landets unga. Slumområden prioriteras sällan av den politiska eliten och präglas därför av en hög grad av arbetslöshet, otillräcklig social service, extrem fattigdom, osäkerhet, brottslighet och exkludering. (Kabiru et. al. 2013: 1)

2.2 Kibera

Kibera beskrivs som det största slumområdet i Afrika, kanske även i världen och enligt olika befolkningsberäkningar har området mellan 250 000 till en miljon invånare. 90% av marken ägs av regeringen vilket innebär att 90% av de boende lever utan rätt till marken de lever på. De bosättningar som finns ägs av hyresvärdar som ofta är frånvarande. Det bor ofta upp till åtta familjemedlemmar i husen (Onyango & Torstensen 2015: 3).

Bostäderna i Kibera består av små plåtskjul eller hus byggda av lera. Bostadsområdet präglas av hög arbetslöshet, dåliga utbildningsmöjligheter, bristande tillgång på

vatten, dåliga sanitära lösningar, otillräcklig tillgång till el samt små möjligheter till hälso- och sjukvård. Våld inom familjen och brottslighet är sociala problem som påverkar en stor del av befolkningen, likväl som alkoholism, oönskade graviditeter och avbrutna studier (Onyango & Tostensen 2015: 1-2). Utöver detta finns det andra negativa krafter i Kibera som påverkar barn och ungdomar. Arbetslöshet, osäkerhet, polistrakasserier och drogmissbruk är ständigt närvarande faktorer. Det finns också en skillnad i levnadsvillkor mellan killar och tjejer. Något som drabbar tjejerna i hög utsträckning är oönskade graviditeter. Förväntningar på tjejer sträcker sig oftast till att gifta sig och skaffa barn medans möjligheterna för utbildning är större för killarna (Onyango & Tostensen 2015: 4).

Positiva krafter som existerar för ungdomar i Kibera utgörs av sport och andra fritidsaktiviteter samt vissa inkomstbringande sysselsättningar (många driver egna små företag som de kan livnära sig på), ungdomskampanjer och aktiviteter av religiös karaktär. (Onyango & Torstensen 2015: 12). Det sociala arbete som sker i Kibera utgörs av NGOs, religiösa organisationer, FN-organ och lokala organisationer. Många av dessa riktar sig till ungdomar och arbetar för att de ska få en större delaktighet i samhället. En av dessa organisationer är *Wale Wale* som baseras på idén om delaktighet och ungdomsdriven verksamhet med och för ungdomar (*Wale Wale Kenya*, 2016).

2.3 Wale Wale

Wale Wales verksamheter består av dans, musikproduktion, teater likväl som läxläsning och finansiellt stöd till skolavgifter. De ägnar sig åt utåtriktade föreställningar med sociala problem som tema. ”Don´t beat our Future” och en föreställning om mens och mensskydd är exempel på sådana föreställningar. Organisationen driver även en kampanj för att köpa loss mark och bygga ett ”Future Center” med kapacitet att ta emot upp till 300 besökare. All verksamhet drivs som projekt där en eller ibland två av ungdomarna är ansvariga tillsammans med praktikanter och volontärer. Alla projekt har en projektplan där målet för året och vardera månad finns nedskrivna, likväl som budget. Dessa finns tillgängliga för alla styrelsemedlemmar, praktikanter och volontärer via en delningssida på nätet.

Organisationen har ca 40 medlemmar i åldrarna 7 till 26 år och en styrelse bestående av åtta ungdomar som är framröstade av medlemmarna. Det finns även en grupp kallad "Administration", som består av ordförande, vice ordförande och kassör. Administrationens uppgift är att se till att de beslut som fattas blir av genom att fördela ansvar och följa upp hur det går. Styrelsen träffas sex gånger per år. En gång i halvåret har de medlemsmöte där alla medlemmar har rösträtt. De volontärer och praktikanter som jobbar i organisationen kan vara med på dessa möten men har inte rösträtt. Volontärer och praktikanter är i likhet med styrelsemedlemmar med och driver verksamheten framåt. Deras arbetsuppgifter består främst i att söka stipendier till verksamheten samt kommunicera med samarbetspartners. Fram till början av 2017 fanns en pedagogisk ledare på plats som ledde och organiserade den kreativa verksamheten samt hade det övergripande ansvaret i organisationen. Hon var den enda i styrelsen som var vuxen och hade där kassörsposten. Det fanns även en internationell koordinator (även han vuxen) på plats i verksamheten som fungerade som mentor för praktikanter och volontärer samt skapade och upprätthöll internationella kontakter. Under perioden som vi var där var dessa två vuxna ledare inte närvarande och organisationen var helt ungdomsledd. Orsaken och konsekvenserna av främst den pedagogiska ledarens frånvaro diskuteras vidare under kapitlet Resultat och analys.

Som tidigare nämnts under Bakgrund och problemformulering var flera av Wales medlemmar tidigare med i en organisation vid namn Wayo Wayo. Wayo Wayo hade ett liknande utbud av verksamheter, den stora skillnaden var att beslutsmakten låg helt och hållet hos styrelsen. Tillsammans med två av de vuxna ledarna lämnade flera av medlemmarna Wayo Wayo för att starta en egen organisation som de kunde utforma som de själva ville ha den. Det var så Wales kom till. Vi kommer att titta en del på skillnaden mellan dessa två organisationer längre fram i uppsatsen.

3. Tidigare forskning

I kapitlet som följer presenteras en redogörelse för tidigare forskning relevant för vår studie. Gemensamt för den forskning som presenterats är ett fokus på hur man kan jobba med ungdomar. Att hitta pedagogiska metoder och förhållningssätt som kan motivera ungdomar till lärande på ett roligt och meningsfullt sätt, samt se sig själva som aktiva samhällsmedborgare är ett tema som återkommer i alla studierna.

3.1 Två synsätt på ungdomar bland ungdomsledare

Synen på ungdomar påverkar hur man förhåller sig till dem. De två synsätt som presenteras nedan kan ge perspektiv till de pedagogiska förhållningssätt vi analyserar materialet med i kapitlet 6.3 Pedagogiska förhållningssätt.

Forkby & Johansson (2008: 36) menar att ungdomar i alla tider har blivit betraktade som mer besvärliga, slappa och otrevliga än de vuxna själva var i deras ålder. Hur man ser på ungdomar hänger ihop med synen på människan generellt, det är när människan är i ungdomsstadiet som hon formas till den vuxna person som hon kommer att bli senare. Successivt ökar kraven på ungdomar om att bli mer vuxna och ta mer ansvar. Hur denna process ska gå till finns det delade meningar om. Enligt Andersson et al. (2010: 59) finns det inom fritidsverksamheter huvudsakligen två synsätt på hur ungdomar bör uppfostras. Den första betraktar ungdomar som bekväma och tröga till att ta initiativ om de inte ges valmöjligheter. Det anses att ungdomar har mycket kvar att lära och att de behöver goda förebilder och en trygg plats där de kan skyddas av de vuxna, samt ett alternativ till miljöer som innebär risker. Inom detta synsätt ligger fokus framför allt på vad ungdomar inte kan göra. Andersson et al. (2008: 59) kallar detta första synsätt för *den inordnande praktiken*. Det andra synsättet, som kallas för *den utvidgande praktiken* lägger istället fokus på vad ungdomar *kan* göra. Utgångspunkten är att ungdomar är kapabla till att ta egna beslut och lösa problem på egen hand. Det anses att ungdomarna är experter på sina egna liv, därför blir uppmuntran och tilltro två av de viktigaste elementen. De vuxna finns till för att utmana och stötta ungdomarna. Detta är alltså två synsätt som ledare inom ungdomsarbete kan ha.

3.2 Youth Work

Youth Work är ett internationellt ramverk för hur man kan jobba med ungdomar utifrån aktiviteter som ungdomar uppskattar. Youth Work delar många ideologiska utgångspunkter med socialpedagogiken och används i denna uppsats för att få en förståelse för frivilligheten och glädjens betydelse i de läroprocesser som sker i det kreativa arbetet, vilka analyseras i kapitel 6.2 Kreativa läroprocesser.

Youth Work enligt (Sapin 2009: 1) innebär arbete med ungdomar baserat på ungdomarnas egna uttryckta behov och önsningar. Ett av huvudmålen med Youth Work är att stötta ungdomar i deras utveckling, både i personliga, moraliska, sexuella, politiska och emotionella processer. Sapin (2009: 2) menar att det bara är individen som på egen hand kan utvecklas, det är ingen som kan göra detta åt någon annan. Samtidigt går det inte att bortse ifrån att människan existerar i sammanhang, både fysiska och sociala. Att lära sig och utvecklas är därav kopplat till individens förmåga att samarbeta med andra. Sapin (2009: 4) menar att Youth Work behöver upplevas som roligt och givande för ungdomarna. Värme och omsorg tillsammans med förändring och utveckling bör vara ledande för de som arbetar med Youth Work. En annan viktig princip inom Youth Work är att det ska vara ungdomarnas vilja och idéer som är vägledande i arbetet (Sapin 2009: 5). Utifrån denna princip är det relevant att i forskning fråga ungdomar om deras åsikter om hur ungdomsarbete bör drivas, vad de önskar från vuxna och vad de vill göra på sin fritid. Youth Work kan enligt Sapin (2009: 2) få positiva konsekvenser för ungdomars psykosociala hälsa, men målet med arbetet är att det ska ha en frigörande inverkan, vilket utvecklas i enlighet med Freires teorier i kapitel 4.2.

3.3 Läroprocesser inom socialpedagogik

Forkby, Johansson och Liljeholm Hansson (2008: 207) beskriver fyra former av lärande som sker inom ramen för projekt av främjande arbete med ungdomar i Göteborg. Dessa är *berikande, rollutvidgande, frigörande och sociala läroprocesser*. Enligt Forkby, Johansson och Liljeholm Hansson (2008: 208) är det viktigt att fundera på vilken form av läroprocesser som passar för den ungdomsgrupp man jobbar med. Risker finns annars att man oreflekterat väljer bort vissa aktiviteter som

kan erbjuda lärande och som kan vara till nytta för målgruppen. Dessa läroprocesser aktualiseras i kapitel 6.2 Kreativa läroprocesser.

Berikande läroprocesser tar utgångspunkt i ungdomarnas livssituation, utvecklingsmässigt och socialt, där syftet är att ungdomarnas livsvärld och referensramar ska utvidgas. Det handlar om att ge ungdomar nya erfarenheter som de inte skulle kunna skaffa sig på egen hand och möjligheten att komma till nya sammanhang. Med berikande läroprocesser vill man skapa förutsättningar för ungdomens egen kreativitet. Då målet är själva aktiviteten är det den vuxne som är drivande och ser till att aktiviteten blir av (Forkby, Johansson & Liljeholm Hansson 2008: 211-212).

Frigörande läroprocesser utgår från en tanke om att inre och yttre hinder begränsar ungdomars möjligheter att nå sin fulla potential. Yttre begränsningar i form av låga förväntningar och liten möjlighet till reellt ansvarstagande blir internaliserade genom inlärld hjälplöshet, vilka blir inre hinder som står i vägen för ungdomarnas utveckling och potential som samhällsmedborgare. Genom medvetandegörande arbete och gränsöverskridande handlingar blir samhällsstrukturen tydliggjord och den egna handlingspotentialen utökas (Forkby, Johansson & Liljeholm Hansson 2008: 210).

Rollutvidgande läroprocesser. Genom att tilldelas nya roller och positioner får ungdomen prova vad den passar för och ges en möjlighet att upptäcka att den kan fungera i nya sammanhang. Upplevelsen av att kunna bidra med något positivt i sitt sammanhang, men även på andra arenor såsom skolan, gör att ungdomen kan utmana en negativ bild av sig själv, både sin egen och andras (Forkby, Johansson & Liljeholm Hansson 2008: 214-215).

Sociala läroprocesser sker oftast i grupper, där samspel och lyhördhet inför varandra kan tränas. Genom dialog kan olika röster komma till tals, olikheter kan uppmärksammas och lyssnande uppmuntras. Det kan även handla om att som ledare sätta gränser för kränkande beteenden för att på sätt främja delaktighet och demokrati i gruppen. Där ges en möjlighet att arbeta med gruppnormer och träna upp ett solidariskt och empatiskt handlande och tänkande. I fungerande sociala processer kan därmed självförstärkande positiva spiraler uppstå (Forkby, Johansson och Liljeholm

Hansson 2008: 215-216).

3.4 Delaktighet - fallgropar och framgångsfaktorer

Hickey och Mohan (2005) beskriver fallgropar som är vanliga inom delaktighetsprojekt. Hickey och Mohan (2005: 242-243) menar att om delaktighet endast ses som en teknisk metod riskerar projektet att hamna i en individualisering av orsaken till människors problem. Konsekvensen blir att projekten styrs av en lokal elit och därmed misslyckas med att omfördela makten till dem som projektet gäller. De menar att delaktighet därför behöver ses som en politisk metodologi med en tydlig ambition att analysera och aktivt utmana de sociala, ekonomiska och politiska strukturer som hindrar vissa grupper från deltagande. Hickey och Mohan (2005: 237) menar vidare att delaktighet behöver sträva efter att säkra medborgerliga rättigheter för marginaliserade och underordnade grupper. Slutligen menar de att delaktighet behöver utgå från en syn på utveckling som en långtgående process av social förändring, snarare än som en teknisk intervention. Enligt Hickey och Mohan (2005: 245-246) behöver vissa villkor gälla för att åstadkomma detta. För det första behöver projektet kopplas till en större social rörelse som utmanar rådande maktordning i samhället, där de till exempel nämner feministisk organisering. De ger exempel på hur deltagarna genom frigörande pedagogik har kunnat hitta sätt att utmana rådande maktordning i frågor kring genus. Detta har i hög grad påverkat relationerna i den befintliga gruppen, likväl som i relation till det omgivande samhället. Hickey & Mohan (2005: 237) hävdar utifrån detta att om delaktigheten ska bli emancipatorisk så kan man inte undvika konflikter för att söka konsensus, utan behöver istället engagera sig i dessa. Detta, hävdar de, förbättrar marginaliserade gruppers kapacitet att kräva sina rättigheter till medborgarskap och därmed en större tillgång till samhälleligt beslutsfattande som gäller dem (Hickey & Mohan 2005: 246).

Vi använder Hickey och Mohan i kapitel 6.1 Organisation och delaktighet, för att problematisera delaktighet utifrån synen på och hanteringen av maktstrukturer.

4. Teoretiskt ramverk och begrepp

I kapitlet som följer presenteras uppsatsens teoretiska utgångspunkter som används för att analysera resultatet. Kapitlet inleds med en presentation av teorier om delaktighet och empowerment och deras inbördes relation, vilka är lämpliga att använda då vårt syfte är att undersöka ungdomarnas egna upplevelser av att ha tillgång till beslutsmakten. De teorier som följer omfattar utgångspunkter och arbetsmetoder inom socialpedagogik. Därefter fördjupar vi oss inom det socialpedagogiska fältet genom att redogöra för pedagogik med utgångspunkt i Vygotskij och Freires frigörande pedagogik. Teorierna om socialpedagogik är valda utifrån syftet att ta reda på hur de kreativa läroprocesserna inverkar på ungdomarnas egen upplevelse av att kunna påverka sin tillvaro.

4.1 Två trappor som modeller för delaktighet

I detta stycke presenteras två stegar för delaktighet som kommer att användas för att analysera delaktigheten som informanterna beskriver sig ha haft i de två olika organisationerna som de varit med i. Arnsteins stega är utvecklad för att mäta deltagande för medborgare utan resurser, *eller have-nots* som Arnstein kallar dem för. Harts stega är utvecklad för att mäta graden av barns och ungdomars delaktighet.

Både i Arnstein och Harts stega finns det åtta steg, där de lägsta stegen representerar former av icke-deltagande och de högsta presenterar former för verkligt inflytande. Båda stegarna har *manipulation* som lägsta steg, vilket innebär att makthavare eller vuxna vill att medborgarna eller barnen ska *tro* och att det ska *se ut* som att de är delaktiga i beslutsprocessen. Steg två på Arnsteins stega (1969: 218), *terapi*, innehåller ett mått av arrogans från makthavarnas sida. Makthavarna antar att maktlöshet är sammankopplat med okunskap och mental ohälsa. Därför krävs det att de maktlösa utbildas. Steg två på Harts stega heter *dekoration*. Unga bjuds in för att det ska se ut som om de deltar, men i själva verket har de inget att säga till om. Det kan också handla om barn som underhållning, att de spelar musik för att roa de vuxna till exempel.

På Arnsteins steg beskrivs steg tre till fem som olika former av *tokenism*. På Harts steg är tokenism ett eget steg, steg tre. Även Harts steg fyra och fem har liknande drag av det som Arnstein beskriver som tokenism. Tokenism innebär en viss möjlighet för have-nots eller barnen att få höras och bli informerade. På denna nivå finns det dock ingen uppföljning, vilket innebär att medborgarna/barnen inte har någon verklig möjlighet att påverka de beslut som fattas. Tokenism är med andra ord ett spel för gallerierna, utåt ska det se ut som att minoritetsgrupper/barn har en röst. Ett exempel utifrån Hart kan vara vuxna som skyller på att det var barnen som inte ville ha ett graffitiplank på skolgården trots att det bara var ungdomar intresserade av fotboll som blev tillfrågade.

Steg sex har en liknande innebörd på båda stegarna. Båda innehåller ett visst grad av inflytande, de unga eller medborgarna blir tillfrågade om sin åsikt och har en viss grad av inflytande över de beslut som tas.

