


Ann Kristin Larsgaard

Samskaping som sosial konstruksjon – En etnografisk studie av samskaping mellom lærere fra barnevernpedagogutdanninger og unge med erfaring fra barnevernet



Legge
stein på stein,
bygge opp,
samle sammen,
bygge på nytt.
Balansekunstnere
gir seg ikke.



Ann Kristin Larsgaard

Samskaping som sosial konstruksjon

En etnografisk studie av samskaping mellom lærere fra barnevernpedagogutdanninger og unge med erfaring fra barnevernet

En doktoravhandling innen
Kulturstudier

© 2022 Ann Kristin Larsgaard
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden, 2022

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr.143

ISSN: 2535-5244 (trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-717-4 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-718-1 (online)



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt lenke

til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Omslagsbilde: Hilde Larsen Damsgaard

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

Forord

En lang reise er snart ved veis ende. Det har vært en reise i ulendt og fremmed terreng, med bratte fjellvegger, langstrakte vidder og mørke daler. En reise som har gitt meg læring, undring, ensomhet, frustrasjon og mestring. Selv om jeg har gått skrittene alene, gjennom alle dagene, månedene og årene, har det vært mennesker der som alle på hver sin måte har hatt stor betydning. Noen å dele gleder og sorger med. Noen som har vært der når fjellveggen var for bratt og når jeg forvillet meg ut i myrlendt terreng. Noen som har beundret soloppganger sammen med meg.

Den mest berikende delen av reisen har vært å bli kjent med ungdom og voksne i Forandringsfabrikken. Takk for at dere delte fortellinger og kloke tanker. Takk til dere lærere som åpent og ærlig fortalte om deres erfaringer og refleksjoner.

En stor takk til min veileder Lars Hulgård som jeg beundrer både som fagperson og menneske. Takk for at du veiledet meg respektfullt og klokt, og at du viste meg gleden med å forske. Takk til Vibeke Krane for at du alltid hadde troen på meg, og for støtten du ga meg når veien ble for kronglete. Jeg skal ærlig innrømme at den siste etappen i denne prosessen har vært krevende. Da var du der Reidun Follesø, med ditt kloke og faglige blikk. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger og for at du delte av din kunnskap. Takk til Astrid Kidde Larsen for den herlige og lærerike tiden vi hadde da vi skrev sammen. Du viste meg hvor viktig det er å forske i fellesskap.

Å gjennomføre denne reisen ville ikke vært mulig uten deg, Hilde Larsen Damsgaard. Du har vært der fra reisens start til reisens ende. Du hjalp meg frem når jeg trodde jeg ikke skulle klare det. Med faglig integritet og omsorg har du vært sammen med meg, hvert skritt på veien. Du er et forbilde.

Mest av alt vil jeg takke de som har delt hverdagen med meg og som har holdt ut år etter år. Timo, du som sverger på at du aldri skal bli akademiker, men som likevel har heiet på meg og støttet meg, hver dag. Vilde, du som alltid har minnet meg på at det finnes et liv utenom teorier, funn og metoder. Du har lyst opp hverdagen og gitt meg energi. Og en

takk til Tia, som hver dag jeg skrev, lå tålmodig ved min side. Jeg skulle ønske du ikke forlot meg i innspurten.

Du fortjener en medalje, Jo. Takk for at du holdt rundt meg når jeg trengte det som mest. Takk for at du tålte meg når jeg ikke fant veien og for at du lyttet når jeg oppdaget noe nytt. Du er fortsatt min store kjærlighet.

Takk til mamma og pappa. Mamma, du som ringer og er full av omsorg. Du som alltid sier «jeg får vente å se om jeg lever». Og som har lovet med å overleve dette. Pappa, du som er en klippe i livet mitt og som alltid er stolt av meg, nesten uansett.

Heidi, takk til deg for din faglige styrke og storesøsteromsorg. Takk til deg, Torfinn, min eneste og beste bror som alltid ringer og lytter til mine gleder og frustrasjoner.

Uten dere ville reisen sett helt annerledes ut. Med dere kom jeg i mål.

Sammendrag

Samskaping som samarbeidsform har vokst frem i det offentlige. Det kan bunne i at samskaping i litteratur og forskning fremstilles som en ny alternativ samarbeidsform som tar høyde for å være noe annet enn brukermedvirkning. *Likeverd* og *mulighet for innflytelse* beskrives som kjennetegn ved samskaping. Slik kan det fremstå som om likeverd og innflytelse er en selvsagt del av samskaping. Det gjør det nødvendig med studier som kan utforske, nyansere og utdype forholdet mellom intensjon og virkelighet og om og hvordan samskaping realiseres i praksis og hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk. Hensikten med studien er å undersøke samskaping som sosialt konstruert. Studiens problemstilling er:

Hvordan kommer *likeverd* og *innflytelse* til uttrykk i en samskappingsprosess mellom unge med barnevernserfaring og lærere ved barnevernspedagogutdanningene?

Studien tar sitt empiriske materialet fra et etnografisk feltarbeid i prosjektet *Mitt liv utdanning*. Dette er et samskappingsprosjekt der unge med erfaring fra barnevernet og lærere fra barnevernutdanningen skal samskape for å inkludere barn og unges kunnskap i barnevernspedagogutdanningens kunnskapsgrunnlag. I fire år har jeg vært del av prosjektet som både deltaker og forsker. Det har gitt meg muligheter til å innhente et rikt materialet gjennom observasjon, samtaler og intervjuer, men det har også gitt meg utfordringer med hensyn til nærhet og distanse til feltet jeg inngår i.

Med utgangspunkt i materialet fra feltarbeidet har jeg gjennom narrativ analyse og tematisk analyse utforsket og kommet frem til funn som presenteres i tre artikler. Den første artikkelen viser og diskuterer læreres erfaringer med å samskape med unge med erfaring fra barnevernet. Den andre artikkelen løfter frem ungdommenes opplevelser av å gå fra å være brukere i barnevernet til å bli samskapere i barnevernspedagogutdanningen. Den tredje artikkelen utforsker deltakernes kunnskapsforståelser og hvordan de får betydning for samskaping. I denne avhandlingen suppleres og utdypes artiklenes funn med studiens etnografiske materiale.

Studien bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse om at samskaping gis innhold og mening gjennom samhandling innenfor en kontekst. Slik blir samskaping noe som skapes og utvikles i samhandling mellom bruker og profesjonell. Derfor har jeg rettet blikket mot relasjonen og hvilke spenninger og muligheter som utvikles når ungdom og lærere samhandler og hvordan det kan innvirke på hvordan likeverd og mulighet for innflytelse utspiller seg i praksis. Sentrale spørsmål i denne sammenheng er om ungdom med erfaring fra barnevernet får den posisjonen og innflytelsen som samskaping løfter frem? Eller kan samskaping som samarbeidsform også bidra til å undergrave deres posisjon og innflytelse

Spørsmålene belyses teoretisk og drøftes empirisk. Jeg anvender *Honneths anerkjennelsesteori*, *Foucaults heterotopiske rom* og hans forståelse av *makt*, samt begrepsparet *makt over* og *makt til* for å forstå hvordan samskaping realiseres i praksis og hvordan likeverd og mulighet for innflytelse fremmes og utfordres

Avhandlingen beskriver hvordan lærere og unge samhandler om å inkludere erfaringskunnskap i barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag. I beskrivelsene kommer det tydelig frem at samskaping påvirkes av at brukere er unge med erfaring barnevernet. Det utgjør en sårbarhet som påvirker samhandlingen. Når lærere kontinuerlig veksler mellom å forstå og behandle de unge som sårbare og kompetente får det innvirkning på hvordan likeverd og mulighet for innflytelse utspiller seg.

Avhandlingen beskriver videre hvordan samskaping må forstås både som et møte mellom mennesker, men også som et møte mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap. Disse møtene gir både muligheter og utfordringer knytte til å realisere samskaping.

Et av de sentrale funnene i studien er at samskaping finner sted i et spenningsfelt, her forstått i lys av Foucaults *heterotopiske rom*. Rommet der samhandlingen mellom unge og lærere finner sted bærer preg av spenninger mellom forståelser av unge som sårbare og kompetente, deltakelse og beskyttelse, erfaringskunnskap versus fagkunnskap. Hvordan deltakerne forstår og forholder seg til spenningene får innvirkninger på hvordan samskaping konstrueres.. I disse spenningsfeltene synliggjøres også maktaspektet.

Makten kommer til uttrykk både som *makt til*, en positiv skapende makt og *makt over*, en negativ undertrykkende makt. Hvordan makten trer frem får innvirkninger på likeverd og innflytelse.

Studien viser at ungdom i noen situasjoner skyves ut av samhandlingsarenaer enten fordi de blir forstått som sårbare med behov for beskyttelse, eller fordi det oppstår konflikt mellom læreres fagkunnskap og ungdommens erfaringskunnskap. Funn viser at likeverd og mulighet for innflytelse avhenger av hvorvidt ungdommen blir skjøvet ut av eller om de får lov å forbli i samhandlingsrommet tross uenighet og konflikter. Her er anerkjennelse og sosial verdsetting av betydning. Anerkjennelse og verdsetting handler da om å gå i dialog og sammen kritisk reflekterer over spenninger og ulikheter som preger samhandlingen.

Avslutningsvis i avhandlingen presenterer jeg *refleksivitet* og *kritisk refleksjon* sammen med ungdommen som nødvendig for å lykkes med samskaping på en måte som ivaretar likeverd og mulighet for innflytelse.

Abstract

Co-production as a form of cooperation has emerged in the public sphere. This may be based on the fact that co-production in literature and research is presented as a new alternative form of collaboration that takes into account something other than user involvement. Equality and the possibility of influence are described as hallmarks of co-production. In this way, it may appear that equality and the possibility of influence are an obvious part of co-production. This necessitates studies that can explore, nuance and deepen the relationship between intent and reality and whether and how these ideals are realized in practice. The purpose of the study is to investigate co-production as socially constructed. The study's research question is:

How do ideals of *equality and influence* play out in co-production between young people with experience from child welfare services and teachers in child welfare education?

The study is based on empirical material from an ethnographic fieldwork in the project *My Life Education*. This is a co-production project in which young people with experience from child welfare services and teachers from child welfare education work together to include children and young people's knowledge in the knowledge base of child welfare education. For four years, I have been part of the project as both a participant and a researcher. It has given me opportunities to obtain a significant amount of material through observations, conversations and interviews, but it has also presented me with challenges in terms of proximity and distance to the field I am part of.

Based on the material from the fieldwork, I have, through narrative analysis and thematic analysis, explored and uncovered findings presented in three articles. The first article shows and discusses teachers' experiences of co-production with young people with experience from child welfare services. The second article highlights the young people's experiences of going from being users in child welfare services to becoming co-producers in child welfare education. The third article explores the participants' understandings of knowledge and how they affect co-production. In this thesis, the findings of the articles are supplemented and elaborated on by use of the ethnographic material of the study.

The study is based on a social-constructive understanding that co-production is given content and meaning through interaction within a context. In this way, co-production becomes something that is created and developed in interaction between the user and the professional. Therefore, I have turned my attention to the relationship and what tensions and opportunities develop when young people and teachers interact and examine how it can affect how equality and the possibility of influence play out in practice. Central questions in this context are whether young people with experience from the child welfare service get the position and influence that the ideals related to co-production dictate, or whether co-production as a form of cooperation can also undermine their position and influence.

The questions are presented theoretically and discussed empirically. I have applied *Honneth's theory of recognition*, *Foucault's heterotopic space* and his understanding of *power*, as well as the conceptual power *over* and power *to* understand how co-production is achieved in practice and how equality and the possibility of influence are promoted and challenged.

The thesis describes how teachers and young people interact to include experiential knowledge in the child welfare educator's knowledge base. The descriptions show that co-production is influenced by users being young people with experience in child welfare services. This implicates that teacher continually alternate between understanding and treating the young as vulnerable and competent. It affects how equality and the possibility of influence play out.

The study further understands how co-production is understood both as a meeting between people, but also as a meeting between experiential knowledge and professional knowledge. These meetings provide both opportunities and challenges related to accomplishing co-production.

One of the central findings of the study is that co-production takes place in a field of tension, here understood in light of Foucault's *heterotopic space*. The space where the interaction between young people and teachers takes place is characterized by tensions

between understandings of young people as vulnerable and competent, participation and protection, experiential knowledge versus professional knowledge. How participants understand and relate to the tensions affects how co-production is constructed. In these tension fields, the power aspect is also highlighted. Power is expressed both as the *power of*, a positive creative power and *power over*, a negative repressive power. How power emerges has an impact on equality and influence.

The study shows that young people in some situations are pushed out of interaction arenas either because they are considered vulnerable and in need of protection, or because there is a conflict between teachers' professional knowledge and the young people's experiential knowledge. Equality and the possibility of influence depend on whether young people are pushed out of or whether they are allowed to remain in the interaction arena despite disagreements and conflicts. Here, recognition and social valuation are of importance. Recognition and valuation are then about entering into dialogue and together critically reflecting on the tensions and inequalities that characterize the interaction.

Finally, in my thesis I present reflexivity and critical reflection together with the youth as necessary to succeed in co-production in a way that safeguards equality and the possibility of influence.

Artikkelliste

Artikkel 1

Larsen, A.& Larsgaard, A.K. (2017). Samskabelse kræver noget andet – et studie af likeverd i samskabelse. *Uden for Nummer, 34*, 4-13.

Artikkel 2

Larsgaard, A. K., Krane, V., & Damsgaard, H. L. (2020). Brikke eller aktør og samskaper - Ungdommer i barnevernet og deres fortellinger om å være deltakere i et samskapingsprosjekt. *Tidsskriftet Norges Barnevern*. doi:1891-1838-2020-01-02

Artikkel 3

Larsgaard, A. K. (2021). Når kunnskaper møtes -En kvalitativ studie av kunnskapsforståelser i et samskapingsprosjekt. *Tidsskrift for velferdsforskning, 4-2021*, 35-47. doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-04-03

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	14
1.1	Samskaping som avhandlingens omdreiningspunkt.....	15
1.1.1	Hvorfor en studie av samskaping i barnevernfeltet?.....	16
1.2	Studiens formål og problemstilling.....	19
1.3	Studiens empiriske grunnlag	21
1.4	Vitenskapsteoretisk bakteppe	22
1.5	Avhandlingens oppbygging.....	24
2	En beskrivelse av feltet som studeres	26
2.1	Et barnevern i endring.....	26
2.1.1	Et syn på barn som både sårbare og kompetente aktører	27
2.1.2	Barn og unge som kunnskapsbærere	29
2.1.3	Økt oppmerksomhet mot medvirkning og samarbeid med barn og unge ...	32
2.2	Forandringsfabrikken og samskappingsprosjektet Mitt Liv utdanning.....	35
2.2.1	Bakgrunn for prosjektet Mitt liv utdanning	38
2.2.2	Prosjektets formål og oppgaver	40
2.2.3	Prosjektets deltakere.....	41
3	Relevante forskningsfelt.....	43
3.1	Litteratursøk for å få oversikt og innblikk i forskningsfeltene	43
3.2	Samskaping som fag- og forskningsfelt	45
3.2.1	Samskaping – et sammensatt fenomen	47
3.2.2	Denne studiens plassering i samskappingsfeltet	50
3.2.3	Samskaping som relasjon	51
3.2.4	En forståelse av brukere som kunnskapsbærere	52
3.2.5	Likeverdighet mellom brukere og profesjonelle og mellom kunnskaper	53
3.2.6	Mulighet for innflytelse	55
3.3	Ungdomsforskning som supplement til forskning om samskaping.....	57
3.3.1	Mot et syn på unge som aktive deltagende aktører.....	57
3.3.2	Ulike forståelser av ungdomsmedvirkning	62
3.3.3	Sårbarhet som barriere for medvirkning.....	67

4	Teoretisk ramme.....	69
4.1	Teoretisk eklektisme.....	70
4.2	Honneths anerkjennelsesteori	71
4.2.1	Anerkjennelse i nære relasjoner.....	74
4.2.2	Rettslig anerkjennelse	75
4.2.3	Sosial verdsetting	76
4.2.4	Fravær av anerkjennelse og krenkelser	77
4.3	Maktens betydning.....	79
4.3.1	Foucaults maktforståelse	80
4.3.2	Repressiv og produktiv makt som makt over og makt til	85
4.3.3	Makt til og makt over	86
5	Metode.....	88
5.1	Studiens vitenskapeteoretiske forankring.....	89
5.1.1	Å veksle mellom flere roller.....	91
5.1.2	Mellom nærhet og distanse	94
5.1.3	Kunnskap utvikles i samhandling.....	97
5.2	Praksisnær og samskapende forskning.....	98
5.2.1	Et praksisnært forskningsprosjekt	98
5.2.2	Samarbeidsforskning generelt og samskapende forskning spesielt	99
5.2.3	Utfordringer og etiske aspekter i samskapende forskning med unge	101
5.2.4	Spenningsfeltet mellom deltakelse og beskyttelse	103
5.2.5	Etisk refleksivitet i samarbeidet med unge.....	106
5.2.6	Maktubalansen mellom forsker og ungdom	109
5.3	Forskningsprosessen	113
5.3.1	Et etnografisk feltarbeid	113
5.3.2	Utvalg og informasjon	116
5.3.3	Deltakende observasjon	118
5.3.4	Kvalitativt intervju	120
5.3.5	Det empiriske materialet.....	124
5.3.6	Tematisk analyse	126

5.3.7	Narrativ analyse.....	128
5.3.8	Etnografisk analyse.....	129
6	Studiens empiriske funn	134
6.1	Artikkel 1 – Profesjonelles forhold til idealet om likeverd og hvordan det realiseres i to ulike samskappingsprosjekter	134
6.2	Artikkel 2 – Ungdommenes reise fra å være del av barnevernet til å bli deltaker i et samskappingsprosjekt	137
6.3	Artikkel 3 –Hvordan kunnskapssyn og kunnskapsforståelser får betydning i samskaping.....	139
6.4	Utdyping av funn	140
7	Diskusjon	142
7.1	Hva gjør det med samskaping at brukere er ungdom med erfaring fra barnevernet?.....	143
7.1.1	Medskapere som både sårbare og kompetente	143
7.1.2	Spenningen mellom sårbar og ressurssterk	146
7.1.3	Avsluttende refleksjoner	149
7.2	Hvordan fremmes og utfordres likeverd og mulighet for innflytelse når unge og lærere samhandler?	150
7.2.1	Likeverd og mulighet for innflytelse i møte mellom mennesker	153
7.2.2	Likeverd og mulighet for innflytelse i møte mellom kunnskaper	160
7.3	Avsluttende refleksjoner	171
8	Studiens avsluttende refleksjoner.....	173
8.1	Studiens hovedfunn og implikasjoner	174
8.1.1	Brukere som både sårbare og kompetente.....	174
8.1.2	Erfaringskunnskapens betydning i samskaping	176
8.1.3	Makt og anerkjennelse i samskaping.....	178
8.1.4	Kan samskaping bidra til å realisere visjonen om barn og unges medvirkning?	181
8.2	Så hvordan gjør vi det?.....	183
9	Litteraturliste	186

1 Introduksjon

Så satt vi der: fire ungdommer, tre lærere fra barnevernutdanningen og to voksne som skulle ivareta de unge. Sammen skulle vi lage dette undervisningsopplegget som både skulle være faglig godt forankret i nyere teori og forskning, og gi rom for ungdommenes egne historier og meninger. I to timer skulle vi jobbe sammen, lytte til hverandre, dele meninger og argumenter, ta hensyn til og stå for det vi mente. Jeg så på ansiktene, forventningsfulle, avventende, som om ingen var riktig sikker på hvordan vi skulle begynne. En av ungdommene brøt stillheten: «Jeg synes det er dritkult at vi sitter her nå. Dere modige lærere med masse fagkunnskap. Vi med historier og fortellinger som også er kunnskap. Nå skal vi sammen mekke et skikkelig bra opplegg»

Teksten er et utdrag fra feltnotater tatt under feltarbeid i prosjektet *Mitt liv utdanning*, et samskappingsprosjekt mellom unge med erfaring fra barnevernet og lærere fra to barnevernspedagogutdanninger. Det overordna målet var å inkludere barn og unges kunnskap i barnevernspedagogutdanningens kunnskapsgrunnlag, for slik å bidra til å videreutvikle og forbedre utdanningen. En grunnleggende tanke er at barn og unge i barnevernet har kunnskap i form av erfaringer, og at deres kunnskap vil kunne bidra til å øke kommende barnevernspedagogs kompetanse til å samarbeide med barn og unge. Dette kan forstås som et viktig ledd i arbeidet med å videreutvikle og forbedre barnevernfaglig arbeid (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; BUFDIR, 2018).

I fem år har jeg vært del av og forsket på *Mitt liv utdanning*, som også danner det empiriske grunnlaget for min doktorgradsstudie. Teksten over gir innblikk i ett av mange samarbeidsmøter mellom unge og lærere der vi sammen skulle lage et undervisningsopplegg bygget både på faglig kunnskap og kunnskap fra barn og unge. Teksten illustrerer ambisjoner, forventinger og muligheter, men også usikkerhet og spenninger, og slik gjenspeiler den viktige temaer i min doktorgradsstudie.

1.1 Samskaping som avhandlingens omdreiningspunkt

Å invitere ungdom inn i samarbeid, og å inkludere dem i prosesser og beslutninger, er ikke noe nytt. Medvirkning, deltakelse og medbestemmelse er ord som kan beskrive slike samarbeid, og som alle har stor tilslutning innenfor barnevernfaglig arbeid og utdanning. Det hadde derfor vært mulig å studere *Mitt Liv utdanning* som et samarbeidsprosjekt mellom unge og profesjonelle der unges medvirkning var studiens omdreiningspunkt. Jeg har imidlertid valgt å utforske samarbeidet som samskaping.

De siste årene har samskaping vokst frem både i forskning og i praksis, da ofte fremstilt som en ny, annerledes og bedre samarbeidsform (McGeachie & Power, 2015; Osborne, Radnor, & Strokosch, 2016). Forskningsfeltet om samskaping synes å være i hurtig utvikling, og forskningen får innpass på ulike områder, inkludert helse- og sosialsektoren (Askheim, 2016; Eimhjellen & Loga, 2017; Røiseland & Lo, 2019). Samskaping presenteres også i politiske styringsdokumenter som en ny og lovende samarbeidsform (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015; Helse - og omsorgsdepartementet, 2013; NOU 2011:11, 2011).

Samskaping i avanserte former hevdes å være noe annet enn brukermedvirkning, da det fordrer en likeverdig, anerkjennende og gjensidig relasjon mellom bruker og profesjonell aktør (Agger, Tortzen, & Rosenberg, 2018; Loeffler & Bovaird, 2016; Mayer & McKenzie, 2017). Det innebærer at brukere, på lik linje med profesjonelle, skal kunne bidra til å utvikle og forbedre offentlige tjenester og tilbud (Boyle & Harris, 2009; Tortzen, 2016). Samskaping synes å sette høye krav til hvordan relasjonen mellom bruker og profesjonell bør være.

I min studie vil samskaping være å forstå som en samarbeidsform der brukere av offentlige tjenester og profesjonelle er likeverdige aktører som jobber sammen for å dele kunnskap og ressurser med hverandre (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2019). Målet er å utvikle og forbedre offentlige tjenester eller som her, høyere utdanning (Agger & Tortzen, 2015; Voorberg, Bekkers, & Tummers, 2013).

1.1.1 Hvorfor en studie av samskaping i barnevernfeltet?

Det er flere grunner til at en slik studie kan være interessant. I litteraturen fremstilles ofte samskaping som et ubetinget gode, og som en forbedret versjon av brukermedvirkning blant annet fordi likeverd og mulighet for innflytelse løftes frem som forutsetninger (Espersen, Andersen, & Tortzen, 2021; Slay & Stephens, 2013; Voorberg, Bekkers, & Tummers, 2015). Dette samsvarer i stor grad intensjoner i barnevernfeltet, der betydningen av barn og unges involvering understrekes i lovverk og politiske styringsdokumenter (Barnevernloven, 1992; BUFDIR, 2018; FNs barnekonvensjon, 1989; NOU, 2016). Også innen forskning løftes barn og unges medvirkning frem som nødvendig for å utvikle bedre og mer tilrettelagte tjenester (Backe-Hansen, 2016; Houghton, 2015; Vis, Strandbu, Holtan, & Thomas, 2011).

Men hvordan fungerer dette i praksis?

Det norske barnevernet har ikke i tilstrekkelig grad lykkes med å realisere visjonen om barn og unges medvirkning (Bakke & Holmberg, 2014; Christiansen, 2012; Slettebø, Oterholm, & Stavrum, 2010). Mange unge forteller at de ikke opplever seg sett, hørt og involvert i saker som angår dem (Seim & Slettebø, 2017). Flere forteller også at de ikke opplever seg som del av en anerkjennende og likeverdig relasjon (Thrana, 2015). Dette kan forstås i lys av at barnevernfeltet beskrives som et felt preget av maktulikhet, der relasjoner mellom barn og voksne vil være asymmetrisk (B. S. Jensen, 2014). Dette åpner igjen for viktige spørsmål: Er det mulig, og ønskelig, å etablere likeverdige relasjoner, innenfor et felt preget av asymmetri og ulikhet i makt og ansvar? Kan samskaping, beskrevet som en annerledes samarbeidsform, bidra til å realisere visjonen om barn og unges medvirkning? Det er grunn til å tro at det er behov for mer kunnskap rundt disse spørsmålene.

Flere tar til orde for at samskaping trer frem i det norske velferdssamfunnet som et moteord eller honnørord som beskriver hvordan brukere i større grad enn tidligere involveres i utviklingen av offentlige tjenester og tilbud (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2019; Osborne, 2018). Når samskaping vinner terreng i det offentlige, og i barnevernet

spesielt, vil det derfor være nødvendig å utforske denne formen for samarbeid. Dette vil gjøre det mulig å utdype og nyansere samskaping som samarbeidsform, og få mer kunnskap om samskaping i praksis.

Forskning om samskaping rettes hovedsakelig mot et makronivå. Det spørres etter virkninger, samt hva godt og nytt samskaping kan tilføre velferdsstaten (Askheim, 2016; Tortzen, 2016; Willumsen & Kjelstadli, 2020). Det vi imidlertid vet mindre om er samskaping på mikronivå, samt samskapingens relasjonelle aspekt (Filipe, Renedo, & Marston, 2017; Steen & Tuurnas, 2018). Videre vet vi lite om hvilke spenninger og muligheter som kan utvikles i relasjonene mellom deltakerne, og hva som skjer i selve samhandlingen (Park, 2020).

Samtidig hevdes det at det som skjer i relasjonen mellom fagfolk og tjenestemottakere har en betydning for hvorvidt samskaping vil lykkes (Dunston et al., 2009). Dette har også betydning innen barnevernsfeltet, der en veletablert forståelse er at endringsarbeid må forankres nettopp i det relasjonelle (Bunkholdt & Sandbæk, 2008; Paulsen, Aune, Melting, Stormyr, & Berg, 2017; van Bijleveld, Dedding, & Bunders-Aelen, 2015; H. Aamodt, 2021). Det er trolig i relasjoner endring skjer, og det er i relasjoner forståelse både av seg selv og de andre skapes. Dette er argument for også å søke kunnskap om samskaping på mikronivå. Hva skjer i relasjonen mellom deltakerne, og hvordan utvikles samskaping i samhandling?

Et annet argument for å utforske samskaping er at dette er en samarbeidsform der brukere presenteres som likeverdige kunnskapsbærere. Brukere, forstått som ressurssterke og likeverdige, skal også ha mulighet for innflytelse (Agger et al., 2018; Pestoff, 2018; Tisdall, 2017). Slik tegnes et bilde av likeverd og mulighet for innflytelse som kjennetegn på samskaping. Det gjør det nødvendig med studier som kan utforske, nyansere og utdype forholdet mellom intensjon og virkelighet og om - og i tilfelle hvordan - disse kjennetegnene gjenspeiles i praksis. Denne studiens anliggende er å utforske hvordan likeverd og mulighet for innflytelse utspiller seg i praksis, i samhandling mellom lærere og unge.

I den sammenheng melder det seg et behov for å se nærmere på hva som ligger i uttrykket *brukere som kunnskapsbærere*. Innenfor forskning om samskaping løftes brukeres kunnskap frem som viktig og nødvendig i utviklingen av tjenester (Agger, Tortzen, & Rosenberg, 2018; Boyle & Harris, 2009; Pestoff, 2014). Det er særlig relevant da denne studien finner sted i en barnevernkontekst der barn og unges erfaringskunnskap løftes frem som en viktig del av kunnskapsgrunnet (Backe-Hansen, 2009; Bjørnebekk, 2010). Erfaringskunnskap synes mindre utforsket som kunnskapsposisjon og vi vet enda lite om hvordan brukeres erfaringskunnskap kan fremmes (Halås, 2018; Hindhede & Lid, 2019).

I min studie er brukerne unge med erfaring fra barnevernet, og innen barnevernfeltet finnes til dels motstridende forståelser av barn og unge som henholdsvis sårbare eller kompetente (G. Jensen, 2016). I litteratur om samskaping synes det som om sårbarhet hos brukere relativt lite tematisert (Kjellström et al., 2019). Det vies lite oppmerksomhet knyttet til hvorvidt forståelse av unge som sårbare kan innvirke på samskaping (Katz, Hardy, Firestone, Lofters, & Morton-Ninomiya, 2020; Heron & Steckley, 2020; Tisdall, 2017). En grunn til å studere samskaping innenfor barnevernfeltet kan derfor være å empirisk å utforske hvordan forståelser av unge som sårbare kan innvirke på samskapingprosessen. Det vil også være sentralt å belyse hva det gjør med sårbare ungdommer å bli møtt og ansett som ressurssterke samarbeidspartnere. Med utgangspunkt i samskapingens idealer som likeverd og mulighet for innflytelse vil jeg derfor rette søkelyset mot hvordan ungdom kan inngå i likeverdige forhold til lærerne og hvilke muligheter for innflytelse som ligger i samskaping som inkluderer sårbare unge. Kunnskap om dette vil kunne være viktig når samskaping som samarbeidsform trer inn i offentlige hjelpesystemer, barnevernet inkludert.

Når likeverdighet og mulighet for innflytelse forstås som forutsetninger for samskaping, kan man stå i fare for å skjule at samskaping også kan innebære maktutøvelse og interessekonflikt (Flinders et al., 2016). Flere studier understreker at makt i for liten grad tematiseres, og at samskaping som honnørord kan underkommuniserer

tilstedeværelsen av komplekse maktforhold, konkurrerende eller motstridende mål og forventninger. Dette kan bidra til å gjøre samskaping utfordrende (Askheim, 2016; Farr, 2018). Spørsmål om makt er av særlig relevans innenfor et fagfelt som barnevern som preges av maktulikhet og asymmetriske relasjoner mellom profesjonelle og brukere (Haugland, 2016; Reime, 2018; Tunestveit, Mæhle, & Ulvik, 2021; H. A. Aamodt, 2018). Min studie av samhandling mellom unge i barnevernet og lærere i barnevernspedagogutdanningen vil kunne utforske maktaspektet i samskaping. På den måten kan vi få mer kunnskap om hvordan makt kan komme til uttrykk, og hvordan maktaspektet kan innvirke på likeverd og mulighet for innflytelse.

Denne studiens bidrag til samskapingsfeltet er å gi et særlig blikk på hvordan samskaping konstrueres gjennom samhandling mellom unge med erfaring fra barnevernet og lærere i barnevernspedagogutdanningen. Studien vil belyse spørsmål om hvordan likeverd og mulighet for innflytelse kommer til uttrykk praksis, hvordan å samskape når medskapere er unge sårbare, og hvordan makt og maktulikhet kommer til uttrykk i samskapingsprosessen. Studien kan samtidig gi viktig bidrag til barnevernfeltet gjennom å undersøke hvorvidt samskaping kan være en annen måte å samarbeide på som også kan bidra til å endre maktulikhet og asymmetri i barnevernfeltet. Studien kan videre gi kunnskap om hvilken rolle erfaringskunnskap kan ha i utvikling av barnevernfaget.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Samskaping er et forskningsfelt under stadig utvikling med flere kunnskapsbehov. Denne studien har som hovedmål å utdype, nyansere og utvide kunnskapsgrunnlaget og slik dekke deler av kunnskapsbehovet. Mer konkret vil studien være et bidrag til å utdype den delen av forskningsfeltet som omhandler mikronivået. Her vil det relasjonelles innvirkning på samskaping belyses. Det vil kunne gi ny kunnskap om sårbarhet, om maktaspektet, og om asymmetriske relasjoner som synes mindre utforsket innenfor samskaping (Farr, 2018; Kjellström et al., 2019).

I tråd med et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, som jeg vil redegjøre nærmere for i neste kapittel, vil samskaping utforskes som noe som skapes i samhandling mellom mennesker og innenfor en kontekst. Fordi samskaping ofte presenteres som en samarbeidsform hvor deltakere forstås som likeverdige med lik mulighet for innflytelse, vil det være denne studiens anliggende å rette oppmerksomheten mot hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk og realiseres i samskaping mellom lærere og unge. På bakgrunn av dette har studien følgende problemstilling:

Hvordan kommer *likeverd og innflytelse* til uttrykk i en samskapingsprosess mellom unge med barnevernserfaring og lærere ved barnevernspedagogutdanningene?

Det er videre utviklet to forskningsspørsmål kan forstås som konkretiseringer av studiens problemstilling.

Hvordan påvirkes samskapingsprosessen av at brukere med erfaring fra barnevernet deltar i samskapingen?

Hvordan fremmes og utfordres likeverd og mulighet for innflytelse i samhandling mellom unge og lærere i en samskapingsprosess?

Det første forskningsspørsmålet tematiserer at den ene parten i samskapingsprosjektet er unge som er, eller har vært, i sårbare livssituasjoner. Det er interessant å undersøke hvilken betydning dette kan ha for likeverd og innflytelse. Spørsmål om hvordan ungdommene inkluderes, posisjoneres og får mulighet for innflytelse diskuteres i kapittel 7.1

Det andre forskningsspørsmålet retter fokus mot likeverd og mulighet for innflytelsene. Jeg utforsker hva deltakerne mener likeverd og mulighet for innflytelse betyr, og undersøker hvordan dette kommer til uttrykk i samhandlingen mellom unge og lærere. Gjennom å studere relasjonens betydning for samskaping utforskes forhold som kan fremme og utfordre likeverd og innflytelse. Samlet vil dette kunne gi kunnskap om betydning av likeverd og innflytelse, samt hvordan de kan komme til uttrykk i praksis. Dette diskuteres i kapittel 7.2

1.3 Studiens empiriske grunnlag

Studien bygger på et etnografisk feltarbeid som beskrives nærmere i avhandlingens metodedel. Det empiriske materialet består av kvalitative intervjuer, deltakende observasjoner, feltnotater og memos som samlet danner grunnlag for analyse og funn. Disse presenteres i tre artikler der samskaping belyses fra ulike perspektiver. Mens de to første artiklene løfter frem henholdsvis lærernes og ungdommenes erfaringer med å samskape, retter den tredje søkelyset mot samhandlingen mellom ungdommene og lærerne.

Den første artikkelen er skrevet sammen med min danske kollega Astrid Kidde Larsen. I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i empiri fra våre to forskningsprosjekter. Hennes prosjekt har fokus på hvordan barnehageansatte erfarer å samskape med foreldre, og mitt har søkelys på læreres erfaringer med å samskape med unge. Vi retter oppmerksomheten mot likeverdighetsidealet og hvordan lærere og barnehagepedagoger strever med å realisere likeverd i samskaping. Empirien danner grunnlag for å diskutere avhandlingens andre forskningsspørsmål om likeverd i samskaping og hva som kan utfordre dette idealet.

I studiens andre artikkel utforsker jeg sammen med ungdom fra prosjektet og mine to medforfattere ungdommenes erfaringer med å gå fra å være ungdom i barnevernet til å bli medskapere i et samskappingsprosjekt. Artikkelen diskuterer relasjonens betydning i samskaping og viser hvordan anerkjennelse, sosial verdsetting, rom for sårbarhet og et uenigetsfellesskap kan være avgjørende for hvorvidt ungdommene opplever seg som samskapere. Denne artikkelen danner et grunnlag for å diskutere begge forskningsspørsmålene.

I den tredje artikkelen retter jeg oppmerksomheten mot hva som skjer mellom deltakerne i et samskappingsprosjekt. I artikkelen forstår jeg møtet mellom ungdommene og lærerne som et møte mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap. Det gir anledning til å diskutere hvordan kunnskapsforståelse har betydning for samskaping.

Denne artikkelen danner et grunnlag for å diskutere avhandlingens andre forskningsspørsmålet.

I utforskningen av problemstillingen og forskningsspørsmål tar jeg utgangspunkt i denne studiens tre artikler. Jeg utdyper og supplerer imidlertid artiklenes funn ved hjelp av studiens etnografiske materiale.

1.4 Vitenskapsteoretisk bakteppe

Min vitenskapsteoretiske tilnærming har betydning for hvordan jeg forstår feltet jeg forsker i, og virker følgelig inn på alle deler av forskningsprosessen (Powell, Fitzgerald, Taylor, & Graham, 2012). Slik danner det vitenskapsteoretiske fundamentet en viktig premiss for studien.

Jeg utforsker samskaping fra et sosialkonstruktivistisk ståsted der primært Berger og Luckmanns (2000) forståelse legges til grunn. Et grunnleggende premiss er at fenomener forstås som sosiale konstruksjoner.

Felles for flere sosialkonstruktivister som Berger & Luckmann (2000), Gergen (2015) og Burr (2003) er at de tar et oppgjør med sannhetsbegrepet og tanken om at noe er objektivt eller sant. Sannheter utvikles gjennom interaksjon mellom individer eller grupper innenfor en gitt kontekst. Det er derfor, hevder Burr (2003) nødvendig å ha et kritisk blikk på samfunnsfenomener som presenteres som sannheter. Innen en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme vil samskaping som samarbeidsform forstås som noe som skapes og utvikles i samhandling mellom deltakerne. Likeverd og mulighet for innflytelse er ikke gitte størrelser, men noe som utvikles gjennom samhandling. Dette underbygger betydningen av at det relasjonelle aspektet i samskaping er av betydning, samt at det som skjer i relasjonen vil ha en betydning for hvordan samskaping utvikles (Dunston et al., 2009; Filipe et al., 2017).

Kunnskapsbegrepet står sentralt i min studie. Det følger naturlig av en sosialkonstruktivistisk tilnærming at også kunnskap må forstås som noe som utvikles i

samhandling, innenfor en kontekst. Sentrale begrep i denne sammenhengen erfaringskunnskap og fagkunnskap, basert på Grimens (2008) distinksjon mellom det subjektive erfaringsbaserte, og fagkunnskap fremkommet gjennom vitenskapelig praksis. Erfaringskunnskap er å forstå som ungdommens erfaringer gjennom levd liv. En utdypende forklaring og refleksjon rundt erfaringskunnskap gjøres i kapittel 2.1.2. Fagkunnskap på sin side forstås som en betegnelse på den kunnskapen som dominerer lærernes kunnskapsgrunnlag. Det betyr at den hovedsakelig består av teori forskningsbasert kunnskap.

Inndelingen kan komme til å skape et bilde av erfaringskunnskap og fagkunnskap som dikotomier, og som kategorier de ulike aktørene plasseres i. Det kan gjøre det nærliggende å forstå ungdom som utelukkende besitter erfaringskunnskap, mens lærere kun har sin fagkunnskap. Dette vil ikke være tilfelle. Også lærere har sin erfaringskunnskap, ungdommene sin fagkunnskap. Kunnskap skal heller ikke forstås som statisk. Den er sammensatt og flytende, den kan skapes, utvikles og endres (Barth, 2002). Når jeg likevel velger å gjøre en distinksjon mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap og knytter disse kunnskapsformene til henholdsvis ungdommene og lærerne er det for å tydeliggjøre at unge med erfaring fra barnevernet i hovedsak bærer med seg en annen form for kunnskap enn lærere. Denne forståelsen tilsvarer et skille som også sosialkonstruktivistiske kunnskapsosologer som Berger & Luckmann (2000) og Bruner (1986) gjør. De beskriver hvordan menneskers erfaringer og oppfatninger former erfaringskunnskap som ikke anerkjennes på lik linje som den objektive, sanne vitenskapelige kunnskapen. De argumenterer videre for at erfaringskunnskap bør danne en naturlig del av kunnskapsbegrepet. Slik tegner de opp ulikheter mellom kunnskaper, samtidig som de erkjenner at de inngår i hverandres felt. Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming utfordrer de et tradisjonelt kunnskapsbegrep som tenderer til å forstå kunnskap som sannheter utviklet gjennom vitenskapelig praksis. En sosialkonstruktivistisk tilnærming viser ikke bare til kunnskap som noe objektivt, sant og allmenngyldig, men omfatter også kunnskap forstått som en subjektiv virkelighetsoppfatning (Berger & Luckmann, 2000; Bruner, 1986).

1.5 Avhandlingens oppbygging

Dette kapittelet gir leseren en innsikt i avhandlingens tematikk. Jeg har vist hvordan studiens problemstilling og forskningsspørsmål er forankret i samskapingens feltets kunnskapsbehov, samt studiens intensjon om å utvide, utdype og utfordre eksisterende kunnskapsgrunnlag om samskaping og hva som kjennetegner denne samarbeidsformen i praksis.

I kapittel to gir jeg et bilde av samskapingprosjektets kontekst, nærmere bestemt barnevernet, som *Mitt Liv utdanning* er en del av. Jeg gjør rede for noen sentrale utviklingstrekk innen barnevernsfeltet, og retter søkelyset mot spenninger som kan oppstå i forståelsen av unge som henholdsvis sårbare og kompetente aktører. Prosjektet *Mitt Liv utdanning* beskrives grundig.

I kapittel tre plasseres min studie i to relevante forskningsfelt: *Forskning om samskaping* og *ungdomsforskning*. Da samskaping er denne studiens omdreiningspunkt gjøres denne presentasjonen mest utførlig. Siden flere deltakerne i prosjektet er unge med erfaring fra barnevernet, ser jeg også behov for kunnskap om forståelser av unge, agency, sårbarhet og ungdomsmedvirkning. Innsikt i disse forskningsfeltene er viktig for å belyse og diskutere denne studiens funn.

I kapittel fire presenteres avhandlingens teoretiske ramme der Axel Honneth og Michel Foucault er sentrale teoretikere. Her beskriver, begrunner og reflekterer jeg over valget av teoretikere som ikke entydig deler den samme vitenskapsteoretiske posisjonen. Deretter presenterer jeg sentrale deler av deres teorier. Jeg gjennomgår først grunnleggende begreper fra Honneths *anerkjennelsesteori*. Deretter presenterer jeg utvalgte begreper fra Foucaults teorier: *heterotopiske rom*, hans forståelse av *makt* og begrepsparet *makt over* og *makt til*.

I kapittel fem presenteres studiens metode. Her vises hvordan et sosialkonstruktivistisk ståsted og en etnografisk tilnærming har påvirket både forskerrollen, forskningsprosessen og kunnskapsutviklingen. Å forske på og med unge i et etnografisk feltarbeid krever en særskilt etisk aktsomhet. Jeg vil gjennomgående i dette kapittelet

løfte frem refleksjoner knytte til etiske implikasjoner som oppsto i forskning på og med de unge. Videre beskrives det empiriske materialet og analysegrunnlaget, og jeg redegjør for de ulike analyseprosessene.

I kapittel seks presenterer jeg studiens sentrale funn gjennom et sammendrag av artiklene i avhandlingen. Deretter gjør jeg en oppsummerende refleksjon og ser artiklenes funn i sammenheng med studiens etnografiske materiale. De tre temaene som utkrystalliserer seg er: *Sårbarhet som markør*, *Likeverd i samhandling* og *makt og maktulighet*

I kapittel sju løfter jeg frem og diskuterer studiens hovedfunn i lys av problemstillingen. Jeg anvender relevant forskning og teori for å utdype, belyse og bidra til refleksjoner omkring studiens sentrale tema. Kapittelet er strukturert i henhold til studiens to forskningsspørsmål: Hvordan påvirkes samskappingsprosesser av at brukere med erfaring fra barnevernet deltar i samskapingen? Og hvordan fremmes og utfordres likeverd og mulighet for innflytelse i samhandling mellom unge og lærere i en samskappingsprosess?

I kapittel åtte oppsummeres avhandlingens hovedfunn. Her viser jeg hvordan studien utvikler ny empirisk fundert kunnskap om samskaping, samt hvordan studien kan bidra til utforsking av muligheter og utfordringer når det gjelder å anvende samskaping som samarbeidsform i barnevernfaglig arbeid og utdanning.

2 En beskrivelse av feltet som studeres

Innledningsvis påpekte jeg at samskaping alltid foregår innenfor en kontekst som nødvendigvis vil innvirke på realisering av samskaping. Derfor skal jeg i dette kapitlet kontekstualisere barnevernsfeltet ved å tegne et bilde av det norske barnevernet generelt og barnevernspedaogutdanningen spesielt. For å få frem kompleksiteten i feltet trekker jeg veksler på både lovverk og praksis, forskning. Jeg innleder med å beskrive det norske barnevernet. Feltet er stort, og jeg vil rette oppmerksomheten mot synet på barn og unge og håndtering av spenninger mellom forståelsen av barn og unge som sårbare og kompetente i lys av idealet om et samarbeidende barnevern. I den sammenheng vil jeg mer utdypende beskrive Forandringsfabrikkens arbeid med å skape et mer samarbeidende barnevern ved å utvikle og innarbeid nye verdier og arbeidsmåter. Da er det følgelig naturlig å presentere prosjektet *Mitt Liv utdanning* som danner det empiriske grunnlaget for denne avhandlingen. Prosjektet søker å realisere samskaping i praksis og gjør det mulig å utforske hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk i samskaping mellom unge med erfaring fra barnevernet og lærere ved to utdanningsinstitusjoner.

2.1 Et barnevern i endring

Barnevernet i Norge beskrives som et mangfoldig og sammensatt fagfelt som trolig har en av de mest krevende oppgavene i samfunnet (Christiansen & Kojan, 2016). Deres fremste oppgave skal være å sikre at utsatte barn og unge som lever under forhold som kan skade dem, får nødvendig hjelp og omsorg i rett tid (Barnevernloven, 1992). Barnevernet har samtidig et forebyggende ansvar med det mål å styrke barn og unges mestring og redusere risikoen for at barn og unge blir bærere av problemer (Schjelderup, Omre, Marthinsen, & Hyrve, 2005). I Norge har man et statlig barnevern som har det overordna ansvaret for forvaltningen av barnevernloven som regulerer barnevernet. Det kommunal barnevernet utfører det daglige arbeidet etter loven. Uansett på hvilken område en barnevernspedaogog arbeider, har de det til felles at de møter og arbeider for

og med barn og unge som på ulike måter oppfattes som utsatte eller befinner seg i sårbare situasjoner (Paulsen & Studsrød, 2019).

I løpet av de siste tjue årene har det skjedd endringer både i det velferdspolitiske og det faglige landskapet som følgelig kan få innvirkninger på barnevernets praksis og utdanning. Nye strømninger og nye måter å organisere tjenester på vil ha konsekvenser for tankesett og arbeidsmåter i samfunnet generelt og i barnevernet spesielt (Paulsen & Studsrød, 2019; Røsvik, Vike, & Haldar, 2021). På samme måte vil faglige diskurser i det barnvernsmessige forskningsfeltet innvirke på hvordan praksis og utdanning forstås og utøves. Det er særlig tre utviklingstendenser som kan være relevant å trekke frem i denne sammenheng. Utviklingen i synet av barn som brukere, erfaringskunnskap som en viktig del av barnevernets kunnskapsgrunnlag og utviklingen mot et mer samarbeidende barnevern.

I det følgende går jeg mer inngående inn i de tre utviklingstendensene ved å utforske samspillet mellom styrende lovverk, retningslinjer og prinsipper på den ene siden og barnevernets praksis og utdanning på den andre siden.

2.1.1 Et syn på barn som både sårbare og kompetente aktører

Barnevernfaglig arbeid i Norge kan sies å tradisjonelt være drevet av en forestilling om at barn og unge i barnevernet forstås som en utsatt gruppe med behov for hjelp og beskyttelse (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen, & Hvinden, 2014; Daniel, 2010). Et slikt syn kan innebære at barn oppfattes som hjelpetrengende og avhengig av profesjonsutøvere som kan handle til barnets beste. Fordi barn forstås som noen som skal beskyttes reduseres de lett til passive mottakere av den hjelpen de får (Sandbæk, 2004). Dermed har barn i barnevernet tradisjonelt hatt liten innflytelse på barnevernets beslutninger og arbeid. Vurderinger og avgjørelser overlates til barnevernsarbeidere som anses som eksperter på å vurdere barn og unges beste (Angel, 2010).

I både nasjonal og internasjonal sammenheng har synet på brukere av offentlige tjenester endret seg markant. Brukere ble før forstått som hjelpetrengende og passive mottakere av velferdstjenester. Nå betraktes de i større grad som ressurssterke deltakere som bør involveres i utviklingen av velferdsstaten (Pestoff, 2009, 2012).

I norsk barnevernsammenheng kommer dette til uttrykk både i lovverk, offentlige styringsdokumenter og faglige diskurser. Barn og unge har i større grad en kompetente aktørstatus som man forsøker å fremme i det norske barnevernet (Angel, 2010; Christiansen, 2012; Gulbrandsen, Seim, & Ulvik, 2013). Dermed legges det til grunn en forståelse av barn og unge som eksperter på egne liv. Alle barn innehar unik informasjon om seg selv og dermed har de også kunnskap om hva som oppleves som god og nyttig hjelp (Brun, Toresen, & Steinrem, 2018; Skivenes & Sørdsdal, 2018). Slik løftes de frem som kompetente medborgere med deltakelsesrettigheter (Kjørholt, 2010; Lister, 2007). En mer utførlig beskrivelse av utviklingen mot en slik forståelse gir jeg i denne avhandlingens kapittel 3.3.1. I denne sammenheng er det likevel verdt å merke seg at det norske barnevernet hevdes å skille seg ut i internasjonal sammenheng, nettopp fordi det beskrives som spesielt barnesentrert. Det betyr at barnets subjektstatus, rett til å bli hørt og tatt på alvor i stor grad vektlegges (Skivenes, Barn, Kriz, & Pösö, 2014). Forståelsen bygger på og kan sees i lys av norsk policy som i denne sammenheng innbefatter både lover og offentlige styringsdokumenter. FNs barnekonvensjon (1989) er følgelig sentral her fordi den hevdes å skulle ligge til grunn for all barnevernfaglig praksis. Konvensjonen skal gi barn en rettighetsstatus og skissere en forståelse av barn og unge som likeverdige borgere med rett til å bli hørt og rett til å ta del i beslutninger som gjelder dem selv. Det er særlig artikkel 12 i barnekonvensjonen som løfter frem barnets rett til å bli hørt i saker som angår dem (Fns barnekomite, 2009). Barn plasseres med det i en aktørposisjon som gjenspeiles i den norske barnevernloven (Backe-Hansen, 2016).

Gjennom endringer i både fag og politikk har det etter hvert utviklet seg et grunnleggende prinsipp, og også kanskje visjon om at barn og unge må bli sett, hørt og anerkjent, og at det de mener skal ha innvirkning på viktige beslutninger (Slettebø & Seim, 2007; Strandbu, 2011). Denne forståelsen av barn som kompetente aktører kan imidlertid være

problematisk i det det skal omsettes i praksis. For det gis det inntrykk av at sårbarhetsdiskursen fortsatt dominerer barnevernet til tross for fremveksten av en forståelse av barn som kompetente aktører (Espersen, 2010; Hennem, 2010). Av den grunn posisjoneres ofte barn og unge som sårbare (Hennem, 2010; B. S. Jensen, 2014; G. Jensen, 2016; Reime, 2017). Det kan sees i sammenheng med at visjonen om det kompetente barnet kan oppfattes som på kollisjonskurs med barnets rett til beskyttelse som også er hjemlet i blant annet FNs Barnekonvensjon (FNs barnekonvensjon, 1989; Skivenes, 2015). På den annen side kan en ensidig fremstilling av barn og unge som kompetente aktører overskygge det faktum at de også kan være sårbare. Dermed kan man stå i fare for å behandle dem primært som kompetente og ifølge Ursin (2019) overse sårbarheten. Hun mener i likhet med Lister (2007) at man i samarbeid med barn da vil kunne tillegge barnet ansvar utover det barnet er i stand til å håndtere. En slik diskusjon om avveininger viser seg å være relevant nettopp fordi de unge som deltar er ungdom med erfaring fra barnevernet. Balansegangen mellom å forstå unge som sårbare og samtidig som kompetente utdypes i avhandlingens kapittel 3.2 og diskuteres i avhandlingens kapittel 7.

2.1.2 Barn og unge som kunnskapsbærere

Det at barn og unge innehar viktig kunnskap kan synes å være en naturlig del av kompetent aktør diskursen. I både policy og i deler av forskningslitteraturen knyttet til barnevernsfeltet finner vi etablerte oppfatninger av at barn og unges erfaringer må forstås som viktig kunnskap som skal inngå i det barnevernfaglig kunnskapsgrunnlaget.

I avhandlingens tredje artikkel presenterte jeg erfaringskunnskap som kunnskap fra brukere og som kjennetegnes av at den er subjektiv og uttrykkes i personens unike handlinger i situasjonen den springer ut fra og anvendes i (Grimen, 2008). I denne sammenhengen ser jeg behovet for å gå utover Grimens definisjon av erfaringskunnskap og utdypes betydningen med å legge Westerlund (2012) forståelse til grunn. Hun forklarer erfaringskunnskap som kunnskapen en person har om sitt eget liv, lidelse og

bruk av tjenester. Selv om hennes fagfelt er psykisk helse er beskrivelsen relevant i denne sammenheng, nettopp fordi den også løfter frem erfaring med bruk av tjenester. Erfaringskunnskap kan dermed forstås som kunnskap om det å være ung i barnevernet. Ungdommene har erfaringer med hvordan det er å leve i vanskelige livssituasjoner. De har kjent på kroppen hvordan det er å møte det offentlige hjelpeapparatet. De vet hvordan det erfarer å motta hjelp, de har tanker om hva som er god hjelp og reflekterer over hva som ikke fungerer for dem. Samlet innebærer det at de har det som kan forstås som viktig kunnskap som kan anvendes når det offentlige skal utvikle et hjelpeapparat som kan imøtekomme brukeres behov (Karlsson & Borg, 2018). Jeg vil supplere denne Westerlunds forståelse av erfaringskunnskap med en beskrivelse av «erfaringskunnskap som kunnskap utviklet gjennom menneskelige erfaringer og møter i ulike kontekster» (Klevan, Sjøfjell, Borg, & Karlsson, 2018, s. 51). Det synliggjør en sosialkonstruktivistisk forståelse av erfaringskunnskap som noe som utvikles i samhandling og i kontekst.

For å forstå hvordan barn og unges erfaringer presenteres som kunnskap mener jeg det er nødvendig å belyse hvordan man opp gjennom tiden har skilt mellom ulike former for kunnskap. Innenfor barnevernfeltet, som denne studien inngår i, skilles det i sin alminnelighet mellom ulike former for kunnskap. En slik differensiering kan spores tilbake til Aristoteles. For over 2000 år siden skilte han mellom episteme, techne og fronesis som tre likeverdige kunnskapsformer (Grimen, 2008). Episteme, kan forklares som teoretisk kunnskap. Techne omfatter praktisk kunnskap mens fronesis refererer til moralsk klokskap og kunnskap om hvordan man gjennom handling kan sikre gode liv (Klevan et al., 2018). Flere forskere har tatt utgangspunkt i Aristoteles differensiering og videreutviklet hans fremstilling til å omhandle ulike former for kunnskap. Selv om benevnelsene varierer, skilles det stort sett mellom vitenskapelig kunnskap, praktisk kunnskap og erfaringskunnskap (Andersen, 2021; Flyvbjerg, Landman, & Schram, 2012; Grimen, 2008). Hva som ansees som sann kunnskap og forholdet mellom de har vært og er stadig gjenstand for diskusjon. Tradisjonelt kan man si at den vitenskapelige kunnskapen har dominert og vært ansett som den mest «sanne.» Samtidig har en økt anerkjennelse av erfaringskunnskap vokst frem (Ekeland, 2014).

Slik anerkjennelse av barn og unge som kompetente kunnskapsbærere løftes frem som en intensjon også i barnevernfeltet (Angel, 2010). Deres erfaringer og tanker forstås som erfaringskunnskap, en kunnskap som skal ligge til grunn i all barnevernfaglig praksis og utdanning (Backe-Hansen, 2009; Bjørnebekk, 2010). Den samme intensjonen finner vi igjen i kompetansestrategier for det norske barnevernet 2018-2024 (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017). Her understrekes behovet for å i større grad inkludere barn og unges kunnskap inn i praksis og utdanning. Deres erfaringskunnskap, sammen med forskning og praksiskunnskap skal danne kunnskapsgrunnlaget i barnevernfaget (Barne- og familiedepartementet, 2017). Det samme bildet tegner seg i dagens barnevernspedagogutdanning. Innenfor utdanningssektoren presenteres politiske føringer og nye forskrifter som understreker utdanningenes ansvar for å tilrettelegge for at fremtidens barnevernsarbeidere i større grad bygger sitt arbeid på barn og unges kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I den sammenheng løftes den kunnskapsbaserte modellen frem som et ideal. Modellen, på tross av ulike variasjoner viser hvordan praksis og utdanning skal bygge på tre kunnskapskilder: Kunnskap fra forskning, kunnskap fra praksis og erfaringskunnskap/brukerkunnskap. Samlet skal disse kildene danne grunnlag for faglig refleksjon og utøvelse av faget (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim, & Reinart, 2012). Slik løftes erfaringskunnskap frem som en naturlig og likeverdig del av kunnskapsgrunnlaget.

Mye oppmerksomhet har vært rettet mot forholdet mellom vitenskapelig kunnskap og praksiskunnskap. Erfaringskunnskap synes mindre utforsket som kunnskapsposisjon og det etterlyses mer kunnskap om hvordan man kan fremme brukeres erfaringskunnskap (Halås, 2018; Hindhede & Lid, 2019). Samtidig viser deler av forskning at erfaringskunnskap degraderes og tillegges mindre vekt enn de to andre formene for kunnskap. Det varierer også i hvilken grad fagfolk imøtekommer og vektlegger erfaringskunnskap (Angel & Grønningsæter, 2013; Heggen & Dahl, 2017; Iversen & Heggen, 2016).

Dette gjelder i stor grad også på utdanningsfeltet. Det hevdes her at det er den vitenskapelige kunnskapen som dominerer, og utdanningene kritiseres for å bli for akademiske og teoritunge (Ekeland, 2014). Det kan være problematisk at en utdanning som utdanner fagfolk som arbeider med den mest utsatte gruppen i samfunnet, domineres av vitenskap og teori (Garsjø, 2016). Det reiser en diskusjon om hva som er relevant kunnskap i barnevernutdanningen og hvilket forhold det skal være mellom praksis, erfaring og teori. Flere stemmer taler for at barn og unges kunnskap i økende grad skal inkluderes i barnevernfagets utvikling. Organisasjoner som eksempelvis Landsforeningen for barnevernsbarn og Forandringsfabrikken ansees av flere for en viktig premissleverandør når det gjelder mer vekt på erfaringskunnskap i utdanningen. Hvis kunnskapsgrunnet reelt skal bli mer sammensatt, fordrer det et samarbeid. Det synes å være et vanskelig terreng å bevege seg i.

2.1.3 Økt oppmerksomhet mot medvirkning og samarbeid med barn og unge

Å samarbeide med barn og unge handler om å ta barn og unges kunnskap på alvor og inkludere denne formen for kunnskap i utøvelse av faget (Beresford, 2019). Nasjonale forskere peker på det økende kravet i barnevernfeltet om å invitere barn og unge inn i samarbeid for å nyttiggjøre seg deres erfaringer og råd (Brun et al., 2018; Eimhjellen & Loga, 2017; Olsen & Tesfai, 2016). Intensjonen om samarbeid eller medvirkning som det ofte omtales som uttrykkes i både lovverk og sentrale policydokumenter innenfor barnevernfaget. I kjølvannet av FNs barnekonvensjon (1989) fremmes barn og unges rettigheter som deltakende aktører (Barnelova, 1982; Barnevernloven, 1992; Prop.73 L, 2017). Barn og unge forstås som likeverdige borgere med rett til å bli hørt og rett til å ta del i beslutninger som gjelder dem selv. Flere endringer i barnevernloven de siste årene understreker betydningen av barn som viktige samarbeidspartnere, og loven søker å styrke barns involvering i saker som angår dem (Barne- og familiedepartementet, 2017, 2020; Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; NOU, 2016). Flere av disse endringene bygger på forarbeidene og kommentaren til barnekonvensjonens artikkel 12 *Barnets rett*

til å bli hørt. Her stadfestes det at medvirkning ikke utelukkende handler om retten til å bli hørt, men voksnes forpliktelse med å tilrettelegge for at barn og unge kan innvirke i beslutningsprosesser som direkte eller indirekte omhandler dem (Fns barnekomite, 2009).

Flere styringsdokumenter følger naturlig opp og fastsetter at barn og unge skal være barnevernets viktigste samarbeidspartnere (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; BUFDIR, 2018). Disse understreker betydningen av å samarbeide med barn og unge i utviklingsarbeid både i planlegging og evaluering av tilbud, tiltak og tjenester.