Det högsta stegen på stegarna, steg sju och åtta, är de som skiljer sig mest åt. Steg sju i Arnsteins steg är delegerad makt, vilket oftast innebär beslutsmakt i specifika projekt. I Arnsteins modell anses den högsta graden av delaktighet, steg åtta, vara när "the have nots" har den reella beslutsmakten. Detta liknar mest steg sju på Harts steg, det vill säga att ungdomarna ges utrymme för att både komma med idéer och genomföra dem. Högsta steget, steg åtta, i Harts modell är inte att makten ska lämnas över till de unga, utan att de ska fortsätta få stöd från vuxna som är mer erfarna. Målet är att de unga ska fortsätta lära sig och få stöd i sin utveckling.

4.2 Delaktighet och empowerment

Empowerment är ett begrepp som används i många sammanhang med en rad olika betydelser. I denna uppsats används den förståelse av empowerment som Drydyk utgår ifrån (2008: 231-234). Vi lyfter denna förståelse då den på ett annat sätt än Arnstein lyfter individens resurser och förmågor som en förutsättning för att kunna ta del av en ökad grad av delaktighet. I kontrast till Arnstein betonar Drydyk att ökad empowerment inte kan förstås endast som en tillgång och inflytande på arenor där beslut fattas utan även att denna möjlighet *används*. Drydyk menar att ekonomisk, social- och ekonomisk exkludering och exploatering kan göra människor inkapabla

på ett personligt plan. Hon skiljer på orsak och verkan och menar att frånvaron av möjligheten att fatta beslut om sitt liv gör att man förlorar tillgång till de psykologiska resurser som krävs för att göra detta. Det, menar hon, gör att upplevelsen av maktlöshet kan fortsätta, även sedan nya möjligheter att påverka sitt liv har dykt upp. Därför behövs empowerment på ett personligt plan såsom ökad självkänsla, självförtroende och större kunskap. Dessa resurser innebär inte bara en större möjlighet till större inflytande och tillgång till institutioner, det innebär även att man identifierar och använder de möjligheter man har (Drydyk 2008: 234). Drydyk menar med andra ord att tillgång till makt, i likhet med pengar, måste ses som ett medel att nå det man vill och inte som ett mål i sig.

4.3 Socialpedagogik

Enligt Cederlund och Berglund (2014: 8) kan socialpedagogik sägas vara ett fält som ligger mitt emellan pedagogik och socialt arbete. Cederlund och Berglund (2014: 11) menar att pedagogik ofta anses höra hemma uteslutande i skolans värld, men de hävdar att pedagogik även kan användas och få goda resultat inom socialt arbete.

4.3.1 Synen på förändringsarbete

Inom socialpedagogik används benämningen *förändringsarbete* istället för behandling, då arbetets olika delar måste uppfattas som meningsfullt för den det gäller. Ordet behandling antyder att någon annan vet bättre än den aktuella vad som är bäst för denna. Eftersom alla är olika måste arbetet ske tillsammans med den det gäller, där den professionella *gör en resa tillsammans med den*. Det handlar om en *samspelsprocess* där kvalifikation, delaktighet, gemenskap och meningsfullhet utgör grunden (Berglund 2000: 45). Socialpedagogiskt arbete utgår från individens egna resurser och deras egna konkreta livssituation, där målsättningen är att förstärka positiva läroprocesser så att människor bättre kan hantera svåra livssituationer (Cederlund & Berglund 2014: 19).

Ungdomar som har problematiska livssituationer vill enligt Berglund (2000: 37) i likhet med alla andra göra det bästa med sina liv. Då en stor del av det sociala arbetet är riktat mot att integrera människor som anses avvikande av allmänheten in i samhällets gemenskap finns det inom socialpedagogiken en tanke om att ungdomar

ska få hjälp med att konstruera sin identitet på ett konstruktivt sätt som en väg till ett rikare liv.

4.3.2 Identitetsutveckling som samspel

En utgångspunkt i socialpedagogiskt arbete är hur människor uppfattar sig själva som individer och som medborgare. Det är i de sociala sammanhangen, i kommunikation med omgivande människor som vi människor konstruerar både mening och identitet (Madsen 2011: 228). I ett socialpedagogiskt perspektiv är lärande och identitetsutveckling sammanflätade processer som aldrig sker i tomma rum. De sociala sammanhang som vi befinner oss i formar förutsättningar för både anpassning och avvikelser. Vi *blir till* i möten med andra, och speglar vår uppfattning om oss själva i andra. I samspel med andra lär vi oss både vår självbild och vår världsbild (Berglund 2000: 31). Därför är upplevelsen av gemenskap och delaktighet centrala då de erbjuder *ansikte-mot-ansikte relationer* vilket är relationer som bygger på det som många social-filosofier benämner som "att erhålla erkännande från andra". Att känna sig sedd är vad som ligger till grund för den enskildes motivation till förändring (Cederlund & Berglund 2014: 14-15) I positiva vändpunktsprocesser hänvisas det ofta till betydelsefulla, relationella möten med professionella som lyckats skapa motiverande miljöer, känslomässig närvaro och samarbetsrelationer (Berglund 2000: 18). I vilken grad den professionella kan bli viktig för den enskilde varierar, men en viktig förutsättning är att motverka negativa bekräftelser och stärka positiva (Madsen 2006: 74).

4.3.3 Aktivitetens betydelse i socialt förändringsarbete

Som tidigare nämnts är syftet med socialpedagogiskt arbete att erbjuda individen en möjlighet att förstärka sin egen kompetens i vardagssituationer. Olika gruppaktiviteter kan användas på ett sätt som bidrar till att deltagarna får en ökad förståelse för samhällets regler och normer, träning i att hantera olika sociala situationer och kan finna nya meningsfulla sysselsättningar som kan konkurrera med en mer destruktiv tillvaro. Att använda aktiviteter för att bearbeta problematiska beteenden och tankesätt såsom offermentalitet och kriminellt tänkande, ses som kärnan i socialpedagogiskt arbete. Genom aktiviteter kan den professionella visa *varför det är nödvändigt* att kunna hantera vissa uppgifter, och *ge kunskap om hur*

man hanterar de olika sysslor och aktiviteter som samhället kräver av en (Cederlund & Berglund 2014: 104). Deltagande i dessa sammanhang kan ge tillgång till nya gemenskaper med människor som möts på nya sätt än vad deltagarna annars är vana vid; nya personer att identifiera sig med och nya sociala koder att upptäcka och lära sig att förhålla sig till. Det blir en möjlighet att kliva in i en ny roll, i ett nytt sammanhang, där man är någon och passar in (Berglund 2000: 19).

Pedagogiska utgångspunkter i socialpedagogiskt arbete är att ha *gemensamma mål* att arbeta mot. Detta kräver *kunskap* om vad som måste fungera för att till exempel kunna genomföra ett gemensamt projekt. En grundidé med denna form av projektarbete är att *alla ska vara delaktiga* och det är pedagogens uppgift att skapa förutsättningar för det, där olika personer får ansvar för olika funktioner. Om alla inte gör det de ska så blir konsekvenserna tydliga för alla inblandade. Det visar att delaktighet inte bara är något som en kan få, utan att det också är något som *kräver något av den enskilde*. Om alla gör sin del och tar sitt ansvar i såväl förberedelser som under genomförandet så kan känslan av *delaktighet i den gemenskap* som projektet erbjuder, såväl som *stoltheten* över att *klara av uppgiften* stärkas. Det kan också öka känslan av gemenskap mellan deltagarna genom att de får en *gemensam historia* (Cederlund & Berglund 2014: 135).

4.3.4 Ledarskap och delaktighet

Under den tid som deltagarna deltar i projektet kan det uppstå en mängd situationer där den professionelle utmanas och deltagarnas agerande kan användas i förändringsarbetet. Konflikter kan bli extra tydliga när alla arbetar samtidigt mot samma mål, för att komma vidare i arbete så behöver dessa lösas. Detta ställer krav på ledarens förmåga så att konflikterna leder till ett ökat förtroende för ledaren och inte motsatsen. Att gemensamt ta sig igenom strapatsen på ett tryggt och bra sätt kan leda till att deltagarnas *förtroende för den professionella stärks*. Genom ett stärkt förtroende för ledaren kan också deltagarnas intresse att *ta del av dennes syn på tillvaron* väckas och en vilja att ta efter dennes sätt att vara och resonera. Genom denna form av projekt får ungdomar även möjlighet att förstå vad kunskap kan betyda och hur denna kan användas i livet. *Motivation och en ökad känsla av begriplighet* kan också skapas, då deltagarna ser att de behöver förstå de olika

delarna för att kunna förstå helheten (Cederlund & Berglund 2014: 136).

Informellt ledarskap skapar en demokratisk anda då det utgår från att ledaren ser gruppmedlemmarna och deras engagemang som essentiella för arbetet som ska utföras. Förutsättningar för ledarskap är enligt (Maltén 2000: 14) *entusiastiska följare* som är villiga att låta sig ledas. För att få entusiastiska följare förutsätts att gruppen känner att ledarens intentioner är meningsfulla och är för gruppens bästa (Maltén 2000: 15). Ohlson (2011: 32) beskriver en *auktoritär ledare* som någon som inte låter sina beslut ifrågasättas. Ett auktoritärt ledarskap skapar ofta en strikt hierarkisk ordning eller som Ohlson kallar det för, "hackordning". Vilket får till följd att nästa led i ordningen är lika auktoritära nedåt. Ett auktoritärt ledarskap anses enligt Ohlson inte passa ihop med demokratiska värderingar. En *legal auktoritetsställning* innebär enligt Maltén (2000: 47) ett ledarskap som har en formell position, som till exempel en VD, vilken ger ledaren beslutsrätt.

4.4 Vygotskij om lärande

Vygotskij (1978: 6) kom under sin levnadstid med en rungande kritik mot de teorier som påstod att människans utveckling enbart består i en *mognadsprocess* som sker medans barnet åldras och egenskaper utvecklas på grund av att hjärnan mognar. Vygotskij menade istället att man måste förstå varje individs utveckling utifrån dennes sociala och kulturella kontext. Det finns många författare som har gjort tolkningar på Vygotskij's verk, denna uppsats utgår huvudsakligen ifrån Strandberg.

Enligt Strandberg är grundbulten i Vygotskij's teorier att lärande sker mellan människor, i interaktioner och relationer med andra. Det är enligt Vygotskij (Strandberg 2006: 29) *ansikte-mot-ansikte* som är den mest kraftfulla lärsituationen. Ju fler sociala samspel människan är del av, desto mer lär hon sig (Strandberg 2006: 48-49). Vygotskij menar att det är när vi *gör* saker som vi lär oss och att lärande är intimt förknippat med aktivitet. När människan utövar aktiviteter i den yttre, substantiella världen skapas processer i den inre världen, som i sinom tid blir omvandlad till kunskap. Vygotskij menar att tänkande är socialt och att utveckling sker i två steg, först tillsammans med andra, sedan i tankevärlden hos individen (Strandberg 2006). Psykologiska processer som sker i våra huvuden såsom tänkande,

läsande, problemlösning, känslor med mera är enligt Vygotskij inte skapade i en idévärld existerande frånkopplad från den fysiska världen utan ska tvärtom tolkas som aktiviteter.

Strandberg har delat upp Vygotskijs tankar i fyra kännetecken. Det första kännetecknet är det *sociala*, som beskriver hur individen lär sig i interaktion med andra för att sedan kunna göra på egen hand. Det inre tänkandet skapas av yttre tänkande i samspel med andra. Det andra kännetecknet är *medierade*, som beskriver hur vi använder oss av hjälpmedel när vi utövar och lär oss aktiviteter. Det finns medierande redskap som stöttar oss när vi tänker, minns och löser problem. "Utan fingerräkning ingen huvudräkning" (Strandberg 2006: 11). Det tredje kännetecknet är att individens handlingar är *situerade*, det vill säga, de är bundna till sin kontext och det kulturella sammanhanget. Om människan har tillgång till lokaler och platser utformade för att lära sig specifika saker blir det lättare att lära sig just detta. Det är till exempel lättare att lära sig ett språk i ett land där språket talas än ett land där det inte gör det. Det fjärde kännetecknet är det *kreativa*. Att engagera sig i aktiviteter där människan har möjlighet att forma om situationer, redskap, relationer och miljöer är det som hon lär sig mest av. Det handlar om att få möjlighet till att överskrida sina gränser.

4.5 Frigörande pedagogik

Paulo Freire (1972: 6-7) vigde sitt liv till att arbeta för de fattigas sak. Han menade att de fattiga blir fyllda med de rikas livsåskådningar men att det är väsentligt att de fattiga ska kunna komma till medvetenhet om sin omvärld på egen hand. För att uppnå medvetenhet hos fattiga utformade han sin *pedagogik för förtryckta*. Freire (1972: 11) menade att varje individ har förmåga att i dialog med andra kritiskt betrakta sin omvärld, genom förmedling av hur människor upplever världen kan de utbilda varandra.

Den pedagogik som vanligtvis bedrevs i skolorna som Freire (1972: 70-71) hade studerat kallade han för *bankundervisning*. Bankundervisning går ut på att läraren, som är den som anses båda av sig själv och eleverna vara den som äger kunskap, sätter in lärdomar i eleverna som pengar på en bank. I ett undervisningssystem som

bankundervisning lär sig eleverna inte att tänka själva utan bara att mekaniskt svara på lärarens frågor. Freire (1972: 70) menade att undervisningen lider av *förmedlarsjuka*, vilket gör kunskapen förstenad och livlös. Bankundervisning är således ett sätt för den regerande makten att hålla de förtryckta omedvetna och medgörliga, då de fortsätter att uppleva sig själva som okunniga och inte upptäcker sin egen förmåga att generera kunskap.

För att livet ska få mening menade Freire (1972: 76) att lärandet måste ske via kommunikation. I pedagogik för förtryckta, eller *problemformulerande undervisning* är både läraren och eleverna medvetna om att alla lär sig av varandra, läraren kan inte tänka åt eleverna. Freire (1972: 80) skapade begreppen *lärar-elev* och *elev-lärare* för att tydliggöra denna cirkel av lärande som han menade alltid uppstår i samtal mellan människor. Eleverna ska agera kritiska medundersökare i undervisningen och lära sig att ifrågasätta och undersöka. Medan bankundervisning har en förlamande inverkan skapar problemformulerande undervisning en ständig blottläggning av verkligheten och fler frågor om hur världen egentligen är utformad.

I problemformulerande undervisning lär sig eleverna att världen inte är huggen i sten och att det inte finns några absoluta sanningar. Världens utformning är i ständig rörelse och de har själva en förmåga att påverka processen (Freire 1972: 83). Utgångspunkterna för frigörelse ligger hos människan själv, men för att förstå sig själv måste individen se sig själv i förhållande till sin omvärld och sina medmänniskor. Freire (1972: 85) menade att den enskildes situation utgörs av dennes egen uppfattning om den givna situationen, för att skapa förändring måste därför individen lära sig att förändra sina tankebanor och på så sätt bli en fri agent i sitt eget liv.

4.6 Sammanfattning av teoretiskt ramverk

Både Arnstein (1969) och Hart (1997) menar att delaktighet i sig är ett mål och att gruppen ska ha så mycket beslutsmyndighet som möjligt om beslut som rör dem själva. Drydyk skriver att synen på delaktighet som ett mål i sig bygger på en tilltro till att tillgång till beslut som gäller en själv är detsamma som att denna möjlighet används på ett sätt som gynnar individen. Hon lyfter behovet av att utmana inlärda maktlöshet

genom att stärka marginaliserade gruppers förmågor och tro på sig själva, för att uppnå empowerment.

Socialpedagogiken bidrar med en syn på lärande och identitetsutveckling som sammankopplade där betydelsen av tillhörighet och en roll i gruppen betonas. Inom det socialpedagogiska kunskapsfältet har vi även lyft den betydelse som relationen till pedagogen har för individens vilja till förändring. Vygotskij och Freire bidrar med en fördjupad förståelse av hur det sociala samspelet skapar förutsättningar för lärande. Dessa teorier tillför förslag på pedagogiska förhållningssätt och metoder som kan användas för att överkomma hinder i form av bristande självförtroende och kunskapsbrist som Drydyk menar står i vägen för utsatta gruppers förmåga att använda sin tillgång till beslutsmakten.

Vi använder Hart, Arnstein och Drydyk för att förstå *vad* man vill åstadkomma. Det socialpedagogiska fältet, med fördjupning i Vygotskij och Freire beskriver *hur* detta arbete kan gå till.

5. Metod och metodologiska överväganden

I följande kapitel redogörs för studiens metod och metodologiska överväganden samt de praktiska tillvägagångssätten. Även studiens tillförlitlighet samt etiska förhållningssätt diskuteras.

5.1 Val av metod – fördelar och begränsningar

För vår undersökning har vi valt att göra en så kallad fallstudie som är en form av etnografisk studie (David & Sutton 2016: 151). Enheten i en fallstudie kan vara individer, organisationer eller händelser och är avgränsat i tid och/eller rum. David och Sutton (2016: 150-151) beskriver ett fall som något som har en grad av inre sammanhållning men samtidigt inte är totalt avgränsat från sin omgivning utan en del av denna. Då vårt fall, Wale Wale, är en organisation med egen verksamhet och en grupp med medlemmar som kommer dit på daglig basis finns det en naturlig inre sammanhållning, samtidigt som organisationen är en del av sitt sammanhang i Kibera. Det faktum att vi besöker verksamheten under en begränsad tid, närmare bestämt tre veckor, innebär att fallstudien är avgränsad både i tid och rum.