Lovverk og styringsdokumenters vektlegging av barns rett til medvirkning danner grunnlaget for barnevernet arbeid med å fremme medvirkning i arbeidet med barn og unge. Når det refereres til medvirkning i praksisfeltet skiller en mellom medvirkning på to nivåer. Medvirkning på individuelt nivå betyr at de involveres i egen sak, at de får innvirkninger på beslutninger og mulighet til å påvirke eget hjelpetilbud (Askheim, 2017; Slettebø & Seim, 2007). Medvirkning på systemnivå har som formål og forbedre og utvikle tjenester som ikke bare omfatter et barn, men alle barn som på en eller annet berøres av tjenesten. Slik kollektiv medvirkning kan defineres som at «representanter for brukere involveres i diskusjoner om hvordan tjenesten bør utformes for å møte deres behov» (Askheim, 2017, s. 135). Det er denne formen for medvirkning som er fokus i denne studien. Tanken er også her at brukere av offentlige tjenester har viktig erfaring og nødvendig kunnskap om egen situasjon, og at det gjør dem til viktige samarbeidspartnere i utviklingen av offentlige tjenester (Haukelien, Møller, & Vike, 2011). Det samsvarer på mange måter med denne studiens forståelse av samskaping som en samarbeidsform der brukere av offentlige tjenester og profesjonelle verdsettes som likeverdige aktører og jobber sammen for å dele det de har av kunnskap og ressurser med hverandre (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2019). Å involvere brukere av tjenester i utdanning og yrkesopplæring fortøner seg som av de mest effektive måtene å forbedre praksis på (Beresford, 2019). Forandringfabrikken og *prosjektet Mitt liv utdanning*, som jeg skal beskrive mer utdypende senere i kapittelet presenteres som eksempel på hvordan samarbeid på systemnivå kan realiseres i praksis.

Forskning på feltet både nasjonalt og internasjonalt fremhever betydningen av medvirkning i barnevernfaglig arbeid og de positive virkningene det har både for barn og unge selv, for kvaliteten på tiltakene og for utviklingen av tjenester (Backe-Hansen, 2016; Havnen et al., 2020; Houghton, 2015; Vis, Strandbu, Holtan, & Thomas, 2011)

Samtidig viser flere studier at det har vært vanskelig å omgjøre intensjonene om samarbeid mellom profesjonelle og unge i praksis. En rekke nasjonale studier viser at barn og unge i for liten grad involveres på systemnivå i barnevernets arbeid og utvikling (Bakke & Holmberg, 2014; Christiansen, 2012; Slettebø, Oterholm, & Stavrum, 2010). Det finnes flere utfordringer som hindrer reell deltaking. Både nasjonale og internasjonale studier viser hvordan kvaliteten på relasjonen mellom barn og unge og de profesjonelle synes mangelfull (Heimer et al., 2018; Timor-Shlevin & Krumer-Nevo, 2016; Tunestveit et al., 2021). Andre studier peker på barnevernsarbeideres manglende kunnskap og kompetanse når det gjelder samarbeid med barn og unge kan være en barriere for deltakelse (Paulsen, 2016; Pölkki, Pursiainen, & Riikonen, 2012).

Dermed kan det være betimelig å spørre hvorvidt det er samsvar mellom de definerte målene om medvirkning og samarbeid med barn, og den faktiske situasjonen i barnevernets og praksis. Flere forskere hevder at man i Norge har et rettighetsbasert medvirkningsbegrep. Det innebærer at man er opptatt av at barn og unge har rettigheter, uten at man nødvendigvis lykkes i å realisere disse slik at unge selv opplever seg hørt og tatt på alvor (Gulbrandsen, Seim, & Ulvik, 2013; Skivenes, 2015)

Det kan også være bakgrunnen for at man i offentlige styringsdokumenter løfter frem samarbeidskompetanse som et av fire kompetanseområdene det må jobbes med innenfor barnevernet. Her understrekes det at profesjonsutøvere må ha bedre og bredere kompetanse når det gjelder å lytte til og ivareta barn og unge, slik at de kan bidra med sin kunnskap (BUFDIR, 2018; Barne- og likestillingsdepartementet, 2017).

Barnevernspedagogutdanningen kan være en viktig arena for å lære fremtidens barnevernspedagoger betydningen av barn og unges kunnskap og hvordan de som fremtidige barnevernsarbeidere skal kunne samarbeide med barn (Barne- og

likestillingsdepartementet, 2017). Formålet med utdanningen skal være å kvalifisere fremtidige barnevernspedagoger som kan gi god og adekvat hjelp til barn og unge i utsatte posisjoner. I formålsparagrafen §2 i nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning fastslås det at «Kjernekompetansen i utdanningen er knytte til barnevernfaglig forsknings – og praksisbasert kunnskap, samt kunnskap fra barn og unge og deres foresatte» Videre understrekes det at «Kandidaten skal ta utgangspunkt i barn og unges livssituasjon og rettigheter», samt at de skal «utvikle samarbeidskompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det understreker at utdanningen har et særskilt ansvar for å fremme samarbeidskompetansen slik at fremtidens barnevernspedagoger kan fremme medvirkning og samarbeid i barnevernet. Denne ambisjonen kan sies å være drivkraften for igangsettelsen av samskappingsprosjektet *Mitt Liv utdanning*.

2.2 Forandringsfabrikken og samskappingsprosjektet Mitt Liv utdanning

Før jeg gir en mer utførlig presentasjon av prosjektet *Mitt Liv Utdanning* vil jeg kort presentere Forandringsfabrikken som er en av initiativtakerne til prosjektet.

Forandringsfabrikken fremstilles som en sosial virksomhet og et kunnskapssenter som siden 2004 sammen med barn og unge har arbeidet med å utvikle og forbedre offentlige tjenester og utdanninger som barn og unge inngår i. En grunnleggende tanker er at barn og unge som brukere av offentlige tjenester har erfaring og kunnskap om hvordan det oppleves å være i og motta hjelp fra disse tjenestene. Denne erfaringskunnskapen ansees som viktig og nødvendig for å forbedre og utvikle tjenester. Med dette som bakgrunn mener Forandringsfabrikken at det er nødvendig å forstå barn og unge som likeverdige samarbeidspartnere for å utvikle barnehage, skole, barnevern og Barne- og ungdomspsykiatri (BUP) (Forandringsfabrikken, 2020). Denne studien tar utgangspunkt i et samskappingsprosjekt innenfor det barnevernfaglige feltet.

Innenfor barnevernfeltet jobber Forandringfabrikken med både å innhente kunnskap fra barn og unge i barnevernet, og med å formidle denne kunnskapen til praksis, utdanning og politikere. Kunnskap hentes inn ved å gjennomføre undersøkelser med barn og unge over hele landet. Siden 2008 har flere enn 5500 skoleelever, 1500 barn og unge i barnevernet, 1700 barn og unge som mottar psykisk helsetjenester og nesten 400 barn og unge som har opplevd vold, deltatt i undersøkelser der de forteller om sine erfaringer og gir sine råd til profesjonsutøvere. Noen av de som er med i undersøkelsene, blir såkalte Proffer. Da inntar de en mer aktiv rolle i å formidle den oppsummerte kunnskapen til politikere, fagfolk, studenter og lærere. Det er rundt 450 aktive Proffer på skole, innenfor psykisk helse og i barnevern (Forandringsfabrikken, 2017). De kalles Proffer, fordi de forstås som eksperter i å være brukere av hjelpeapparatet.

Når proffene arbeider sammen med voksne i Forandringfabrikken og profesjonelle fra fagfeltet for å utvikle både barnevernfaglig praksis og utdanning kan det karakteriseres som kollektiv medvirkning, forstått som en gruppes påvirkning på offentlig tjenestetilbud (Askheim, 2017; Slettebø, Brodtkorb, & Dalen, 2012). Det kan og ligne samskaping – forstått som et samarbeid mellom offentlig ansatte og brukere av offentlige tjenester med det som mål å forbedre og utvikle velferdsstatens tjenester (Agger & Tortzen, 2015; W. Voorberg et al., 2013). Slike organisasjoner der man samler barn og unge og arbeider for sosial forandring, er relativt vanlig og en viktig del av barn og unges kollektive deltakelse i samfunnet (Conner, 2016). I Norge er Forandringsfabrikken en av flere organisasjoner som arbeider for å styrke barn og unges status, fremme medvirkning, og løfte frem deres erfaringskunnskap som likeverdige de andre kunnskapsformer som utgjør barnevernets kunnskapsgrunnlag. Forandringsfabrikken arbeider både politisk og faglig og direkte med både mot praksis og mot utdanninger som retter seg mot arbeid med barn og unge. Det overordnede målet er som nevnt å løfte frem barn og unge som viktige kunnskapsbærere og kompetente samarbeidspartnere i utvikling av politikk, offentlige tjenester og utdanninger. Mer konkret arbeider de både for å etablere et tydeligere barnesyn og fremme grunnleggende verdier som sikre at alle i barnevernet skal møte barn og unge som viktige og likeverdige samarbeidspartnere. Det kan hevdes å være i tråd med idealet om et syn på barn og unge som kompetente aktører. Denne

forståelse forankres på mange måter i barnevernets lovgrunnlag (Barnevernloven, 1992; FNs barnekonvensjon, 1989). Vi finner det også igjen i deler av samskapinglitteraturen som løfter brukere frem som aktivt handlende aktører som innehar kunnskap som forstås som nødvendig for å forbedre offentlige tjenester (Boyle & Harris, 2009b). Samtidig vet vi at barnevernet og barnevernversutdanningen preges av *sårbarhetsdiskursen*, og av den grunn posisjoneres ofte barn og unge som sårbare (Hennum, 2010; B. S. Jensen, 2014; G. Jensen, 2016; Reime, 2017). Forandringfabrikken står dermed i bresjen for å løfte frem forståelsen av unge som aktive, kompetente og som viktige representanter for erfaringskunnskap.

Forandringfabrikken arbeider videre med å fremme en forståelse av barn og unge som viktige samarbeidspartnere. Barn og unge i barnevernet har erfaring og kunnskap om hvordan det oppleves å være en del av systemet. Når barn og unge forstås som bærere av viktig kunnskap anerkjennes de samtidig som naturlige samarbeidspartnere i arbeidet med å forbedre praksis og utdanning. Disse ambisjonene glir fint i et epokeskifte der visjonene om medvirkning uttrykkes gjennom endringer i barnevernloven og i underliggende styringsdokumenter (Barne- og familiedepartementet, 2017, 2020)

Samlet kan man si at Forandringsfabrikkens arbeidet med å løfte frem barn og unge som kunnskapsrike og viktige samarbeidspartnere kan sees i lys av de utviklingstendensene innenfor barnevernsfeltet som jeg beskrev i foregående kapittel. Både lovgivning og styringsdokumenter har et økt fokus på barn og unge som kompetente aktører og en økt oppmerksomhet på barn og unges medvirkning. Samtidig kan ikke Forandringfabrikken ensidig forstås som en aktør som søker å realisere lovverk og policy. Virksomheten jobber aktivt på politisk nivå for å fremme erfaringskunnskap, men også deres barnesyn og verdigrunnlag. Eksempelvis har de vært en viktig pådriver for å få kjærlighet inn som et profesjonskrav (Neumann, 2021).

Slik kan Forandringfabrikken forstås som en sentral bidragsyter for å fremme erfaringskunnskapens posisjon i kunnskapsgrunnlaget. Som aktive og synlige deltakere i utforming av både praksis og utdanning er de stadig debattert i det offentlige rom. Flere stiller spørsmålstegn ved hvorvidt Forandringfabrikken som sosial virksomhet kan

representere barn og unges kunnskap som om det var noe entydig. Erfaringer, mener flere, er varierte og komplekse. Derfor vil det også være et behov for i større grad få frem mangfoldet (Høiseth, 2022; Tollefsen, 2022). Andre mener at Forandringfabrikken er en av de organisasjonene som i stor grad har bidratt til å samle og formidle barn og unges erfaringer på en systematisk og god måte (Bjørndal, Arianson, & Skivenes, 2022). Diskusjonene dreier seg også om hvorvidt sårbare barn og unge selv bør presentere erfaringskunnskap. Flere tar til orde for Proffer utleverer seg selv ved å formidle deres erfaringer og råd til politikere, praksis og utdanning, og at det kan være etisk betenkelig (Høiseth, 2022; Storø & Haver, 2022). Andre igjen argumenterer for at Proffene er viktige kunnskapsbærere med ressurser og at vi kan skyve de ut av deltakelse ved å betegne de som sårbare (Snartland, 2022). Jeg skal ikke her diskutere debattene ytterligere, men flere av de pågående diskusjonene løftes også frem i denne avhandlingen. Det gjelder særlig diskusjonen om hva erfaringskunnskap er og hvordan den posisjoneres i barnevernfeltets kunnskapsgrunnlag. En forståelse av unges sårbarhet og hvordan det kan stå i veien for deltakelse er også en gjennomgående diskusjon som berøres flere steder.

2.2.1 Bakgrunn for prosjektet *Mitt liv utdanning*

Mitt Liv utdanning ble etablert i 2016 som et samarbeidsprosjekt mellom Forandringsfabrikken som en sosial virksomhet, Proffer og faglærere ved to utdanningsinstitusjoner som tilbyr barnevernspedagogutdanning. Prosjektet retter seg mot utdanningene med mål om å fremme barn og unge som kompetente aktører, løfte frem barn og unge kunnskap som likeverdig andre former for kunnskap og vise hvordan barn og unge er barnevernets viktigste samarbeidspartner

Det var flere grunner til at prosjektet *Mitt Liv utdanning* ble initiert. Det kan sies å handle om en kombinasjon av et uttrykt kompetansebehov i barnevernet knyttet til at fremtidige barnevernspedagoger i større grad enn tidligere skal kunne samarbeide med barn (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; BUFDIR, 2018; Kunnsapsdepartementet, 2019).

Forandringfabrikken og Proffens grunnleggende tanke om at barn og unge har erfaringer, som er viktig og nyttig kunnskap. De vet hvordan det erfarer å få hjelp, og de vet eksempelvis hvilke metoder som føles nyttige og hvilke metoder som ikke hjelper. Denne kunnskapen kan bidra til å utvikle barnevernet slik at det fungerer på en god måte for de barna og ungdommene som er der. Gjennom at denne kunnskapen presenteres og inkluderes i barnevernspedagogutdanningen, kan studenter få kunnskap om hva barn og unge erfarer og tenker om barnevernet. Deres kunnskap kan bidra til å utdanne gode profesjonelle barnevernsarbeidere som får økt kompetanse knyttet til å samarbeide med barn og unge (Forandringsfabrikken, 2021). Slik arbeider Forandringsfabrikken etter intensjonen med den kunnskapsbaserte modellen. De ser behovet for å løfte frem erfaringskunnskapen og likestille den med den vitenskapelig og den teoretiske kunnskapen som tradisjonelt har dominert kunnskapsgrunnlaget i både praksis og utdanning.

Forandringsfabrikkens intensjon om å inkludere barn og unges kunnskap i utdanningen ble delt av ansatte ved flere utdanningsinstitusjoner. Utdanningen skal følgelig inkludere de nye retningslinjene for utdanning og følge opp de nye kravene til kompetansebehov i barnevernet. Samtidig var det flere vitenskapelige ansatte ved utdanningen som var bekymret for at vitenskap og fag dominerer som kunnskapsgrunnlag, og at utdanningen derfor blir for akademisk og teoritung. Derfor ønsket de i større grad å kombinere teoretisk kunnskap med erfaringskunnskap for på den måte å utvide og utvikle kunnskapsgrunnlaget. Initieringen av prosjektet kan knyttes til denne bekymringen. Mer overordnet kan da initieringen av prosjektet forstås i lys av tendensene jeg beskrev i foregående kapittel: et syn på barn og unge som kompetente aktører, barn og unge som kunnskapsbærere og betydningen av å samarbeide med barn og unge. Alle deltakerne i prosjektet var opptatt av å oppfylle kravet om å fremme og inkludere barn og unges kunnskap i barnevernets kunnskapsgrunnlag (BUFDIR, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det innebærer å forstå barn og unge som naturlige samarbeidspartnere i utviklingen av utdanningsgrunnlaget for barnevernfaglig arbeid.

2.2.2 Prosjektets formål og oppgaver

Som beskrevet innledningsvis, har Prosjektet *Mitt liv Utdanning* som hovedmål å inkludere barn og unges kunnskap i barnevernspedagogutdanningenes kunnskapsgrunnlag. Det var bred enighet blant både lærerne og ungdommene om at fremtidens barnevernspedagoger i større grad må anvende barn og unges erfaringskunnskap og i større grad samarbeide med barn både i saker som gjelder barnet direkte og for å videreutvikle barnevernfaget.

I prosjektet som har vart i seks år, har vi hovedsakelig arbeidet med tre oppgaver. Gjennom samarbeidsmøter, workshops og planleggingsmøter har vi diskutert og sammen laget konkrete undervisningsopplegg med det som mål å formidle både erfaringskunnskap og fagkunnskap i barnevernspedagogutdanningen. I den sammenheng er det gjennomført flere møter der temaer, pensum, læringsutbytter og vurderingsformer har vært diskutert, og vi har forsøkt å komme med videre anbefalinger til andre utdanningsinstitusjoner. Disse møtene har også vært naturlige arenaer for å diskutere verdigrunnlag og barnesyn. I et av samarbeidsmøtene der vi skulle diskutere høstens undervisning er det en av ungdommene som sier: «Dere snakker så mye om at barn og unge er likeverdige. Jeg hører dere sier det, men jeg opplever ikke at det er sånn. Hva mener dere egentlig når dere dere bruker sånne ord?» Spørsmålet ledet til en viktig diskusjon om hva likeverd er. Handler det om å være like mye verdt, eller om at man er likestilte med hensyn til å få bestemme? Samtalene var viktige for å tydeliggjøre hverandres ståsted og meninger og for å gi innhold til idealer og sentrale begreper.

Den andre oppgaven har vært å inkludere ungdommene i undervisning. De har da hatt ansvar for egne forelesninger der de formidler sin kunnskap rundt et tema presentert med basis i barn og unges egne erfaringer og historier. De forteller for eksempel hva som oppleves som fint og nyttig i barnevernet, og hva de erfarer som vanskelig. De retter også kritiske spørsmål til det de opplever at ikke virker og kommer med forslag til hvordan barnevernet kan arbeide annerledes.

En tredje oppgave har vært å arbeide med spørsmål om hva det innebærer å inkludere barn og unges kunnskap i utdanningen og hvordan det kan gjøres. I ny nasjonal forskrift for treårig bachelorutdanning i barnevern (Kunnskapsdepartementet, 2019) inngår kunnskap fra barn, unge og deres foresatte som en del av kjernekompetansen. I flere av læringsutbyttebeskrivelsene fremkommer det at denne typen kunnskap skal inngå som en del av det grunnlaget for en kunnskapsbasert praksis. I prosjektet har vi diskutert hvordan barnevernspedagogutdanningen i Norge kan imøtekomme dette kravet og tilrettelegge for at barn og unges kunnskap blir integrert i undervisningen. Vi har arbeidet med å etablere en kunnskapsbank med forslag til pensum, undervisningsopplegg, filmer og andre ressurser som kan brukes nasjonalt.

2.2.3 Prosjektets deltakere

Ungdommene som deltar i prosjektet *Mitt Liv utdanning* er det som omtales som BarnevernsProffer. De mottar alle hjelp fra barnevernet, og har ulike erfaringer med denne hjelpen. Deres samarbeid med barnevernutdanningene varierer. Noen samarbeider tett med utdanningene. Det innebærer at de deltar i planleggingsmøter og gjennomfører undervisning ved flere utdanningsinstitusjoner. Andre er kun «innom» undervisning ved behov. De proffene som er deltakere i prosjektet *Mitt Liv utdanning* omtales videre som ungdom. Betegnelsen Proffer benyttes når jeg referer til alle barn og unge i Forandringsfabrikken.

Deltakerne som i min studie omtales som de voksne er ansatte i Forandringsfabrikken. De har hovedsakelig ansvar for å tilrettelegge og støtte Proffene slik at det oppleves trygt å dele og formidle det de har av kunnskap, erfaring og forståelser. De voksne fungerer også som brobyggere mellom Proffer, lærere i utdanningene og andre profesjonsutøvere som utdanner og jobber med barn og unge.

Lærerne i dette prosjektet er vitenskapelig ansatte som arbeider med utdanning av barnevernspedagoger ved to utdanningsinstitusjoner i Norge. Noen har lang erfaring med å arbeide sammen med Forandringsfabrikken og ungdommene, andre har så vidt

begynt dette samarbeidet. De omtales i denne avhandlingen som lærere fordi det er denne betegnelsen ungdommene i min studie benytter.

Som lærer ved en av utdanningsinstitusjonene, har jeg samarbeidet med ungdommene i Forandringsfabrikken i over 6 år. Fordi jeg kjente Forandringsfabrikken og ungdommene godt var det naturlig å gå inn i rollen som prosjektkoordinator for den utdanningen jeg jobber i. Det innebærer at jeg har hatt et overordnet ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike deler i prosjektet Mitt Liv utdanning. Det betyr at jeg har en dobbelrolle fordi jeg både forsker på og er prosjektkoordinator i prosjektet. I avhandlingens metodekapittel ser jeg nærmere på den betydningen det har hatt for forskningsprosessen at jeg har hatt flere roller i samskapingsprosjektet. Der diskuterer jeg også hvilke muligheter og utfordringer disse rollene har gitt.

3 Relevante forskningsfelt

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for to forskningsfelt som jeg mener er relevant for studien. Jeg innleder kapittelet med å kort beskrive hvordan jeg gjennomgående har arbeidet med litteratursøk og vurdering av litteratur. Deretter presenterer jeg resultatet av litteratursøket for på den måten å gi en oversikt over aktuell forskning om samskaping som forskningsfelt. Her retter jeg søkelys på samskaping som samarbeidsform der det relasjonelle er i fokus. Dette perspektivet synes viktig i forhold til studiens omdreiningsfelt. Videre undersøker jeg hvordan likeverd og mulighet for innflytelse behandles i litteratur om samskaping. Begrunnelsen for dette er at studien utforsker hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk i samskaping.

Når det gjelder å samskape med unge, vil det være behov for å gå utover samskapingslitteraturen og hente kunnskap fra ungdomsforskningsfeltet. Dette feltet fremstår som stort og omfattende med ulike tilnærminger og fokusområder. Jeg retter oppmerksomheten mot to områder. Det første viser utviklingen i forståelsen av ungdommer som aktive, kompetente aktører og hvordan det får innvirkninger på hvordan unge posisjoneres som samarbeidspartnere. Det andre området viser hvordan det i litteraturen presenteres ulike former for ungdomsmedvirkning og hvordan dette kan forstås i sammenheng til litteratur om samskaping.

3.1 Litteratursøk for å få oversikt og innblikk i forskningsfeltene

For å skaffe oversikt og innsikt i de to forskningsfeltene denne studien inngår i gjennomførte jeg et planmessig litteratursøk. Hensikten med et slikt søk var å skaffe oversikt over relevant litteratur på feltet som kunne bidra til å undersøke eksisterende kunnskap innenfor utvalgte områder. Selv om jeg startet litteratursøk tidlig i studien ga min tilstedeværelsen i feltet stadige nye antydninger for hva i forskningslitteraturen som kunne være relevant. Jeg oppdaget eksempelvis på et senere stadiet at jeg ikke bare kunne holde meg til samskaping som fag og forskningsfelt, men at det var det var

nødvendig å supplere med temaer fra ungdomsforskning. Fordi samskaping er studiens hovedfokus gjorde jeg et mer omfattende søk enn det jeg gjorde i ungdomsforskningsfeltet.

Arbeidet med å skaffe oversikt over relevant litteratur har vært en kontinuerlig prosess som har foregått over tid. Likevel kan søket inndeles i tre trinn som jeg har repetert flere ganger gjennom forskningsprosessen

1. Utvikle retningsgivende spørsmål til feltet
2. Skaffe oversikt over nyere forskningsreview som gjenspeiler relevante temaer
3. Online søk i databaser med utvalgte søkeord

I arbeidet med å skaffe kunnskapsoversikt i samskapingfeltet utviklet jeg relativt tidlig retningsgivende spørsmål som skulle hjelpe til med å avgrense relevante temaer for min studie. *Hvilke definisjoner og perspektiver på samskaping dominerer feltet? Hvilke former for samskaping beskrives i litteraturen? Hvordan tematiseres samskaping med unge?* For å belyse spørsmålene søkte jeg etter nyere forskningsreview som kunne skissere kunnskapsoversikt over for eksempel ulike former for samskaping. Slike review åpner samtidig opp for nye relevante referanser. En gjennomgang av disse referansene bidro til at jeg kunne presisere og utdype temaer som var relevante for min studie. De bidro videre til å presisere temaer slik at jeg lettere kunne finne søkeord for søk i utvalgte databaser. Det siste trinnet var nettopp å søke online i følgende databaser: *Idunn, ProQuest, JStore, Academic Search Premier og Sage Journals*. Jeg brukte ulike søkeord og kombinasjoner, både på norsk og engelsk. Eksempler på slike søkeord er: *Samskaping, relasjon, samskaping og deltakelse, mikro, unge og samskaping, samskaping og sårbarhet*.

En tilnærmet lik prosedyre ble gjennomført i arbeidet med å skaffe kunnskapsoversikt i ungdomsforskningsfeltet. Søket var imidlertid ikke så omfattende. Her hadde jeg allerede foretatt en avgrensning fordi jeg visste jeg ønsket å løfte frem temaer som ungdom som sårbare og kompetente og ungdomsmedvirkning. Likevel var det behov for å stille noen retningsgivende spørsmål som kunne lede meg til de utvalgte temaene. *Hvordan*

plasseres ungdomsforskning i forskningsfeltet om barn og unge? Hvordan har ulike teorier og perspektiv utviklet seg på feltet? – da med fokus på synet på barn og unge. Hvordan fremstilles unge som både sårbare og kompetente? Hva vet vi om ungdomsmedvirkning? Hvilke etiske aspekter trer frem som viktig i samarbeid med unge i forskning? Relevante søkeord som ble brukt var Nyere barndomssosiologi, sårbarhet, agency, medvirkning og etikk.

Gjennom hele prosessen ble hovedfunn plassert i en tabeller som ga oversikt over «Type søk», «Forfatter/e og tittel», «studiens problemstilling» «temaer» og «funn»

Resultatene av litteratursøkene gjenspeiler seg i det jeg i det videre presenterer som Samskaping som fag og forskningsfelt og ungdomsforskning.

3.2 Samskaping som fag- og forskningsfelt

Samskaping presenteres, som nevnt innledningsvis, ofte som en ny og bedre samarbeidsform for å utvikle og forbedre velferdssamfunnet (M. Clark, 2015; Durose, Needham, Mangan, & Rees, 2017; Torfing et al., 2019). Når samskaping presenteres slik, kan ikke det forstås isolert fra strømninger som preger samfunnsutviklingen. Samskaping inngår i en tradisjon vi har sett utvikle seg i de seneste 20 år. Det dreier seg om fenomener som *New Public Governance*, *sosial innovasjon* og *sosialt entreprenørskap*. Samlet representerer disse fenomenene en utvikling i retning av økt involvering av borgere i utviklingen av velferdsstaten.

New Public Governance (NPG), av noen også omtalt som samstyring, utfordrer New Public management (NPM) (Hartley, 2005; Pestoff, 2012, 2018). Det er særlig menneskesynet og en ikke-hierarkisk tillitsbasert samhandling mellom det offentlige og borger som pekes ut som nytenkende, og som et viktig bidrag til utviklingen av velferdsstaten (Bovaird & Loeffler, 2012). Styringsformen gir uttrykk for å være demokratisk orientert der brukere av tjenester forstås som ressurssterke, kompetente samfunnsborgere som skal involveres i utviklingsprosesser og beslutninger (Osborne & Strokosch, 2013). Intensjonen om et

likeverdig partnerskap forankres i et demokratisk perspektiv der samskaping forstås som realisering av retten til deltakelse og innflytelse. Som medborger i et demokratisk samfunn hevdes det at borgere, og brukere av offentlige tjenester, har rett til å involveres som likeverdige samarbeidspartnere i beslutninger og i utvikling av samfunnets offentlige tjenester og tilbud (Agger et al., 2018; Verschuere, Brandsen, & Pestoff, 2012; Voorberg et al., 2013).

Samhandling mellom offentlige og borgere, i denne sammenheng brukere, viser seg også sentral innenfor det som omtales som *sosial innovasjon*. En slik tilnærming er å forstå som en samfunnsmessig nyskaping der inkludering av borgere er en forutsetning (Hulgård, 2018; Støkken, 2014; Willumsen & Ødegård, 2015). Sosial innovasjon kjennetegnes av nytenkning og utvikling. Det at Forandringsfabrikken, ungdommer og lærere sammen utvikler barnevernutdanningen kan i seg selv forstås som sosial innovasjon fordi man søker utvikling og endring gjennom å inkludere ungdom.

Fokuset på nyskaping og muligheter betegnes som bærebjelke innenfor *sosialt entreprenørskap*. I norsk kontekst har sosialt entreprenørskap fått økende oppmerksomhet. Denne formen for entreprenørskap presenteres ofte som virksomheter mellom offentlige, privat og frivillig sektor med det som mål å koble det beste fra alle sektorer sammen i arbeidet med å finne, nye innovative løsninger på samfunnsproblemer. Deltakelsesperspektivet er en viktig faktor også i sosialt entreprenørskap fordi det understreker at sosialt entreprenørskap, i tillegg til nye tenke- og arbeidsmåter, også handler om endringsprosesser og relasjoner mellom aktørene som driver dem fremover (Hulgård & Andersen, 2012). Slik kan Forandringsfabrikken og ungdommene også forstås som sosiale entreprenører, eller endringsagenter som Dees (1998) omtaler slike aktører som.

Felles for disse tilnærmingene synes å være et menneskesyn der vekten legges på brukernes ressurser, selvstyring og myndiggjøring, og man er opptatt av at det skal foregå en maktoverføring fra stat til borger og økt mulighet for deltakelse og innflytelse (Agger et al., 2018).