Robert Stake säger att “En fallstudie förväntas fånga komplexiteten i ett enda litet fall” (David & Sutton 2016: 151). För att göra detta har vi använt oss av en rad olika metoder som observationer, informella samtal och kvalitativa intervjuer, vilket har gett oss en mångdimensionell uppfattning av verksamheten och den unika situation som råder under den tid som vi befann oss är där. Genom att titta närmare på denna verksamhet hoppas vi på att kunna dra mer generella slutsatser om socialt arbete.

Studien är kvalitativ, vilket innebär att vi vill öka vår förståelse för hur individer på Wale Wale uppfattar och tolkar sin sociala verklighet. Vi strävar efter att ha deras perspektiv och vad de uppfattar som betydelsefullt som utgångspunkt. Studien bygger på en förståelse av att den sociala verkligheten inte är något som är objektivt och fast utan något som är i ständig förändring och som konstrueras i samspel mellan människor (Bryman 2011: 41). Till skillnad från kvantitativ forskning strävar vi därför efter att komma nära våra informanter för att kunna uppfatta världen som de gör det. Det är det inte människor beteende som är vårt fokus utan den *mening* detta

beteende rymmer, vilket är något som vi strävar efter att förstå i termer av det sammanhang de befinner sig i (Bryman 2011: 371-372).

5.1.1 Vår förförståelse

Som forskare har man alltid en förförståelse av det man har till avsikt att undersöka vilken inte går att frigöra sig ifrån (Fangen 2005: 49). En syn på verkligheten som något som konstrueras i samspel mellan människor ligger i linje med hur vi som socionomstudenter ser på och förstår världen. Detta gjorde att vårt val av metod kändes logisk för oss, då den gav oss en närhet till våra informanter och deras syn på verksamheten.

Av dem som vi pratade med i Sverige innan resan, som själva varit aktiva i Wales, fick vi en väldigt positiv bild av organisationen. Denna positiva bild påverkade oss i hög grad, både vad vi tyckte oss se under observationerna och i hur vi utformade intervjufrågorna. Vi fick påminna oss själva att organisationen även hade saker som de hade misslyckats med och delar som behövde utvecklas, vilket vi har försökt belysa i uppsatsen.

5.1.2 Tillgång till fältet

David och Sutton (2016: 142-143) skriver att för att vinna människors tillit och överkomma misstänksamhet i det sammanhang man vill ha tillträde till ofta krävs en så kallad dörröppnare. Dörröppnare är en människa på platsen eller i organisationen som med vars hjälp och samtycke kan hjälpa forskaren. David och Sutton (2016: 144) beskriver vidare att närvaron av någon som uppfattas som främling kan bidra till att människor betar sig annorlunda vilket kan göra att forskaren bara får tillgång till en fasad. Kontakter på plats i form av guider och informanter är därför viktiga för ett djupare inträde i sammanhanget (David & Sutton 2016: 142).

Dörröppnare i vårt fall var den en kollega i Sverige som gjorde oss uppmärksamma på att Wales fanns samt gav oss relevanta kontaktuppgifter. Efter mailkontakt med vår andra dörröppnare, organisationens internationella koordinator, och ett samtal via Skype där vi berättade om vårt intresse med studien, blev vi inbjudna att komma till centret. Av en slump kom vi även i kontakt med en annan person i Sverige som är och har varit aktiv på centret. Genom henne kunde vi få mer inblick i

organisationen och Kibera innan avfärd vilket gav henne rollen som guide och informant inför resan och studien. På plats i Kibera fanns fem praktikanter och volontärer från Sverige samt två studenter från Chalmers som även de genomförde en studie. Även denna grupp blev guider och informanter för oss då de gav oss ett sammanhang och ett djupare inträde i verksamheten. Främst var det dock en av ledarna i organisationen som vi vände oss till med frågor då det var henne vi bodde hos under den första veckan. Vi valde att inte intervjua volontärer och praktikanter för att inte präglas av deras syn på verksamheten utan istället förlita oss på de intryck vi själva fick och samtal med ledaren. Enligt David och Sutton (2016: 143) är det viktigt att komma ihåg att hur man börjar sin forskning kommer att styra hur man avslutar den. I vårt fall innebar detta att vår studie med stor sannolikhet hade fått en annan utformning om vi inte hade spenderat vår första tid med volontärer och praktikanter.

5.2 Deltagande observationer

Under perioden som vi var på *Wale Wale* satt vi klockan 9 till 13 i deras lokaler tillsammans med volontärer och praktikanter och arbetade med uppsatsen. Flera av ungdomarna från *Wale Wale* satt i ett bredvidliggande rum och arbetade. På eftermiddagarna, från klockan 16: 30 till 17: 30 var vi första veckan med på "Academic follow up" då en av praktikanterna tillsammans med en ungdom från *Wale Wale* höll i läxläsning. Vi deltog även flera eftermiddagar mellan 17: 30 och 18: 30 i den kreativa verksamheten. Vi var med ett fåtal gånger på uppvärmningen till dramaundervisningen och på så gott som alla danstillfällen. På danstillfällena behandlades vi som alla andra vilket gjorde att även vi var med och dansade samt ledde uppvärmningen vid några tillfällen. Under observationerna hade vi många informella samtal med både ungdomar från *Wale Wale* och praktikanter, vilka föranledde flera av intervjufrågorna. Det blev även ett sätt för oss att lära känna dem som vi senare skulle komma att intervjua.

Enligt David och Sutton (2016: 143) är det rekommenderat att som forskare inte agera i det dolda. Även om detta kan ge tillträde till platser som inte är tillgängliga för den öppne forskaren väcker det en rad etiska frågor, då de som blir observerade tror att du är "en av dem". Enligt Bryman (2008: 388) krävs därför ständiga

avvägningar då forskaren rör sig längs ett spektrum från fullständig deltagare till fullständig observatör (David & Sutton 2016: 144). *En fullständig deltagare* har en given plats i sammanhanget, till exempel som när en lärare forskar om livet i skolan. Forskarens identitet är då inte känd för medlemmarna i miljön. På andra sidan spekrat finns *forskaren som observatör* vilken inte samspelar alls med personer i miljön. Den position vi intog kan mest liknas vid *deltagare som observatör* vilket liknar fullständig deltagare, med skillnaden att medlemmarna i den fysiska miljön var medvetna om vår status som forskare (David & Sutton 2016: 144). Till skillnad från andra praktikanter och volontärer kom vi dock inte med så många initiativ och åsikter på till exempel möten. Detta innebar även att vi inte ingrep i situationer som vi tyckte var problematiska, till exempel mellan praktikanter och medlemmar. Bryman (2008: 391) skriver att en underlåtenhet att agera kan leda till misstänksamhet hos medlemmarna i gruppen eftersom det kan uppfattas som att man inte är engagerad och därför inte heller trovärdig. Vår bedömning är att medlemmar snarare uppfattade det som att vi hade en "lite lägre profil" än andra praktikanter, där vi snarare ställde frågor för att få en ökad förståelse av olika personers tankar med sitt handlande.

I enlighet med vad Bryman (2011: 397) säger om hur man bör föra fältanteckningar skrev vi anteckningar mot slutet av dagen eller i vissa fall dagen efter. Bryman (2011: 397) skriver att det allra bästa är om det går att skriva fältanteckningar samtidigt som man observerar för att inte missa något, men det påminner lätt de som man iakttar om att de är observerade. Under stora delar av observationen var vi dessutom ofta deltagande i dans eller samtal. Under morgonmötena som hölls två gånger i veckan var det dock många som satt med datorer eller papper och penna och antecknade eller förde protokoll, vilket gjorde att vi vid dessa tillfällen kunde föra anteckningar under tiden. Vi antecknade var observationerna hade ägt rum, vilka som hade varit deltagande, vad de som vi observerade hade gjort, vad de sagt och vilka stämningar som vi uppfattade. Det finns även ett fåtal exempel på fältanteckningar som vi har skrivit sedan vi kommit hem från resan, då vi genom samtal har blivit uppmärksammade på situationer och skeenden som vi tidigare inte har skrivit ner. Då vi för det mesta skrev fullständiga anteckningar med en gång snarare än att skriva minnesanteckningar eller preliminära anteckningar hade vi möjligheten att även skriva ned förslag på analytiska tolkningar av de situationer som observerades

(Bryman 2011: 399).

5.3 Urvalsprocess

Vi har genomfört sju intervjuer. Fyra var med styrelsemedlemmar, två med aktiva medlemmar och en med en av de vuxna ledarna. Ungdomarna var mellan 17 och 24 år. Vi är medvetna om att det rekommenderas att inte ha med ungdomar under 18, men då den informant som var det var en viktig person på *Wale Wale* och vi bedömde att personen hade en hög mognadsgrad valde vi ändå att genomföra intervjun. Ungdomen hade dessutom varit med i intervjuer förr. Anledningen till att vi valde att intervjua dessa sju var delvis på grund av *tillgänglighet*. Ungdomarna som intervjuades fanns på plats på *Wale Wales* nästan varje dag och den vuxna ledaren bodde vi hos under en period. Då vi hade begränsad tid att röra oss med var det nödvändigt att välja intervjuobjekt som gick att få tag på under perioden som vi spenderade på plats. *Tillgänglighet* eller *bekvämlighet* är enligt Bryman (2011: 433) vanligt inom kvalitativ forskning, även om det inte alltid skrivs ut. Urvalet gjordes också delvis *målinriktat*, vilket innebär att vi valde intervjuobjekt utifrån vilka som skulle kunna besvara våra forskningsfrågor bäst (Bryman 2011: 434). Utifrån Jacobsens (2012: 129) uppdelning av olika sorters urval gjorde vi urvalet utifrån kriterium 3, *information*. Detta innebär att vi valde intervjupersoner som hade god kunskap om organisationen och som hade varit med länge. Vi valde även de ungdomar som hade sitt huvudfokus i dansen då detta var den del av verksamheten som vi var mest intresserade av. Då vi ville fördjupa oss i hur organisationen var uppbyggd och vilka kreativa aktiviteter de arbetar med passade det bra med något äldre, insatta ungdomar. Jacobsen (2012: 129) menar att en nackdel med att använda information som urvalskriterium är att det kan vara svårt att veta vilka medlemmar som har bäst kunskap. I vårt fall visade sig dock detta ganska snabbt, då de ungdomar som var med i styrelsen och de som var mest aktiva var några av dem som hade varit med i organisationen längst.

5.4 Genomförande av intervjustudien

Bryman (2011: 415) skriver om för- och nackdelar med olika former av intervjuer. För att få en inblick i hur intervjupersonen uppfattar och tolkar olika skeenden och

vad de själva tycker är viktigt valde vi att göra semistrukturerade intervjuer. Detta innebär att vi har utgick ifrån en intervjuguide med ett antal i förväg bestämda teman. Intervjuformen var flexibel på det sätt att vi som forskare kunde kasta om ordningen på våra teman, hoppa över frågor som vi redan hade fått besvarade och ställa nya frågor utifrån vad som fångade vårt intresse. Denna flexibla form gav våra informanter en frihet att utforma svaren på sitt eget sätt och gav dem utrymme att ta upp teman de tyckte var intressanta. En semistrukturerad intervju innebär samtidigt att vi som forskare kunde avgränsa oss till ett fåtal ganska tydliga fokus, vilket var en fördel med tanke på att vi befann oss på centret under en begränsad tid. Bryman (2011: 419) skriver vidare att då man förbereder sig för en kvalitativ intervju ska fråga sig vad man finner förbryllande eller oklart och att denna nyfikenhet kommer sig av vad man tidigare har sett, samtal man haft och litteratur man har läst. Vi utformade vår intervjuguide efter ungefär en veckas närvaro i organisationen. Nästa steg i processen var att formulera frågor som hjälpte oss att få våra frågeställningar besvarade. Bryman skriver att med tanke på att kvalitativ forskning ska handla om hur intervjupersonerna uppfattar sin värld ska frågeställningar utformas på ett sätt som lämnar utrymme för nya idéer och synsätt. Vår intervjuguide förändrades därmed mellan intervjuerna i takt med att vi har fick en djupare inblick i hur informanterna uppfattar verksamheten.

David & Sutton (2011: 117-118) skriver att intervjusituationen är en form av social interaktion vilken påverkar de svar som intervjupersonen ger. De skriver att känslan av distans eller social skillnad kan skapa en spänning och defensivitet vilken forskaren behöver hantera. I vårt fall fanns det en skillnad på många plan såsom ålder, klass och hudfärg. Vi försökte hantera denna skillnad genom att ta del av verksamheten och lära känna våra informanter innan intervjuerna ägde rum. En viktig aspekt är att informanterna kan ha sett oss som framtida finansörer eller spridare av organisationens existens, vilket kan ha påverkat dem till att "göra reklam" för verksamheten och fokuserat på att lyfta de positiva aspekterna. Även intervjusituationen påverkar och det är viktigt att hitta en tid och plats där intervjupersonen känner sig väl till mods och där intervjun kan genomföras utan avbrott. Intervjuerna tog mellan 40 minuter och en timme, med undantag från intervjun med den vuxna ledaren som var två timmar lång. Under första intervjun satt

vi i den lilla musikstudion inne på centret, det var ett bra rum men eventuellt något för nära rummen där folk satt och arbetade. Stämningen var dock god och vi kände oss inte iakttagna eller störda. Den andra intervjun genomfördes på rummet som ungdomarna använde som kontor. Vi kunde visserligen stänga en dörr om oss, men vi blev avbrutna flera gånger. Vi tror dock inte att detta påverkade intervjun i större grad då avbrotten skedde i början, innan vi kommit till våra fokusfrågor. De resterande intervjuerna gjordes utomhus på centrets bakgård. Fördelen med den platsen var att vi kunde tala fritt utan att riskera att någon oavsiktligt hörde vad vi pratade om. En av våra informanter tog med oss till den platsen med hänvisningen till att "här kan vi prata ostört". Några få gånger blev vi avbrutna även där, men det var inget som påverkade intervjun nämnvärt.

5.5 Bearbetning av fältanteckningar och informella samtal

De fältanteckningar vi har fört har främst fyllt funktionen som underlag för reflektion och vidare frågor i forskningsprocessen. Detta gäller även de informella samtal vi fört, där vi har försökt få mer information om det som vi har funnit intressant i verksamheten, vilka även de har nedtecknats i våra fältanteckningar. De informella samtal vi har haft har varit med ungdomar i styrelsen, praktikanter, den pedagogiska ledaren och den internationella koordinatören, vilket har gett oss många olika synsätt på verksamheten. Dessa anteckningar ligger, som vi tidigare konstaterat, främst till grund för de frågor vi har ställt i intervjuerna. De tillfällen vi har använt observationerna som källa i uppsatsen har främst varit i beskrivningen av lokalerna, utformningen av uppvärmningen till dansundervisningen samt i beskrivningen av det dagliga arbetet i på centret.

5.6 Bearbetning av intervjumaterialet

Alla intervjuer spelades in för att sedan kunna transkriberas. Ordet transkribering betyder att man ändrar material från en form till en annan, vilket i vårt fall innebar från ljud/tal till skriven text (Kvale & Brinkmann 2014: 218). Det fördelaktiga med att spela in intervjuerna istället för att till exempel föra anteckningar är att den som intervjuar kan vända hela sin uppmärksamhet mot intervjuobjektet. Det blir då lättare att skapa en trevlig stämning, vilket kan medföra att svaren blir med utförliga. Hela

intervjun blir dessutom sparad, vilket gör att forskaren får en möjlighet att återge materialet så exakt som möjligt. I vårt fall fördes intervjuerna på engelska på en för oss ovan dialekt, vilket gjorde att det ibland var svårt att höra vad som har blivit sagt. För att bli säker har vi därför gått tillbaka och lyssnat flera gånger på vissa ord eller meningar. Det kan även vara värdefullt att kunna lyssna igen på tonfall, skratt och andra känslouttryck (Kvale & Brinkmann 2014: 19). En stor risk med att ha transkribering som en del av bearbetning av empirin är att det lätt kan inträffa tekniska fel vid ljudupptagningen (Kvale & Brinkmann 2014: 218). För att motverka detta spelade vi båda två in. Detta visade sig användbart, då det vid mer än ett tillfälle hade blivit något fel med någon av inspelningarna.

Vår intention var att transkribera så snart efter intervjuerna som möjligt. Många delar blev transkriberade samma dag som intervjun genomförts eller dagen efter, andra veckor senare på grund av tidsbrist. Som nämns i kapitlet "Analysmetod" ser vi dock en vinning av att vissa delar av transkriberingen genomfördes senare, eftersom vi vid den tidpunkten hade fått nya insikter och lyssnade utifrån en annan vinkel. De flesta av intervjuerna skrevs ut i sin helhet så noggrant som möjligt. I några av intervjuerna valde vi att göra sammanfattningar av vissa stycken, då dessa delar inte ansågs relevanta för studien. Vi stämde av med varandra vad som skulle skrivas ut för att transkriberingarna skulle bli så jämförbara som möjligt (Kvale & Brinkmann 2014: 221). Då vi inte gjorde någon analys av språket som användes utan fokuserade på innehållet, ansåg vi det inte nödvändigt att skriva ut pauser, ord som "mm" och "öh" eller upprepningar av samma ord många gånger (Kvale & Brinkman 2014: 222). En etisk aspekt i transkriberingen är att vi som forskare avgör vad som förmedlas i uppsatsen, vilket behöver vägas mot vår lojalitet mot deras uttalanden, det vill säga om vi skriver ut det som informanten vill förmedla. Detta gäller även språkbruket, där det sker en förskjutning mellan hur informanten talar och vad vi skriver (Kvale & Brinkman 2014: 99).