Intensjonen om å involvere brukere i utviklingen av det offentlige gjenspeiles i det norske samfunnet. I dagens velferdsstat står man overfor økonomiske utfordringer, ineffektivitet og manglende evne til å imøtekomme borgeres behov. Dette tvinger frem endringer i velferdsstatens organisering og virke (Stamsø, 2017; Willumsen & Kjelstadli, 2020). Blant annet argumenteres det for at andre aktører, som brukere, borgere og frivillige organisasjoner må ta del i utviklingen av velferdstjenester (Alford, 2014). Det bringer frem nye tanker om borgeres deltakelse (Brøgger, 2017). Flere studier peker nettopp på hvordan samskaping skal bidra til å utvikle og gjøre velferdsstaten mer effektiv og bærekraftig (Bovaird & Loeffler, 2012; Fledderus, Brandsen, & Honingh, 2014; Willumsen & Kjelstadli, 2020). Når man samarbeider med brukere i utviklingen av tjenester og tilbud, kan deres delaktighet resultere i bedre og mer tilrettelagte tjenester (Durose et al., 2017; Needham & Carr, 2009). Den samme argumentasjonen finner vi igjen når man i barnevernfaglig arbeid fremmer det å samarbeide med barn og unge fordi de bærer med seg kunnskap som bør inngå som en naturlig del av barnevernets kunnskapsgrunnlag (Brun et al., 2018). På samme måte som barnevernet kunnskapsgrunnlag utvikles ved at unge får inngå i utviklingen av utdanningen skal samskaping bidra til å øke kvaliteten på tjenestene. Gjennom partnerskap med brukere, fordeles arbeid og ansvar, og brukere kan få et eierforhold til egen tjeneste eller velferd. Slik kan samskaping også forstås som viktig i utvikling av medborgerskap og demokrati (McMullin, 2018).

Samlet viser dette at samskaping som samarbeidsform løfter brukere frem som viktige fordi de innehar kunnskap og kompetanser som erklæres nødvendig i utviklingen av det offentlige. Det viser også at samskaping inngår i et omfattende forskningsfelt som omhandler alt fra styringsformer til samarbeidsrelasjoner.

3.2.1 Samskaping – et sammensatt fenomen

I dag finnes det flere posisjoner med ulik tilnærming til samskaping som representerer ulike forståelser og teoretiske ståsteder (Brandsen & Honingh, 2015; Nabatchi, Sancino, & Sicilia, 2017). Derfor synes det vanskelig å komme frem til en entydig definisjon av

samskaping fordi tilnærmingen inngår i flere fagområder og tillegges ulik betydning avhengig av kontekst. Likevel har flere definisjoner det til felles at samskaping som jeg allerede har beskrevet, handler om et samarbeid mellom offentlig ansatte og brukere av offentlige tjenester med det som mål å forbedre og utvikle velferdsstatens tjenester (Agger & Tortzen, 2015; Voorberg et al., 2013).

Samskaping som begrep ble for første gang introdusert i Ostroms avhandling der hun viser hvordan borgere med sine ressurser og kunnskap blir medprodusenter av offentlig velferd. Samskaping anvendes av Ostrom for å forstå og forklare dette funnet (E. Ostrom, 1996, s. 1073). *“By co production I mean the process through which inputs used to produce a good or service are contributed to individuals who are not “in” the same organization”*.

Ostrom understreker her det som forstås som essensielt ved samskaping: Borgernes innflytelse og bidrag til offentlige tjenester, fordi de representerer en viktig ressurs i utvikling og leveranse av servicetelseter. Hennes tilnærming er forankret i en politisk økonomisk Public Choice tankegang om at makthavere og profesjonelle ikke nødvendigvis er bedre kvalifisert til å vite hva som er best for samfunnets borgere (V. Ostrom & Ostrom, 1971). Dette er knyttet til en forståelse av at offentlige tjenester ikke kan fungere godt dersom brukere ikke involveres som samarbeidspartnere i utviklingen av offentlige tjenester. En slik tilnærming var banebrytende i sin tid.

Denne grunntanken er videreført og videreutviklet av flere teoretikere innenfor forskjellige fagfelt og disipliner. Felles er ideen om at borgere forstås som en ressurs, og at det rettes et kritisk blikk mot profesjonenes definisjonsmakt når det gjelder hva som er best for brukere. Samskaping har dermed bidratt til en økende interesse for ulike former for borgerdeltakelse (Arnstein, 1969). Ofte knyttes samskaping til det som omtales som kollektiv medvirkning (Alford, 2014). En slik form for medvirkning bygger nettopp på tanken om at mottakerne av tjenestene har denne erfaringskunnskap som jeg tidligere har redegjort for, og at det gjør dem til viktige samarbeidspartnere.

I senere tid har man forsøkt å systematisere mangfoldet av tilnærminger og forståelser til samskaping (Brandsen & Honingh, 2015). Flere forskere har rettet oppmerksomheten mot ulike former for og grader av samskaping (Bovaird, 2007; Voorberg et al., 2015). Det har også vært en økende interesse for å utforske hvilke verdier som skapes i samskaping (Agger et al., 2018; Bovaird & Loeffler, 2012).

I forskningsfeltet skilles det gjerne mellom to retninger eller teoretiske forståelser (Agger & Tortzen, 2015; Eimhjellen & Loga, 2017; Krogstrup & Brix, 2019). De to retningene knytter seg til forskjellig ideologi og forståelse av hva offentlig administrasjon er og hvordan man skal arbeide med brukere innenfor offentlige myndigheter (Osborne, 2009). Den første retningen har New Public Management, med et rasjonell - aktør - menneskesyn som en grunntanke. Samskaping blir, i så måte et virkemiddel for å utvikle bedre og mer effektive tjenester. Effektive tjenester er nødvendig fordi man har en ressursknapphet i samfunnet. Det gjør at man i forskning er opptatt av å måle den samfunnsmessige effekten av samskaping (Loeffler & Bovaird, 2016). Slik blir samskaping forstått som et «instrumentelt» virkemiddel, og som et svar på utfordringer knyttet til velferdsstatens bærekraft. Med det som utgangspunkt rettes oppmerksomheten mot resultater av samskaping og hva godt og nytt samskaping kan tilføre velferdsstaten (Tortzen, 2016). Den eksisterende forskningen om samskaping kan dermed sies primært å berøre prosesser på makronivå.

Den andre retningen legger vekt på samskaping som samarbeidsform. Her ligger det til grunn et syn på brukere som viktige kunnskapsbærere. Likeverdighet mellom deltakere og anerkjennelse av hva deltakerne bringer med seg av kunnskap og kompetanse fremstår som sentrale bærebjelker i denne tilnærmingen til samskaping (Bovaird & Loeffler, 2012; Voorberg et al., 2013). Her rettes oppmerksomheten mot hva som skjer i forholdet mellom deltakerne fremfor mot samfunnsmessig effekt (Tortzen, 2016). Denne tilnærmingen er imidlertid ikke den mest fremtredende innenfor forskning om samskaping. Forskningen har samlet sett i liten grad tematisert det relasjonelle aspektet ved samskaping. Vi har derfor behov for mer kunnskap om hva som skjer i samhandlingen mellom profesjonell og bruker i samskappingsprosesser.

Innenfor begge retningene fremheves ofte samskaping som et ubetinget gode og som løsninger på en rekke utfordringer (Steen, Brandsen, & Verschuere, 2018). Man kan få inntrykk av at det ligger en forventning om at samskaping nærmest utelukkende skaper positive gevinster, både når det gjelder effekten, men også hva angår deltakernes utbytte. Slik preges litteraturen av at samskaping presenteres som en idealtypisk samarbeidsform (Tortzen, 2017). Likevel, de to retningene representerer bestemte teoretiske forståelser av hva samskaping kan være og hvilke roller deltakerne bør ha. Først og fremst er de ulike i forhold til samskapingens formål og hva som er ønskelig resultat av samskaping.

3.2.2 Denne studiens plassering i samskapingfeltet

Fremfor å studere samskaping på makronivå, vil jeg som jeg allerede har redegjort for innledningsvis, plassere denne studien innenfor et mikronivå. Samskaping presenteres da som en samarbeidsform der det relasjonelle aspektet synes bærende. Fokuset rettes mot det som foregår mellom deltakerne fordi det er her prosesser igangsettes og gjennomføres. Man anerkjenner at det er i samhandling kunnskap utvikles, endres eller reproduseres (Filipe et al., 2017; Pestoff, Brandsen, & Verschuere, 2013). Hvorvidt brukere forstås som kompetente og likeverdige avhenger av hvem de inngår i relasjon til. Det som skjer i relasjonen ser ut til å være avgjørende for virkningene av samskaping og dermed også avgjørende for hvorvidt samskaping lykkes (Dunston et al., 2009). Med et slikt utgangspunkt kan man si at samskaping konstrueres og utvikles i relasjoner.

En slik plassering i forskningsfeltet gjenspeiler den sosialkonstruktivistiske forståelsen som ligger til grunn i studien. Fordi samhandlingen og kontekster endrer seg, vil også samskaping være en kontinuerlig prosess (Burr, 2003). Det betyr at samskaping må ses i sammenheng med og i lys av relasjonen mellom de som deltar og den konteksten de samhandler innenfor. Følgelig blir det relasjonelle viktig både for å forstå samskaping som fenomen og for å få innsikt i hvordan likeverd og mulighet for innflytelse kommer til uttrykk.

3.2.3 Samskaping som relasjon

Jeg vil i det følgende presentere ulike posisjoner innenfor forskningsfeltet samskaping som alle har det til felles at de tydeliggjør betydningen av det relasjonelle. Bovaird (2007) understreker i sin forskning at samskaping krever tett samhandling over tid:

“Co-production as the provision of services through regular, long-term relationships between professionalized service providers (in any sector) and service users or other members of the community, where all parties make substantial resource contributions “(Bovaird, 2007, s. 847).

En slik tilnærming retter oppmerksomhet mot kvaliteten ved relasjonen. En annen definisjon understreker at samskaping erklæres som en relasjon som innebærer direkte og aktiv deltakelse.

“Co-Production is a relationship between a paid employee of an organization and (groups of) individual citizens that requires a direct and active contribution from these citizens to the work of the organization” (Brandsen & Honingh, 2015, s. 5).

Samskaping fordrer at hver av deltakerne i tett samarbeid bidrar med kunnskap og kompetanse både i planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet (Brandsen & Honingh, 2015; Torfing, Røiseland, & Sørensen, 2016; Voorberg et al., 2015). Brukere kan derfor ikke kun inviteres inn for å si sin mening og gi råd for deretter å trekke seg tilbake. Ikke bare kreves det at brukere og profesjonelle bidrar. Relasjonen mellom dem skal også kjennetegnes av likeverd:

“Co-production means delivering public services in an equal and reciprocal relationship between professionals, people using services, their families and their neighbours. Where activities are co-produced in this way, both services and neighbourhoods become far more effective agents of changes” (Boyle & Harris, 2009, s. 11)

Definisjonene tydeliggjør det jeg innledningsvis presenterte som samskaping, og hvordan samskaping tar høyde for å være noe annet enn andre former for brukermedvirkning.

Samskaping fordrer som tidligere understreket, et syn på brukere som bærere av viktige kunnskap og kompetanse (Agger et al., 2018; Bovaird & Loeffler, 2012; Pestoff, 2018). Dette henger på sin side sammen med at relasjonene i samskaping skal være likeverdige og gjensidige (Andersen & Espersen, 2017; Boyle & Harris, 2009; Slay & Stephens, 2013). Slik demokratisering av ekspertise skal gi brukere mulighet for innflytelse (Pestoff, 2009; Tisdall, 2017).

Når jeg i denne studien skal undersøke samskaping og hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk i samhandling mellom deltakere, vil det være nødvendig med en utdyping av hvordan likeverd og innflytelse tematiseres i forskning og teori. Før jeg gjør det starter jeg med å kort utforske hvordan brukere i samskaping forstås som kunnskapsbærere, da jeg anser det som et viktig premiss.

3.2.4 En forståelse av brukere som kunnskapsbærere

Tradisjonelt har relasjonen mellom brukere av offentlige tjenester og profesjonelle vært beskrevet som asymmetrisk med en omtale av brukere som passive mottakere av tjenestene (Löffler, 2009). Samskaping utfordrer dette tradisjonelle synet gjennom å presentere en forståelse av brukere som aktive kunnskapsrike aktører (Agger et al., 2018; Bovaird & Loeffler, 2012; Pestoff, 2014). Flere argumenterer for at et grunnleggende syn på brukere som aktive, ressurssterke og kompetente og ikke minst likeverdige samarbeidspartnere skiller samskaping fra andre former for brukerinvolvering (Boyle & Harris, 2009).

Innenfor samskapingstradisjonen er flere opptatt av at det brukere bringer inn av kunnskap i form av erfaringer gjør dem til eksperter. Dermed utfordres de profesjonelles ekspertise og tradisjonen om at de «vet best» (Agger & Tortzen, 2015; Boyle & Harris, 2009; Ryan, 2012). Fordi grunntanken bunner i en forståelse av at deltakere er eksperter på sine områder, knyttes samskaping også til begrepet partnerskap. Jo mer sidestilt partnerskapet er, desto bedre resultater oppnås (Torfing et al., 2019). Partnerskap antyder at det deltakerne bærer med seg inn av kunnskap på en likeverdlig måte skal bidra

til å utvikle noe nytt og bedre. En slik tilnærming indikerer en visjon om likeverdighet. Denne intensjonen om likeverdighet finner vi også igjen i den kunnskapsbaserte modellen som jeg kort introduserte i kapittel 2.1.2 som en modell som skal ligge til grunn for barnevernfaglig praksis og utdanning. Her løftes brukeres erfaringer frem som en av tre likeverdige kunnskapskilder (Nortvedt, Graverholt, Jamtvedt, Gundersen, & Nortvedt, 2021; Røsdal, Nesje, Aamodt, Larsen, & Tellmann, 2017). Både den kunnskapsbaserte modellen og samskapingens beskrivelser av erfaringskunnskap som likeverdig annen kunnskap kan være problematisk. Slik jeg beskrev innledningsvis i kapittel 1.4 kan fremstillingen av distinkte kunnskapsformer komme til å skape et bilde av at brukere har erfaringskunnskap og lærere representerer fagkunnskap. Et slikt bilde kan medføre en forståelse av at kunnskap er noe man har, og ikke noe som utvikles i samhandling med andre. Distinksjonen kan imidlertid være forenelig med den sosialkonstruktivistiske forståelsen. Det er i møte mellom erfaringer og fag kunnskap utvikles. Brukeres erfaringskunnskap muliggjør utviklingen av ny kunnskap fordi de bidrar inn med noe annet som kan utfylle og komplementere eksisterende kunnskap (Boyle & Harris, 2009; Ryan, 2012). Det fordrer imidlertid en symmetri mellom de ulike kunnskapsformene.

3.2.5 Likeverdighet mellom brukere og profesjonelle og mellom kunnskaper

Deler av forskningen innenfor samskaping viser hvordan likeverd beskrives som sentral dimensjon (Agger & Tortzen, 2015; Voorberg et al., 2013). Tortzen (2016) viser i sin avhandling at hoveddelen av forskningen slutter seg til at samskaping påvirker relasjonen mellom borgere og offentlige aktører, slik at den blir mer likeverdig. Til tross for at likeverd stadig tas i bruk i studier om samskaping, synes det uklart hvorvidt det dreier seg om likeverd mellom de menneskene som deltar i samskaping, eller om det er snakk om likeverd mellom det deltakerne bringer inn av kunnskap.

Også Boyle & Harris (2009) understreker at samskaping forutsetter likeverd. Deres studie retter oppmerksomheten mot det deltakerne bringer inn av kunnskap og hvordan

erfaringskunnskap skal ha lik verdi som profesjonell kunnskap. Slik knyttes likeverd opp mot likeverd mellom kunnskaper. Det betyr samtidig en endring i relasjonen mellom bruker og profesjonell fra en tradisjonell asymmetrisk relasjon til en symmetrisk relasjon. Deres utgangspunkt får støtte fra flere andre forskere som understreker at samskaping krever andre holdninger til brukere og en annen relasjon mellom brukere og profesjonelle enn den tradisjonelle asymmetriske relasjonen (Ewert & Evers, 2014; Kirkegaard & Andersen, 2018). Dersom samarbeidsrelasjonen ikke oppfattes likeverdig, kan det heller ikke omtales som samskaping (Boyle & Harris, 2009). Tisdall (2017) refererer til Boyle & Harris og argumenterer for at også barn, til tross for deres sårbarhet, må forstås som likeverdige partnere fordi de bærer med seg erfaringer og kunnskap som gjør dem til eksperter på egne liv. Deres ekspertise i form av erfaringer og tanker betraktes som like viktige som profesjonelles fagkunnskap.

Jens Ulrich(2016) skiller på sin side mellom flere typologier i samskaping og hevder at det kun er i «likeverdig samskaping» at alle deltakernes stemme vekt like mye. Dermed åpner han opp for at det også finnes former for samskaping som ikke karakteriseres av likeverd. Slik representerer han en tilnærming som erklærer likeverd som noe som skapes gjennom samskaping og ikke nødvendigvis er et kjennetegn ved samskaping slik Boyle & Harris (2009) hevder. I det Ulrich (2016) omtaler som likeverdig samskaping teller ikke fagkompetanse mer enn brukerens kompetanse.

Andersen og Espersen (2017) viser til studier der likeverd forstås som en viktig dimensjon ved samskaping. Som flere andre (Ewert & Evers, 2014; Kirkegaard & Andersen, 2018) retter de oppmerksomheten mot at samskaping forutsetter endringer i relasjonen der både brukere og profesjonelle inntar nye roller. Til tross for at likeverd fremheves som en viktig visjon, fremstår det som utfordrende å realisere slike rolleendringer i praksis. En av grunnene til det kan være at det finnes en rekke strukturelle og organisatoriske barrierer som gjør det vanskelig for de profesjonelle og ikke minst institusjonene å gi fra seg kontroll.

Også andre forskere innenfor samskaping påpeker hvordan likeverdig samskaping fremstår som utfordrende, ofte fordi brukeres kunnskap ikke verdsettes innenfor de

kontekstene der samskapingen foregår. Det gjelder særlig i akademia som med sine strukturer og sin organisering begrenser hva som kan menes, sies, og ikke minst hvilken kunnskap som anses som gyldig (Rose & Kalathil, 2019). Det bringer oss inn mot maktaspektet i samskaping som fortøner seg som viktig i det vi snakker om likeverd. Teorier som kan belyse dette maktaspektet skal jeg redegjøre for i avhandlingens kapittel 4.

Så langt har jeg vist hvordan likeverdighet løftes frem som et kjennetegn ved samskaping. Det er likevel få studier som viser hvordan samskaping og realisering av likeverd utspilles i praksis (Kirkegaard & Andersen, 2018). Det synes som at ulike studier viser til bestemte forståelser av likeverd og hvorvidt likeverd i samskaping refererer til likeverd mellom mennesker eller likeverd mellom kunnskaper. Derfor vil det være denne studiens anliggende å avklare hva likeverd kan bety for deltakerne som inngår i *Mitt Liv utdanning*. En slik avklaring er nødvendig for videre å diskutere hvordan likeverd kan komme til uttrykk i en samskapingsprosess.

3.2.6 Mulighet for innflytelse

En forståelse av brukere som viktige bidragsytere fordi de innehar erfaringskunnskap om hvordan det oppleves å motta hjelp danner grunnlag for at de i større grad får mulighet til innflytelse (Needham & Carr, 2009; Pestoff, 2009, 2018; Tisdall, 2017). Innflytelse på beslutningsprosesser presenteres som en viktig del av samskaping til tross for at maktaspektet i relativt liten grad er utforsket (Farr, 2018). I den grad makt tematiseres det gjerne knyttet til empowerment (Dietrich, Trischler, Schuster, & Rundle-Thiele, 2017; Starrin, 2007; Turnhout, Metze, Wyborn, Klenk, & Louder, 2020). Samskaping og empowerment kan forstås som tett forbundet gjennom en grunntanke om at man som profesjonell og bruker anerkjennes som likeverdige kunnskapsbærere. Gjennom samskaping kan brukere gis makt og innflytelse til å påvirke utviklingen av et nytt tilbud eller tjeneste (Needham & Carr, 2009). Overføring av makt skjer gjennom empowerment

prosesser der makt overføres til utsatte og undertrykte grupper i samfunnet og setter dem i stand til å ta kontroll over og ha innflytelse på eget liv (Askheim, 2014).

Empowerment som tradisjon bygger på en tanke om at mennesker enkeltvis eller i fellesskap gis makt for å endre egen livssituasjon. Innenfor samskaping har empowerment fått betydning fordi tilnærmingen underbygger den grunnleggende ideen om at borgere og brukere har ressurser i form av kunnskap og kompetanse som forstås som viktige bidrag i utviklingen av velferdssamfunnet. Gjennom å overføre makt, gis de innflytelse. Dermed får de også mulighet til å være med å påvirke og bestemme (Bovaird, 2007). For å definere empowerment i samskaping vil jeg benytte Jo og Nabatchis (2018) forståelse. De presenterer empowerment både som prosesser som myndiggjør brukere og som en ideologi som gir brukere opplevelse av kontroll og innflytelse. Empowerment veves derfor inn i samskaping på to måter. For det første skal det i et empowermentperspektivet foregå en maktutjevning gjennom at relasjonen mellom deltakerne endres og brukere gis mer innflytelse og makt. Flere teoretisk studier viser at empowerment realisert i samskaping kan bidra til økt innflytelse på en måte som tilrettelegger for at brukere får formidle sine interesser og samtidig kan bidra til å realisere disse interessene (Jo & Nabatchi, 2018; Tisdall, 2017). Slik skal samskaping føre til myndiggjøring av brukere. For det andre erklæres empowerment også et utbytte av samskaping. Det er imidlertid få empiriske studier som undersøker dette utbyttet (Jo & Nabatchi, 2018; Verschuere, Vanleene, Steen, & Brandsen, 2018).

En forståelse av empowerment både som ideologi og prosess ansees som vel etablert innenfor samskaping. Empowerment i samskaping omtales ofte i positive ordelag, men tilnærmingen oppleves ikke nødvendigvis myndiggjørende for brukere (Askheim, Altmann, & Hasvold, 2014). Selv om intensjonen skal gi brukere mer innflytelse, finnes det sprikende erfaringer på dette området. Flere forteller at det de sier og gjør som såkalte medskapere oppleves som uten betydning og uten virkning (Andersen & Espersen, 2017). Det synes å være få studier som går bak intensjonene og retter blikket mot det som utfordrer empowerment og muligheten til innflytelse. De som gjør det, går så langt at de hevder at samskaping fremfor å utjevne maktulikhet og redusere

maktutøvelse tvert imot reproducerer maktulikheten (Farr et al., 2021; Nabatchi et al., 2017; Turnhout et al., 2020). Jeg kommer tilbake til maktaspektet i kapittel 4.3.

3.3 Ungdomsforskning som supplement til forskning om samskaping.

Å samskape med det som kan omtales som unge sårbare synes å være et mindre utforsket felt innenfor samskaping. I deler av forskning om samskaping hevder flere at det å samskape med sårbare krever noe annet, dog uten at dette presiseres (Katz et al., 2020; Liabo, Ingold, & Roberts, 2018). Vi vet i det hele tatt empirisk lite om hvordan en forståelse av unge som sårbare innvirker på samskapende samhandling (Brandsen, 2020; Kjellström et al., 2019). Derfor etterlyses det mer kunnskap om samskaping med sårbare grupper i litteratur om samskaping (Heron & Steckley, 2020; Tisdall, 2017).

Flere av deltakerne i min studie er unge med erfaring fra barnevernet. Slik jeg beskrev i kapittel 2.1.1 er dette en gruppe unge som ofte betegnes som sårbare (Backe-Hansen, et al., 2014). Jeg mener derfor det er nødvendig å gå utover forskning om samskaping og se til ungdomsforskning som i større grad belyser ungdom som kompetente og sårbare og hva dette kan gjøre med unges deltakelse.

3.3.1 Mot et syn på unge som aktive deltakende aktører

Som tidligere beskrevet i kapittel 2.1.1 har dominerende forståelser av barn og unge, barndom og ungdomstid endret seg i tak med samfunnsendringer. Følgelig følger også forskning denne samfunnsendringen (Mørch, 2010). Innenfor barne- og ungdomsforskningen har det opp gjennom historien utviklet seg ulike posisjoner og teoretiske perspektiveringer i synet på unge. Kort beskrevet har utviklingen beveget seg fra en forståelse av ungdom som marginale, umodne, under utvikling og på vei til å bli voksne, til å forstås som aktive aktører som eksperter på eget liv og som innvirker på sine

omgivelser (Hammersley, 2017; Hyggen & Stefansen, 2016; Tingstad, 2019). Utviklingen illustrerer at ungdom i seg selv ikke er en kategori, men en forestilling som samfunnet har av det å være ung. Unge erklæres på den måten som medskapere og produkter av relasjoner, samfunnskontekster og diskurser (Fauske, 2011).

Selv om denne studien begrenser seg til å omfatte ungdom vil jeg likevel trekke veksler på litteratur som omhandler barn. Ofte tangerer barne- og ungdomsforskning de samme temaene. Eksempelvis kan forståelse av unge om aktivt handlende aktører forankres i det som kan omtales som et paradigmeskifte til nyere barndomssosiologi (Williams & Rogers, 2016). Paradigmet som vokste frem utover 80 og 90 tallet kritiserte tidligere tilnærminger og teorier for å undervurdere barn og unge og for å ikke løfte frem barn og unge som aktive aktører som former en viktig posisjon i samfunnet og som bidrar i konstruksjonen av eget liv og omgivelsene de inngår i (Johansen, 2009; Mørch, 2010).

Agency kan forstås som et begrep som har vokst frem av nyere barndomssosiologi (James, Jenks, & Prout, 1998). Begrepet synes særlig fremtredende i det som omtales som relasjonell teori som inngår i både nyere barndomssosiologi og ungdomsforskning (Kuczynski & De Mol, 2015). Agency presenteres som egnet til å belyse en forståelse av at unge har verdifull kunnskap om egne liv og med kompetanse til å innvirke i både relasjoner og i kontekster (Bolin, 2018; Sorbring & Kuczynski, 2018). Begrepet viser til ungdom som aktivt handlende aktører med evne til å ta valg og beslutninger på bakgrunn av egne vurderinger (Bryant & Ellard, 2015; Tunestveit et al., 2021). En forståelse av unge i lys av agency innebærer en tro på at unge fortolker sin virkelighet, reflekterer og skaper mening og sammenheng i egne liv (Narvanen & Nasman, 2004). Slik tegnes et bilde av unge ressurssterke samfunnsaktører. Det leder til at man i forskning er opptatt av å studere hvordan unge forstår, erfarer og innvirker på sine omgivelser (Hammersley, 2017). Hvilket igjen har ført til at man i større grad ønsker å involvere unge i forskning. En etablert tanke synes å vektlegge at man ikke lenge skal forske på, men med (McLaughlin, 2010). Det er en slik forståelse som ligger til grunn når jeg i denne studien involverer ungdommen i forskningsprosessen. Det bygger på en tanke om at

ungdommens perspektiv forstås som nødvendig for å utvikle kunnskap på felter der barn og unge inngår i (Tanggaard & Linneberg, 2019; Woodhead, 2009).

Så langt har jeg vist hvordan agency trer frem som et anvendelig begrep for å beskrive unge som kunnskapsrike og kompetente, og som aktivt handlende aktører som innvirker i både relasjoner og i sine omgivelser. Det er en slik forståelse av agency som jeg har beskrevet ovenfor som ligger til grunn i denne studien. I denne sammenheng er det relevant å rette blikket mot hva som ligger i det å innvirke. Bergnehr (2019) forklarer agency som både innflytelse og påvirkning. Innflytelse i denne sammenheng handler om å undersøke hvordan de unge har innflytelse på prosesser og beslutninger. Hvor mye får de være med å bestemme? Påvirkning derimot handler om hvordan de unge kontinuerlig påvirker andre mennesker i kraft av hvem de. En slik presisering er relevant i denne studien. I det agency innebærer innflytelse, vil også strukturelle og relasjonelle begrensninger være av betydning.

For det kan være verdt å merke seg at agencybegrepet, til tross for sin dominans også bør problematiseres. Dersom agency får dominere forståelsen av de unge, kan en komme til å tegne et ensidig bilde av ungdom som kompetente sosiale aktører uten å ta inn over seg at agency påvirkes og begrenses av kontekster, strukturer og asymmetriske relasjoner (Bergnehr, 2019; Gurdal & Sorbring, 2018; Houghton, 2015; Kuczynski & De Mol, 2015; Oswell, 2020). Ungdom lever ikke sine liv uavhengig av de relasjonene de inngår i. De lar seg nødvendigvis påvirke av konteksten de er en del av. I så måte vil følgelig også makt være sentralt (Srinivasan, 2019). Makt og hvilke begrensninger det kan føre med seg tematiseres mer utdypende i denne avhandlingens kapittel 4.

Selv om agency inngår i det som kan omtales som den dominerende diskursen innenfor dette feltet, finner vi, slik jeg har beskrevet i kapittel 2.1.2 også diskurser om barn og unge som sårbare (Heimer et al., 2018; B. S. Jensen, 2014; van Bijleveld et al., 2015). Sårbarhet hevdes å være en naturlig del av det å være ungdom (Krange & Øia, 2005). Det kan forstås som noe allment som alle mennesker opplever, men for noen rammer sårbarheten med større tyngde. Det kan være handle om fattigdom, traumer, vold, sosial kontroll og sykdom (Berg, Haugen, Elvegård, & Kermit, 2018). Til tross for intensjonen

om et syn på barn og unge som aktive kompetente, argumenterer flere forskere for at sårbarhetsdiskursen dominerer innenfor barnevernets praksis og utdanning (Hasle, Olson, Høiseth., & Kildal, 2021; Hennem, 2010; Reime, 2017). Ungdom som sårbare kan også oppfattes som en diskurs, som kan være på kollisjonskurs med en diskurs preget av unge som agency. Slik eksisterer flere diskurser, som både gjenspeiler og skaper ulike forståelser og handlinger (Laclau & Mouffe, 1985). Her kan det imidlertid oppstå polariserte forståelser der man kan komme til å beskrive unge som enten eller, og der de gis gitte karakteristikk. En slik dikotomisering og plassering av unge i ulike posisjoner kan føre til at man ikke ser at unge både kan være sårbare og kompetente avhengig av relasjoner og kontekst (Tingstad, 2019).

Slike beskrivelser av unge som enten eller, kan være problematisk fordi det viser til en forståelse av unge som en kategori, som lett kan bli essensialistisk. I den sammenhenger reiser Warming (2019) viktige diskusjoner knyttet til å begrepsliggjøre barn innenfor barneforskning. Hun reflekterer kritisk over hvorvidt man kan plassere barn i én samfunnsmessig posisjon og hvordan man kan omtale barn og barndom i entall, som noe som er homogent. Barn representerer et mangfold av posisjoner og perspektiver som det er nødvendig å ta hensyn til. Hennes argument illustrerer betydningen av å kritisk reflektere og bevisstgjøre seg hvordan man i forskning man kan favne om og ivareta mangfoldet av perspektiver. Det innebærer å løfte blikket fra essensialistisk beskrivelser av ungdommen.