5.7 Analysmetod

För att analysera intervjumaterialet användes *tematisk analysmetod*, vilken är en sorts tematisk innehållsanalys. Enligt David och Sutton (2016: 292) är tematisk innehållsanalys en kvalitativ analys som betonar vikten av att lägga ned mycket tid

på att analysera datan och försöka utröna teman. Forskaren ska anstränga sig för att se bortom sina föreställningar och försöka hitta teman i materialet så som de faktiskt framskrider, istället för att försöka pressa på materialet mening utifrån sin egen förförståelse. Alla kvalitativa analyser försöker på något sätt att finna mening i sin omvärld, vilket alltså även är syftet med den tematiska analysmetoden (David & Sutton 2016: 257).

En av fördelarna med tematisk analysmetod är att den är flexibel och skapar möjligheter för att ge en ingående och fördjupad redogörelse av empirin, utan att förenkla dess komplexitet (Braun & Clarke 2006: 78). Vi hade också en insikt i att vår uppfattning om fallet skulle kunna komma att ändras under forskningens gång, vilket gjorde att en flexibel analysmetod med möjligheter för att byta spår passade för den valda forskningsdesignen.

Enligt Braun & Clarke (2006: 80-81) finns det inget generellt tillvägagångssätt för tematisk analys, men de har gjort en modell att följa som består av sex steg. Det först steget är att bekanta sig med den insamlade empirin, framför allt genom transkribering av intervjuer. I steg två börjar processen med att koda datan och samla understöd för varje kod. Anledningen till att koda materialet är att det ska bli mer förståeligt och för att skapa en möjlighet till att sortera det. Under kodningen letar man efter återkommande nyckelord och speciellt intresseväckande stycken. För att markera koder kan man till exempel markera texten med olika färger. Kodningen kommer till en viss grad att påverkas av om de teman som man letar efter är baserade på teori eller på innehåll. Om man har en teoretisk utgångspunkt kan man ställa frågor till texten och leta efter svaren. Om man istället har ett innehållsfokus kommer ens teman att bero på vad datan beskriver. I steg tre sorteras kodningarna utefter teman och i steg fyra försöker man få överblick över sina teman. I steg fem ska temana definieras och namnges. I denna process ska kärnan i varje tema klargöras och sorteringen finjusteras. I det sjätte steget görs den slutgiltiga analysen. I detta steg väljs specifika citat och delar av empirin ut som ska presenteras. Här görs koppling till litteratur och teori samt återkopplingen till frågeställningarna (Braun & Clarke 2006: 87-93).

I överensstämmelse med Braun och Clarkes modell transkriberade vi intervjuerna

noggrant. Denna process höll på under en tämligen lång tid, vilket gav oss möjlighet att reflektera över innehållet i materialet och jämföra svaren på de olika frågorna intervjuerna emellan. Vi hade kontinuerliga samtal som fördjupade förståelsen av materialet och gav oss en bredare insikt, samtidigt som vi även läste in oss på teorier. Redan under transkriberingen började vi färgkoda citat som vi ansåg relevanta för de teman vi tyckte oss uträna. Vi hade från början en viss idé om vilka teman vi ville använda oss av, vi hade i intervjuguiden utformat frågor efter dessa. Enligt Braun och Clarke (2006: 24-25) finns det en fara med att ha redan utsatta teman i intervjuerna, då detta kan sätta agendan för vilka teman som sedan går att uträna i empirin. Vi kan se att vi delvis har landat i liknande teman som intervjufrågorna, men nya har också tillkommit. Tillsammans med minnesanteckningar, kommentarer, samtal sinsemellan, tankekartor och färgkodningar utkristalliserade sig vår slutgiltiga tolkning av materialet som vi presenterar i kapitlet Analys och resultat. Två av våra huvudteman, *delaktighet* och *kreativitet*, har bibehållits uppsatsens arbete igenom med varierande underkategorier. Vi har även uppmärksammat vissa nyckelord som till exempel "stepping-stone" (språngbräda) som har återkommit i många intervjuer men med olika innebörd, vilket har blivit ett underlag för de olika synvinklarna som fanns på verksamheten. Vi sökte under hela arbetets gång efter att svara på våra frågeställningar, vilket med största sannolikhet har påverkat hur vi har tolkat och gjort urval ur empirin. Detta gör att vår forskningsdesign är delvis deduktiv.

En annan nackdel med tematisk analys är att de teman som resultatet sorteras efter lätt blir överlappande (Braun & Clarke 2006: 25). Vi kan se att två av våra huvudteman, *pedagogiska förhållningssätt* och *kreativa läroprocesser* beskriver liknande processer. Vi ser dock att de är tillräckligt olika för att bidra med en fördjupad förståelse av verksamheten.

5.8 Studiens tillförlitlighet

De vanligaste måtten på tillförlitlighet inom forskning är *validitet* och *reliabilitet*. Validitet handlar om huruvida mätredskapen faktiskt mäter det forskaren påstår att de mäter och reliabilitet berättar om mätningarnas tillförlitlighet. Båda begreppen är framtagna för kvantitativ forskning och det diskuteras inom forskningsvärlden ifall de verkligen är relevanta för att utvärdera kvalitativ forskning. Det har emellertid

gjorts anpassningar av begreppen för att de ska gå att använda på ett adekvat sätt. Anpassningen går ut på att använda orden utifrån deras ursprungliga betydelse och lägga mindre fokus på momenten som rör mätning (Bryman 2011: 351-352).

Reliabilitet står för hur pålitliga resultaten är och möjligheten att göra om en studie och få liknande resultat (Halvorsen 1992: 42). Då kvalitativ forskning ofta görs utifrån en social miljö, en specifik organisation eller en utvald målgrupp är det svårt att uppnå denna bedömningsgrund. Sociala miljöer förändrar sig och har unika förutsättningar som gör det svårt att få fram samma forskningsresultat i en annan tid eller på en annan plats (Jacobsen 2012: 174). För att säkra en hög reliabilitet och skapa förutsättningar för att en annan forskare ska kunna göra en liknande studie behöver forskningens metod vara tydlig och utförlig. För att säkra en hög reliabilitet har vi därför grundligt beskrivit vårt tillvägagångssätt och metodval. Vi har förhållit oss kritiska till alla val som vi har gjort och kontinuerligt utvärderat våra förhållningssätt (Jacobsen 2012: 178).

Intern validitet syftar på forskningens trovärdighet och hur väl de teoretiska antagandena passar ihop med de observationer som har gjorts. Hög, intern validitet karaktäriserar ofta kvalitativ forskning, framför allt i etnografiska studier eller andra sorts studier som i likhet med vår har gjorts under en relativt lång period i en social kontext (Bryman 2011: 352). För att uppnå så hög, intern validitet som möjlig har vi haft våra huvudteman och frågeställningar i åtanke under hela forskningens gång samt valt ut de teorier som vi anser bäst för att förklara och analysera vår empiri. Vår analys besvarar enligt vår mening våra frågeställningar vilket också bidrar till trovärdigheten.

Extern validitet syftar på möjligheten att generalisera forskningens resultat till en population eller andra sociala miljöer (Bryman 2011: 352). En vanlig kritik mot intervjustudier eller fallstudier är att intervjuobjekten är för få för att det ska vara möjligt att generalisera resultaten. När det gäller kvalitativa studier hävdar dock Bryman (2011: 352) att man istället bör prata om *överförbarhet*. Då vi framför allt utgår ifrån begreppen empowerment, delaktighet och läroprocesser går det att överföra dessa begrepp och applicera resultatet till andra verksamheter som vill jobba på liknande sätt. Jacobsen (2012: 173) menar att man med kvalitativa studier kan

göra generaliseringar från empiriplanet till teoriplanet. Wale Wale är en mer eller mindre unik organisation och har andra förutsättningar än vad ungdomsorganisationer i Sverige har, men i och med att studien belyser ovan nämnda begrepp finns det mycket att lära från deras exempel. Vi tänker oss att vår studie kan skapa idéer om vad som är möjligt i arbete med ungdomar samt peka på fallgropar att undvika, vilket kan vara meningsfullt att läsa om för alla som arbetar med ungdomar.

5.9 Forskningsetiska överväganden

David och Sutton (2016: 41) betonar att etiska överväganden bör ske under alla delar av forskningsprocessen där forskaren behöver ställa sig frågor om värdet med sin forskning i relation till den eventuella skada den kan leda till.

En fallstudie innefattar en rad former för insamling av empiri såsom observationer, informella samtal och kvalitativa intervjuer med informanter, samt offentliga uppgifter om verksamheten. Enligt Vetenskapsrådet (2002: 6) finns det fyra forskningsetiska principer som ger vägledning i frågor av etisk karaktär under forskningsprocessen. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Informations- och samtyckeskravet. Enligt Bryman (2011: 131-132) innebär informerat samtycke att forskaren ska informera berörda personer om forskningens syfte och att deltagande i studien är frivilligt. Det finns även ett krav om att allt deltagande ska ske på frivillig basis och via samtycke. Vi informerade om syftet med studien på ett morgonmöte där åtta av de äldre ungdomarna deltog. På mötet berättade vi att vi kommer från Göteborgs universitet i Sverige och att vi gör en uppsats som gör att vi får examen i socialt arbete. Vi berättade att vi skulle stanna i Kibera i en månad och att vi ville se hur de arbetar och tänker på Wale Wale. Vi sa att vi ville vara med i verksamheten för att lära oss mer om arbetet de gör och att vi vill ställa frågor till dem, samt att vi ville göra ett antal intervjuer. Vi informerade även om att de kunde säga till om de inte vill bli observerade och att vi så fall skulle ta bort dem ur vår studie. De flesta av ungdomarna på Wale Wale har varit med i verksamheten under en längre tid och har varit på centret även då tidigare studier har

genomförts, vilket vi såg som en fördel.

Vi fortsatte även informera i samtal med ungdomar som en del av lära-känna-processen då frågor om vår roll på centret återkom. Vi försökte förtydliga vår roll och skilja den från volontärer och praktikanter, vilket var nödvändigt då vi i likhet med dem deltog i läxhjälp, dansklasser samt satt och jobbade på samma tider. Till intervjutillfällena hade vi skrivit en samtyckesblankett med information om vad syftet med intervjun var samt förtydligande om att deltagande var frivilligt och att de kunde dra tillbaka sitt deltagande i efterhand, både hela intervjun eller delar av den. Vi tydliggjorde också att de kunde välja att inte svara på frågor under intervjun.

Det var svårt att sprida informationen om vårt syfte med besöket till alla medlemmarna i organisationen, både på grund av språkförbristningar (det var många, framför allt bland de lite yngre barnen som inte kunde särskilt bra engelska) och för att individerna som rörde sig i verksamheten varierade. Vi fokuserade därför på att observera och skriva om de ungdomar som vi hade pratat specifikt med, även i situationer där det var fler inblandade. Vi fick också bestämma oss för att lita på att styrelsemedlemmarna som hade godkänt vår närvaro kunde tala för hela organisationen. Problemen med samtycke som vi stötte på beskrivs av Bryman (2011: 134) som problem som många forskare möter, framför allt i fallstudier och etnografiska studier. Då vi inte hade aktivt samtycke från alla som vi observerade använde vi istället dessa observationer som utgångspunkt för våra intervjufrågor. Därmed har vi kunnat utgå från intervjuobjektens syn och förklaringar av saker som vi annars hade kunnat komma att tolka utifrån egna perspektiv. I de fall vi har presenterat observationsmaterial har det varit i övergripande termer.

Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter om personer ska hållas hemliga i största möjliga utsträckning (Bryman 2011: 132). Vi har under studiens gång sett till så att personuppgifter på de deltagande personerna har hållits hemliga. I våra anteckningar och transkriberingar har vi för vår egen skull skrivit ut förnamn, dessa filer finns dock bara på våra privata datorer. I uppsatsen valde vi att inte skriva ut några namn, varken verkliga eller påhittade. De två ledare som vi omtalar i studien har vi gett förkortningar utifrån deras funktion.

Vi har ansträngt oss för att inte ha samtal på offentliga platser där det kan förstås vad

och vem vi pratar om. Något som vi har diskuterat med vår handledare är om vi ska skriva ut namnet på verksamheten eller ej, vi valde till sist att skriva ut verksamhetens riktiga namn. Detta på grund av att flera tidigare uppsatser som har skrivits utifrån Wale Wale har gjort det och för att styrelsen såg det som något positivt när vi frågade dem. Då en stor del av deras finansiering sker via Wale Wale Sweden, som drivs av svenskar som gjort praktik eller volontärat på centret, kan det ha en viss betydelse att människor i Sverige får reda på att verksamheten finns. Vi hoppas på att vi med våra val i konfidentialitetsfrågan inte blottat någon eller något som skulle kunna sära eller skada de deltagande.

Nyttjandekravet. Med nyttjandekrav menas kravet på att information som samlas in endast används i forskningssyfte (Bryman 2011: 132). Vi har varken haft eller har några intentioner att använda det insamlade materialet i något annat syfte än som underlag för vår uppsats.

Nytta och/eller skada för informanter. Bryman (2011: 132) understryker att det är viktigt att i så stor utsträckning som möjligt undvika att åsamka skada för de som deltar i studien. Under perioden när vi besökte organisationen hade den nyligen gått in i ett nytt och som vi tolkade det, sårbart läge, då en av ledarna inte längre kunde stanna i landet och den andra inte längre deltog i det dagliga arbetet. Det gjorde att många frågor som annars kunde ha varit av neutral natur nu hade en viss laddning. Ett exempel på frågor som nu blev obekväma var frågor om hur organisationen hade vuxit fram och vem som gör vad, samt frågor om det pedagogiska ledarskapet. Detta var något som vi aktivt förhöll oss till, bland annat genom att vara uppmärksamma på om stämningen började kännas obekvämt. I dessa fall bytte vi spår.

En pågående diskussion vi haft är att vår studie till skillnad från andra studier som gjorts på Wale Wale inte bidrog till praktisk utveckling, i form av till exempel solceller. Av tidsskäl svarade vi inte heller för praktiska sysslor, såsom till exempel läxhjälp och städning till skillnad från de volontärer och praktikanter som befann sig i verksamheten. Genom pågående samtal kom vi dock fram till att vår närvaro och vår nyfikenhet kan ha bidragit till att stärka verksamheten och de som är delaktiga i den. Förhoppningsvis kommer även studien bidra till att göra andra aktörer inom socialt arbete uppmärksamma på verksamhetens existens och positiva

särdrag. Vi upplevde också att de personer som vi intervjuade uppskattade att få ett tillfälle att berätta om sig själva och om sin roll i organisationen. Vid ett flertal tillfällen fick vi påminna oss själva om att inte ta en roll med alltför terapi-liknande utformning, då det hos vissa informanter tycktes finnas ett behov av att få “prata av sig”. Självfallet såg vi det som något positivt om informanterna fick ut något av att prata med oss, men vi insåg risken med att de blev alltför bekväma under samtalet. Delvis för att vi skulle lämna dem ganska snart och delvis på grund av risken att de skulle prata om saker som de sedan kanske skulle kunna komma att ångra. I de tillfällen det uppkom samtal om konflikter som fanns i organisationen fick vi också anstränga oss för att inte verka partiska åt något håll.

6. Resultat och analys

I det här avsnittet av uppsatsen presenteras resultatet av studien i kombination med analys. Den första delen presenterar de olika formerna av delaktighet som har existerat under organisationens utveckling i en kronologisk ordning. Det andra kapitlet handlar i huvudsak om den kreativa verksamheten och de olika läroprocesserna som sker på centret. Det tredje kapitlet visar på de olika pedagogiska förhållningssätt som utifrån materialet går att utröna i verksamheten. Empirin som ligger till grund för resultat och analys bygger främst på de intervjuer vi har genomfört med ungdomar som är aktiva i verksamheten. En liten del kommer ifrån observationer av lokalerna samt utformningen av den kreativa verksamheten.

De intervjuer som finns citerade i texten är framför allt gjord med ungdomar i organisationen, men även med en av de två vuxna som har varit med och startat *Wale*. Den kvinnliga ledaren som blev intervjuad har vi valt att kalla för *den pedagogiska ledaren* (förkortas PL) då hon från början var barnens och ungdomarnas danslärare och har haft en viktig ledarroll i organisationen. Den andre vuxne kallar vi för *den internationella koordinatör* (förkortas IK). Denne person var också med och startade organisationen och har bland annat (som nämnts tidigare) haft ansvar för de volontärer och praktikanter som har kommit dit från andra länder (framför allt ifrån Sverige då han själv är svensk). Han har haft en betydande roll i uppbyggnaden av *Wale*.

6.1 Organisation och delaktighet

I det här kapitlet av analysen följer en kronologisk överblick av de delaktighetsprocesser som ungdomarna och organisationen har genomgått. Viljan till mer inflytande och ledarskapets roll i processen lyfts fram.

6.1.1 Önskan om mer inflytande

I intervjumaterialet och i de informella samtal som förts har det framkommit att innan *Wale* startades var många av medlemmarna med i en annan organisation vid namn *Wayo Wayo*. Även denna organisation erbjöd dans, musik och teater som

fritidsaktiviteter för barn och ungdomar. Wayo Wayo hade till skillnad från Wale Wale en styrelse som bestod av västerländska aktörer. De barn och ungdomar som var aktiva i organisationens verksamheter hade inget medlemskap i organisationen. Medlemmarna bestod av de som satt i styrelsen, vilket innebar att det endast var styrelsen själv som kunde rösta i valet av styrelsemedlemmar. En del av de intervjuade som tidigare varit med i Wayo Wayo uttryckte att de upplevde ett avstånd till styrelsen som påverkade sammanhållningen, känslan av jämlikhet och ens eget värde i organisationen. En av de intervjuade ungdomarna beskrev det så här:

There was not equality. There was a lot of corruption, people was not thinking about others, people were thinking about their own selves. By then, we were the kids there, so no one really payed attention to us apart from (PL).