Selv om hennes studie omfatter barn, vil refleksjonene i aller høyeste grad relevant i denne sammenheng. De unge som deltar i studien, representerer ikke en gruppe med et gitt perspektiv. Det har også vært noe av kritikken mot Forandringfabrikken som hevder å presentere barn og unges kunnskap, som om det var en kunnskap. De er også kritisert for å ikke ta innover seg at barn og unge ikke bare er kompetente, men også sårbare (Høiseth, 2022; Storø & Haver, 2022). Dersom unge beskrives som ensidig kompetente kan man stå i fare for å definere ungdom som en heterogen gruppe uavhengig av samfunn, relasjoner og ulike forutsetninger (Fauske, 2011; Kjørholt, 2004). Ungdom og ungdomstid kan derfor ikke forstås som en kategori eller noe universelt, men noe som

konstrueres gjennom relasjoner og politiske, sosiale og kulturelle kontekster (Alanen, 2015; Berger & Luckmann, 2000; Burr, 2003). En slik sosialkonstruktivistisk tilnærmingen i forståelsen av unge er imidlertid også kritisert. Kritikken retter seg mot barne- og ungdomsforskning med et sosialkonstruktivistisk ståsted konstruerer unge i dikotomier som enten sårbar eller kompetent (Alanen, 2015; Hammersley, 2017). Det viser at også en sosialkonstruktivistisk forståelse kan tendere til å bli essensialistisk. For å unngå en essensialistisk og kanskje normativ forståelse av unge som kompetente eller sårbare vil jeg, tross kritikk forbli i den sosialkonstruktivistisk forståelse når jeg i denne studien blant annet retter oppmerksomheten mot hvordan både unge og voksne orienterer seg og konstruerer sårbarhet og kompetanse. Slik blir dette også en studie av hvordan de ulike diskursene får innvirkninger på hvordan likeverd og mulighet for innflytelse utspiller seg.

I studien anvender jeg også begrepet agency til tross for at jeg så langt har problematisert forståelsen og anvendelsen av begrepet. Det gjør jeg fordi agencybegrepet etter min mening både kan berike, utfordre og være i tråd med det dominerende synet på unge brukere innenfor samskaping. Som jeg beskrev i kapittel 3.2.4 finner vi innenfor deler av samskaping en forståelse av brukere som ressurssterke og aktive aktører. Fordi de har erfaring med hvordan det er å motta hjelp fra offentlige systemer besitter de viktig og nødvendig kunnskap for å kunne utvikle bedre og mer tilrettelagte tjenester (Needham & Carr, 2009). Dette er også tidligere omtalt som erfaringskunnskap. Tanggaard og Linneberg (2019) viser i sin forskningsundersøkelse hvordan samskaping, da med barn kan bidra til å realisere agencybegrepet fordi man går fra å forstå barn som passive mottakere til å syn på barn som aktive medskapere. Samtidig nyanseres forståelsen av barn og unge som utelukkende kompetente handlende aktører. Forfatterne understreker at det finnes begrensninger både knyttet til barnets forutsetning og kontekstuelle forutsetninger. Fordi de er opptatt av begrensninger vil deres tilnærming være egnet til å løfte frem at det for eksempel alltid vil eksistere en asymmetri i relasjon mellom voksne og barn som vil innvirke på samhandlingen. Det kan videre belyse hvordan unge ikke skal ta mer ansvar enn de har forutsetninger for. Hvordan de unge forstås i samskaping og hvilke begrensninger som kan utfordre deres posisjon som likeverdige aktører med innflytelse vil bli diskutert nærmere i avhandlingens diskusjonskapittel.

I det videre vil jeg rette fokus fra synet på unge, til unges mulighet til medvirkning. Agency og unge som kompetente og aktivt handlende anvendes ofte som et argument for unges medvirkning (Backe-Hansen, 2016). Fordi de unges forstås som eksperter på egne liv og som kompetente til å ha innflytelse på sine omgivelser kan det være relevant å tenke at unge skal delta i saker som berører eget liv. Denne retten til medvirkning er som jeg har beskrevet i kapittel 2.1.3 stadfestes både juridisk og politisk og faglig.

Medvirkning med unge kan fortone seg som noe annet enn medvirkning med voksne. Kanskje særlig når de er unge med erfaring fra barnevernet. Da kan både asymmetriske relasjoner, sårbarhet og makt kunne komme til å innvirke (Liabo et al., 2018; Srinivasan, 2019; Tanggaard & Linneberg, 2019). Fordi samarbeid og medvirkning med unge synes mer dyptgående tematisert i ungdomsforskning vil jeg i det følgende gi et innblikk i forskningsfeltet ungdomsmedvirkning og hvordan ulike forståelser av medvirkning vektlegger ulike dimensjoner som mer eller mindre sammenfaller med samskaping. Som en følge av avklaringen vil jeg plassere min egen studie av samskaping innenfor en forståelse av ungdomsmedvirkning som løfter det relasjonelle frem som grunnleggende.

3.3.2 Ulike forståelser av ungdomsmedvirkning

Det er skrevet mye om ungdom og medvirkning, men det kan likevel synes vanskelig å enes om en omforent forståelse av hva det er (Checkoway, 2011; van Bijleveld et al., 2014; Wulf-Andersen, Follesø, & Olsen, 2021). Først og fremst er det verdt å merke seg at unge og profesjonelle ofte har ulik forståelser av hva det innebærer å medvirke. Profesjonelles forståelse tenderer til å være mer retorisk, forstått som rettighet, mens ungdommens forståelser kan knyttes til opplevelsen av å bli hørt og til at det de sier blir anerkjent og tatt med i vurderinger (Checkoway, 2011; van Bijleveld et al., 2014). Da kan det være problematisk når voksne og profesjonelle er de som definerer unges medvirkning og ikke ungdommen selv (Ćorić, 2019).

Man kan videre se en tendens til at ulike deler av forskningsfeltet vektlegger ulike dimensjoner ved medvirkning. Flere forskere understreker at medvirkning primært

handler om å få si sin mening og at det de sier må anerkjennes (Paulsen, 2018; N.Thomas, 2012). Anerkjennelse løftes dermed opp som betydningsfullt. En slik forståelse forankres i Barnekonvensjonens artikkel 12 som omhandler barn og unges rett til å si sin mening, bli hørt og til at det de sier skal tillegges vekt (FNs barnekonvensjon, 1989). I konvensjonens forarbeid understrekes det at retten til å bli hørt handler om mer enn bare å bli lyttet til. Her presiseres betydningen av å anerkjenne barn og unge som likeverdige subjekter, og ta det de sier på alvor (Fns barnekomite, 2009). Dersom en ikke samtidig anerkjenner unge som kompetente aktører og likeverdige samarbeidspartnere vil retten til å bli hørt kun bli et honnørord som ikke tar deltagelse på alvor (Lundy, 2007). Synet på barn og unge som kompetente, slik jeg tidligere beskrev, blir dermed et viktig premiss i denne forståelsen av unges medvirkning (Checkoway, 2011; van Bijleveld et al., 2014).

Andre studier innenfor ungdomsmedvirkning antyder at det ikke bare dreier seg om å få si sin mening og bli anerkjent for det. Studiene trekker frem innflytelse og makt som essensielt. Checkoway (1998) viser hvordan innflytelse på beslutningsprosesser betinger makt. Dette skiller seg fra en forståelse av medvirkning der unge høres, men uten at det de sier nødvendigvis får innflytelse. Flere studier har utviklet modeller for medvirkning som illustrer grader av innflytelse (Arnstein, 1969; Hart, 1997; Shier, 2001). Innenfor ungdomsforskning er det relevant å trekke frem Harts (1997) modell. Modellen beskrives som en videreutvikling av Arnsteins *ladder of participation* (1969) som viser at borgere har ulik innflytelse på beslutninger. Harts modell viser 7 forskjellige nivåer av medvirkning som visualiserer grader av barn og unges innflytelse.

De tre første trinnene kan betegnes som medvirkning, men fordi de unge ikke har innflytelse kan det ifølge Hart ikke omtales som reell medvirkning. De unge får delta, men på voksnes premisser. Dermed gis de ikke mulighet til å sette agenda eller øve innflytelse. De fem neste nivåene innebærer ulike former for medvirkning med varierende grader av innflytelse fra at det forventes at unge mener noe til å bli involvert i beslutningsprosesser. På de øverste trinnene er unge med på å sette dagsorden, de får si sin mening og det de sier, tillegges betydning. På øverste trinn har ungdom en likeverdig beslutningsrett (Hart, 1997). Modellen er mye brukt i forskning om kollektiv ungdomsdeltakelse for å illustrere

grader av makt og innflytelse (Head, 2011). De øverste nivåene som indikerer høy grad av innflytelse, har mange likhetstrekk ved samskaping fordi brukere, i denne sammenheng ungdom, forstås som viktige bidragsyttere som inngår i et likeverdig partnerskap.

Modellen er som flere andre modeller utsatt for kritikk. Særlig fordi den forutsetter at unge har kompetansen til å medvirke, uten å ta innover seg at andre faktorer også har betydning for deltakelse. Det kan handle om manglende tilrettelegging, begrensinger i institusjonelle strukturer, de unges sosioøkonomiske bakgrunn, sårbarhet og profesjonelles manglende kompetanse (Checkoway, 2011; Gal, 2017; Shier, Méndez, Centeno, Arróliga, & González, 2014; Ulvik, 2009). En slik kritikk belyser det jeg tidligere har beskrevet som problematiske med å ensidig forstå unge som agency. Man kan komme til å utelukke at det finnes begrensinger i relasjoner og kontekster som innskrenker de unges mulighet til eksempelvis innflytelse.

Med bakgrunn i kritikken er det utviklet nye modeller for unges medvirkning (Gal, 2017; Lundy, 2007; Shier, 2001). Modellen til Shier (2001) kan beskrives som en forenkling av Harts modell. Den har bare med fem trinn og understreker i større grad den voksnes forpliktelse i samarbeidet. Modellen retter seg primært mot barns deltakelse, men kan være like relevant for ungdomsdeltakelse. De fem trinnene illustrerer betydningen av å lytte til, tilrettelegge for at barn og unge kan snakke åpent og trygt. Det barn og unge sier skal ha innvirkning og de skal involveres i tilrettelagte beslutningsprosesser. Ikke minst skal makt og ansvar deles med barn og unge.

I beskrivelsen av trinnene tydeliggjøres de voksnes ansvar med å tilrettelegge for deltakelse. Det fremstilles som at det er de voksnes ansvar å sørge for at de unge involveres og at de får innflytelse på beslutninger. Det gjøres gjennom å utvikle prosedyrer og beslutningsprosesser som åpner opp for unges bidrag. Shier (2001) går dermed et skritt videre fra Hart og Arnstein og viser at det ikke utelukkende er makt og innflytelse som skal deles, men at voksne har et ansvar for å skape trygge rom og utvikle fremgangsmåter og beslutningsprosesser som bidrar til å inkludere de unge.

Også Lundys (2007) modell retter fokus mot å tilrettelegge for deltakelse. Hennes modell har forankring i barnekonvensjonen og barnets rett til å bli hørt og i at det de sier skal innvirke på beslutninger (FNs barnekonvensjon, 1989). Modellen favner om fire begreper, *Voice*, *Space*, *Influence* og *Audience*. *Voice* presiserer at de voksne skal tilrettelegge for at meninger kan uttrykkes. *Space* refererer til at unge skal gis mulighet til å gi uttrykk for sine meninger. *Influence* tydeliggjør at det unge sier skal tillegges vekt, mens audience viser at det de unge sier skal høres. Først når alle disse elementene er integrert kan man snakke om deltakelse. En slik modell forstår unge som kompetente og likeverdige, samtidig som den ansvarliggjør omgivelsene ved at det er de voksnes ansvar og plikt å tilrettelegge og sørge for at det som blir sagt blir tatt med inn i prosesser og beslutninger.

Lundys modell kaster lys over et aspekt som også ofte berøres i ungdomsmedvirkning; det relasjonelle, og som også er denne studiens anliggende. Selv om Lundbys modell presenteres som en rettighetsmodell, tydeliggjøres de voksnes ansvar for å etablere en trygg relasjon som gjør at de unge kan si sin mening og at det de sier skal tas med i beslutninger (Lundy, 2007). Slik løftes det relasjonelle frem som bærebjelken i medvirkning (Clarke and Richard 2017). Dette aspektet viser seg å være nødvendig for å få til et gjensidig og respektfullt samarbeid mellom unge og voksne. Retten til å delta og uttrykke sin mening har lite for seg dersom det ikke etableres en god relasjon. Flere andre studier peker på det samme: Unges opplevelse av å ha en god relasjon til profesjonelle er en nøkkel og forutsetning for deltakelse (Backe-Hansen, 2016; Tunestveit et al., 2021). I studier som løfter frem unges perspektiv utdypes det hvordan unge selv mener at støttende tillitsfulle relasjoner oppleves nødvendig når unge skal medvirke (M. Bell, 2002; Sæbjørnsen & Willumsen, 2017). Thomas (2012) viser til noe av det samme når han i sin artikkel redegjør for hvordan barn og unge erfarer at anerkjennelse fra voksne profesjonelle er det viktigste med medvirkning. Trygghet i relasjonen fremheves dermed som en forutsetning for medvirkning (Timor-Shlevin & Krumer-Nevo, 2016). Også Barnevernsproffene er opptatt av trygghet i relasjonen. Når relasjonen preges av trygghet og tillit, gir det grunnlag for å si sin mening i den tro at det en sier blir tatt på alvor og får innvirkning (Brun et al., 2018)

I denne studien legger jeg til grunn en relasjonell forståelse av medvirkning.

“Participation as a situational and interactive process in which all relevant actors enter into mutual dialogue. Within this dialogue, the perceptions, knowledge and experience of all actors should be taken seriously and given the proper value, in all phases of the process. In particular, this should involve attention to the perceptions, knowledge and experience of those whose lives will be affected by the decisions made during this process” (van Bijleveld et al., 2014, s. 254)

Definisjonen viser til en sosialkonstruktivistisk forståelse av medvirkning som noe som utvikles gjennom dialog og samhandling mellom unge og profesjonelle. Slik løftes den relasjonelle dimensjonen frem som viktig. Det samsvarer med en forståelse en relasjonell forståelse av samskaping slik jeg beskrev i kapittel 3.1.2, der samskaping som samarbeidsform foregår og utvikles i relasjonen mellom deltakere (Dunston et al., 2009; Filipe et al., 2017).

Når jeg nå har presentert de to forskningsfeltene som danner bakteppe for denne studien, ser vi at ungdomsforskning deler det samme tankegodset og på mange måter har det samme ståstedet som samskaping. Til tross for iøynefallende mange likheter flere vil hevde at samskaping har som intensjon å være noe annet enn medvirkning (Filipe et al., 2017; Vennik, van de Bovenkamp, Putters, & Grit, 2016). Som beskrevet i kapittel 3.2 er et syn på unge som kunnskapsaktører, en likeverdig relasjon og tett samhandling over tid karakteristikk som kjennetegner samskaping. Dette kan forstås som ambisiøse idealer som krever noe annet av relasjonen. De samme idealene løftes også frem som viktige i prosjektet *Mitt Liv utdanning*. Det, kombinert med at deltakere selv omtalte samarbeidet som samskaping, gjorde det naturlig for meg å studere prosjektet i lys av samskaping og ikke medvirkning. Samskaping harmonerer også bedre med ungdommenes forståelse av hva det innebærer å samarbeide med barn og unge. Ungdommene i dette prosjektet argumentere for å bytte ut ordet medvirkning og deltakelse med samarbeid. Begrunnelser for det tydeliggjøres i boka *Barnas Barnevern* som BarnevernsProffer og barnevernsledere har skrevet sammen (Brun et al., 2018). Her problematiserer de medvirkningsbegrepet og mener at samarbeid er et bedre ord fordi

det viser til en likeverdighet mellom barn og unge og profesjonelle. Proffene er mer opptatt av at barn og unge skal forstås som betydningsfulle samarbeidspartnere fordi de har viktig og nødvendig kunnskap fremfor at de gjennom modeller skal gis rett til å bli hørt og få mulighet for innflytelse. I en forlengelse av dette er det betimelig å stille spørsmålet om hvorvidt samskaping, beskrevet som en annerledes samarbeidsform, kan bidra til å realisere visjonen om barn og unges medvirkning. Spørsmålet belyses gjennom diskusjonen og diskuteres i avhandlingens siste kapittel.

Avslutningsvis i denne delen vil igjen løfte frem sårbarhet, men da sårbarhet forstått som barriere for medvirkning.

3.3.3 Sårbarhet som barriere for medvirkning

Når unge posisjoneres som sårbare, kan det gi voksne og profesjonelle et behov for å beskytte. Unge inviteres ikke inn i samarbeidet med den begrunnelse at det kan gi ytterligere belastninger (Hasle et al., 2021; Liabo et al., 2018). Slik kan ønsket om å beskytte stå i veien for medvirkning (Strandbu & Vis, 2008). Samtidig kan en slik ekskludering fra medvirkning kan føre til ytterligere eksklusjon av allerede marginaliserte ungdom (Backe-Hansen, 2011). Når unge fratras retten til å delta, kan det i verste fall gi en opplevelse av undertrykking (Liabo et al., 2018).

Det er trolig ikke bare profesjonelles ønske om å beskytte unge som hindrer medvirkning. Flere studier peker på at det som omtales som *adultisme* eller *paternalisme* bidrar til å innskrenke unges rett til å delta. Adultisme skal i denne sammenheng forstås som at voksne posisjoneres som overordnet barn og at de dermed vet hva som er best. «The belief that the adult human being is intrinsically superior to or of greater worth than the child, and the child, by default, inferior or of lesser worth” (Shier, 2012, s. 1). Dermed tillegges de voksnes perspektiv og meninger større betydning enn de unges. Det kan føre til at de unge internaliserer begrensningene og blir offer for undertrykking (Checkoway, 2011). Samtidig kan det innebære at de unge får en objektstatus fremfor å bli forstått som likeverdige subjekter (Shier et al., 2014)

Tokenisme beskrives også en velkjent barriere for unges deltakelse. Det kan forklares som symbolsk medvirkning der det gis uttrykk for at unge deltar, men der de ikke har reell innflytelse. Begrepet tokenisme kan knyttes til at barn og unge blir konsultert og lyttet til, men det de sier blir ikke tatt på alvor, og det får heller ingen betydning (McMellon & Tisdall, 2020). I flere av deltakelsesmodellene som jeg tidligere beskrev i kapittel 3.3.2, beskrives de nederste trinnene som tokenisme. Hart (1997) hevder at der tokenisme får plass, kan det ikke lenger kalles deltakelse. Lundy (2018) trekker frem at tokenisme kan være den voksnes eller profesjonelles forsvar når unge utfordre etablerte praksiser. Slik kan tokenisme også knyttes til voksnes motvilje mot å gi fra seg innflytelse (Backe-Hansen, 2011). Collins (2015) argumenterer for at tokenisme kan oppleves verre enn ikke å få medvirke. Fordi det i verste fall gir en opplevelse av mindreverdighet og utenforskap.

Til nå har jeg redegjort for denne studiens faglige kunnskapsfelt; Samskaping og ungdomsmedvirkning. I det videre vil jeg presenteres studiens teoretiske rammeverk som anvendes for å diskutere studiens problemstilling.

4 Teoretisk ramme

I dette kapitlet presenterer og kritisk reflekterer jeg rundt det teoretiske begrepsapparatet jeg anvender både for å belyse studiens empiri og for å diskutere avhandlingens problemstilling. Jeg innleder med å synliggjøre den eklektiske bruken av studiens teorier. Det gjør jeg fordi det teoretiske grunnlaget og begrepsbruken kan fremstå som sprikende. Derfor mener jeg det nødvendig å forklare og begrunne hvorfor og hvordan de ulike teoriene kan forstås i sammenheng og hvordan de forstås som relevante i denne studien.

Deretter ser jeg nærmere på deler av Honneths anerkjennelsesteori. Når jeg har valgt Honneths anerkjennelsesteori, er det primært fordi jeg mener at hans teori kan bidra til å belyse hva som kan skje i samhandlingen mellom unge og lærere og hva som preger relasjonene som etableres i samskappingsprosessen. Sentrale begreper i hans teori kan gi en inngang til å belyse og diskutere likeverd og mulighet for innflytelse i samhandling mellom unge og lærere. Det er særlig hans forståelse av anerkjennelse i ulike former og hvordan han mener at fravær av anerkjennelse kan gi opplevelse av devaluering og krenking som er av betydning i denne studien.

Kapitlet avsluttes med presentasjon av Foucaults tenkning om makt. Her legger jeg spesiell vekt på hans forståelse av makt som allestedsnærværende, hvilket innebærer at makt også kommer til uttrykk i samskaping. For å belyse dette vil jeg anvende det Foucault omtaler som *heterotopiske rom*. Da vil jeg også komme inn mot Foucaults forståelse av at makt både kan være produktiv og skapende, og negativ og undertrykkende. Hans forståelse av makt i ulike former danner grunnlag for begrepsparet *makt til og makt over*. En slik nyansert forståelse former et viktig bakteppe når jeg med utgangspunkt i empirien diskutere hvordan likeverd og innflytelse i samskaping både kan fremmes og begrenses.

4.1 Teoretisk eklektisme

Som beskrevet innledningsvis vil det sosialkonstruktivistiske ståstedet i denne studien legge premisser og føringer på blant annet valg av teorier. I studien anvender jeg teoretikere som plasseres i til dels ulike vitenskapeteoretiske posisjoner. Honneths kritisk normative tilnærming skiller seg fra Foucaults poststrukturalistiske posisjonering og sammenfaller ikke tilsynelatende med studiens sosialkonstruktivistiske ståsted. Foucault kan, i motsetning til Honneth følgelig plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Likevel kan Honneths teori ha betydning fordi den belyser hvordan anerkjennelse kan innvirke på samskaping. Jeg vil derfor argumentere for å bruke både Honneth og Foucault. I et etnografisk studie som denne vil det være rom for det Kaijser & Öhlander (1999) omtaler som *teoretisk eklektisme*. Det innebærer å bruke ulike teorier med ulike posisjoneringer for å belyse sammensatt empiri. Teoretisk eklektisme er vanlig i etnografiske studier der empirien i stor grad er styrende. Jeg vil i metodekapittelet gi en mer utdypende beskrivelse av det etnografiske feltarbeidet. I denne sammenheng er det et behov for å få frem at jeg i studien har forsøkt å innta et induktivt utgangspunkt på et sammensatt empirisk materialet fra både intervjuer, samtaler og observasjoner (Agar, 2010). Det førte til at valg av teorier ble gjort underveis fordi de fungerte som nyttige perspektiver for å forstå den virkeligheten jeg studerte. Med empirien som utgangspunkt viste både Honneth og Foucault, og også Barth seg som relevante for å belyse det empiriske materialet. Deres perspektiver og begrepsapparat gjorde det mulig å få frem det jeg mener var viktige funn i studien, og for senere å diskutere studiens problemstilling. En slik eklektisk tilnærming ga meg mulighet til å få en helhetlig og nyansert forståelse av det empiriske materialet (Terjesen & Sealy, 2016). Samtidig kan en slik eklektisk tilnærming utfordre studiens troverdighet. Ulike teorier og begreper løfter frem ulike deler av materialet. Foucaults maktbegrep vil kunne belyse maktaspektet i samskaping, mens Honneths anerkjennelsesteori vil løfte frem anerkjennelse i relasjonen. Slik kan analysen og diskusjonene synes fragmenterte og i lys av det kunne svekke studiens troverdighet. Troverdighet og gyldighet kan svekkes i det teoretiske begreper og tilnærminger står i konflikt (Kaijser & Öhlander, 1999). Samtidig fremstår ikke begrepene og teoriene fra Foucault og Honneth som motsetninger. I min studie

mener jeg snarer at en variasjon av teoretiske begreper og teorier utfylle hverandre fordi de bidrar til å belyse og diskutere funn på en helhetlig og nyansert måte. Samlet kan Honneth og Foucaults begreper og teorier bidra til å belyse og diskutere hvordan samskaping realiseres i samhandling mellom unge og lærere. Hvilken betydning har anerkjennelse? Hvordan trer spenninger, makt og maktulikheter frem, og hvilke virkninger kan det ha for samskaping. En slik eklektisk bruk av teorier kan bidra til å illustrere kompleksiteten i det empiriske materialet og dermed også kompleksiteten i samskaping.

Gjennom den videre presentasjonen av teoretiske begreper og gjennom diskusjonene som føres i kapittel 7 vil jeg synliggjøre hvordan både Honneth og Foucault befinner seg innenfor en retning der det rettes et kritisk blikk mot det det bestående og ved det som tilsynelatende kan fremstå som selvfølgeligheter. Dette kritiske blikket spiller en sentral rolle når jeg i denne studien retter oppmerksomheten mot samskaping hvordan likeverd og mulighet for innflytelse kommer til uttrykk.

4.2 Honneths anerkjennelsesteori

Honneths teori beskrives som omfattende, og jeg skal begrense det til å rette oppmerksomheten mot hvordan ulike anerkjennelsesformer innvirker på individer, grupper av individer og individers samhandling innenfor et fellesskap.

I boka *Behovet for anerkjennelse* (2003) plasserer Honneth sitt arbeid innenfor kritisk samfunnsteori. Kritisk teori kan forstås som en akademisk retning som knytter seg til Frankfurterskolen. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer og Jürgen Habermas fremstilles som noen av teoretikerne som representerer denne retningen. En felles grunntanke i deres arbeider synes å være at samfunnet domineres av instrumentell fornuft, og at individer undertrykkes av begrensende strukturer i samfunnet (Follesø, 2005; Aakvaag, 2008). De kritiserer alle på sin måte den tradisjonelle positivistiske teori. Fremfor å vektlegge forklaringer på hvorfor ting er som de er, ønsker man innenfor kritisk teori «å forklare hvorfor det som er må endres og hvordan» (Scott Sørensen, Høystad, Bjurström, Vike, & Wrang, 2010, s. 50). I likhet med sine forgjengere retter Honneth søkelys mot

forhold i den sosiale virkelighet som virker undertrykkende på individer. Han er ikke primært opptatt av strukturelle begrensninger, men av forhold eller betingelser i samfunnet som hindrer individets selvrealisering (Honneth, 2008). Fravær av anerkjennelse er for Honneth en forklaring på forhold som virker undertrykkende. Et slikt fravær fører med seg krenkelser, og det er krenkelsene og hvordan individer opplever disse krenkelsene som oppleves undertrykkende. Honneth retter et kritisk blikk på forhold eller betingelser i samfunnet som virker undertrykkende. I hovedverket *Kampen om anerkjennelse* tydeliggjør han disse betingelsene (Honneth, 2008). Det er også denne boka som ligger til grunn når jeg her presenterer deler av Honneths anerkjennelsesteori. Det er imidlertid verdt å merke seg at Honneth senere utdyper, begrunner og nyanserer sin teori (Honneth, Willig, & Chrom Jacobsen, 2003). Jeg skal i det følgende også få frem noen av disse nyansene.

Med forankring i Hegel og Mead utvikler Honneth en teori som viser hvordan individer utvikler og realiserer seg selv gjennom anerkjennelse i samhandling med andre og innenfor det fellesskapet de er en del av. Det er spesielt på to områder der Honneth videreutvikler og rekonstruerer Meads og Hegels teorier. For det første søker han å tydeliggjøre en tredeling mellom ulike anerkjennelsesformer og forankre dem empirisk ved hjelp av Meads sosialteori. Etter inspirasjon fra både Mead og Hegel skiller han også mellom ulike former for krenkelse og fornedrelse og knytter disse til de ulike formene for anerkjennelse. For det andre utdyper Honneth det han kaller de sosiale erfaringene med anerkjennelse og krenkelse. Han viser gjennom beskrivelse av teorien hvor viktig det er å få frem individets sosiale erfaringer knyttet til ulike former for anerkjennelse og krenkelse. Selv om Honneth er kritisert for å ikke selv ha empiriske studier, synes han gjennomgående opptatt av å ta utgangspunkt i hvordan individer erfarer den sosiale virkeligheten de lever i (Honneth, 2008).

I Honneths teori erklæres anerkjennelse grunnleggende for mennesker liv, utvikling og samhandling. Anerkjennelse ifølge Honneth (2012) kan være positive bekreftelser av et individ eller en gruppe individers egenskaper eller ferdigheter. Å oppleve seg anerkjent presenteres som nødvendig både for å realisere seg selv og for å oppleve seg som en del

av et større fellesskap (Honneth, 2008). Enkelt sagt handler det om å bli sett, og hørt og bli tatt imot og verdsatt av det fellesskapet en inngår i. Det synes imidlertid ikke tilstrekkelig å bli anerkjent. Inspirert av Hegel hevder Honneth at anerkjennelse forutsetter likeverd og gjensidighet mellom de som gir og mottar anerkjennelse (Honneth, 2003, 2008). Det er nettopp denne gjensidigheten i anerkjennelsen som gjør Honneth relevant i denne studien.

Anerkjennelse viser seg å være et velbrukt ord i barnevernfaglig arbeid. En rekke studier betoner anerkjennelse som essensielt i arbeid med barn og unge. Da anvendes gjerne en psykologisk forståelse av anerkjennelse der de voksne har ansvar for å gi ros, tilrettelegge for mestring og vise støtte og omsorg (Paulsen, 2016; Skoglund & Åmot, 2019). Når Honneth (2008) fremhever gjensidighet i anerkjennelse strekker det seg lengre enn læreres eller voksnes plikt til å anerkjenne ungdommen. Anerkjennelse må gå begge veier. I min sammenheng vil det innebærer at de unge også skal anerkjenne lærere. Positive bekreftelser skal være gjensidig og de skal vises både i holdning og handling. Bare da kan det utvikles likeverd. Slik løftes det relasjonelle aspektet frem.

Fordi individets selvrealisering avhenger av individets samhandling med andre er det flere som peker på at Honneths teori oppfattes som relasjonell (Grønn-Jensen, Tonheim, & Iversen, 2021; Jordet, 2020; Thrana, 2013; Aamodt, 2003). Nancy Fraser er en av dem som har kritisert Honneths teori for utelukkende konsentrere seg om det relasjonelle, uten å ta i betraktning at det som skjer på makronivå nødvendigvis påvirker forutsetningene for anerkjennelse. Hun retter oppmerksomheten hvordan samfunnets strukturer begrenser vilkår for deltakelse og mener det er nødvendig å ta i betraktning og samtidig utforske samfunnsbetingelsene som begrenser eksempelvis deltakelse (Fraser, 2003, 2007). Det er, hevder hun, lite hjelp i å gi individer eller grupper av individer deltakelsesrettigheter hvis ikke vilkår for deltakelse er til stede (Fraser 2007). Den kritiske dialogen mellom blant annet Fraser og Honneth, har ifølge Honneth bidratt til utvikling av teorien (Honneth, 2008)

Når Honneth (2008) skriver om anerkjennelse plasserer han de ulike formene for anerkjennelse innenfor tre forskjellige sfærer. Den private sfæren refererer til familie og

gode vennskap. Den rettslige sfæren refererer til lover og regler som regulerer individet i samfunnet. Den solidariske sfæren refererer til individets kulturelle, verdimeslige og politiske fellesskap. I den private sfæren fører anerkjennelse til selvtillit som fremheves nødvendig for menneskets selvutvikling. I den rettslige sfæren beskriver Honneth hvordan anerkjennelse kan føre til selvaktelse som er nødvendig for å oppleve seg som beskrives som fullverdig borger. I den solidariske sfæren viser han hvordan anerkjennelse kan utvikle selvverd som er nødvendig for å føle seg som del av et større fellesskap. Utvikling på alle disse områdene erklæres som nødvendig for å oppnå selvrealisering, og dermed også det Honneth omtaler som det gode liv.

I det følgende vil jeg se nærmere på disse tre sfærene, de tilhørende anerkjennelsesformene og også kort komme inn på de tre krenkelseskategoriene som hevdes å finne sted innenfor sfærene. Jeg vil gå nærmere inn på anerkjennelse i nære relasjoner og sosial verdsetting da det er disse anerkjennelsesformene jeg trekker frem som betydningsfulle i samskaping mellom unge og lærere.

4.2.1 Anerkjennelse i nære relasjoner

Anerkjennelse i denne sfæren beskrives som nødvendig for at individer kan inngå i tillitsfull samhandling med andre mennesker. Honneth løfter frem kjærlighet som elementært og viktig. Han refererer ikke utelukkende til kjærlighet mellom voksne mennesker. Honneth mener at kjærlighet her skal forstås som «alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønstre av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre» (Honneth, 2008, s. 104). Honneth viser til teoretikere som John Bowlby, Daniel Stern, og Donald W. Winnicott som blant annet viser hvordan barnet utvikler seg i en gjensidig samhandling med sine foreldre. De sterke båndene mellom spesielt mor og barn, og morens ubetingede kjærlighet viser seg å være nødvendig for at barnet etter hvert skal utvikle en trygghet på at det finnes en grunnleggende kjærlighet og en dermed også en selvtillit som gjør det mulig å stå på egne ben. Selv om Honneth i store deler av sin redegjørelse om

anerkjennelse i nære relasjoner refererer til mor/ barn relasjonen, hevder han at anerkjennelse også kan skje i nære relasjoner mellom voksne mennesker. Anerkjennelse i nære relasjoner handler i så måte om å bli respektert for allmenne egenskapene som snillhet, raushet og tillit som gjør et menneske til et godt menneske. Når mennesker blir anerkjent i nære relasjoner, gir det en følelse av å være forsonet med andre mennesker, men uten å miste sin egen identitet. Det relasjonelle synes å være sentralt. Gjennom denne formen for anerkjennelse blir relasjonen ubetinget og symmetrisk (Honneth 2003). I den senere tid har Honneths teori blitt utviklet, nyansert og utvidet av andre forskere til å også gjelde relasjonen mellom barn og andre betydningsfulle voksne, derav profesjonelle (Follesø, 2014; Jordet, 2020; N. Thomas, 2012; Warming, 2015). Deres bidrag mener jeg er viktig når jeg i denne studien anvender Honneth for å belyse hva som skjer i samhandlingen mellom unge og lærere.

4.2.2 Rettslig anerkjennelse

I den rettslige sfæren blir individet gjennom rettigheter anerkjent av samfunnet som fullverdig medlem av staten. Anerkjennelse i denne sfæren skiller seg fra den private sfære ved at den har en annen logikk. Her snakker vi ikke om en gjensidig anerkjennelse mellom mennesker, men en gjensidig anerkjennelse mellom mennesker og samfunn. Staten eller samfunnet anerkjenner mennesker gjennom å gi dem rettigheter. De sikrer individens eller gruppen av individer mulighet til å realisere seg selv som autonome, og samtidig som likestilte borgere i samfunnet. En slik rettslig anerkjennelse bekreftes gjennom at individer følger/ adlyder de lover og regler som eksisterer innenfor en stat. Dermed ser vi også her en gjensidighet i denne formen for anerkjennelse. Rettslig anerkjennelse fremheves som betydningsfullt når det kommer til likeverdighet i samfunnet. Likeverdighet sikres gjennom at alle individer og grupper har like rettigheter, blant annet rett til å delta i demokratiske prosesser. Den rettslige anerkjennelsen graderes ikke, men fremstår som mer universell (Honneth, 2008). Barn og unges rett til å bli hørt, delta og ha innflytelse både i enkeltsaker og i utforming av offentlige tjenester

og tilbud kan forstås som rettslig anerkjennelse. Slike rettigheter gjenspeiles i lovverk som barnekonvensjonen og andre lover (Barnevernloven, 1992; FNs barnekonvensjon, 1989)

4.2.3 Sosial verdsetting

I den solidariske sfæren får individet eller grupper av individer anerkjennelse for hvem de er og hvilke ferdigheter og kompetanse de innehar, og hvordan de bidrar og deltar i fellesskapet. Denne formen for anerkjennelsen omtales av Honneth som sosial verdsetting og fører til utvikling av selververd. En slik form for anerkjennelse presenteres som nødvendig for sosial status i fellesskapet (Honneth, 2008.) Det fordrer at det innenfor fellesskapet er enighet om hva som er rådende verdier og normer. Dersom et individ har ferdigheter, kunnskaper som bygger opp under verdier og normer i fellesskapet, vil det bli verdsatt av fellesskapet. Også ferdigheter, kunnskaper og egenskaper som skiller seg ut, kan bli verdsatt hvis de bidrar til noe positivt, enten det reproducerer eller videreutvikler fellesskapet (Honneth,2008). Likhet og homogenitet synes med andre ord mindre viktig så lenge det individet bidrar med er i tråd med fellesskapets verdier. I denne sfæren snakker man ikke om de samme egenskapene som man finner i den intime sfæren, men egenskaper som oppfattes som viktige av fellesskapet. Hva verdifellesskapet definerer som anerkjennelsesverdige blir dermed viktig fordi dette er førende for hva som verdsettes. Honneth uttrykker dette slik:

Egenskapenes sosiale verdi måles ut fra i hvilken grad de kan virkeliggjøre de samfunnsmessige målene. Ettersom personens ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut fra i hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personen» (Honneth, 2008, s. 134).

Når individer verdsettes i verdifellesskapet, gir det opplevelse av likeverd, tilhørighet og gruppestolthet. Et samfunn eller et verdifellesskap der individer verdsetter hverandre gjensidig og symmetrisk betegnes som solidarisk.

Et hovedbudskap i Honneths anerkjennelsesteori er at individet må erfare anerkjennelse i alle tre former for å realisere seg selv, bli aktør i eget liv og inngå i likeverdige og

symmetriske relasjoner (Jordet, 2020; Juul, 2010; Honnet et al., 2003). Først når individer i samfunnet har mulighet til å realisere seg selv kan samfunnet erklæres som godt (Honneth, 2008). Når individet ikke anerkjennes, kan det hindre individet i å realisere seg selv. Det er ikke manglende anerkjennelse i seg selv som hindrer selvrealisering, men krenkelser i hver av de tre sfærene.

4.2.4 Fravær av anerkjennelse og krenkelser

Krenkelser beskrives av Honneth (2003, 2008) som fravær av og virkning av manglende anerkjennelse. Krenkelser retter seg mot det sårbare i mennesker og noe som ødelegger utviklingen av eget selvbylde. I hver av sfærene og for hver anerkjennelsesform kan vi finne krenkelser. Krenkelser kan ta form som fysisk og psykisk vold, undertrykking og ydmykelse. Det er særlig den psykiske ringeakten som i størst grad skader individets autonomi og selvrespekt. Når individet ikke anerkjennes i de ulike sfærene, kan det føre til en subjektiv og følelsesmessig opplevelse av devaluering. Krenkelser kan dermed referere til individets egen opplevelsen av å bli behandlet urettferdig, bli usynliggjort eller skadet i de ulike sfærene. Det er imidlertid nødvendig, mener Honneth, å skille mellom tre former for krenkelse. Han knytter derfor ulike krenkelseskategorier til former for anerkjennelse i de forskjellige sfærene (Honneth, 2008).

Krenkelser i nære relasjoner kommer til uttrykk gjennom fysisk vold eller tortur. Slike krenkelser fratrar individet autonomi over egen kropp. Dette vurderes som ydmykende og ødeleggende for individets selvtilitt. Den selvtilitten som kan utvikles i nære, trygge og anerkjennende relasjoner, forstås som forutsetning for individets vekst og identitetsdannelse. Krenkelser i denne sfærens kan føre til det Honneth omtaler som *psykisk død*. Det gir individet en opplevelse av mindreverdighet og skader den elementære tillitten som Honneth beskriver i den intime sfæren.

Krenkelser i den rettslige sfæren kan skje når individet ekskluderes fra rettigheter i samfunnet. Her ligger ikke begrensningene i relasjonen. Det er snarere snakk om strukturelle begrensninger som hindrer individets anerkjennelse fra samfunnet. Å bli

fratatt sine rettigheter kan indikere at individet ikke er en fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner (Honneth, 2008). Erfaringer med å bli fratatt rettigheter kan innvirke på selvrespekten og frata individet retten til å være en likeverdig borger.

Krenkelser i den sosiale sfæren kan skje når karakteristiske egenskaper eller ferdigheter hos individer eller grupper av individer ikke verdsettes av fellesskapet. Når det individet bringer med seg inn i fellesskapet ikke blir ansett som positivt bidrag, og når individets egenskaper, kunnskap og kompetanse ikke tas på alvor, kan det skape følelse av degradering eller devaluering. Å ikke bli verdsatt i det fellesskapet en tilhører kan gi opplevelse av ydmykhet, marginalisering og undertrykking som igjen fører til tap av selververdsetting. Dette omtaler Honneth som sosial død (Honneth, 2008).

Krenkelser i ulike sfærer og i ulike former fører ifølge Honneth (2008) til patologier i samfunnet. Disse patologiene hindrer individer i å bruke sine egenskaper, sin kunnskap og sitt potensiale. Dermed synes de undertrykkende på individets selvrealisering. Honneth som en representant for kritisk teori retter et kritisk blikk mot forhold eller betingelser som undertrykker. Slike forhold kan imidlertid også være en drivkraft som kan aktivisere en kamp for anerkjennelse. Honneth er opptatt av hvordan erfaringen med krenkelse kan motivere individer for kamp. Når individ eller grupper ikke anerkjennes, kan det føre til følelsen av urettferdighet og sterke negative følelsesreaksjoner. For eksempel kan krenkelse i det sosiale gi en skam over at egne verdier ikke verdsettes. Det kan motivere for en kamp for disse verdiene og en motstand mot krenkelsene.

Det kan synes uklart hvordan Honneth plasserer og teoretiserer maktaspektet i sin teori om anerkjennelse. McQueen (2015) argumenterer for at Honneth i sin teori overser forholdet mellom anerkjennelse og makt. Han mener Honneth er for opptatt av jegets opplevelse av anerkjennelse og er kritisk til at han ikke inkluderer maktaspektet. I boka *Recognition and power* erkjenner imidlertid Honneth (2007) at makt påvirker anerkjennelse ved at noen har makt til å definere hva som er anerkjennelsesverdig. Juul (2010) beskriver hvordan Honneth er opptatt av makt som noe diskursivt ved at makt kommer til uttrykk gjennom motstand når individer eller grupper av individer opplever seg krenket. Likevel, maktaspektet mellom unge og lærere kan etter min mening ikke

begrense seg til hva som er anerkjennelsesverdig og ikke. Jeg anvender derfor Foucaults definisjon av makt for å belyse hvordan makt er tilstede i alle relasjoner og hvordan makt kan komme til uttrykk som både en negativ og en positiv kraft.

4.3 Maktens betydning

Deltakerne i min studie snakker sjelden direkte om makt, maktulikhet og maktutøvelse. Makt tematiseres ikke direkte i avhandlingens artikler, men berøres indirekte i avhandlingens første artikkel der læreres strategier i møte med ungdommene kan forstås som maktutøvelse. Det fremkommer også indirekte i avhandlingens tredje artikkel som viser hvordan fagkunnskap og erfaringskunnskap posisjoneres i et kunnskapshierarki. Videre viser det etnografiske materialet at makt er tilstede og innvirker på samhandlingen mellom unge og lærere. Derfor er det av betydning å løfte frem maktaspektet og presentere en forståelse av makt som gir meg mulighet til å diskutere makt mer inngående enn det artikkelens form har gitt meg anledning til.

For makt, på samme måte som anerkjennelse er selvfølgelig av betydning når jeg i denne studien utforsker hvordan likeverd og mulighet for innflytelse utspiller seg når unge og lærere samhandler. En av grunnene til det er at barnevernet er et felt preget av asymmetriske relasjoner og maktulikhet. De voksne har tradisjonelt vært ansett som de som kan mest og vet best, mens unge i barnevernet gjerne har vært beskrevet som sårbare (Backe-Hansen, 2016; Hennem, 2010; G. Jensen, 2016). Hva da når samskaping introduseres i barnevernet som en samarbeidsform som skal gi makt til ungdommene og utjevne maktubalansen? I litteratur om samskaping hevdes det at asymmetriske relasjoner skal erstattes av symmetriske relasjoner mellom bruker og profesjonell (Ewert & Evers, 2014; Löffler, 2009). Bare da kan man oppnå den likeverdigheten som er nødvendig for å omtale samarbeidet som samskaping (Boyle and Harris, 2009). En slik argumentasjon viser at maktaspektet er av betydning, særlig i samhandling mellom lærere og unge innenfor et barnevernfelt

Makt tematiseres i liten grad i samskaping, I den grad tematikken berøres knyttes det som jeg beskrev i kapittel 3.2.6 som oftest til empowerment som handler om å gi makt til individer eller grupper som beskrives som marginaliserte, sårbare og hjelpetrengende (Starrin, 2007; Tisdall, 2017). Gjennom å samskape skal asymmetrien eller maktforholdet utjevnes og samskaping skal virke myndiggjørende (Jo & Nabatchi, 2018). I dette ligger det også en forståelse av at maktutjevning fører til likeverdighet mellom profesjonell og bruker (Farr, 2018). Turnhout med flere (2020) tydeliggjør dette resonnementet når de i sin reviewartikkel viser hvordan flere studier fremstiller samskaping som en samarbeidsform som skal fremme positiv makt i form av å gi makt til brukere fremfor ha makt over dem. Ambisjonen til tross: Både Turnhouts studie og andre studier viser at maktulikhet og makt over forstått som herredømmemakt, finnes i relasjonen mellom bruker og profesjonell og at marginalisering og undertrykking kan forsterkes gjennom samskaping (Farr, 2018; Flinders et al., 2016; Nabatchi et al., 2017; Turnhout et al., 2020). Dette aspektet er, som jeg har beskrevet i kapittel 3.3 tematisert innenfor ungdomsforskning. Likevel etterlyses det grundigere utforskning av maktaspektet i relasjonen til unge (Wulf-Andersen, Warming, & Neidel, 2021). Derfor er det et behov for å rette blikket utover visjonen om maktutjevning og rette fokus mot hvordan makt kommer til uttrykk og hvilke virkninger dette kan få når for eksempel unge og lærere skal samskape.

4.3.1 Foucaults maktforståelse

Når jeg i denne studien skal rette blikket mot maktaspektet i samhandlingen mellom unge og lærere vil jeg ta utgangspunkt i Foucaults forståelse av makt som noe omskiftelig og allestedsnærværende. En slik forståelse av makt bidrar til å nyansere og tydeliggjøre maktaspektet i samskaping. Jeg vil videre vise hvordan Foucault beskriver makt ikke bare som noe negativ og undertrykkende, men også som noe positivt og skapende. En slik forståelse av makt som både begrensende og muliggjørende danner grunnlaget for begrepsparet *makt over* og *makt til* som anvendes som analytiske begreper for å belyse hvordan likeverd og mulighet for innflytelse utspiller seg i samskaping.

Den franske filosofen Foucault (1926-1984) presenteres ofte som en poststrukturalistisk teoretiker som retter oppmerksomheten mot samfunnsstrukturer og hvordan de påvirker aktørenes forståelser og handlinger (Schaanning, 2000). I likhet med Honneth posisjoneres også Foucault innenfor kritisk teori. De retter begge et kritisk blikk mot det moderne samfunn og de negative og undertrykkende aspektene som finnes (Aakvaag, 2008). Der Honneth (2008) er opptatt av krenkelse som noe som forhindrer det gode liv og sosial endring, er Foucault (1999) blant annet opptatt av makt og maktutøvelse i både samfunnsstrukturer og i relasjonen mellom mennesker. Når jeg i denne studien utforsker samskappingsbegrepet kan dette kritiske blikket bidra til en mer helhetlig utforsking av hva som kan innvirke på realisering av likeverd og mulighet for innflytelse.

Foucault hevdes å i større grad enn Honneth å rendyrke det kritiske. Han konsentrerer seg mot bestemte aspekter i samfunnet, men også mot relasjonen mellom mennesker (Kelly, 2017). Som sosialkonstruktivist er han opptatt av å avdekke det skjulte, det som ligger bak det som fremstilles som sannheter. Gjennom sitt forfatterskap hevder han at sannhet ikke er en avspeiling av virkeligheten, men diskursive konstruksjoner som utvikles i relasjoner og innenfor kontekster (Jørgensen & Phillips, 1999). Makt er dermed sentralt i hans teori, selv om han ikke selv omtaler seg som en maktteoretiker (Schaanning, 2000). Store deler av Foucaults teorier om makt omhandler makt og maktstrategier på samfunnsnivå og hvordan den strukturelle makten innvirker på menneskers og gruppers liv. Denne formen for makt behandles i liten grad i denne avhandlingen. Her anvendes imidlertid utvalgte deler av Foucaults teori til å utforske makt og hvordan den kommer til uttrykk både i relasjoner og i den konteksten relasjonen finner sted. Å løfte frem maktaspektet i samskaping, kan være et nyttig supplement til Honneths vektlegging av anerkjennelsens betydning i samhandling mellom lærere og ungdom. Samlet kan de to teoretikerne peke på ulike aspekter som innvirker på realisering av likeverd og mulighet for innflytelse.

Det er Foucaults forståelse av makt som allestedsnærværende som er av betydning i denne studien. Hans forståelse av makt representerer en annen tilnærming som kan være fruktbar for å nyansere maktaspektet i samskaping. Hans tanker om makt ble

oppfattet som et oppgjør mot den da etablerte forståelsen av at makt er noe noen besitter, noe som er hierarkisk ordnet og noe som kan overføres eller deles (Bjørge, 2009; Engelstad, 1999, 2005). En slik tradisjonell forståelse av makt kan vi finne igjen innenfor samskaping. Makt forstås da som noe som kan gis eller brukes for å myndiggjøre brukere (Turnhout et al., 2020). Bildet av at makt er noe man har og noe som kan overføres, finner vi også igjen i noen av modellene for ungdomsmedvirkning og deltakelse (Arnstein, 1969; Hart, 1997; Shier, 2001)

«Makt finnes over alt hevder» Foucault. Videre uttrykker han: «Slett ikke fordi den skulle ha det privilegium å samle alt under sin uovervinnelige enhet, men fordi den oppstår i hvert øyeblikk, i ethvert punkt eller snarere i enhver relasjon mellom et punkt og et annet. Makten er overalt» (Foucault, Schaanning, & Schaanning, 1999, s. 104)

Å beskrive makten som en kraft som er alle steder er noe av det som skiller Foucault fra andre maktteoretikere. Han argumenterer for at makten ligger som et nettverk i alle rom og i mer eller mindre skjulte strukturer og former. Makten er usynlig, dynamisk og vanskelig å gripe. En slik forståelse av makt som allestedsnærværende gjør makt til noe lite håndfast og mer som usynlige krefter som kan være vanskelig å få øye på og stadfeste. Desto viktigere, hevder han, er det å rette blikket mot konteksten og hva skjer mellom mennesker og konteksten og mellom mennesker. Bare slik kan man oppdage hvor og hvordan makt kommer til uttrykk. For makt eksisterer i alle rom og i alle relasjoner (Foucault & Gordon, 1980).

I sin relativt korte og løselige artikkel *Of other spaces* beskriver Foucault (1986) det han omtaler som *heterotopiske rom*. Heterotopiske rom eller steder er noe som konkret finnes i alle kulturer, men slike steder skiller seg fra andre steder ved at det eksisterer flertydige og til dels motstridene forståelser og praksiser innenfor et avgrenset område eller rom. Det at det preges av motsetninger er ikke ensbetydende med konflikt, dominans og konkurranse. På slike steder er det ofte en sameksistens av meninger og forståelser som samtidig er nært knyttet til hverandre, selv om de tilsynelatende kan virke uforenelige. Til tross for motsetninger og spenninger, kan det på disse stedene vokse

frem endringer i forståelser og praksiser. I artikkelen gir ikke Foucault en grundig og entydig definisjoner av hva som er et heterotopisk sted. Stedet kan ta mange former, hevder han og kan være både en psykiatrisk avdeling, fengsler eller en kirkegård der levende og døde eksisterer om hverandre og der man minnes de som ikke lenger er i virkeligheten. Felles for disse stedene er at det er steder preget av flertydighet og spenninger der makten utfolder seg som både muliggjørende og begrensende. Grunnen til at begrepet blir tatt opp her er fordi konteksten eller stedet der samhandling mellom lærere og unge utfolder seg kan forstås som et *heterotopisk rom*. *Heterotopiske rom* er dermed et sted der deltakerne i prosjektet *Mitt Liv utdanning* samhandler og der makt kommer til uttrykk. For i dette rommet finnes, hevder Foucault (1986) at det eksisterer mange og til dels motstridene meninger og diskurser. Slik kan *heterotopiske rom* anvendes for å forstå hvordan motsetninger, spenninger og makt preger samhandlingen mellom lærere og unge

Makt kommer ikke bare til uttrykk i rom, men finnes i alle relasjoner, hevder Foucault (1989; 1980). Han viser hvordan makt formes og utvikles gjennom samhandling og relasjoner. Det er nettopp i relasjonene at makten gis form, utvikles og kommer til. Her tydeliggjøres hans sosialkonstruktivistiske ståsted om at makt utvikles i samhandling mellom mennesker og samfunn innenfor gitte kontekster med sine rådende diskurser.

Det er vanskelig å presentere Foucaults maktforståelse uten å berøre hans forståelse av diskurser. Jeg vil her kort berøre diskursbegrepet for å få frem slik jeg beskrev i kapittel 3.3.1 om hvordan unge kan forstås inn i både en sårbarhetsdiskurs og kompetent aktør diskurs. Foucaults tanker om at verden må forstås ut fra diskurser (Foucault, 1999) er et bakteppe for bedre å forstå konteksten rundt samskaping i prosjektet *Mitt Liv utdanning*. Faglige retninger, institusjoner, dominerende kunnskaper, normer og verdier har betydning for hva som skjer i samskaping (I. B. Neumann, 2001). Slik kan også Foucault diskursbegrep knyttes til det jeg beskrev som Honneths verdifelleskap.

Diskurs og makt er vevd i hverandre hevder Foucault (1999). Diskurser forstås da som etablerte sannheter og et sett av koder og normer for hva en kan si og mene. Slike sannheter er imidlertid ikke objektive, men konstrueres i samhandling og gjennom

gjensidig aksept. Diskurser vil igjen påvirke menneskers forståelse og handlinger. Slik foregår det en gjensidig påvirkning. Det er viktig å påpeke at sannhet i denne sammenheng referer til hva som til enhver tid oppfattes å være sant. Sannhet er noe som konstrueres og derfor også noe som er i stadig endring (Jørgensen & Phillips, 1999). Slike sannheter opprettholdes og utvikles gjennom at noen har makt til å definere noe for deretter å få en allmenn aksept for det. Når en diskurs får stor utbredelse og oppnår allmenn aksept, oppstår det Foucault omtaler som sannhetsregimer. Han uttrykker det slik:

“Each society has its regime of truth, its «general politics» of truth, that is the types of discourse which it accepts and makes function as true: The mechanisms and instances which enable one to distinguish true and false statement, the means by which each is sanctioned; The techniques and procedures accorded value in the acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true” (Foucault, 1980, s. 131)»

Foucaults anvender etter hvert sannhetsregime i større grad enn makt for å beskrive et system av kunnskap og diskurser som hver og en tar opp i seg, som er styrende og som man videreformidler. I boka *Kunnskapens arkeologi* viser Foucault hvordan samfunnet særlig preges av bestemte tenkemåter som definerer hva som er sant. Hans tanker om kunnskap og makt kan være egnet til å belyse forholdet mellom det jeg tidligere har omtalt som erfaringskunnskap og fagkunnskap der man innenfor akademi ser en tendens til at fagkunnskapen dominerer (Garsjø, 2016). I boken *Diskursens orden*, understreker Foucault at det finnes mer enn kun én herskende diskurs i samfunnet. Diskurser er i stadig endring og flettes inn i hverandre. I det de berører hverandre kan det oppstå endring og utvikling, men også konkurranse (Foucault, 1999)

Så langt har jeg vist hvordan Foucaults forståelse av makt som allestedsnærværende viser hvordan makt finner sted både i konteksten (rommet), i relasjoner og diskurser. Foucaults hovedanliggende var å utforske hvordan makten kommer til uttrykk og hvordan den virker inn på mennesker (Foucault, 1982). Mitt anliggende er å anvende hans

maktforståelse for å forstå maktaspektet i samskaping og hvordan makt vokser frem som både positive og negative krefter.

4.3.2 Repressiv og produktiv makt som makt over og makt til

Foucaults hevder at makt har både undertrykkende og skapende krefter. Den er både repressiv og produktiv. En slik forståelse er et godt utgangspunkt for å utforske maktaspektet i samhandling mellom unge og lærere.

Makt har stadig blitt fremstilt som noe som noen har, og som ligner en dominerende og undertrykkende kraft. Foucault benekter ikke at makt kan være undertrykkende, men han tar avstand fra en ensidig forståelse av makt som noe negativt (Foucault, 1990). Han er åpenlyst kritisk til et maktbegrep som fremstilles som utelukkende dominerende og negativ og hevder at det er en for snever forståelse av makt. Den er begrensende og har ingen skapende effekt (Foucault, 1990; Lemke, 2019). Makt kan ifølge Foucault også være produktiv – en konstruktiv kraft som skaper og utvikler (Foucault, 1977;1980; Schaanning, 2000)

Han uttrykker det slik:

What makes power hold good, what makes it accepted is simply the fact that it doesn't only weight on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourses. It needs to be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than as a negative instance whose function is repression (Foucault, 1980, s. 119)

Når Foucault (1980) løfter frem makt som skapende og muliggjørende, viser han at makt kan være inkluderende og positiv. Den kan skape ny forståelse og ny kunnskap som gjennom for eksempel diskurser bidrar til å forme individers liv på en positiv måte. Med produktiv makt viskes det hierarkiske og dominerende ut og erstattes av mer positivt skapende relasjoner. Et eksempel er den tidligere omtalte kompetent-aktør-diskursen

som nå er en del av det barnevernfaglige feltet. Her fremstilles unge som kompetente og ressurssterke. En slik forestilling om ungdommene gir muligheter og kan tilrettelegge for unges deltakelse. Makt kan på den måten bidra til å etablere sannheter som kan virke positivt inn på menneskers væren i samfunnet.

Kort oppsummert er ikke makt for Foucault utelukkende negativ og undertrykkende, den er også positiv. Den kan følgelig være både begrensende og muliggjørende (Lemke, 2019) og komme til uttrykk på varierende måter i ulike relasjoner (Juritzen, 2013; Juritzen & Heggen, 2009; Lemke, 2019). Det er hvordan makten uttrykkes og særlig virkningene av makt som er viktig i denne studien.

4.3.3 Makt til og makt over

Flere teoretikere tar utgangspunkt i og henviser til Foucaults produktive og repressive makt når de skriver om maktens virkning i relasjoner mellom mennesker (Haugaard, 2012; Juritzen, 2013; Lundby, 1998). Lundby (1998) viser hvordan forståelsen av repressiv og produktiv makt ofte forstås som dårlige eller gode virkninger av makt. Han argumenterer imidlertid for at makt ikke er enten eller, men at makt alltid er tilstede både på en begrensende og en produktiv måte. Det samme gjør Haugaard (2012) når han i sin artikkel utforsker maktteorier og argumenterer for at makt også har en frigjørende kraft. I likhet med Lundby kritiserer også han den allmenne forståelsen av makt til og makt over som to motstridene forståelser av makt. Makt har krefter som både er positive og negative.

I denne studien anvender jeg *makt over* og *makt til* som analytiske begreper for å belyse maktaspektet i samskaping og hvordan dette innvirker på likeverd og mulighet for innflytelse. I denne sammenheng skal *makt til* forstås slik Juritzen (2009: 2013) beskriver det: som en positivt skapende kraft som igangsetter bevegelse og utvikling. En slik kraft har ikke som mål å undertrykke, men kan tvert imot gi muligheter og forbedringer (Lundby, 1998). Damsgaard (2010) omtaler dette som mulighetsmakt. Makt over derimot referer i større grad til en tradisjonell forståelse av makt som ofte knyttes til både

dominans og undertrykking. Slik makt kan også kalles herredømmemakt. Slik dominans er ikke nødvendigvis synlig. Tvert imot er makt mest effektiv når den er usynlig (Lukes, 2005).

Makt over og makt til i denne studien kan også forstås som inklusjon og eksklusjon. I antologien *Involving Methods in Youth Research: Reflections on Participation and Power* utforsker og reflekterer flere bidragsytere over hvordan makt er av betydning og hvordan maktaspektet kan være både inkluderende og ekskluderende i deltakelsesprosesser (Wulf-Andersen, Warming, et al., 2021). Å knytte inklusjon til *makt til* og eksklusjon til *makt over* kan være en forenkling, men det kan likevel være en fruktbar inngang for å forstå maktens betydning i samhandling mellom unge og lærere. Makten i relasjonen kan være undertrykkende og gjennom det føre til eksklusjon, og den kan innebære positive krefter som fører til inklusjon. Makt har således både en ekskluderende og inkluderende effekt, hvilket kan innvirke på deltakelse i samskaping. Gro Jensen (2016) utforsker og avdekker hvordan både åpen og skjult maktutøvelse konstrueres i relasjonen mellom ungdom i barnevernet og profesjonelle som jobber med ungdommene. Her viser hun hvordan makt kommer til uttrykk i relasjonen og gjør ungdommer til enten medspillere eller motspillere, blant annet avhengig av hvordan de blir inkludert og ekskludert i deltakelsesprosesser.