Utifrån citatet ovan samt andra uttalanden i intervjuerna går det att förstå att det fanns ett missnöje bland de barn och ungdomar som besökte organisationen. Den intervjuade berättar att hon inte kände sig delaktig eller inbjuden till beslutsprocessen, vilket flera av de intervjuade uttryckte en längtan efter. I citatet uttrycker den intervjuade att hon uppfattade det som att styrelsen bara tänkte på sig själva, hon beskriver en känsla av att ingen brydde sig om vad barnen och ungdomarna ville förutom PL. De upplevde med andra ord en låg grad av delaktighet.

För att förstå graden av delaktighet som barnen och ungdomarna hade på Wayo Wayo går det att placera in organisationen i Arnsteins *deltagandestege* (1996: 217). Wayo Wayo kan förstås som en organisation som befann sig på stegen längst ned, alltså de steg som definieras som icke-deltagande. Det nedersta steget på trappan är manipulation och terapi, vilket innebär att ledarskapets syfte är att utbilda eller bota deltagarna (Arnstein 1996: 218). Att Wayo Wayos syfte var och fortfarande är utbildning går att läsa på deras hemsida:

Most people would agree that knowledge through education is one of the best ways out of poverty, and at Wayo Wayo Youth Center, we strive to educate and help our members to be educated as much as possible / Wayo Wayo Africa 2014.

I citatet beskrivs Wayo Wayos intention att hjälpa dem de är till för från fattigdom genom att utbilda dem. Resultatet visar emellertid att barnen och ungdomarna önskade sig en annan form av deltagande med mer inflytande i utformandet av de

kreativa verksamheterna. Enligt Arnstein (1996: 218) finns det många hjälpporganisationer som likt Wayo Wayo utger sig för att vara till för sina medlemmar, men som egentligen inte har någon legitim maktfunktion, där de besökande inte känner förtroende för ledarskapet. I citatet nedan speglas avsaknaden av tillit till styrelsen på Wayo Wayo:

You know because in Wayo Wayo, the leaders were not even dancers. They were just people from outside. The Chairman was not in the country for almost five years and he still claimed the Chairman of Wayo Wayo. I've been doing stuff for Wayo Wayo and he doesn't have anything to show for it.

Den intervjuade ungdomen beskriver upplevelsen av att jobbet som han gjorde för Wayo Wayo inte fick någon uppmärksamhet eller bekräftelse, vilket han saknade. Han säger också att ledarna inte var en del av den dagliga verksamheten, ledarna var inte dansare utan folk utifrån som då och då kom dit och styrde. Ledarna beskrevs som personer utan förankring i varken landet eller gemenskapen och det fanns en uppenbar misstro till att de ville det bästa för de barn och ungdomar som organisationen sa sig vara till för.

Utifrån Ohlsons (2011: 32) uppdelning av olika ledartyper skulle ledarna på Wayo Wayo ses som *auktoritära* ledare. Ohlson (2011: 32) förknippar en auktoritär ledare med en som inte tar hänsyn till gruppens åsikter utan hävdar sin egen rätt till att ta beslut. Ett auktoritärt ledarskap skapar ofta en strikt hierarkisk ordning, vilket även hände på Wayo Wayo. I intervjuerna har det framkommit att det till exempel var de yngre medlemmarna som städade och att ledarna inte hjälpte till med praktiska sysslor. Ledarna på Wayo Wayo hade en *legal auktoritetsställning* (Maltén 2000: 47), det vill säga, det var de som hade startat organisationen och hade tillgång till maktmedel såsom organisationens ekonomi. Förutsättningar för ledarskap är dock *entusiastiska följare* (Maltén 2000: 14) som är villiga att låta sig ledas. För att få entusiastiska följare förutsätts att gruppen känner att ledarens intentioner är meningsfulla och är för gruppens bästa. Som citatet ovan speglar saknades förtroende för ledarskapet, vilket resulterade i att barnen och ungdomarna istället vände sig till PL för att bli sedda och ledda. PL frågade efter gruppens önskningar och såg barnen och ungdomarnas kapacitet både i dansklasserna och som potentiella deltagare i organisationsarbetet. Rollen som PL fyllde går enligt Maltén (2000: 15) att förstå

som *informellt ledarskap*. Informellt ledarskap bygger på att gruppen accepterar och förstår den informelle ledarens intentioner och förutsätter ett nära samarbete parterna emellan, vilket enligt intervjumaterialet var fallet mellan barnen och ungdomarna och PL.

6.1.2 Starten på *Wale Wale*

För att ändra på maktstrukturen och skaffa sig det som barnen och ungdomarna önskade hölls ett möte som PL kallade till. På det mötet beslutades att de skulle starta en ny organisation som de skulle kunna leda och styra på egen hand, vilket var starten på *Wale Wale*. Nedan följer en av de intervjuade ungdomarnas kommentar om varför de önskade en ny organisation:

We didn't feel okay, we wanted an organization whereby we can be heard, we can be the people who can rule it, we wanted a change in that. Where there is transparency, everything is put out to everyone to know, nothing is hidden. So that's why we sat down one day and decided, maybe we can start just our own thing [...]

Den intervjuade lyfter i citatet en önskan om att få sin röst hörd och viljan till att vara med och styra. Hon önskade sig också en organisation där styrelsearbetet hade en transparens och inte agerade i hemlighet. I den nya organisationen, *Wale Wale*, bestod styrelsen av ungdomar från Kibera samt PL som själv är uppvuxen i Kenya. Den nya organisationen flyttade in i lokaler som ligger bara en liten bit ned på gatan från *Wayo Wayo*. Innanför en klarblå port hittar man nu *Wale Wale*. Huset som de hyr är målat i gult med blå dörrar och röda fönsterkarmar. På en av väggarna inne i husets lokaler kan man läsa organisationens ledord "Be the change you want to be in the world".

Styrelsen röstades fram av organisationens medlemmar, vilka bestod av alla de som hade velat lämna *Wayo Wayo*. Medlemskapet uppgick vid starten till ett 40-tal barn- och ungdomar samt PL och IK. I den nya organisationen fick alla barn och ungdomar som visade intresse och engagemang vara medlemmar och alla medlemmar, även barnen, hade rösträtt i valet av styrelsen. När det kom till omfattningen av beslut som styrelsen tog så gällde det på *Wale Wale* allt från initiering, planering och utförande av de projekt som pågick i organisationen. Utifrån Arnsteins deltagandestege hamnar *Wale Wale* på de översta stegen. Deltagandegraden kan sägas landa på steg 7,

delegerad makt. Styrelsen bestod uteslutande av medlemmar från gruppen som valt dem, eller som Arnstein (1996: 216-217) skulle kallat dem, the *have nots*.

Övergången från Wayo Wayo till Wale Wale kan således beskrivas utifrån Arnsteins deltagandestege som en övergång från icke-deltagande och manipulerade, som befinner sig längst ned på stegen till *delegerad makt* eller *citizen control*, som befinner sig på stegen längst upp (Arnstein 2008: 217).

Om man istället tittar på deltagandenivån utifrån Harts stege för *ungas* deltagande (1997: 45) skulle Wale Wale landa på steg 8, som är *unga och vuxna delar ansvaret och tar beslut tillsammans*. Utifrån Harts perspektiv finns det en viss skillnad då en av styrelsemedlemmarna, PL, är vuxen och de andra är unga. I intervjuerna har det framkommit att de allra flesta beslut som togs under perioden när PL satt i styrelsen gjordes med stöd ifrån henne. Hon blev fortfarande behandlad som en ledare, även om hon på pappret hade samma ställning som de andra styrelsemedlemmarna. Så här uttalade sig en av ungdomarna om PL:s roll:

At first, she was the one running the organisation. She had the experience, before she had been in other places doing activities, so I trust her, I believe in her. That she can make the kids, have the motivation to grow. So together we came and she was leading and things went well and then the youths took over.

PL beskrivs av den intervjuade ungdomen som en viktig tillgång under dessa år, ungdomen pekar på att hennes tidigare erfarenheter var viktiga för att de skulle kunna lära sig hur det fungerar att driva en organisation. I andra intervjuer framgår att hon agerade ledare både i det kreativa arbetet (vilket utvecklas i följande kapitel av analysen) och som styrelsemedlem med mer kunskap om organisationsarbete än de sittande ungdomarna. Man kan förstå graden av delaktighet som ungdomarna hade utifrån Harts idé (1997: 45) om att målet med deltagande för unga inte är de ska vara helt ensamma i beslutsfattandet, då de fortfarande kan ha saker kvar att lära och kan få ut mycket av att ha stöd från en mer erfaren vuxen.

6.1.3 En förändring i maktstrukturen

När fältstudierna genomfördes hade Wale Wale funnits i fyra år. De hade genomfört val av styrelsemedlemmar en gång om året och byggt upp både organisationens styre, finansiering och kreativa verksamheter. De hade årsmöte en gång om året där de

valde ny styrelse. Det senaste valet hade hållits i februari 2017 och hade inneburit en del ansenliga förändringar. PL hade inte blivit omvald att sitta som kassör i styrelsen, posten blev tillsatt av en av ungdomarna. Skicket som *Wale Wale* befann sig i under fältstudierna var därför något i gungning. PL hade dragit sig undan och ledarskapet i de kreativa verksamheterna samt styrelsearbetet utfördes nu enbart av ungdomar.

Diskussionerna som hölls på mötena under perioden när fältstudierna genomfördes visade på en viss osäkerhet kring hur arbetet skulle genomföras och det uppenbarade sig många oklarheter kring framför allt kassörsfrågor som budget, finansiering och utgifter (vilket PL och IK hade haft ett övergripande ansvar för tidigare). Det finns flera frågetecken kring att PL inte hade blivit omvald och flera av medlemmarna var missnöjda med utgången. Även barnen frågade efter var PL hade tagit vägen, hon saknades som en stabil vuxen som stod för kontakt med barnens föräldrar, trygghet och pedagogiskt ledarskap. Vid tidpunkten efter det senaste valet går det fortfarande att konstatera att *Wale Wale* befann sig högst upp på Arnsteins deltagandestege (1996: 217). Utifrån Arnsteins deltagandestege hade ingenting förändrats, styrelsen bestod fortfarande av representanter från gruppen som valt dem. Utifrån Harts stege rörde sig organisationen neråt ett steg, från steg åtta, *unga och vuxna delar ansvaret och tar beslut tillsammans*, till steg sju, *de unga tar beslut och genomför*. Om man ställer de båda trapporna mot varandra belyses ledarens (PL:s) funktion i gruppen. Det var mycket som förändrades i praktiken inom organisationen efter detta maktskifte, vilket presenteras i kommande kapitel.

6.1.4 Delaktighet för vem?

Vad hände i organisationen efter att IK hade varit tvungen att lämna landet och PL inte blivit omvald till styrelsen? Hur påverkade deras frånvaro förmågan till inkludering i organisationen? Genom samtal med styrelsemedlemmar och medlemmar samt enligt de observationer vi gjort på framkom det att antalet aktiva tjejer i organisationen minskat sedan valet i februari då PL röstades ut ur styrelsen. Även tidigare hade det funnits en utmaning med att få tjejer att stanna i organisationen, en informant berättar att tjejer har uttryckt att det inte känner sig trygga till exempel med att killar tittar på när de dansar. Även antalet barn i verksamheten minskade vilket sammantaget innebar att det skett en förskjutning av medlemsammansättningen till att bli fler killar och äldre. Även när vi tittar på

styrelsens sammansättning kan vi konstatera att endast två av styrelsens åtta platser innehas av tjejer, varav endast en av dessa är aktiv i det dagliga arbetet. En av de kvinnliga medlemmarna valdes inte in i styrelsen, trots att hon kandiderade sitt intresse under mötet då posterna valdes. Under vår tid i organisationen kunde vi även se tecken på ifrågasättande när en styrelsemedlem under ett möte lyfter idén om en kväll riktad till bara tjejer. Detsamma gällde då en kvinnlig praktikant vars uppgift var att driva ett filmprojekt riktat till tjejer introduceras i organisationen. Detta reser frågor om inkludering i den kollektiva makten och i förlängningen målet med delaktighet. Eller som en av de informanter vi talat med uttrycker det:

So if you pack the board with boys only, then how will you make a decision concerning the girls? And that is why we end up losing girls, because no one is thinking about them.

Hickey och Mohan (2005) skriver att det finns en hög sannolikhet att en lokal elit drar fördelar av delaktighetsprojekt, med exkludering av mer marginaliserade grupper såsom kvinnor, landlösa och unga som följd. De beskriver vidare att delaktighetsprojekt ofta misslyckas med att bidra till en omfördelning av socioekonomiska tillgångar på lokalt plan (Hickey & Mohan 2005: 243). På Wale Wale tar sig detta uttryck genom en exkludering av kvinnor ur styrelsen vilket i sin tur innebär att det till en övervägande del är killar som beslutar om organisationens resurser. På Wale Wale är det dessutom styrelsemedlemmar som är anställda och får lön, vilket innebär att tjejer stängs ute från eftertraktade arbetstillfällen.

Att en liten grupp tar över, hävdar Hickey och Mohan (2005: 241-242), kan härledas till en tillämpning av delaktighet som en metod snarare än ett synsätt, vilket innebär en frånvaro av analysen av vilka samhälleliga, politiska och ekonomiska hinder som finns för marginaliserade gruppers deltagande. De visar på behovet av en ideologisk-teoretisk förankring av delaktighet för att inte hamna i denna fälla. Under den tid som PL och IK var mer närvarande i organisationen fanns en medvetenhet om genus som maktordning närvarande på flera plan. PL hade en god relation med många av ungdomarnas föräldrar vilket gjorde det möjligt för fler tjejer och barn att delta i verksamheten på regelbunden basis. Det var även PL och IK som via ett samarbete med svenska SIDA tog initiativ till att en föreställning om mens och mensskydd, vilken synliggjorde tabun och visade på alternativa sätt att hantera och

bemöta förtryck i vardagen. Både föreställningen om mens och filmkursen är exempel på hur delaktighet kan kopplas till en politisk förståelse av delaktighet som i detta fall stärker unga kvinnors kapacitet att ta en aktiv roll i organisationen (Hickey & Mohan 2005: 245). Detta kan förstås som pedagogik i linje med Freires kunskaps- och samhällssyn. Även idén om att starta en filmkurs för bara tjejer initierades från IK och PL. Vidare samlade PL och IK de unga kvinnorna i organisationen inför valet och uppmuntrade dem att kandidera till styrelsen. Att valet istället resulterade i att styrelsen kom att domineras av killar (och att PL inte blev omvald) kan tolkas som att frågan om genus gett upphov till en motreaktion hos de manliga medlemmarna. Frågan är hur detta ska hanteras, förstås och hanteras. Hickey och Mohan (2005: 237) hävdar att om delaktigheten ska bli emancipatorisk så kan man inte undvika konflikter för att söka konsensus, utan behöver istället engagera sig i denna. På *Wale Wale* skulle det innebära att lyfta maktfrågan för att hantera den situation som har uppstått. En delaktighet som vill bidra till att säkra medborgerliga rättigheter för marginaliserade grupper behöver grundas i en förståelse av utveckling som en ideologiskt förankrad process av social förändring, snarare än en teknisk intervention (Hickey & Mohan 2005: 243). Detta möjliggör en övergång mellan en inre delaktighet i det lokala projektet till en *yttre* delaktighet i form av utökade och fördjupade medborgerliga rättigheter för marginaliserade grupper (Hickey & Mohan 2005: 241).

6.1.5 Summering

Sammanfattningsvis går det att se flytten från *Wayo Wayo* till *Wale Wale* har inneburit att ungdomarna har gått från en låg grad av delaktighet till en hög grad, vilket gör att de har möjlighet att utforma organisationens arbete utefter sina egna önskemål. Det är tydligt att ungdomarnas förtroende för ledarskapet som de hade i den första verksamheten var lågt och att detta var något som påverkade deras motivation och glädje i arbetet. Känslan av att göra sitt bästa men inte få så mycket tillbaka skapade missnöje och frustration i gruppen. Sista delen av kapitlet visar att utvecklingen på *Wale Wale* då PL inte längre fanns på plats i verksamheten ledde till ett ökat inflytande för en grupp äldre killar på bekostnad av minskat inflytande för tjejer och yngre deltagare. Detta visar på vikten av inblick i rådande maktstrukturer samt vilja och kunskap att jobba med dessa för att åstadkomma delaktighet som är

tillgänglig för alla. Ledarens funktion för delaktighet är också tydlig.

6.2 Kreativa läroprocesser

Att ungdomarna på Wale Wale har fått möjlighet att fatta egna beslut om organisationen behöver, enligt Drydyks sätt att se det, inte innebära att de *använder* denna möjlighet. Det innebär inte heller att de når de resultat som de önskar. För att använda möjligheten att fatta beslut om sitt liv så behöver de självförtroende och kunskap, både som individer och som grupp. I detta kapitel kommer vi att titta på ungdomarnas egna upplevelser av att vara aktiva på ett ungdomscenter som ägnar sig åt kreativitet och vilka läroprocesser som sker där.

6.2.1 En egen plats

Wale Wales lokal består av ett enplanshus med tre något större rum, en liten musikstudio och ett litet kök. Det största rummet används till dans- och teateraktiviteterna. Dansrummet har en stor spegel och bänkar upphissade i taket som kan tas ned ifall det behövdes fler arbetsplatser. De två återstående rummen används som kontor, ett där ungdomarna från Kibera sitter på dagtid och ett där praktikanterna brukar arbeta. Det senare används också som möteslokal och till *Academic follow-up* (läxläsning). Möblerna och väggarna är målade i klara färger, framför allt gult, rött och blått. Gården utanför delas med andra hus där barnen från Wale Wale ofta spelar fotboll i väntan på att aktiviteterna ska starta. Många av medlemmarna har varit med och inrett och målat lokalerna, under den tid vi var där var det bland annat några ungdomar som målade en bänk klargul och en ungdom som byggde ett skåp för försäljning av smycken. När barnen kommer på eftermiddagarna går de rätt in i lokalen som om de känner sig som hemma. På dagarna sitter ungdomar och spelar in musik i den lilla studion eller gör smycken i ett av kontorsrummen. Så här beskriver en av ungdomarna sin upplevelse av att vara en aktiv medlem i ungdomscentret:

Wale Wale is like a second home for me. Somewhere I can come any time I don't feel like staying at home or when I don't have anything constructive to do at home. And in Wale Wale I do a lot of things that are in my interest, that I love doing [...] no one is forcing me or no one is telling me each morning "you have to go to WW now". You just wake up and feel like, yeah I have to go there.

Som vi ser i citaten upplevs centret som ”ett hem” och till skillnad från andra arenor som skola och hemmiljön är det är ungdomarna själva som väljer att komma till centret. Att ha lokaler att känna sig hemma i där verksamheterna kan äga rum menar Sapin (2009: 31) bäddar för en kreativ miljö där barn och ungdomar kan vara fria att känna ägarskap och kontroll. Enligt Cederlund och Berglund (2014: 14-15) är känslan av gemenskap en utgångspunkt i det sociala pedagogiska arbetet. Att uppleva sig som delaktig i en gemenskap ger tillgång till *ansikte mot ansikte-relationer* vilka ger en möjlighet till det som många social-filosofen benämner som *erhållande av erkännande från andra*.

6.2.2 Berikande läroprocesser

Att konstruera sin identitet är en ständigt pågående process i ungdomar. Vilande på synen att alla människor vill göra det bästa möjliga efter sin förmåga blir aktiviteten en möjlighet för ungdomarna att upptäcka och förstärka sina resurser genom positiva läroprocesser. Denna form av lärande ligger i linje med det som av Forkby, Johansson, Liljeholm Hansson (2008: 211) benämns som *berikande läroprocesser*. Målet med denna form av aktiviteter är att ungdomarna får prova på nya saker. Genom dans och andra kreativa uttryck erbjuds ungdomarna som kommer till centret tillgång till nya erfarenheter vilka vidgar deras livsvärld och referensramar. Dansen är med andra ord inte bara något som ger avslappning i stunden utan även något som kan göra skillnad på längre sikt och bli ett alternativ till mer destruktiva aktiviteter som kriminalitet och drogmissbruk. Många ungdomar uttrycker att de genom dans och andra kreativa uttryck har hittat nya sidor i sig själva:

For me, first of all, when I was coming to the centre, I was a very shy girl. But when I started dancing, and seeing that, oh, okay I can do this, I get into my courage. And now I'm one of the most talkative people at the centre! [...] So through the dance I found a lot of qualities that I had, that I now have, that I didn't know before. So it has helped me develop and get to know myself much better.

Genom dansen får hon bättre självförtroende som gör att hon nu är en annan, mer självsäker person, en person som till skillnad från innan pratar och tar mycket plats på centret. Upptäckten av att kunna något, som i detta fall att dansa, gör att den här personen kan, som hon uttrycker det “get into my courage”. De aktiviteter

som sker på centret är med andra ord inte bara sådant som håller ungdomarna “upptagna”, det är även något som väcker deras passion och vilja att utvecklas.

Yes, it really makes me happy. Because I love myself, I love seeing myself dancing. Yes, I love hearing people say that ‘that girl there is really dancing perfect, I like the energy’.

Upptäckten av att kunna något, som i detta fall att dansa, gör att den här personen kan “love seeing herself dancing”. Enligt Madsen (2011: 228) är det i de sociala sammanhangen, i kommunikation med andra som vi människor konstruerar både mening och identitet. Vi *blir till* i mötet med andra och genom andra speglar vi vår uppfattning av oss själva. Det gör att hon även ser på sig själv med nya ögon och blir uppmärksam på de inre styrkor hon har. Det faktum att detta sker genom en verksamhet som erbjuds och leds av vuxna ledare visar att denna form av läroprocesser fyller en viktig funktion i relation till andra former av läroprocesser som högre grad bygger på ungdomarnas initiativ (Jfr, Sernhede 2010: 75, Forkby 2008: 207).

6.2.3 Rollutvidgande läroprocesser

Genom centret får ungdomarna inte bara möjlighet att själva lära sig olika kreativa uttryck utan även att leda och ta ansvar för andra, yngre medlemmar. En informant lyfter att hans insatser gör nytta för att barnen ska hitta sitt fokus till sina studier. Att ha rollen som ledare innebär att kunna känna sig stolt och glad över andras framgångar. Enligt Forkby, Johansson och Hansson Liljeholm (2008: 51) finns en samstämmighet inom resiliensforskning om att möjligheten att kunna *bidra till andra* är en viktig faktor för att stärka människors förmåga att klara av svårigheter och därmed stärka sin resiliens. Det ger ungdomarna en möjlighet att känna att de räknas och kan göra skillnad i sitt eget och andras liv. Enligt Olsson (2017: 90) är detta en viktig faktor till ungas återintegrering i samhället.

En del informanter uttrycker att det var lätt för dem att iklä sig rollen som ledare då de har haft olika former av ledarroller innan de kom till ungdomscentret. Andra ungdomar är mer förvånade över sin nya roll. Så här svarar en av dem på frågan hur hon blev ledare på centret:

It just happened. I was really surprised also. Because I never thought that I could be a leader. I was just like; how, me?

Att bli en ledare framstår inte som något som den här personen har sett som en möjlighet innan hon kom till centret. Den pedagogiska metoden att låta alla, oberoende av kunskapsnivå eller ålder får en möjlighet att stå inför resten av gruppen och leda dem i dansen gör att alla får ”smaka på” hur det är att vara ledare under odramatiska och demokratiska former. Det gör att alla kan känna att de har något att bidra med. Genom att bli en del av en verksamheten har hon bit för bit vuxit in i rollen som ledare och har nu möjlighet att prova på denna position med den läroprocess som detta innebär. Forkby Johansson och Hansson Liljeholm (2008: 212) beskriver denna form av *rollutvidgande läroprocess* som en möjlighet för individen att agera i andra positioner och roller än de brukar. Genom att erbjudas möjligheten att få leda de yngre barnen får hon en möjlighet upptäcka vad hon passar för och att hon faktiskt kan fungera i sammanhang som hon inte hade förväntat sig innan. En större rollrepertoar ger tillgång till fler handlingsmöjligheter, vilka innebär en större trygghet i olika situationer och en större och mer artikulerad valfrihet. Det är extra viktigt för ungdomar som fungerar dåligt i skolan (Forkby, Johansson och Hansson Liljeholm 2008: 214), vilket är fallet för många av de ungdomar som bor i Kibera. Nästa steg enligt Forkby, Johansson och Hansson Liljeholm (2014: 214-215) är att dessa egenskaper, såsom ansvarstagande och pedagogisk kunskap kan *generaliseras* och föras över till andra sammanhang. Detta då ungdomarnas identifikationsprocess inte bara är deras egen utan hänger tätt samman med förväntningar, rädslor och hopp från omgivningen. Flera av de ungdomar vi pratat med berättar om hur de blivit tillfrågade om att komma till skolor för att inspirera och lära ut dans till skolungdomar i området. Detta innebär att inte bara ungdomen kan lägga dessa kapaciteter till sin identitet, utan även att andra kan se deras kvalitéer, vilket gör att denna identitet blir något som kan förankras och spegla ungdomarna även i ett större sammanhang.

En annan informant lyfter vikten av att vara en förebild inte bara när han är på Wale Wale eller gör styrelsearbete, utan även i sitt vardagliga liv, så fort han visar sig ute på gatan i sitt område:

Well so far I think that being a leader in one place, like for example, being a leader here at Wale Wale means that I can't just go outside and start doing stuff just because I want to. When I go outside I do stuff thinking of, okay, I'm a leader somewhere, I should act like a leader. So when I do something I do something that I know that I'm not going to regret later.

Genom att erbjuda denna ungdom möjligheten att leda de yngre barnen kan den professionella visa *varför det är nödvändigt* att kunna hantera vissa uppgifter, och *ge kunskap om hur* man hanterar de olika sysslor och aktiviteter som samhället kräver av en (Cederlund & Berglund 2014: 104). Att vara ledare på ungdomscentret innebär att han inte kan gå ut "and start doing stuff" vilket även skulle kunna innebära kriminella handlingar, då det får en negativ inverkan inte bara på honom utan även på centret där han är ledare. Det innebär därmed att han behöver agera ansvarsfullt och vuxet även på platser där andra sociala regler gäller. Det blir en möjlighet för ungdomen att få en ökad förståelse för samhällets regler och normer och en träning i att hantera dessa, vilket enligt Berglund (2008: 19) är kärnan i socialpedagogiskt arbete. För att åstadkomma denna form av positiva vändpunktsprocesser behövs betydelsefulla, relationella möten med professionella som lyckats skapa motiverande miljöer, känslomässig närvaro och samarbetsrelationer (Berglund 2000: 18).

6.2.4 Sociala läroprocesser

PL:s sätt att arbeta med gruppen har påverkat känslan av gemenskap, delaktighet och meningsfullhet på centret. Så här beskriver en av ungdomarna som har dansat i närmare tio år de koreografier som de yngre barnen hittar på:

They are really, I can say they are really sharp. At some point they always give me a challenge, because sometimes they do things that, personally, I can't think of doing [...].
- So, you are learning something from them too?
Yes, they are really creative.

Dansundervisningen och hur den är upplagd är ett återkommande tillfälle för att öva

upp samspel och lyhördhet inför varandra i gruppen. Genom att alla är med och skapar de koreografier som alla sedan dansar blir det tydligt att alla, med sina olikheter, har något att bidra med och att alla räknas. Genom arbetet med dansen kan den pedagogiska ledaren jobba med normerna i gruppen och öva upp ett solidariskt och empatiskt handlande och tänkande i praktiken (Madsen 2006: 74). *De sociala läroprocesser* som ungdomarna får med sig i dansen fortsätter och fördjupas i det gemensamma arbetet med att driva verksamheten framåt. Så här svarar en av informanterna på frågan om vad han har lärt sig av att arbeta i grupp:

I think what I have learned mostly is that in any decision that I make I don't make it to benefit myself. Because other people are looking up to me and I'm also looking up to them. Because if I don't know, something maybe they know something, (and if) they don't know something and I know it. So it's about sharing.

Det denna informant säger om lärande, att det handlar om att lära sig tillsammans och vara öppen för att olika personer oavsett ålder har kunskap som han inte har, är ett återkommande tema i intervjuerna. Informanten uttrycker att han genom det kreativa arbetet och kollektivt beslutsfattande har lärt sig att det inte handlar om att gynna sig själv. Det finns andra i gruppen som ser upp till honom och att han själv ser upp till andra, för att olika personer i gruppen, oavsett ålder och bakgrund, har tillgång till olika kunskap. Detta visar på att den pedagogiska metoden, där alla kan bidra och ta inspiration av alla, påverkar de normer och värderingar som finns i gruppen (Forkby, Johansson, Liljeholm Hansson 2008: 215). Detta i sin tur förbättrar förmågan till kollektivt beslutsfattandet i gruppen, vilket stärker ungdomarnas gemensamma kapacitet att gemensamt driva sin verksamhet framåt. Pedagogiken som används i de pedagogiska processerna gör att ungdomarnas kapacitet att till deltagande stärks både på individuellt och kollektivt plan.

6.2.5 Frigörande läroprocesser

Förutom att skapa dansföreställningar som de tävlar med och visar upp på olika evenemang så har centret även skapat föreställningar om sociala frågor. Bland annat har man skapat föreställningen *Don't beat our future* som genom dans och teater tar upp frågan om barnmisshandel. Med denna föreställning har de turnerat till norra delen av Kenya, där de har spelat inför stora grupper av människor. Centret har även skapat en föreställning om tabun kring mens och mensskydd som de har spelat på en

FN-konferens i Nairobi.

Sapin (2009: 94-95) lyfter specifikt drama som ett kraftfullt redskap att använd sig av för att uttrycka känslor och på så sätt utveckla sig i sin identitet. Det kan vara lättare att träda i en roll och på så sätt närma sig situationer och känslor istället för att berätta direkt utifrån egna erfarenheter. Det blir ett sätt att få distans till sig själv och få syn på nya perspektiv. Så här säger en av ungdomarna om en roll som hon har spelat:

To be this girl that was experiencing all this mixed emotions, all this denial and stuff, that was really amazing for me.

Att spela denna roll blev en möjlighet för henne att få syn på hur det som påverkar henne på ett personligt plan är något som påverkar andra på en samhällsnivå. Att samtala och arbeta med mens och mensskydd påbörjade en process för ungdomen som gjorde henne medveten om hur tabun kring mens och brist på bindor begränsar henne och andra kvinnor i Kibera. Detta kan liknas med Hickey och Mohans (2005: 245) resonemang om hur så kallade "nyckelord" kan skapa liknande medvetandegörande processer. Det blir samtidigt en möjlighet för henne och de andra ungdomarna att gemensamt överskrida dessa hinder genom att lyfta frågan och bryta en del av de tabun som omgärdar den. På så sätt förändrar hon och de andra ungdomarna både sina egna omständigheter och andras i linje med Freires frigörande pedagogik (Forkby, Johansson & Liljeholm Hansson 2014: 210). Så här beskriver en av ungdomarna vad han är mest stolt över med föreställningen *Don't beat our future*:

The impact we had on society. Every place we went, we felt good. We got out there and felt that we really had communicated. After that, we felt good.

Flera av ungdomarna beskriver samma sak. I likhet med pjäsen om mens och mensskydd innebar även pjäsen *Don't Beat Our Future* att ungdomarna började reflektera runt sina egna erfarenheter av våld mot barn, där flera av dem uttryckte en lättnad i att kunna väcka tankar hos andra och samtidigt erbjuda alternativ till det de själva hade upplevt som barn. Det var även tydligt att många av ungdomarna var stolta över projektet som helhet med alla steg från att hitta ämnet, skapa pjäsen tillsammans, åka ut på turné och gemensamt klara av alla utmaningar som den innebar för dem som grupp (Cederlund & Berglund 2014: 135). Turnén innebar att alla jobbade mot ett gemensamt mål där de alla var delaktiga och alla har sin del i helheten, där alla behöver att de andra gör sin del. Här blir det tydligt att delaktighet

inte är något man får, utan det är något som kräver något av den enskilde. Under turnén uppstod diverse situationer och utmaningar som de som grupp behövde hantera. De ungdomar vi pratat med har berättat om hur en av de första föreställningarna där ingen kom och de på kort tid behövde hitta en ny spelplats och nå ut till människor där, hur de alla under turnén trängdes på en liten plats där det var väldigt varmt och hur generatören till högtalarna plötsligt gick sönder under en föreställning. Det som tydligt lyser igenom är en stolthet över att tillsammans ha klarat av alla dessa utmaningar, som vi märker har bidragit till den starka känsla av gemenskap som finns på centret. Att ha en gemensam historia stärker känslan av delaktighet i det gemensamma projektet (Cederlund & Berglund 2014: 136).

Känslan av delaktighet och ett gemensamt ansvar syns även i det dagliga arbetet med att driva centret. Samma ungdom som var förvånad över sitt ledarskap ger uttryck för hur hon med större ansvar ser med nya ögon på sin roll på ungdomscentret:

Yes, it is really making me work hard. Maybe to improve our dance. Because I don't want us just to be there, (making the same dance as last year) I'm in that position, I want us to develop. I want us to move from this to that.

Informanten uttrycker att det ansvar hon har tilldelats gör att hon nu arbetar väldigt hårt. En viktig drivkraft för henne är nu inte bara att lära ut dansen utan även att *utveckla* den. Hon har med andra ord bytt position från att vara en mottagare av kunskap till att bli den som själv förmedlar och utvecklar denna. Vad som är drivkraften till denna glöd kan tolkas som en vilja att erbjuda dem som kommer dit för att lära sig dans och de som tittar på deras shower något nytt. Om detta är fallet tyder det på att hon genom att tilldelas ansvar nu har vidgat sitt perspektiv och känner ett mer övergripande ansvar för centret. Hon har nu ett större behov av att ”ha koll”, det vill säga mer av ett helhetsperspektiv på verksamheten. Att se hur den egna delen hänger ihop med helheten ger ungdomar en större motivation att göra sitt bästa, samtidigt som det stärker deras känsla av begriplighet (Cederlund & Berglund 2014: 136).

6.2.6 Bli någon annan, som individ och samhällsmedborgare

Många av informanterna uttrycker att de hade varit på helt andra platser om inte Wale Wale hade funnits. Så här uttryckte sig en av dem:

I don't know where I would be by now. Maybe still on drugs that I used to. Maybe I would be.. I don't know. Maybe I'll be like the other youths sitting down there. I don't know, maybe I would have joined a criminal gang, maybe I would be shot to death. I wouldn't be me.