Jeg har i dette delkapittelet presentert deler av Foucaults maktteori med et særlig fokus på hans forståelse av makt som allestedsværende. Makt forstås som en del av alle relasjoner og befester seg i samfunnets diskurser. Makt synliggjøres også i det Foucault omtaler som *heterotopiske rom*. En slik tilnærming gir meg en inngang til å utforske hvordan makt, maktulikhet og maktutøvelse kommer til syne i konteksten og samhandling mellom unge og lærere og hvordan makt innvirker på likeverd og mulighet for innflytelse. Med utgangspunkt i Foucaults forståelse av repressiv og produktiv makt har jeg introdusert jeg begrepsparet *makt over* og *makt til* for å kunne belyse hvordan makt ikke utelukkende er negativt og undertrykkende, men kan også være skapende og muliggjørende. I drøftingen belyser jeg hvordan ulike former for makt kan få innvirkning på likeverd og mulighet for innflytelse i samskaping mellom unge og lærere.

5 Metode

Metode handler ikke bare om hvordan forskeren går frem for å besvare en studies problemstilling. Det handler om vitenskapsteoretisk ståsted, etiske implikasjoner og de overordnede metodiske valgene som tas og disse valgenes innvirkning både på posisjonering og på forskningsprosessen. Metodekapitlet belyser disse aspektene. Det består av tre deler. I den første delen presenterer jeg sosialkonstruktivisme som den vitenskapsteoretiske tilnærming i min studie. Jeg innleder med dette fordi en slik tilnærming får innvirkninger både på forskerrollen, forskningsprosessen og kunnskapsutviklingen. Videre i den første delen beskriver jeg hvordan jeg i denne studien har vekslet mellom rollene som forsker og prosjektkoordinator. Grunnen til et slikt fokus er at denne vekselvirkningen har fått betydning både for hvordan jeg har arbeidet i feltet og for analysearbeidet.

I den andre delen viser jeg hvordan jeg med utgangspunkt i praksisnær forskning ønsket å utvikle kunnskap i samhandling med deltakerne det forskes på. Videre belyser og diskuterer jeg det etiske aspektet i denne studien. Å forske på og med unge i et etnografisk feltarbeid krever en særskilt refleksivitet knytte til etiske implikasjoner. Jeg løfter derfor frem og diskuterer noen av de utfordringen jeg har møtt. Grunnen til at jeg reiser disse diskusjonene er fordi det kan være metodologisk interessant å utforske hvilke utfordringer og etiske implikasjoner som kan oppstå i samskapende forskning med unge.

I den tredje delen beskriver jeg forskningsprosessen relativt detaljert med det mål å gjøre prosessen mest mulig transparent og på den måten gi studien troverdighet (Malterud, 2001; Nowell, Norris, White, & Moules, 2017). Jeg innleder denne delen med å beskrive hvordan jeg gjennom etnografisk metode har gått frem for å innhente et stort og omfattende empirisk materiale. En grundig redegjørelse av hvordan empirien har kommet til anser jeg som nødvendig for å styrke studiens gyldighet og troverdighet. Jeg gjør videre rede for analyseprosessen. I denne delen vil jeg ta opp igjen noen av de utfordringene jeg skisserte i den første delen og vise til konkrete eksempler på hvordan disse kom til uttrykk.

5.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Når jeg i denne studien hevder at jeg har en sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn innebærer det en forståelse av at den sosiale virkeligheten konstrueres i samhandling mellom mennesker (Berger & Luckmann, 2000). Det betyr at fenomener, som for eksempel samskaping, tilskrives mening og betydning gjennom interaksjon mellom mennesker i en gitt kontekst (Burr, 2003). Det er Berger og Luckmanns (2000) forståelse av sosial konstruktivisme som ligger til grunn for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. De argumenterer for at vi som mennesker forstår virkeligheten ut fra tre prosesser; *internalisering*, *eksternalisering* og *objektivering*.

Innenfor konstruktivismen finnes retninger som hevder at det ikke finnes noe virkelighet, kun den som skapes gjennom interaksjon (Madsbu, 2011; Solli, 2021). Til forskjell fra disse mener Berger og Luckmann (2000) at det finnes en verden «der ute» som mennesker *internaliserer*. Det kan for eksempel være et samfunn, et fagfelt eller en utdanning som påvirker menneskers forståelse og handlinger. Denne verdenen er ikke objektiv. Det er snarere snakk om forestillinger som skapes gjennom at deltakerne «enes om» hvordan verden ser ut. Dette omtales som *eksternalisering*. Det kan være en gjensidig forståelse av at barn kan være sårbare eller at barnevernet skal bygge på evidensbaserte metoder. Felles enighet utvikler seg til etablerte sannheter som anses å være relativt udiskutable. Det er dette Berger og Luckmann kaller *objektivering*. Som mennesker internaliserer vi den virkeligheten vi er en del av. Det gjør at vi forstår hverandre, og vi deler noen felles oppfatninger. Vi lever ikke bare i samme verden, vi deltar også i hverandres tilværelse. Slik blir vi både produsenter gjennom å konstruere en virkelighet, og produkter av den virkeligheten vi lever i.

Et slikt sosialkonstruktivistisk ståsted står i kontrast til hvordan samskaping ofte fremstilles i litteraturen. Samskaping fremstilles i deler av litteraturen som noe som er, som en samarbeidsform som kjennetegnes av eksempelvis likeverd (Agger et al., 2018; Voorberg et al., 2013). Som forsker sosialkonstruktivistisk forankring, ønsker jeg å rette et kritisk blikk mot det som kan forstås som en fremstilling av samskaping som et fenomen med gitte kjennetegn (Burr, 2003). Derfor kan samskaping i denne studien

forstås som en samarbeidsform som konstrueres gjennom at unge og lærere samhandler innenfor en gitt kontekst. Konstruksjonen preges av at deltakerne bærer med seg og lar seg styre av tidligere erfaringer og etablerte kunnskaper, verdier og holdninger. Geertz (1973) som en representant for sosialkonstruktivismen, forklarer dette med at et menneske handler ut fra egne erfaringer, kunnskap, forståelse eller ut fra sitt meningsystem. Deltakerne i min studie forstår selvsagt verden ulikt fordi de befinner seg innenfor bestemte kontekster og bærer med seg forskjellig kunnskap. Når lærere og ungdom samhandler, bringer de med seg forståelser som påvirker handlinger og samhandling.

Min intensjon er å forsøke å fange opp deltakernes erfaringer og konstruksjoner. Men som forsker står jeg ikke utenfor og identifiserer og analyserer hvordan deltakerne forstår og handler. Med min dobbeltrolle både som deltaker i prosjektet *Mitt Liv utdanning* og som forsker på dette samskappingsprosjektet kan jeg ikke unngå å påvirke forskningsprosessen og resultatene (C. E. B. Neumann & Neumann, 2012). Slik blir jeg medskaper av den kunnskapen som utvikles. Det har forbindelse med det Hagen (2011) omtaler som *metodologisk konstruktivisme*. Det innebærer at kunnskapen som utvikles i studien, er mine fortolkninger av deltakernes fortolkninger. Som jeg beskriver nedenfor, går jeg enda et skritt videre inn i den metodologiske konstruktivismen når jeg ikke bare fortolker deltakerens fortolkninger, men selv også er deltaker i samskappingsprosessen. Slik tydeliggjøres det epistemologiske aspektet ved sosialkonstruktivismen som handler om hvilket syn jeg som forsker har på kunnskap og hvordan denne kunnskapen utvikles (C. Willig, 2013). Kunnskap kan, som jeg beskrev i kapittel 1.2.2. ikke forstås som noe objektivt og sant, men noe som konstrueres i samhandling mellom mennesker, i denne sammenheng mellom ungdom, lærere og meg selv som både deltaker og forsker. Noe kan likevel hevdes å være mer sant enn noe annet. Kunnskapsutvikling ifølge Berger og Luckmann (2000) beskrives som en relasjonell prosess der hva som forstås som sant og gyldig vurderes ut grad av felles oppfatning. En slik tilnærming kan følgelig synes så utfordre det jeg i kapittel 5.2.1 vil omtale som *tradisjonell forskning* der begrepene validitet og reliabilitet anvendes som målekriterier. Da knyttes gjerne validitet opp til idealet om objektivitet, og reliabilitet opp mot sannhet (Kvale & Brinkmann, 2015;

Thagaard, 2018). Guba og Lincoln (1982) argumenterer for at slike kriterier tilhører en kvantitativ tradisjon og at man i kvalitative studier vil ha behov for andre begreper. Begreper som troverdighet og gyldighet vil være bedre egnet. Det er forståelsen av disse begrepene som anvendes i denne studien. Troverdighet og gyldighet vil da omfatte hvordan både interne og eksterne krefter kan ha påvirket forskningsprosessen og dermed også utviklingen av kunnskap. Jeg vil gjennomgående reflektere over faktorer som kan ha påvirket studiens gyldighet og troverdighet.

5.1.1 Å veksle mellom flere roller

I denne studien har jeg vært posisjonert i feltet som både forsker, prosjektkoordinator og fagperson. Som forsker under utdanning har jeg ansvar for fremdriften og kvaliteten i studien. Som prosjektkoordinator har jeg hatt et overordnet faglig og etisk ansvar for å gjennomføre prosjektet ved en av prosjektets utdanningsinstitusjoner. Kombinert med denne prosjektkoordinatorrollen har jeg også fylt rollen som lærer, på lik linje med de andre lærerne i prosjektet. Som flere andre lærer er jeg en fagperson med flere års erfaring med å arbeide med barn og unge.

I begynnelsen av studien kjentes det både enkelt og fordelaktig å forene rollene. Med god kjennskap til barnevernfeltet fikk jeg lett tilgang til feltet, og det føltes naturlig å etablere relasjoner til ungdommen. Dessuten var jeg engasjert i tematikken og ivret etter å forske på unges deltakelse. Kombinasjonen av de ulike rollene ble imidlertid mer utfordrende etter hvert som de overlappet hverandre. Denne studien har i så måte vært en reise fra å være idealistisk barnevernsarbeider og lærer med et engasjement når det gjelder å løfte frem ungdommenes budskap, til i større grad å utøve det kritiske og refleksive blikket som forskning krever. Slik endret jeg mine posisjoner parallelt med utviklingen av forholdet jeg har til det feltet jeg studerer (Fangen, 2010).

Den største utfordringen har vært å veksle mellom det å være forsker med et kritisk og analytisk blikk (Malterud, 2001; Repstad, 2007) og det å være en engasjert fagperson med blikk for ungdommene. Som fagperson og prosjektkoordinator bar jeg med meg et

personlig engasjement og overbevisninger viktigheten av at ungdom deltar i undervisning. Dette preget mitt samarbeid med kollegaene i prosjektet. I et utdrag fra feltnotatene beskriver jeg det slik:

På fagmøte i dag diskuterte vi hvordan vi på utdanninga kan bruke mennesker med erfaring, enten det er fra barnevernet eller andre offentlig instanser, inn i undervisningen. Det ble en tydelig polarisert diskusjon mellom de som mente utdanningen bør være forsiktig med å la enkelthistorier få lov til å representere en hel brukergruppe, og de som mente at disse fortellingene representerer viktig kunnskap om hvordan det oppleves å være i for eksempel barnevernet. Det er sjelden jeg blir så følelsesmessig engasjert. Jeg var høylytt uenig med dem som mente at subjektive fortellinger ikke skal være del av en utdanning. Jeg brukte fagligheten min og erfaringene for alt det var verdt. Kanskje ble jeg litt for engasjert. Jeg visste at jeg etter lunch skulle ha flere intervjuer med dem jeg var uenig med.

Som fagperson fremmet jeg egne synspunkter og forståelser i møter. Jeg diskuterte faglig og var opptatt av å vinne frem med mine argumenter. Timen etter kunne jeg sitte og intervjuer en kollega om den samme tematikken vi tidligere var uenige om. Da skulle jeg inn i rollen som forsker, som en som lytter og stiller undrende spørsmål i forsøk på å få frem informantenes egne perspektiver og forståelser.

En slik pendling mellom roller kan være utfordrende, ikke bare for meg, men også for lærerne og ungdommene. For de var jeg både kollega, venn, deltaker, støttespiller og forsker. Det hendte flere ganger at de uttrykte usikkerhet med hensyn til når jeg var hva. Når var jeg den voksne læreren som støttet ungdommene, som var nær og som tok vare på dem? Når var jeg den mer distanserte forskeren med det «fremmede» analytiske utenfra-blikket? Når kunne kollegaer i prosjektet ha den kollegiale samtalen, og når ble det de fortalte til empiri i et forskningsprosjekt? Deltakerne kunne følgelig bli usikre på hva som var gjenstand for forskning. Det var særlig vanskelig i de øyeblikkene ungdom eller lærere kom med betroelser og tanker som de ikke nødvendigvis delte med meg som

forsker, men som medmenneske, samarbeidspartner og støttespiller. Jeg var gjennom hele prosessen opptatt av og bevisst på disse utfordringene.

Forskere som studerer i eget felt der det er uklare skiller mellom roller, har et etisk ansvar for å ikke tre inn i det følsomme og vanskelige (Aase & Fossåskaret, 2014). Filosofen Løgstrup (1999) omtaler dette som den etiske fordring. Han beskriver hvordan tillit synes å være en grunnleggende forutsetning for all kommunikasjon. Tillit kan gjøre at vi åpner oss for andre med en tro på at den andre kan ivareta. Flere av ungdommene hadde denne tilliten. For dem var jeg mest av alt en voksen og en støttespiller som bidro i deres arbeid med å «forandre» barnevernet. Ungdommene viste en fortrolighet som jeg verdsatte, men som samtidig ble utfordrende når skillet mellom rollene som forsker, medmenneske og lærere ble visket ut. Det var situasjoner der jeg ble usikker på om ungdommen var klar over at jeg ut fra det samtykket de hadde gitt, kunne bruke fortellingen deres som forskningsmateriale. Da var det nødvendig å ta samtalen med den det gjaldt og igjen be om samtykke til å bruke fortellingen. I de fleste tilfeller hadde ikke ungdommene noe imot det.

Enda vanskeligere var det når forskningsresultatene og analysene avvek fra det ungdommene hadde håpet. Det som for dem var en viktig kampsak, ble av og til analysert og fremstilt som noe annerledes enn de ønsket seg, og på en måte som de mente ikke nødvendigvis fremmet deres sak. I et møte med ungdommene presenterte jeg noen av de foreløpige funnene jeg ville anvende i en artikkel. Da jeg beskrev hvordan lærere flere ganger erfarte en maktesløshet i møte med ungdommene, ble det høylytte protester. I notatet fra møtet beskrev jeg situasjonen slik:

«Det kan du bare ikke skrive, Ann Kristin. Det er å vende opp ned på sannheten. Det er vi som er de maktesløse her. Nå fremstiller du det som at vi er de sterke. Da er du med på å skyve oss vekk. Det er jo dere som bestemmer hva studentene skal lære. Dere bestemmer når og i hva vi skal undervise. Det er faen meg dere som har all makta».

Denne situasjonen belyser dilemmaet med *Forskeren som tjener eller kritiker* (Tangen, 2010). Tangen beskriver at det å tjene, eller fremme interesser både viser seg som nødvendig og riktig med tanke på å skape god og nyttig praksis. Som forsker kan man fremme det en tror vil være bra for feltet nettopp fordi samfunnsvitenskapen kan forstås som en normativ vitenskap (Kalleberg, Engelstad, & Malnes, 2009). Men det synes nødvendig å nyansere, være kritiker og sette spørsmålstegn ved det som tas for gitt.

Det å veksle mellom flere roller innebærer å balansere mellom nærhet og distanse. Jeg vil videre å vise hvordan nærhet og distanse til det jeg forsker på har gitt utfordringer, men også muligheter.

5.1.2 Mellom nærhet og distanse

En forskers oppgave består av å beskrive og forstå menneskers handlinger og samhandlinger og gjøre dem til gjenstand for analyse og tolkning (Repstad, 2007). Da vil det være nødvendig å få tak i informantenes subjektive opplevelser og fortellinger (Fangen, 2010; Wolcott, 1994). Samtidig skal en som forsker kritisk analysere (Malterud, 2001). Det krever både en nærhet og en distanse til det det forskes på. Album beskriver det slik:

En forsker som ikke kommer nær nok, vil ikke kunne forstå de utforskedes verden.
En forsker som ikke kommer fjernt nok fra dem, vil ikke kunne klare å oppdage og sette ord på det selvfølgelig, heller ikke å løfte analysen fra det trivielle (Album, 1996, s-240-241)

Å holde en distanse kan gjøres gjennom å sette parentes rundt egen forståelse og fortolkning (Sundet, 2014). Det betyr å holde egne synspunkter tilbake slik at datamaterialet får tale for seg selv. Slik har forskeren et utenfrablakk der det ligger et krav om distanse for å kunne innta et analytisk blikk (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ser det, i likhet med Neumann og Neumann (2012) ikke som et ideal å være en såkalt nøytral, distansert og ikke-deltakende forsker. Som fagperson og

prosjektkoordinator former jeg del av det feltet jeg studerer. Det gir innenfrablikk og en nærhet som kan gi både fordeler og ulemper.

Flere forskere hevder at å forske i egen kultur kan føre til en nærsynthet (Repstad, 2007; Tjora, 2021). Som prosjektkoordinator og fagperson inngikk jeg i prosjektet med det som omtale som taus kunnskap (Polanyi, 2000). Det kan være, faglig ståsted, interesser og selvfølgheter som ikke er satt ord på. En slik taus kunnskap kan føre til det Meløe (1997) omtaler som et *kyndig blikk*. Fordi jeg har kunnskap om og erfaring med barnevernets arbeid kan det være en fare for at jeg tror jeg forstår det jeg umiddelbart ser, fordi jeg «kjenner» feltet. En slik tatt-for-gitt-het kan i verste fall gjøre at det jeg umiddelbart tenker, fremstår som riktig, fordi det føles riktig. Det kan føre til manglende distansert undring over hvorfor noe er som det er, og dermed innskrenkes også muligheten til å oppdage noe nytt. Som prosjektkoordinator har jeg tilbragt mye tid sammen med både ungdommene og de voksne i Forandringsfabrikken. Min beundring for deres arbeid og deres pågangsmot kunne til tider stå i veien for forskerblikket. I det innledende analysearbeidet da jeg leste gjennom intervjuene med ungdommene ble jeg grepet av et engasjement for å løfte frem deres stemmer. Jeg leste hvordan flere av dem argumenterte for hvorfor barn og unges kunnskap burde være grunnmuren i utdanningens kunnskapsgrunnlag. Historiene og beskrivelsene deres grep meg. Jeg ble på mange måter så fanget av deres budskap at jeg fremfor å analysere frem temaer og strukturer, ble mer opptatt av hvordan jeg gjennom forskning kunne fremme deres kunnskap. I et av studiens memos beskriver jeg det slik: «Hvordan kan jeg bruke min rolle til å kjempe frem deres budskap? Det er klart de har rett. Men av en eller annen grunn lytter jo ikke folk til det de sier»

Dette kan forstås som et eksempel på at engasjementet overstyrte det mer distanserte, undrende og analytiske blikket til en forsker. Jeg ble berørt av ungdommenes fortellinger. Mitt personlige engasjement og interesse for tematikken jeg skulle forske på, samt behovet for å ivareta denne gruppa, sto i begynnelsen rett og slett i veien for en nyansert analyse (Repstad, 2007). Det gjorde det innledningsvis vanskelig å utforske og åpne opp for andre sannheter.

Som beskrevet, er det eksempler på hvordan vekslingen mellom flere roller og nærhet til feltet førte meg inn i utfordrende situasjoner. Men nærheten til feltet jeg studerte har ikke utelukkende vært problematisk. God kunnskap om barnevernet har vært nødvendig for å få en meningsfull forståelse av hvorfor deltakerne forstår og handler slik de gjør (Gubrium & Holstein, 2001). Min kunnskap om barn og unge, og min innsikt i barnevernfeltet har vært viktig for å få frem det Wadel (2014) beskriver som dypere forståelse og innsikt. Det ga meg blant annet mulighet til å sette ungdommenes utsagn inn i en kontekst som ga mening til fortellingene deres. Som jeg har vist i eksempelet der ungdom reagerte på resultatene jeg presenterte, var det flere andre tilsvarende situasjoner der de var frustrerte og sinte. Det kunne tilsynelatende være vanskelig å forstå. Med innsikt i ungdommenes historier ga uttrykkene mening. Slik ga kunnskap om og erfaring med feltet det Habermas (1987) omtaler som kulturell kunnskap.

Fremfor alt har jeg erfart at min fagkunnskap i form av relasjons- og kommunikasjonskompetanse har styrket meg som forsker. I barnevernfaglig arbeid fremheves evnen til å skape trygge rom nødvendig (Strandbu & Thørnblad, 2010; Vis et al., 2014). Også anerkjennelse hevdes å være viktig for å for å skape den tryggheten som må til for å få den gode samtalen der kunnskap deles (Follesø, 2014; Paulsen, 2018). Når deltakerne opplever trygge rom, anerkjennelse og noen som er opptatt av hva de mener, åpnes det dører, og det legges til rette for at de deler det som er viktig for dem. Kunnskap i form av deltakernes forståelser og erfaringer kan ikke høstes inn. Fortellinger og meninger er ikke alltid leveringsklare, men skapes og utvikles i trygge rom sammen med forskeren (Strandbu, 2011). Min kompetanse og vilje til å utvikle relasjoner som gir grunnlag for tillit, kan derfor forstås som et mulighetsrom som forsker. Samtidig fordrer de ulike rollene en kontinuerlig bevissthet om fallgruver knyttet til både nærhet og distanse.

5.1.3 Kunnskap utvikles i samhandling

Denne nærhet- distanse-problematikken debatteres stadig i litteraturen og opptrer ofte som dialektiske motsetninger. Nærheten fremstilles ofte som problematisk og settes i kontrast til det mer distanserte, nøytrale og objektive (Christophersen, 2011; Repstad, 2007; Sundet, 2014). Kravet om distanse og objektivitet faller imidlertid bort innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Som forsker er jeg ikke objektiv, og forskning er ikke nøytral og interessefri. Kunnskapen som utvikles i denne studien, filtreres gjennom mitt faglige ståsted, hvem jeg er som forsker og fagperson, mine interesser og hvordan jeg forstår verden. Valg av temaer i intervjuguiden vil være preget av mitt teoretiske ståsted teori, personlige motiver og faglige engasjement. Hvordan jeg fremstiller meg og oppfører meg i møte med andre, og hvordan jeg stiller spørsmål får betydning for hvordan informantene mine svarer. Når ungdom og lærere deler forståelser og erfaringer påvirkes de følgelig av hvem de fortelles til. Det er ikke fortellinger som gis til forskeren, fortellingene formes gjennom interaksjon. Det kan omtales som den *narrative vendingen* som erkjenner at forskeren er i relasjon til det det forskes på (Holstein & Gubrium, 2016).

En sosialkonstruktivistiske tilnærming viser som tidligere nevnt, at kunnskap konstrueres og utvikles som følge av relasjonen som oppstår mellom mine deltakere og meg (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Når jeg som forsker retter oppmerksomhet mot hva som skjer, når det skjer, hva som hender og hvordan det hender, vil det være nødvendig med bevissthet om hvordan egne meninger, kunnskap og synspunkter innvirker på forståelser. Hvordan bidrar jeg til å konstruere det jeg undersøker? Hvordan påvirker deltakerne forskningsprosessen? Bevissthet og refleksjoner rundt dette anses som et kriterium for god kvalitativ forskning fordi det handler om å gjøre forskningen troverdig og transparent (McNamee, 2010; Thagaard, 2018). Denne refleksiviteten i egen forskning innebærer dermed en kontinuerlig bevissthet rundt samspillet mellom forsker, forskningsarbeid og kunnskapsproduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2017).

Å forske i egen kultur og samtidig reflektere kritisk rundt hvordan det innvirker krever samtaler med andre utenfor forskningsfeltet (Wadel et al., 2014). Jeg har hatt mulighet for gode refleksjoner rundt det å forstå resultatene av forskningen i lys av den sosiale

sammenhengen som forskningen har vært del. Gjennom samtaler med veiledere og eksterne kollegaer ble det synliggjort hvordan mine roller, og hvordan samtaler og samhandling mellom deltakerne og meg spiller inn. Samtalene har gjort meg bevisst på behovet for transparens omkring min egen rolle og hvordan de ulike rollene innvirker på forskningsprosessen, analyse og fremstilling av funn. Dette viser seg å være viktig innenfor det som kan omtales som praksisnær forskning.

5.2 Praksisnær og samskapende forskning

5.2.1 Et praksisnært forskningsprosjekt

Denne studien plasserer seg i det som omtales som praksisnær forskning. Innenfor praksisnær forskning skjer kunnskapsutvikling i dialog med aktører som representerer praksis (Gibbons et al., 1994). Man tar utgangspunkt i aktørers opplevde utfordringer og behov, og forskningens primære mål skal være å utvikle og forbedre praksis (Julkunen, Karvinen-Niinikoski, Marthinsen, Rasmussen, & Uggerhøj, 2012). Dialogen kan handle om å identifisere utfordringer og formulere problemstillinger. Men det kan også bety at man inviterer deltakere inn i innhenting av empiri, analyse og kunnskapsformidling. Slik ønsker man ikke lenger bare å forske på, men også med (Borg & Kristiansen, 2009). Kunnskapen som da utvikles kan bidra til å bli mer problemløsende, anvendbar og nyttig også for de utenfor akademiske sirkler (Hummelvoll, Eriksson, & Cutcliffe, 2015). Når forskere samarbeider med deltakere, kan det utvikles det som kan kalles mer robust kunnskap (Nowotny et al., 2003). Med det menes at kunnskap utviklet i samarbeid med praksis kan bidra til troverdighet (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 2007). Slik kunnskap ansees også for å være mer overførbar (Malterud, 2017). Med overførbarhet menes at studien funn kan gjenkjennes og vurderes i andre kontekster. Videre kan slik kunnskap bidra til større legitimitet fordi den utvikles i samarbeid og dialog med dem som befinner seg i feltet (Julkunen, 2012).

Praksisnær forskning inngår i en retning innenfor humaniora som fremmer et forskningssyn som av Nowotny, Scott & Gibbons (2003) defineres som *Modus 2*. Retningen vokste frem som en kritikk mot akademiske institusjoner der forskere utvikler kunnskap som senere overføres til praksis. Slik har forskning fortonet seg som en nokså isolert prosess der forskeren mer eller mindre har utviklet kunnskap alene eller i samarbeid med andre innenfor akademiske fellesskap. Forskningen har også vært basert på uskrevene normer og strenge vitenskapelige kriterier knyttet til hvordan kunnskap produseres og hvordan kunnskap formidles (Moltu, Stefansen, Svisdahl, & Veseth, 2012).

Praksisnær forskning representerer en endring i synet på kunnskap og hvordan kunnskap utvikles i samhandling med andre aktører enn forskere og innenfor andre kontekster enn academia (Rasmussen, 2012). Kunnskapssynet faller naturlig inn i en sosialkonstruktivistisk tilnærming som erkjenner at kunnskap utvikles i interaksjon mellom mennesker og der erfaringskunnskap former en naturlig del av kunnskapsbegrepet (Berger & Luckmann, 2000)

5.2.2 Samarbeidsforskning generelt og samskapende forskning spesielt

Å forske med og ikke på fremheves som et viktig element i praksisnær forskning (Johannessen & Natland, 2011). Et grunnleggende prinsipp er ønske om å inkludere deltakernes kunnskap som likeverdig gyldig kunnskap (Witkin, 2011). Når alle de berørte får lik mulighet til å uttale seg og innvirke på forskningens innhold og formål, og hvordan dette blir formidlet, vil kunnskapen kunne oppleves som mer troverdig og gyldig, og dermed også nyttig (Collier, 2019).

Det finnes flere tradisjoner og flere betegnelser på det å invitere deltakere inn i forskning, avhengig av hvem som deltar og graden av deltakelse. Deltakerbasert forskning, erfaringsbasert forskning, brukerstyrt forskning, samarbeidsforskning og medforskning former noen av de begrepene som anvendes i litteraturen (Borg & Kristiansen, 2009; McLaughlin, 2010; Uggerhøj, 2012). Det handler om ulike former for samarbeid, og hva man omtaler dette samarbeidet som. Brukerstyrt forskning eller brukerkontrollert

forskning viser til at brukeren har stor grad av kontroll og innflytelse i prosessen (Uggerhøj, 2012). Samarbeidsforskning og brukerinvolvert forskning indikerer at brukere ikke styrer prosessene, men at de i ulik grad samarbeider eller blir involvert i forskjellige stadier i forskningen (McLaughlin, 2010).

I denne studien ønsket jeg å anvende samskapende forskning som en form innenfor samarbeidsforskning. Jeg inviterte både lærere og unge i alle faser av forskningsprosessen. Vi samtalte om problemstillinger og reflekterte rundt analyse og formidling. Det førte til jeg oppdaget nye problemstillinger som burde utforskes, og jeg ble introdusert for nye måter å forstå på. I arbeidet med artikkel to inviterte jeg inn tre ungdommer som også er proffer til å lese gjennom intervjuer, delta i analyseprosessen og konstruere narrativer som grunnlag for å formidle funn. Dette skulle være et skritt videre fra å konsultere deltakere, og kan anses som et ledd i samskapende forskning (Liabo et al., 2018)

Samskapende forskning er hentet fra det engelske begrepet Co-production in research (Heaton, Day, & Britten, 2016; Hewison, Gale, & Shapiro, 2012; Martin, 2010). Co-Production referere, slik jeg tidligere har beskrevet i kapittel 3.1. opprinnelig til en form for samarbeid mellom brukere av offentlige tjenester og offentlige ansatte for å utvikle bedre og mer tilrettelagte tjenester (Brandsen & Honingh, 2015; Ostrom, 1996). Det viser seg i senere tid en økende interesse for å bruke Co-production også i forskning (Pavarini et al., 2019). Forskningsfeltet og særlig de miljøene som knytter seg til praksisnær forskning mener det er nødvendig at også deltakere i forskningsprosjekter må involveres som medskapere av kunnskap. Forskerens kunnskap anses ikke som tilstrekkelig og forskningen vil ha bedre kvalitet dersom deltakernes forståelser og perspektiver får innvirke og styrke forskningens nytteverdi (Case et al., 2014). I denne studien var det naturlig å invitere deltakerne inn i forskningsprosessen. Vi var alle deltakere i et samskapingsprosjekt som også skulle være gjenstand for forskning. Det var ungdommene selv som initierte forslaget. Det kom naturlig etter at vi på flere møter hadde diskutert det å forske på barn og ikke med barn, og hva det gjør med den kunnskapen som utvikles. På et av møtene vi hadde var det flere av ungdommene som utfordret meg på det å

invitere de inn. Dermed fikk jeg anledning til å gjøre det jeg tidligere hadde flagget som viktig. Dermed måtte jeg selv ta stilling til samskapende forskning. Jeg ønsket å forankre samarbeidet med både unge og lærere i følgende definisjon:

Co-production research involves collaboration between researchers, health professionals and patients, carers, or citizens. The latter group is increasingly recognised as important, as they can bring different kinds of knowledge to the table (Liabo et al., 2018, s. 2).