Att få en möjlighet till att utveckla en stark, god självkänsla är extra viktigt för barn och ungdomar i områden som präglas av sociala problem, vilket är fallet i Kibera. Det finns annars en stor risk att problematiska livsstilar blir identitetsbärande (Cederlund & Berglund 2014: 52-53). När vi frågar vad de drömmer om att göra om fem år får vi svar om att allt från att starta en egen affärsverksamhet med kläd- eller skoförsäljning, till att bygga toaletter och duschar i slummen eller att bli manager på ett hotell. Alla ungdomar vi talar med har en tydlig bild av vad de vill göra med sina liv. Något som också blir tydligt är att alla har visioner om *Wale Wale* och sin roll där, där flera pratar om sig själva som samarbetspartners eller rådgivare till de ungdomar som är aktiva då. Alla pratar också om det *Future Center* som verksamheten samlar in pengar till, som ska kunna ta emot upp till 300 besökare för dans, musik, skola och teater. En av ungdomarna uttrycker en stark vilja att förmedla den kunskap och de insikter som han har fått av att vara aktiv i centret i många år:

For most people in Kibera, I think they believe they have no future, they believe they have no life. You know, they believe they don't have a purpose, that's how I was before. I thought, I'm not meant for anything in life, I just want to destroy, you know? [...] So I would just like to tell people not to give up. In different ways you know [...]. They see me as an equal. I have passed through that. I have learned from that. Now I'm teaching from that.

6.2.7 Summering

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att ungdomarnas tillgång till berikande, sociala, rollutvidgande läroprocesser gör att deras kapacitet som individer stärks, i form av nya kunskaper och bättre självförtroende. Enligt Drydyks syn på empowerment innebär att de bättre kan använda den arena för inflytande de nu har till (Drydyk 2005: 238). Vi kan även konstatera att denna kapacitet gör att ungdomarna upplever att de i hög grad har möjlighet och förmåga att påverka både sin egen livssituation och andras i positiv riktning.

6.3 Pedagogiska förhållningssätt

Här följer presentation av vilka pedagogiska förhållningssätt som går att hitta i verksamheten samt vilken påverkan dessa förhållningssätt har på ungdomarna.

6.3.1 *Lärande i samspel*

På Wale Wale är det framför allt dans, drama, musik, konst, film, smycketillverkning samt läsläsning som är de centrala aktiviteterna i verksamheten. Organisationen har även sitt eget fotbollslag som spelar fotboll tillsammans varje söndag. Läsläsningen sker en timme varje eftermiddag och övergår sedan i de kreativa verksamheterna. Måndags- och tisdagseftermiddagar ägnas åt dramaundervisning som börjar med lekar med de yngre barnen och sedan övergår till teaterträning med de äldre ungdomarna. På helgerna hålls dansen i en närliggande kyrka där de har mer plats så att fler medlemmar kan delta.

En av informanterna beskriver dansen som det som knyter samman medlemmarna i organisationen. Det är i dansen som nya medlemmar först blir engagerade sedan kan de upptäcka de andra aktiviteter som finns att tillgå i organisationen. Det är också i dansen alla medlemmar möts. Nästan alla deltar i dansen eller har en anknytning till den via musik eller film. PL berättar att när det var hon som ledde dansen brukade hon ha ett färdigt upplägg redo till helgtillfällena som hölls i en närliggande kyrka, en tanke om ett nytt tema eller en ny koreografi per gång.

En central del i PL:s undervisningsmetod var att dela upp deltagarna i olika grupper för att skapa nya koreografier. Detta skedde i grupper med äldre och yngre, tjejer och killar eller nya medlemmar och gamla medlemmar blandade. PL menar att det är lättare för nya medlemmar att lära sig i mindre grupper. Dessutom får de äldre medlemmarna en uppgift i att lära de nya. PL menar också att det är lättare för individer att vara kreativa och komma med nya idéer i mindre grupper. Ett annat pedagogiskt grepp som PL använde sig av var att låta alla som var med att prova på att leda under uppvärmningen. Under fältobservationerna uppmärksammades att detta är något som fortfarande utövas, även efter att PL slutat leda. Ofta turades ungdomar och barn om med att leda genom att göra några steg var framför gruppen

innan någon annan tog över.

En teori som Vygotskij (Strandberg 2006: 40-48) har utformat handlar om att lärande är nära förknippat med, om inte lika med, aktivitet. Det är när människan *gör* som hon lär sig. Att härma och imitera är ett första steg, nästa är att försöka göra samma sak men på egen hand, tredje steget är att hitta på själv. Denna modell liknar metoderna som de använder sig av i dansen på *Wale Wale*. Att härma dansläraren är första steget, att försöka komma ihåg tillsammans med kamrater är det andra och att hitta på nya danssteg är det tredje. Vygotskij (Strandberg 2006: 24) menar också att socialt och intellektuellt lärande är intimt sammankopplade. Det är i interaktion med andra som människan lär sig först, innan tankemönster uppstår och individen kan tillämpa lärdomen på egen hand.

Då *Wale Wale* är ett sammanhang där barnen och ungdomarna hela tiden behöver förhålla sig till varandra tränas de på att agera i sociala sammanhang. På ett av morgonmötena under observationsperioden lyfte en ungdom i styrelsen vikten av att prata med barnen när de kom för att de skulle känna sig välkomna. Att känna sig välkommen i kombination med att uppleva sig själv som en tillgång till gruppen menar Strandberg (2006: 23) är huvudingredienser för goda möjligheter till lärande. Gruppen lär varandra i ett samspel som skapas av att de dansar och gör andra saker tillsammans. Detta skulle kunna innebära att barnen och ungdomarna som umgås och gör saker tillsammans nästan varje kväll på *Wale Wale* får ett försprång i jämförelse med klasskamrater som inte har den möjligheten. Att ofta få träna sig på att lära sig nya saker samt bredda sitt språk genom samtal med andra, menar Vygotskij lägger en grund för lärande och ger oss en verktygslåda för att lära oss ännu mer. Det är enligt Vygotskij (Strandberg 2006: 29) *ansikte-mot-ansikte* som är den mest kraftfulla lärsituationen. Ju fler sociala samspel människan är del av, desto mer lär hon sig (Strandberg 2006: 48-49).

6.3.2 Eleven som medveten

PL:s ledarskap går även förstå utifrån Freires *Pedagogik för förtryckta* (1972) vars huvudmål är att man i undervisningen ska arbeta för att fattiga och förtryckta människor ska få en möjlighet att bli medvetna om och erövra sin egen värld (Freire 1972: 7). Ett av PL:s mål med *Wale Wale* har varit att ge ungdomarna kunskap och

verktyg för att enligt Freire, kunna frigöra sig från de förtryckande krafterna i samhället. Hon har velat att *Wale Wale* ska fungera som en "stepping stone" där ungdomarna får med sig tillräckligt mycket kunskap för att senare ha kraft att stå på egna ben och kunna förhålla sig till de svåra förhållanden som råder i Kibera.

Wale Wale should be like a stepping stone whereby you come, you learn, then you move forward / PL

Enligt Freire (1972: 176) behöver en pedagog som arbetar för frigörande av individen inta en bild av sina elever som medvetna. Hon måste ansluta sig till dem i deras arbete mot frihet. Arbetet måste göras tillsammans om målet är att hjälpa gruppen att hjälpa sig själva. PL beskriver sin syn på ungdomarna som hon har jobbat med så här:

I know many people always say like yeah, the youths are the future of tomorrow. I believe that the youths are the future of today. Normally older people say that the youths are the future of tomorrow, then tomorrow never comes. They never let the youths do it. But if you say now, then it is now.

Citatet går att förstå utifrån Freires (1972: 18) idé om att det måste finnas en tillit till dem som man arbetar för. Man måste tro på gruppmedlemmarnas förmåga att ta ansvar för sina egna liv. Under PL:s tid som pedagog på *Wale Wale* går det att se att hon i sitt arbetssätt har närmat sig Freires modell om lärare och elever som *lärar-elever* och *elev-lärare*. Detta koncept utgår från att det inte är läraren som sitter på all kunskap och ska lära ut den till sina elever, utan att läraren lär sig lika mycket som eleverna. Man skapar kunskap tillsammans (Freire 1972: 80). Utifrån detta resonemang är det naturligt att många av ungdomarna som vi intervjuade hade en bild av att de har gjort allt arbete på *Wale Wale* tillsammans med PL på lika villkor. Till exempel svarade många av våra informanter på frågan om vem som hade gjort vissa, specifika koreografier att det var "vi, alla tillsammans", trots att PL har haft en tydlig ledarfunktion. Det sista valet till styrelsen när PL inte blev omvald visar på ungdomarnas tilltro till sin egen förmåga att göra arbetet på egen hand, vilket kan tolkas som att PL hade lyckats skapa en känsla av att de är jämlikar.

6.3.3 Från bankundervisning till frigörande pedagogik

PL har med sitt ledarskap bidragit till ökade kunskaper, en känsla av gemenskap och

ökat självförtroende hos de aktiva medlemmarna i organisationen. De aktiva medlemmarna har lärt sig mycket om hur en demokratisk organisation kan ledas, hur man jobbar tillsammans i grupp och vad det innebär att vara en ledare. Samtidigt ser vi att medlemmarna inte har all den kunskap som krävs för att driva organisationen i PL:s frånvaro. För att nämna några exempel har de tappat många av medlemmarna, de har kunskapsluckor i hur styrelsearbetet bör planeras och utföras och de kreativa verksamheterna saknar driv framåt och stabilt ledarskap. Nedan följer en kommentar från PL om skillnaden:

I have just been doing stuff without thinking and then no one doesn't even know what I've been doing. But now they realizing okay, we really need.

I denna studie är det ungdomar och barn som är de *förtryckta* som ska frigöras. De har därför av naturliga skäl mindre livserfarenhet, vilket kan förklara varför PL och IK har behövt ta mer av ansvaret och utföra mycket av arbetet. Barnen och ungdomarnas tidigare erfarenhet av utbildning har dessutom varit väldigt annorlunda än vad de har fått uppleva på *Wale Wale*. Så här beskrivs deras undervisning i skolan av PL:

In our society when you are growing up, you are always told what to do. If you are not told to do anything, then you just sit there. And that is starting with the school system, whereby you are used to being told to go left, go right. You act like, there is no space to take your own initiative and that is actually a challenge we had when these youths came and we started to mentor them [...] they are very clever and they are working hard, but they can take initiative and see; "Ok, maybe we should do this" and just start doing it. They are waiting for someone to tell them to do it.

Undervisningen i skolan som PL beskriver den skulle av Freire (1972: 71) kallas för bankundervisning. Eleverna ska ta till sig lärarens undervisning utan att kritisera eller ifrågasätta, vilket gör att de inte kommer att förstå, utan snarare lära sig utantill. De är som en bank som läraren sätter in kunskap hos. Bankundervisning förutsätter att läraren definieras som kunnig i motsats till eleverna som antas sakna all form av kunskap. Eleverna accepterar denna ordning och inser inte att samtidigt som läraren lär ut lär de själva även i sin tur läraren. Enligt Freire (1979: 70) lider undervisningen av förmedlarsjuka, vilket får i följd att innehållet i undervisningen blir livlöst och förstenat. Utifrån citatet som följer skulle PL:s syn på undervisning kunna ställas i kontrast till bankundervisning. Så här svarar hon på frågan om vad hon vill att

ungdomarna och barnen ska lära sig på *Wale Wale* och vad syftet med en organisation som *Wale Wale* i Kibera är:

For me I think it's more like, just to know a little bit more about social, like the life itself. It's not about, even if you got an education, still the social skills are really important. To gain confidence, gain how to work with people, how to be a team-player. Those things.

[...] people really kind of learn more of their value (på *Wale Wale*). How valuable they are, how able they are, and how much they can achieve if they work hard and want something and (not) just thinking of today but think about their own future [...].

Som citaten visar lägger hon stor vikt vid att skaffa sig självförtroende och att lära sig att samspela med andra (i motsats till att vara en mottagare) för att kunna nå sina mål.

Att barnen och ungdomarna kommer från en bakgrund med bankundervisning kan ha nödvändiggjort att de vuxna ledarna på *Wale Wale* fick ta en hel del ansvar som ungdomarna inte var mogna för än, då ungdomarna har varit vana vid att bara göra saker på order. PL har använt sig av den kreativa verksamheten för att lära barnen och ungdomarna att ta egna beslut, tänka på egen hand och arbeta i grupp. Precis som Freire (1972: 81) beskriver kan vi konstatera att det är en process att gå ifrån bankundervisning till frigörande pedagogik. Då barnen och ungdomarna är vana vid bankundervisning som enda utbildningsform behöver de successivt vänja sig vid att vara mer involverade och ta mer ansvar för verksamheten. Detta liknar också Harts idé (1997: 45) om att det högsta steget för deltagande för unga innebär *delat beslut med vuxna*. Bankundervisning beskrivs enligt Freire (1972: 81) ha en förlamande inverkan på individens handlingsförmåga då den i sin utformning är gjort för att hålla kvar eleverna i omedvetenhet. Frigörande pedagogik, eller problemformulerande undervisning som Freire (1972: 81) också kallar det, har istället som mål att öka elevernas kritiska medvetenhet om sig själva och förmåga att agera i världen.

6.3.4 Summering

Utifrån de förhållningssätt som går att utröna kan man se att PL har en syn på ungdomarna som medvetna med möjlighet att ta beslut gällande sina egna liv. Hon bemöter dem dock utifrån deras behov av stöd och hjälp att utvecklas. Utifrån Andersson et al. (2010: 58-59) bemöter hon ungdomar på ett sätt som liknar den

inordnande praktiken, men med en syn på dem som är i enlighet med den utvidgande. I enlighet med Vygotskij kan man se att PL utformar verksamheten på sätt som ger barnen och ungdomarna möjlighet att öva på delaktighet i praktiken.

7. Avslutande diskussion

Vi ville med denna fallstudie undersöka hur socialpedagogiska förhållningssätt används i Wale Wales verksamhet, vilken är riktad mot barn och ungdomar i ett utsatt område. Det övergripande syftet med uppsatsen var att titta på vilket samband som finns mellan läroprocesser, empowerment och delaktighet. I denna avslutande diskussion gör vi kopplingar mellan det resultat vi fått utifrån de olika frågeställningarna, samt lyfter resonemanget till en mer generell och teoretisk nivå för att återknyta till syftet med uppsatsen.

Uppsatsens frågeställningar:

- Hur beskriver ungdomarna på Wale Wales delaktigheten i de olika organisationerna?
- Hur påverkar ledarens pedagogiska förhållningssätt ungdomarna?
- Vilka läroprocesser sker genom det kreativa arbetet?

7.1 Delaktighet - mål eller medel?

I analysen lyfts vad som kan hända om det vuxna ledarskapet försvinner. Ungdomarna hade fått en så stark känsla av självförtroende att de trodde att de klarade av att driva verksamheten på egen hand, men i ledarens frånvaro syntes det att det uppkom osäkerhet på många områden. Man skulle kunna se det som att PL hade lyckats så bra med att implementera att alla var lika viktiga och lika värda att hennes funktioner som ledare blev otydliga. Det var inte förrän hon försvann som det blev tydligt för ungdomarna vilka ledarfunktioner hon hade fyllt. Detta gjorde att ungdomarna inte hade fått en fullständig insikt i vad som krävs av ett ledarskap. Vissa ungdomar tycks ha haft en bild av att de istället för lärar-elever och elev-lärare bara var elev-lärare. Det vill säga, läraren/ledaren uppfattades som helt jämställd med eleverna/ungdomarna. Ledaren var därmed utbytbar. Utifrån dessa insikter kan man fråga sig vad målet med delaktighet egentligen är. Det verkar som att vissa av ungdomarna har fått till sig en tanke om att "ju mer delaktighet desto bättre". Med andra ord, ju mer beslutandemakt som ungdomarna har, desto bättre och mer demokratiskt blir det. Ungdomarnas syn på delaktighet kan förstås som ett mål, det

vill säga, att fördela om makten till dem som annars inte har den. Med tanke på hur snabbt övergången gick till, framstår det som att de såg detta som en relativt okomplicerad process som inte kräver lång tid. Enligt PL däremot framstår tillgång till beslutsmyndighet som något som ska stärka ungdomarna för att de sedan ska kunna stå på egna ben i livet. Med andra ser hon delaktighet som ett redskap för att uppnå empowerment. Vår slutsats är att ledaren har skickat dubbla signaler till ungdomarna angående vad som är hennes roll och deras roll, vilket har bidragit till den situation som har uppstått.

7.2 Ledarskapets funktioner

Analysen visar att delaktighet och empowerment kan leda till stora, positiva förändringar för individer och grupper, men att målet inte nödvändigtvis är att de unga ska ta över hela ansvaret, åtminstone inte innan de är helt redo. Materialet visar på skillnaden på att kunna något med stöd och kunna något på egen hand. Vi ser att det finns en vinning i att man som ungdom får utrymme för att utvecklas utifrån den mognadsgrad man har innan man får ta ett fullt ansvar på samma sätt som en vuxen kan göra. Med andra ord, ungdomar behöver få utrymme för att få vara ungdomar. Detta kan vara ännu viktigare för ungdomar som redan har behövt ta mycket ansvar i andra situationer, som till exempel ansvaret för yngre syskon.

Utan en ledare närvarande så fanns det inget utrymme för ungdomarna att prova och göra misstag i relation till exempel sponsorer eller skolor utan större konsekvenser. De hade ingen som kunde bekräfta att de var på rätt väg och ingen att rådfråga när de blev osäkra. Detta är också något som visar på ledarskapets funktion för ungdomarna, men även i relation till viktiga samarbetspartners. Ledaren som representant för organisationen hade under lång tid byggt upp relationer med föräldrar, skolor, sponsorer och kontakter med potentiella samarbetspartners och det var hon som visste vad som krävdes för att upprätthålla dessa relationer. Det är svårt för en ung person att ta denna roll av flera skäl. De är fortfarande i processen att hitta sin identitet och sina sammanhang, vilket gör att det kan vara svårt att lägga fokus på andras behov i relationsbyggande.

Då vi fick möjlighet att studera verksamheten utan sina vuxna ledare gick det också

att få syn på vilka värderingar som hade fått fäste i gruppen. Även på egen hand jobbade ungdomarna med att få in barnen i delaktigheten vilket tyder på att det fanns en självklarhet i detta. Balansen mellan killar och tjejer var något som de däremot inte lade större vikt vid. Vår tolkning av varför det blev så är att maktbalansen mellan barn och ungdomar var något som praktiserades i det dagliga kreativa arbetet, till skillnad från maktbalansen mellan killar och tjejer som inte fanns närvarande på samma sätt. Här blir det tydligt att ledarens bakomliggande förståelse av maktstrukturer och förmåga att praktiskt jobba med dessa har en stark inverkan på i vilken grad marginaliserade grupper inkluderas i förståelsen och tillämpningen av delaktighet. Utan en medvetandegörande process kring maktrelationer i gruppen riskerar denna obalans att ge ett utrymme för att privilegierade grupper, i detta fall de äldre killarna, att dominera den beslutsmakt som gruppen har. Detta kan kopplas tillbaka till diskussionen om delaktighet är ett mål i sig eller ett medel för att nå andra resultat. Det visar på att om man ser delaktighet som en snabb process finns det en stor risk att marginaliserade grupper faller ur. Om delaktighet däremot ses som ett medel för att åstadkomma sociala förändringar på ett djupare plan så behöver dessa få tid och plats i verksamheten.

Resultatet pekar på vikten av att ha starka, pedagogiska ledare med en förståelse av hur strukturell maktordning påverkar olika gruppers möjlighet att ta beslut som rör deras egna liv. Om de unga känner förtroende för sin ledare tar de efter dennes värderingar och förhållningssätt. Barnen och ungdomarna på Wale Wale har lärt sig att se på både sig själva och varandra på ett nytt sätt, mycket tack vare det som de har lärt sig av PL via de kreativa läroprocesserna. Att ungdomarna inte hade en aktiv medvetenhet kring den maktoabalans som fanns mellan killar och tjejer i organisationen tyder på att denna förståelse inte heller fanns förankrat i ledarskapet.

Det framgår att den form av ledarskap som krävs för denna målgrupp både är gränssättande mot problematiska beteenden och uppmuntrar ungdomarnas positiva egenskaper. Det innebär även både genom att erbjuda aktiviteter som ungdomarna får utan att själva vara drivande och ett utrymme för dem själva att skapa den verksamhet de vill ha. Ledaren finns som stöd för ungdomarna och ställer samtidigt höga krav på dem. Det är med andra ord inte bara en syn på ungdomarna och vad de

behöver utan flera, överlappande.

7.3 Delaktighet och empowerment

Kreativa läroprocesser möjliggör en högre grad av reell delaktighet. De erfarenheter och lärdomar som ungdomarna gör i det kreativa arbetet i form av självförtroende, kunskap i ledarskap, samarbetsförmåga och demokratiska värderingar är förmågor som är nödvändiga för att driva sin egen organisation framåt. Att endast få tillgång till den formella makten, det vill säga, en position i styrelsen, hade antagligen inte haft samma effekt i ungdomarnas liv då de i så fall fortfarande skulle börja sitt arbete med samma låga nivå av självförtroende, präglas av ett hierarkiskt tänkande och vänta på en vuxens direktiv för att veta vad de ska göra. De kreativa läroprocesserna har gett ungdomarna verktyg och bättre förutsättningar att ta tillvara på den tillgång till beslutsmakt de har fått. Makt, precis som pengar, ska enligt Drydyk inte ses som ett mål i sig utan förstås utifrån *vad man kan åstadkomma med den*. Utifrån detta kan vi konstatera att en hög grad av delaktighet i form av stor tillgång till beslutsmakten som mål i sig, kan ha en motsatt effekt än det önskvärda. Att ha delaktighet som mål kan medföra att läroprocesser och i förlängningen empowerment förhindras.

I denna uppsats används begreppet delaktighet i dubbel bemärkelse, dels utifrån Harts och Arnsteins förståelse och dels utifrån hur begreppet används i socialpedagogik. Det betyder att vi har talat om delaktighet dels som tillgång till beslutsmakten och dels som tillgång till ett sammanhang där människor lär sig i samspel. Den pedagogiska ledaren har lagt upp dans- och teaterlektionerna så att de blir en träning i praktisk beslutsmakt. Alla kan komma med förslag på danssteg och allas röster räknas i beslutet och ledaren finns med i denna process och handleder den. Resultatet visar på att socialpedagogiska ledare behövs för att möjliggöra de lärandeprocesser som sker via det kreativa arbetet, genom att ungdomarna tränas i att ta ledarroller i sin organisation. Detta kan ses som en process från att vara passiviserad av skolans förmedlarsjuka till att ungdomarna tar en aktiv roll i att utmana de hinder som de möter i egenskap av att vara ungdomar i ett socialt utsatt område. Ett exempel på resultatet av denna process är ungdomarnas ambition att bygga ett ungdomscenter där de kommer ha rollen som inspiratörer och ledare för

andra medborgare i området.

Materialet genomsyras av hur mycket det kan betyda för unga att hitta en passion och en glöd för något de tycker om. Det är passionen som skapar drivet att utvecklas och strävan efter att lära sig att även ta ansvar för andra delar av organisationsarbetet. Att hitta ett självförtroende inom ett område tycks ge ringar på vattnet och bidra till en allmänt bättre självbild. Resultatet visar att en tro på sig själv och en insikt i att det går att förändra sin livssituation bidrar till en helt ny syn på sina möjligheter och sin position i samhället. Vidare visar materialet att de läroprocesser som kreativiteten möjliggör hör ihop och förutsätts av varandra. Att hitta sina inre resurser och sätt att uttrycka sig på ger det självförtroende som krävs för att våga ta plats och att leda andra. Genom att ta en ledarposition får man en insikt i hur ens handlande kan få konsekvenser även för andra, eftersom man är en förebild. Som ansiktet utåt för en organisation får ens handlande även konsekvenser för organisationens rykte. Att ha ansvar gör att man ser sin del i helheten då delaktighet kräver en motprestation. Kreativitet kan alltså ses som ett användbart redskap för dem som vill arbeta med empowerment.

7.4 Förslag på vidare forskning

Som vi uttrycker i början av uppsatsen tror vi att en större inkludering av det socialpedagogiska tänket skulle kunna bidra till ändrade insatser och en högre grad av empowerment inom fältet för det sociala arbetet. Att de lyckats skapa Wale Wale i ett område som är mer utsatt än något område som finns i Sverige hoppas vi ska kunna inspirera socialarbetare att våga tänka utanför ramar och strukturer och våga lita på ungas förmåga att ta mer ansvar för sina liv och sina verksamheter.

Vidare forskning som skulle vara av betydelse för fältet är ekonomins roll och vilket samband som finns mellan de ungas möjligheter till försörjning och empowerment. Det vore även intressant att titta närmare på relationen mellan empowerment och stigma. Slutligen vore det intressant att genom longitudinell forskning undersöka vilken skillnad centret har gjort i ungdomarnas livschanser. Vilken skillnad kan empowerment göra i en struktur som erbjuder väldigt begränsade möjligheter för ungdomar uppvuxna i socialt utsatta områden?

Referenslista

- Akademikerförbundet SSR. 2014. *Global definition av professionen socialt arbete*. http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_124418-5.pdf
(Hämtad 2017.09.15)
- Akom, A. A. (2009). Critical Hip Hop Pedagogy as a Form of Liberatory Praxis. *Equity & Excellence in Education* 42 (1): 52-66.
- Andersson, J. Lindberg, H, Agdur, J. & Forkby, T. (2010). *Inordnande eller utvidgande praktiker. Om delaktighetens villkor på fyra fritidsgårdar*. Prinfo Linderoths
- Arnstein, S. R. (1969). *A Ladder Of Citizen Participation*. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4): 216-224.
- Berglund, S-A, (2000). *Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* (3): 77-101.
http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...
(Hämtad 2017.06.20)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Cederlund, C. & Berglund, S-A. (2014). *Socialpedagogik - pedagogiskt socialt arbete*. Stockholm: Liber
- David, M. & Sutton, C. D. (2011). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Drydyk, J. (2008). *Durable empowerment*. *Journal of Global Ethics*, 4: 3, 231-245
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber
- Florén, P. Herngren, E, Hult, I. & Waktel, N. & Enochson, W. (2007). *Utsatta ungdomar. Rapport/Ungdomsstyrelsen skrifter: 4*. Kairos Future: Ungdomsstyrelsen
- Forkby, T. (2010). Ungdomsinflytande i ett historiskt perspektiv. I *Ungdomsstyrelsens skrifter, 2010: 10. Fokus 10: en analys av ungas inflytande*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen
- Forkby, T. & Johansson, A. (2016). *Konsten att hänga i luften så länge som möjligt*. Göteborg: FoU i väst, Göteborgs kommunalförbund
- Forkby, T. Johansson, H. Hansson Liljeholm, S. (2008). *Främjande pedagogik, Perspektiv och lärandeprocesser i ungdomsarbetet*. Göteborg, FoU i Väst/GR
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson
- Göteborgs Stad (2014): *Skillnader i livsvillkor och hälsa i Göteborg, rapport 2014*. <https://goteborg.se/wps/wcm/connect/34c40e2c-2fea-4867-954a-4a6f022fe505/Skillnader-i-livsvillkor-och-h%C3%A4lsa-2014-Huvudrapport1.pdf?MOD=AJPERES>
(Hämtad: 2017.09: 22)
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Hart, A. R. (1997). *Children's participation*. New York. UNICEF

- Hickey, S. & Mohan, G. (2005). *Relocating participation within a radical politics of development*, Development and Change, 36 (2), s.237-262
- Jacobsen, D. I. (2012). *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kabiru, C. W. Mojola S. A. Beguy. D. & Okigbo C. (2013). *Growing Up at the "Margins": Concerns, Aspirations, and Expectations of Young People Living in Nairobi's Slums*. Journal of Research on Adolescence. Vol. 23, Iss. 1: 81–94
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Landguiden. Redaktör Karlsson, L. (2016). *Kenya*. Utrikespolitiska institutet
<https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/afrika/kenya/>
 (Hämtad 2017.08.23)
- Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Ohlson, L. (2011). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber
- Olsson, J. (2017). *From exclusion to inclusion. Young people's trajectories from home to street to reintegration in the Kagera region, Tanzania*. Diss. Göteborgs universitet.
- Onyango, P. & Tostensen, A. (2015). *The Situation of Youth and Children in Kibera*. CMI Report 2015: 3.
<https://www.cmi.no/publications/file/5527-the-situation-of-youth-and-children-in-kibera.pdf>
 (Hämtad 2017.08.23)
- Payne, M. (2005) *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur & kultur
- Sapin, K. (2009). *Essential Skills for Youth Work Practice*. London: SAGE
- Sernhede, O. (2010). Nyfattigdom, stigmatisering, och socialpedagogik - Ungdomsarbetets villkor och den postkoloniala ordningen. I Molin, martin. Gustavsson, Anders och Hermansson, Hans-Erik (red.). *Meningsskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken, bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts akademiska förlag
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Wale Wale Kenya. (2017). *How we're run*.
<https://walewalekenya.com/how-were-run/>
 (Hämtad 2017.09.04)
- Wayo Wayo Africa. (2014). *When you know better you do better*.
<https://wayowayoafrika.wordpress.com/2014/02/02/when-you-know-better-you-do-better/>
 (Hämtad 2017.09.04)

Bilagor

Bilaga 1

Informed Consent Statement

Our names is Elli Jobring and Sara Hawén and we are students from The Universe of Göteborg in Sweden. We are doing a research study and would like to do an interview with you. The purpose with the study is to examine how an organisation for adolescents can work with creativity and participation and how this is experienced by the adolescents.

The study will be published online in a swedish databank for research where everyone who belongs to the University of Göteborg can read it. It will be written in swedish. We will translate a short version of 1-2 pages into english and send to Wale Wale where you can read it. The study will hopefully be published in june 2017. If not it will be published in september 2017.

- Your participation in this study and in the interview is completely optional and you can at any time choose to cancel the interview.
- After the interview is done you can choose to withdraw your participation. If you do we will not use the material from your interview in our research. You can choose to withdraw your participation until one week after the interview is made.
- Your identity will not be revealed in the study.
- The material that we collect will only be used for this research and will not be used in any other purpose.
- If you want to add or withdraw something after the intervju you are very welcome to contact us.

The interview will take about ____ minutes and we will record the interview.

Signature:

Place:

Date:

Name in block letters: _____

Thank you for your participation!

Bilaga 2

Intervjuguide - ungdomar

We want to know how WW works and what you do here! We know almost nothing and would really like to learn more.

Startfrågor

- How old are you?
- How long have you been active in WW?
- Can you describe what WW is all about?
- What do you think about the need of places like WW in your community?
- How did you come in contact with WW?
 - What did you find interesting?
 - What kept you motivated to continue your engagement in WW?

Delaktighet (och relation till ledare) Organisationen

- In what ways are things run at WW?
 - Who decides upon what?
 - What is the role for the leaders? (PT och IK)
 - What roles can the young people have?
 - What decides when he/she are placed in a more responsible position?
- Role of the interns?
- Has the role of the leaders changed? In which way?
- (Right now you are the ones taking a lot of decisions, do you think that you could have done that from the start? Why? Why not?)
- What happens if all of you don't agree on a decision? Or if you have a conflict? What could it be about?
- How was it before?
- Do you think that you have learned something about working in a group?

Kreativitet - egen upplevelse, kunskaper och färdigheter (Återkoppla till början av intervjun)

- if we understand correctly, you have different working-groups, which are they? (film, dance, media, foto?)
- who is responsible in the groups?
- which projects are WW working on right now? We heard of "Share a square" more?
- Which are you involved in? What are your main tasks?
- What has the creative work given you?
- We see that you use your knowledge in _____ to teach others, can you use your knowledge in others places too? School, home and so on.
- Can you tell us about how you became a leader?
- Why do you work with creativity like dance, theatre, music at WW?
- What do you think it means for the kids?

Socialt ansvarstagande, pedagogik (utgångspunkt i observationer)

- In the church, it looked like you had choreography.

- How is this made up? (the younger kids parts?)
- who is involved?
- who decides?
- If they disagree?
- what is the overall process like?
- At one time, it was the kids who were taking turns to lead the warm up. How did they know that they were supposed to do that?

Social ansvarstagande, social issues

- We heard that you do different shows about social issues, what has it been about?
- Who comes up with the ideas about which social issue to focus on?
- Can you tell us about the one that was about reproductive health?
- How did you make the show?
- Who was it for?
- What was the challenges of making this show?
- What are you proud of?
- Did you play more times? For whom?
- Would you like to play more times?

Drömmar och förväntningar, WW: s roll i deras liv

- If WW did not exist, how do you think your life would be? What would you do?
- If you imagine yourself in five years, what would you like to be doing?
- How would your life be without the _____?
- if you could choose, what would you like WW to do in five years?
- what would you like to do at ww in 5 years?

Bilaga 3

Intervjuguide PL

Startfrågor

- Can you describe what Wale Wale is all about?
 - What made you start Wale Wale?
 - How long have you been in working with WW and Wayo Wayo?
- Why do we need of places like Wale Wale in places like Kibera?
 - What Values are leading the work?

Delaktighet (och relation till ledare) Organisationen

- What is the most important thing that you want the young people to learn?
 - What qualities do you think a leader should have?
 - Why do you think think it is important that the members decide about the organisation?
 - What has inspired you as a leader?
 - What is the most important things you have learnt from being a leader?
- What is the difference difference between Wayo Wayo and Wale Wale?
 - Right now the members are taking a lot of decisions about Wale Wale, do you think that they could have done that from the start? Why? Why not?
 - You told me before that there was lots of arguments at the meeting. What could it be about? How did you do to handle it?
- What is the challenge now in Wale Wale?

Kreativitet - kunskaper och färdigheter (Återkoppla till början av intervjun)

- Why do you work with creativity like dance, theatre, music at WW?
 - What do you think it means for the kids
 - What has the creative work given you as a leader of Wale Wale?
 - Can you tell us about how you became a leader?

Socialt ansvarstagande, pedagogik (utgångspunkt i observationer)

- What do you want the young people to learn in the dance?
- What do you do? What is the aim?
- In the church, we saw that the children have choreography.
 - How is this made?
 - Who decides?
 - If they disagree? Children – grownups? When decide?
- The kids who were taking turns to lead the warm up. Why? How did it happen?

Social ansvarstagande, social issues

- Can you tell us about the show that was about reproductive health//annan?
 - Who comes up with the ideas about what social issue to focus on?
 - Who was in it? How many?
 - How did you make the show?
 - What was the challenges of making this show?

- What did you learn from making that show?
- Do you want to do it again?
- What are you most proud of?
- In Kibera?
- Next show? Wishes? Why?

Wale Wale i Kibera

- Wish of Role of Wale Wale in Kibera?
- Cooperation with other organisations in Kibera? Which? Dreams?

Genus

- What do you say about the gender balance in Wale Wale?
 - There are more boys than girls in WW, why is that?
 - How do you feel about that?
 - What would change if it was different?
 - How can it be changed?

Drömmar och förväntningar, WW: s roll i deras liv

- If you could choose, what would you like WW to do in five years?
- What would you like to do at ww in 5 years?