Definisjonen gjenspeiler forståelsen av samskaping slik det ble fremstilt i kapittel 3.2. Der viste jeg hvordan synet på brukeren som kunnskapsbærer og likeverd fremstilles som viktige dimensjoner ved samskaping. En slik forståelse gjenspeiler seg i forskningssammenheng. Det betyr at jeg ønsket å forstå ungdom og lærere ved utdanningen, som aktive og kompetente aktører som innehar andre holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Needham & Carr, 2009). Jeg ønsket ikke at deltakerne skulle omdefineres eller utvikles til forskere, men bidra med egen ekspertise (Heaton et al., 2016). Slik representerer forsker, lærere og unge det jeg tidligere har beskrevet som ulike kunnskaper, men også roller og funksjoner i forskningsprosessen.

5.2.3 utfordringer og etiske aspekter i samskapende forskning med unge

Samskapende forskning med unge kan i likhet med samskaping generelt være noe annet enn å samskape med voksne. Det krever en særskilt tilrettelegging for at de unges stemmer blir hørt og for at deres kunnskap inkluderes i forskningsprosessen (Pavarini et al., 2019). Fremfor alt vil samskapende forskning kunne frembringe ny og viktig kunnskap, men kan også ha positive virkninger for deltakerne selv. Det kan ha en terapeutisk effekt, det kan øke unges demokratiske evner og øke selvfølelse og opplevelse av mestring (Sammons, Wright, Young, & Farsides, 2016; Vis et al., 2011). Å inkludere ungdom som partnere i forskningsprosesser beskrives derfor som viktig for å fremme og styrke unges rettigheter i beslutninger som angår dem og samtidig bidra til endring og tjenesteutvikling på unges premisser (Checkoway & Richards-Schuster, 2003;

Vaughn, Wagner, & Jacquez, 2013). Her finner vi en underliggende tanke om at unge innehar viktig kunnskap og kompetanse og at deres perspektiv bidrar i utviklingen av ny kunnskap. Samskapende forskning kan dermed inngå inn i diskursen om unge som kompetente handlende aktører (Bolin, 2018; Sorbring & Kuczynski, 2018).

Samarbeid med unge fordrer samtidig et særskilt fokus på det etiske. Etikken skal være grunnleggende i all forskning og da særlig hensynet til deltakerne og deres integritet. Når det kommer til forskning som involverer unge kreves det særskilt kunnskap om det forskningsetiske, samt bevissthet og refleksjon knytte til etiske implikasjoner som kan oppstå i samarbeidet. Det finnes normer og retningslinjer som skal være førende for hvordan forskere skal forholde seg til og orientere seg i dette etiske landskapet. De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag og humaniora viser til de grunnleggende retningslinjene innenfor fagfeltet denne studien plasserer seg i (NESH, 2006). Når det gjelder forskning med barn og unge presenterer Graham et al (2015) sju etiske forpliktelser i forskning på og med barn og unge. Her rettes blant annet oppmerksomheten mot at integritet, verdighet og likeverdighet skal ivaretas og at barn og unge deltakelse i forskning ikke skal skade. Det understrekes videre at etisk forskning krever kontinuerlig refleksjon. Powell et al (2012) viser i sin litteraturstudie at flere forskere argumenterer for at FNs barnekonvensjon skal være retningsgivende i samarbeid med barn og unge. FNs barnekonvensjon (1989) gir barn og unge rettigheter og reflekterer et syn på barn og unge som aktivt handlende subjekter med en rett til å medvirke. Innenfor forskning konkretiseres dette blant annet gjennom å skulle unngå objektivering av unge og å inkludere de aktivt i forskningsprosessen (Woodhead, 2009).

Erklæringen er imidlertid ikke entydig. I konvensjonen fremkommer også barnets rett til beskyttelse slik jeg beskrev det i kapittel 2.1.1. Dermed kan det oppstå et spenningsfelt der barn og unge forstås både som sårbare og kompetente. Disse spenningene kom også til uttrykk i min studie.

Med forankring i denne studiens forskningsfelt og min egen forståelse av barn og unge ligger det i denne studien en grunnleggende forståelse av unge som likeverdige, kunnskapsrike og aktive aktører. En slik forståelse sammenfaller med både synet av barn

og unge som ligger til grunn i etiske retningslinjer og barnekonvensjonen (FNs barnekonvensjon, 1989; NESH, 2006). Likevel har det oppstått utfordringer og etiske implikasjoner i studien. Kanskje kan det ha å gjøre med at jeg har gjennomført et etnografisk feltarbeid. Det kjennetegnes blant annet at forskeren forstås i kontinuerlig samhandling med mennesker og kontekster og i det kan det oppstå motstridende hensyn og etiske implikasjoner (Fangen, 2010). I det videre vil jeg løfte frem og diskutere tre forskningsetiske utfordringer og implikasjoner som har preget studien. Målet er ikke å presentere løsninger på utfordringene, men å belyse og reflektere over etiske implikasjoner som kan oppstå når unge involveres i forskning, og hvordan det kan innvirke på forskningens kvalitet. Den første handler om hvordan jeg i prosessen kontinuerlig balanserer mellom en forståelse av unge som kompetent, men samtidig som sårbare. Dette spenningsfeltet kan knyttes til unges rett til deltakelse, samtidig som de kan ha behov for beskyttelse. En annen utfordring vil være hvordan jeg som forsker kan ivareta de unge i forskningssamarbeidet, og hvordan det krever en særskilt etisk refleksivitet. Det kan være viktig for å minne en selv på at samhandling i forskning for mange unge kan forstås som et menneskemøte der forskerens personlighet, menneskesyn, holdninger og verdier skinner gjennom og får betydning for hvorvidt de unge føler seg ivaretatt som likeverdige samarbeidspartnere. En siste implikasjon har å gjøre med mitt ansvar som forsker for både å ivareta vitenskapelig kriterier, samtidig som jeg skal legge til rette for at de unges perspektiver får en plass i forskningen. Her trer maktubalansen mellom forsker og unge frem som en utfordring. Å belyse dette synes viktig fordi maktubalansen og ansvarsfordeling kan komme til å utfordre det etiske ansvaret forskere har for å løfte barn og unges perspektiv opp og frem i forskning.

5.2.4 Spenningsfeltet mellom deltakelse og beskyttelse

Etisk aktsomhet trer frem som særlig viktig der deltakerne kan oppfattes som unge og sårbare. Da kan forskeren måtte orientere seg et spenningsfelt mellom å forstå unge som kompetente med rett til deltakelse og som sårbare unge med behov for beskyttelse (Alderson & Morrow, 2011; N.Bell, 2008; Hoydal, Lid, & Thygesen, 2020; Kermit, 2018

Powell et al., 2012; Tanggaard & Linneberg, 2019). Selv om agency fremstilles som en dominerende diskurs strever man med å anerkjenne unges agency i forskningspraksis (Houghton, 2015). Det kan handle om flere ting. For ungdom med erfaring fra barnevernet som ofte bærer med seg en vanskelig fortid, med ubearbeidede erfaringer og dårlig selvfølelse (Backe-Hansen et al., 2014), kan det å være med i forskning kreve for mye og dermed også kunne gjøre skade (Strandbu & Thørnblad, 2010). Morrow og Richard (1996) hevder at man må ta høyde for at ungdom ikke nødvendigvis forstår konsekvensen av å være delaktig i forskning og at de ikke alltid har forutsetninger for å påta seg det ansvaret som er tiltenkt. Tanggaard & Linneberg (2019) viser også hvordan man i samskapende forskning med barn må være bevisst at barn ikke skal pålegges for mye ansvar. Selv om deres forskning omhandler barn, vil det være grunn til å anta at dette også kan gjelde unge. Andre fremhever at ungdom i noen tilfeller ikke er modne nok til å ta på seg et slikt ansvar (Sammons et al., 2016). Å forske på og med denne gruppa må derfor ses i lys av prinsippet *avoid harm*, det vil si unngå skade, belastinger og krenkelse for deltakere (Israel & Hay, 2006; NESH, 2006; Resnik, 1998). Følgelig fordrer det å inkludere ungdom i et samarbeid at forskeren også er opptatt av å beskytte ungdommene (Collier, 2019; Liabo et al., 2018; Morrow & Richards, 1996).

I mitt samarbeidet med ungdommene, var jeg opptatt av deres kunnskap og kompetanse. Det falt meg naturlig å plassere min forskning i en agency diskurs som løfter ungdommene frem som ressurssterke. De fremsto for meg som kloke, kunnskapsrike, engasjerte og aktive samarbeidspartnere som modig deler sine erfaringer og sin kunnskap. De presenterer holdninger og måter å se verden på som beriket både læreres og min forståelse. De tenker annerledes og gjør ting som jeg selv ikke har tenkt på, og de har et blikk på forskning som både utfordrer og utvider min egen forståelse. Samtidig bærer de med seg denne sårbarheten som kreves at man tar hensyn til. Det oppstod flere situasjoner der de unge opplevde at ulik forståelse og uenighet ble en form for avvisning og mangel på anerkjennelse. Dersom det ble satt spørsmålsteget ved det ungdommen formidlet, kunne det i noen situasjoner se ut som om ungdommene opplevde seg kritisert eller tråkket på. Å ta hensyn til deres sårbarhet og også spille på ungdommens ressurser var derfor en krevende balansegang. Jeg erfarte det tidvis som

vanskelig å motsi, rette et kritisk blikk mot eller å være uenig med ungdommene. Særlig gjaldt det arbeidet med artikkel to der tre ungdommer, som allerede nevnt, var med i analyseprosessen. I et møte var de engasjerte og glade fordi de mente artikkelen kom til å bli så bra. Jeg satt igjen med en erkjennelse om at artikkelen ut fra det materialet om lå til grunn, ikke kunne se ut slik de ønsket. De la vekt på og ville fremheve ting det ikke var belegg for å skrive. Etter møtet skrev jeg dette i notatene mine:

Jeg burde vært tydeligere på hva jeg egentlig mente og at det de presenterte nok ikke kunne brukes på den måten. Jeg orket liksom ikke å ødelegge gløden og engasjementet. Det er jo å gjøre dem en bjørnetjeneste. Før eller siden vil det jo komme frem. Jeg kan jo ikke skrive artikkelen i smug og håpe at de ikke legger merke til det. Det vil jeg ikke kunne gjøre, men samtidig – det er så vanskelig å si ifra. ...

Det å ikke være helt ærlig, handlet om min redsel for å såre og en motvilje mot å bli betraktet som enda en voksen som ikke tok dem på alvor. I refleksjonen omkring disse erfaringene kom jeg til å tenke på alle de tidligere samtalene jeg hadde hatt med ungdommene i forbindelse med samarbeidet i *Mitt Liv utdanning*. En gang vi hadde undervisning sammen snakket vi i lunsjen om hvordan de kunne kjenne på motstand, enten det var fra studenter, lærere eller andre voksne. Flere snakket om hvor vanskelig det var for dem når de merket at voksne hadde motstand mot det de sa eller gjorde, men ikke satte ord på det. En av ungdommene beskrev det slik. «De voksne dekker ofte over egen redsel og forklarer det med at vi er sårbare og ikke tåler å høre det». De opplevde seg ekskludert. De fortalte at de ikke var redde for å høre det andre mente, de var ikke redde for uttalte uenigheter. Det var det de opplevde som skjult uenighet eller motstand som var det vanskeligste for dem. Flere av ungdommene opplevde seg som kneblet når lærere møtte dem som sårbare. Jeg ønsket ikke at de skulle oppleve det samme i møte med meg

Det er lett at ungdom, som andre kan komme til å oppleve en form for marginalisering og i verste fall undertrykking når de ikke får delta og uttale seg slik de har blitt forespeilet (Liabo et al (2018)). Dermed kan intensjonen om å beskytte ungdom heller påføre skade

(Strandbu, 2008). Det strider imot de forskningsetiske retningslinjene som understreker at forskning med unge ikke skal føre til belastninger eller skade (NESH, 2006). På basis av dette forsøkte jeg å endre min tilnærming. Jeg ble mindre opptatt av å spørre hvordan denne gruppen av sårbare ungdom måtte beskyttes og mer opptatt av å synliggjøre deres ønske om å være aktivt deltakende. Da begynte vi å snakke om uenighetene. Det gjorde uenighet eller kritikk mindre problematisk både for ungdommene og meg. Jeg erfarte at det dannet grunnlag for utforskning og utvikling av praksis. Det var også viktig for meg å være årvåken og ivareta ungdommene i situasjoner som fortsatt kunne være sårbare for dem. Ivaretagelsen handlet om å skape trygghet og snakke med dem om det som opplevdes vanskelig. Samtidig var det nødvendig å ta høyde for at ønske om å beskytte ungdommen kunne komme til å til å forstyrre forskningens kvalitet ved at jeg bevisst retter søkelys mot noe av empirien og mer eller mindre bevisst vender blikket vekk fra andre deler av empirien. Refleksivitet knyttet til slike mekanismer er viktig (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Derfor har jeg gjennomgående diskutert med forskerkolleger hvordan dette kan ha innvirket. Slik forskervalidering er nødvendig for å sikre studiens gyldighet (Creswell & Poth, 2017; Denzin & Lincoln, 2018).

5.2.5 Etisk refleksivitet i samarbeidet med unge

Det var nødvendig for meg å ta stilling til hvordan denne studiens samskapende forskning kunne utformes slik at ungdommene ble involvert i forskningsprosessen på en slik måte at de opplevde trygghet og likeverd, samtidig som jeg sikret de vitenskapelige kriteriene.

Før vi begynte arbeidet med artikkel to inviterte jeg tre av ungdommene på kafe for å snakke om det å samarbeide om forskningen. Jeg spurte da alle tre hva de mener skal til for å få til et godt samarbeid. De var alle opptatt av trygghet og tillit. *Trygghet*, sier en av dem, «handler om å få god og mest mulig informasjon og kjennskap til hva som skal gjøres, hvorfor og hvordan, slik at man forstår hva det handler om. Skal vi snakke, og dele må vi kjenne trygg kontakt og tillit til at relasjonen vår tåler dette. Vi må vite at du er opptatt av og anerkjenner den kunnskapen vi har». En annen sa – «Du har holdt på med

dette i mange år, og dette er nytt for oss. Dette er noe helt nytt. Selv om jeg synes det er spennende, synes jeg mest av alt det er skummelt. Jeg er redd for å at jeg ikke kommer til å si det jeg mener». Tilbakemeldingene fra ungdommene, slik jeg tolker dem, forteller oss at det *Å få tilstrekkelig informasjon*» og *trygge relasjoner* er nødvendig for å skape en god samarbeidsarena som gjør at ungdommene opplever seg ivaretatt og involvert i prosessen.

Å få tilstrekkelig informasjon handler om å gi ungdommene mulighet til å få kjennskap til forskningens normer og kriterier. Det kan bidra til å demystifisere forskning og gjøre dem bedre i stand til å kunne forhandle med forskere og deres tilnærming. Gjennom studier av brukeres erfaringer med å være medforskere viser Moltu til betydningen av å ha kunnskap om forskningshåndverket og forskningsprosessen fordi det kan føre til at samarbeidet erfares mer konstruktivt (Moltu et al., 2012, s. 1612). Å gi brukerne denne kunnskapen, kan bidra til å synliggjøre de maktstrukturene som hevdes å ligge i forskningens natur (Farr et al., 2021; Foucault, 1977).

Barbera (2008) hevder at forutsetningen for at deltakere i forskning skal ha mulighet til å påvirke og for at deltakelsen gir resultater, vil avhenge av hvorvidt forskeren etablerer en god relasjon til deltakerne. Relasjonen må være preget av tillit, gjensidighet og en felles visjon om at man vil nå et mål sammen. Å skape trygge samarbeidsarenaer og trygge relasjoner fremheves som viktig for å tilrettelegge for deltakelse (Ness, Borg, Semb, & Karlsson, 2014). Kanskje vil det å skape trygge arenaer innenfor samskaping av kunnskap være nødvendig. Nettopp fordi slike prosesser tydeliggjør forskjellige synspunkter som så kan danne grunnlag for å forhandle og bygge seg frem til noe felles (Borg, Karlsson, Kim, & McCormack, 2012).

En av ungdommene jeg inviterte inn til samarbeid sa etter en uenighet vi hadde hatt at «Så lenge jeg veit at du er glad i meg, og bryr deg om meg, kan jeg si akkurat det jeg mener». En trygg relasjon gir rom for både enighet og uenighet. Skal en dele erfaringer, tanker og kunnskap som ikke alltid er i konsensus, må ungdommen oppleve at det de sier blir møtt på det de omtaler som en «ordentlig måte».

Samskapende forskning krever derfor at forskeren synliggjør forskningslandskapet, og skaper likeverdige relasjoner og trygge rom. I dette arbeidet var det flere ganger nødvendig for meg å vende blikket mot meg selv i rollen som forsker. Hvem er jeg i møte med mine medforskere? Hvordan kommuniserer jeg, hvordan anerkjenner jeg, og hvordan bidrar jeg til trygghet og tillitt i relasjonen, selv når det oppstår uenighet eller utfordringer? Slike refleksjoner kan det være vanskelig å ta stilling til i forkant av et forskningsprosjekt. Som jeg beskriver nærmere i kapittel 5.3.1 er man som forsker i et etnografisk feltarbeid i kontinuerlig samhandling med mennesker og kontekster der det oppstår situasjoner som fortløpende krever etiske refleksjoner både knyttet til situasjonen, men også knyttet til hvordan jeg som forsker innvirker. Dette kan omtales som mikroetiske øyeblikk som krever umiddelbare handlinger (Graham, Powell, & Taylor, 2015). Hvordan jeg som forsker forstår og agerer på etiske utfordringer avhenger av hvem man er som menneske, menneskesyn og grunnleggende verdier og holdninger. Hvem jeg innvirker følgelig på mennesker og situasjoner. Det at jeg som forsker er opptatt av å skape trygge rom har noe å gjøre med hvem jeg er som menneske og fagperson. På samme måte som en forsker innvirker på det forskningsfeltet en forsker på (McNamee, 2010) vil min væren og fremtreden innvirke på hvordan jeg håndterer de etiske utfordringer og implikasjoner som kan oppstå. Forskningsetisk refleksivitet tematiseres når det kommer til etiske aspekter i forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Tanggaard & Linneberg, 2019). Powell et al (2012) viser til flere forskere når han hevder at refleksiv tenkning synes å være det egentlige etiske kjennetegnet ved etisk praksis. Refleksiv tenkning handler på den ene siden om å gjøre kontinuerlige refleksjoner om hvordan jeg innvirker. Men det handler også om å kritisk reflektere rundt egne observasjoner, handlinger og tolkninger (Alvesson & Sköldberg, 2017; Tanggaard & Linneberg, 2019). Forskningsetisk refleksivitet kan bidra til å tenke nytt om det som presenteres som grunnleggende antagelser og praksiser.

I det videre vil jeg løfte frem en tredje etisk implikasjon knyttet til å samarbeide med unge i forskningsprosessen. Det handler om å inneha kritisk bevissthet til den maktubalansen som trolig finnes i samarbeid mellom forsker og ungdom, særlig når det kommer til det å holde fast i sentrale vitenskapeteoretiske og forskningsmetodiske krav.

5.2.6 Maktubalansen mellom forsker og ungdom

Å forske sammen med deltakere kan være utfordrende fordi forskning foregår innenfor forskerens og ikke innenfor brukerens sfære. Brukere kan oppleve forskning som et ukjent landskap, med strenge vitenskapelige kriterier til hvordan kunnskap utvikles og formidles (Moltu et al., 2012). Samtidig vil det være viktig, slik jeg tidligere har påpekt, at forskning med brukere skal holde samme vitenskapelige standard som annen type forskning (Levin, 2012; McLaughlin, 2010).

Som forsker i kvalifisering var det viktig for meg å gjennomføre en studie på en måte som oppfyller kriteriene for god forskning. Men kravene kunne også virke utilgjengelige og til tider på kollisjonskurs med samskapende forskning.

I arbeidet med analysen ble kriterier og prinsipper for god forskning satt på prøve. Intervjuene jeg gjorde med ungdommene i studien inneholdt både gode og mindre gode erfaringer med det å bli Proff. Mine medforskere var uenige om hvor stor plass utfordringer og kritikk mot Forandringsfabrikken og deres arbeid skulle få. To av dem mente at kritiske røster var i mindretall i materialet og at søkelys på negative fortellinger kunne komme til å skade Forandringsfabrikkens «rykte». For de to var både nedtoning og nyansering viktig. For meg var det et sentralt funn at noen ungdommer pekte på at ikke alle stemmer, særlig ikke de kritiske røstene, når frem når Proffer formidler erfaringskunnskap. Å være tro mot empirien innebar derfor å gjøre rede for og diskutere også slike funn. Det var mitt ansvar å jakte på mangfold og motsetninger i datamaterialet. Dette kan være noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning (Malterud, 2001). Som forsker ble det viktig for meg å våge å se alle deler av materialet, og å overholde de vitenskapelige kriteriene som kreves når det gjelder etterrettelighet mht. formidling av funn. Slik ble jeg en forsvarer av vitenskapelig kunnskap, samtidig opplevde jeg det som krevende å forklare vitenskapelige kriterier og krav. Det var utfordrende å kommunisere kravene på en måte som ga mening for ungdommene.

Vårt forsøk på å samarbeide i forskningsprosessen ble på mange måter en øvelse i å inkludere erfaringskunnskap som en likeverdig kunnskapsform. I et av møtene med alle

ungdommene ble det snakket forskning generelt. Flere av ungdommene uttrykte et sinne mot forskning på barn i barnevernet. De opplevde at forskning fortøner seg noe virkelighetsfjernt som ikke representerer barn og unges ståsted. De snakket om tolkning, analyse og teori som noe som vrir om på sannheter. Ungdommene løfter frem et opplevd skille og en hierarkisering mellom det de har av erfaring og den vitenskapelige kunnskapen som jeg representerte.

Det var mitt følgelig mitt utgangspunkt at erfaringskunnskap skal være like viktig som fagkunnskap og at ungdommens erfaringer og tanker følgelig skulle ha like stor betydning som mine tanker om hva som var sant usant og riktig og galt. Jeg forankret min forståelse av kunnskap og ulike kunnskapsformer i Berger & Luckmann (2000) sin beskrivelse av at erfaringskunnskap skal inngå som en naturlig del av kunnskapsbegrepet og at kunnskap forstås som noe som utvikles gjennom samhandling innenfor en kontekst. Jeg var også opptatt av å gjøre praksisnær og samskapende forskning nettopp fordi jeg trodde på likeverdet mellom kunnskaper (Liabo et al., 2018; Witkin, 2011). Likevel viste det seg utfordrende å realisere i praksis. Da jeg åpnet opp for deltakelse i forskningsprosessen var det en som sa det mange av ungdommene uttrykte

Det er i orden, men jeg vil ikke stå så se på at du omgjør vår kunnskap til noe fremmed. Vår kunnskap, som dere er så opptatt av, blir jo analysert i hjel og da gir det ikke lenger mening. Det er litt sånn at forskning er sant og alt annet er bare følelser

Det var en ansent stemning, og ungdommene uttrykte en tydelig motstand mot forskning som vitenskapelig praksis. De skisserte et bilde av forskning som noe som omdefinierer og setter en annen farge på virkeligheten. Dette viser at både ungdommene og jeg opplevde at vi bar på ulik kunnskap og at de to kunnskapene på mange måter står i motsetning til hverandre. Men det synliggjør også to etiske implikasjoner som kan melde seg når forskere inviterer brukere inn i forskningsprosessen.

For det første reiser det en viktig problemstilling nyttet til rollefordeling, hvem som har overordnet ansvar og hvor mye ansvar som skal tillegges de unge. For det er lett å bli den

forskeren som vet best og dermed også stå i fare for å representere det jeg tidligere har omtalt som adultisme. Eller at jeg som forsker gir inntrykk av at noen beslutninger kan demokratiseres, uten at det demokratiseringen vil være mulig (Williams et al., 2020). Dette har jeg tidligere beskrevet som tokenisme. Både adultisme og tokenisme kan, slik jeg har beskrevet i kapittel 3.3.3 forstås som barrierer for deltakelse.

For det andre kan et samarbeid mellom forsker og bruker tegne til å bli en «kamp» om å definere virkeligheten (Schultz, 2005; Wulf-Andersen et al., 2021). Det kan være i slike tilfeller den skjeve maktbalansen mellom forsker og deltaker synliggjøres. Farr (2021) viser i sin artikkel hvordan samskapende forskning orienterer seg i et felt der det ligger makt i både kunnskap og språk. Gjennom Foucault viser hun hvordan vitenskapelig kunnskap tenderer til å bli verdsatt mer enn erfaringskunnskap. Makt knyttes, slik Foucault (1980) beskriver det til kunnskap. Kunnskap vil være et resultat av makt, samtidig som kunnskap legitimerer makten. Tradisjonelt har academia som representant for den vitenskapelig kunnskap hatt en rett til å definere hva som oppfattes som sant (Ekeland, 2014). En forskers kompetanse og vitenskapelige kunnskap innenfor forskningsfeltet kan gjøre relasjonen til medforskere asymmetrisk. Det kan stå i kontrast til intensjonen om likeverdighet mellom kunnskapsformer. Maktubalansen vil være tilstede, samtidig vil det være nødvendig å erkjenne asymmetrien mellom meg som forsker og de unge i prosjektet. Morrow & Richard (1996) tar til orde for at nettopp maktubalansen utgjør en de store etiske utfordringene i forskning med unge. Makt i denne sammenheng handler ikke om å ha makt, men referer til Foucaults (1999) forståelse av makt som noe allestedsnærværende og som gjerne kommer til uttrykk i relasjonen mellom mennesker. Maktubalansen og en forskers makt til å definere kan komme til å utfordre den grunnleggende tanken i både etikk, samskaping og ungdomsforskingsfeltet som handler om å løfte frem de unges perspektiv og at deres perspektiv skal anerkjennes som nødvendige bidrag i forskning (Alderson & Morrow, 2020; Moran-Ellis, 2010; Warming, 2019). Forskningskriterier skal følgelig overholdes, men man må samtidig åpne opp for nye og kanskje andre perspektiver. Erfaringskunnskap kan komme til å stå i motsetning til akademias vitenskapelige kunnskap. Ungdommenes erfaringer og meninger kan også utfordre etablerte

sannheter. Desto viktigere kan det være å lytte til i et forsøk på å forstå hvordan slik kunnskap kan supplere og dermed også inngå som en naturlig del av kunnskapsbegrepet (Berger & Luckmann, 2000)

Jeg har i denne delen vist hvordan jeg i lys av praksisnær forskning har samarbeidet med deltakerne i forskningsprosessen. Jeg har i dette samarbeidet beveget meg inn i som kan omtales som samskapende forskning. Å involvere ungdom i forskningsprosessen er av flere forskere løftet frem som viktig for å utvikle kunnskap for å forbedre praksis (Collier, 2019; Johannessen & Natland, 2011; Liabo et al., 2018). Samtidig knyttes det flere utfordringer til å samskape forskning. Samskapende forskning krever en særskilt tilrettelegging slik at deltakernes erfaringskunnskap kan inkluderes i forskningsprosessen (Pavarini et al., 2019). Gjennom å belyse utfordringer og etiske implikasjoner i denne studien tydeliggjort betydningen av etisk refleksivitet og hvordan jeg som forsker har et særskilt ansvar for å realisere intensjonen om å forske sammen. Hvem jeg er i møte med ungdommen og hvordan jeg evner å tilrettelegge og skape gode trygge relasjoner er av betydning. Hvilken forståelse av ungdommen som ligger til grunn får betydning for hvordan jeg møter og handler i samhandlingen. Studien viser hvordan det er nødvendig med en særskilt bevissthet knyttet til balansen mellom å forstå unge som sårbare og kompetente, beskyttelse og deltakelse. Samtidig synes det nødvendig å være tydelig på hvilke rammer, begrensninger og muligheter som ligger til grunn når unge skal inkluderes i forskningsprosessen. Det vil også være viktig å anskueliggjøre hva som er forskerens ansvar og mandat og på hvilken måte de unge kan delta. Det handler dermed om å løfte frem åpenhet, trygghet og respekt som viktige premisser i samskapende forskning.

I det videre vil jeg gi en mer utdypende beskrivelse av forskningsprosessen med den hensikt å klargjøre hvordan jeg metodisk har gått frem i analysen for på den måten å synliggjøre studiens transparens og troverdighet.

5.3 Forskningsprosessen

5.3.1 Et etnografisk feltarbeid

Denne studien tar utgangspunkt i et etnografisk feltarbeid. Etnografi kan forstås som en helhetlig tilnærming som består av flere metoder der observasjon og samtaler trer frem som de mest grunnleggende. I et etnografisk feltarbeid gis det mulighet til å beskrive og tolke sosiale samhandlinger i en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system over tid. Gjennom observasjon av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner, samtaler og intervjuer skal forskeren finne mønstre i deltakerens forståelser, handlinger og samhandlinger (Alvesson & Sköldberg, 2017; Creswell & Creswell, 2018; Fangen, 2010). Det etnografisk feltarbeid åpner for et mangfold av muligheter både for å innhente tanker, erfaringer og perspektiver hos deltakerne, men også for å forstå sammenhenger og kjennetegn i konteksten (Fangen, 2010). Nærheten til konteksten og informantene gir mulighet til for å få frem unges perspektiver, hvilket løftes frem som viktig både i ungdomsforskning og samskaping (Tanggaard & Linneberg, 2019; Woodhead, 2009).

Etnografi synes mer enn å synliggjøre perspektiver, finne mønstre og undersøke hva som ligger bak menneskers handlinger. Etnografi kan også ha et kritisk utgangspunkt (Creswell & Poth, 2018; Madison, 2012). Dette kan sees i sammenheng med det kritiske blikket innenfor sosialkonstruktivismen (Burr, 2003). Det innebærer å ha et særskilt fokus mot maktulikhet, underliggende maktstrukturer og maktutøvelse (Creswell & Poth, 2018). Det vil være naturlig å plassere min forskning i den kritiske retningen. Kritikken retter seg mot det jeg tidligere har beskrevet: samskaping fremstilles ofte som en samarbeidsform der relasjonen mellom bruker og profesjonell *er* likeverdig (Boyle & Harris, 2009). En slik beskrivelse av samskaping kan komme til å overse det faktum at relasjonen mellom unge og lærere ikke nødvendigvis er likeverdig, men kan preges av asymmetri i relasjonen. En kritisk etnografisk studie med en sosialkonstruktivistisk tilnærming har gitt meg mulighet til også å utforske makteaspektet i samskaping for å undersøke hvordan det innvirker på likeverd og mulighet for innflytelse.

En av grunnene til at jeg valgte å gjøre et etnografisk feltarbeid er, slik jeg beskrev i kapittel 5.1.1. fordi jeg allerede ved studiens start hadde en tilknytning til feltet og var deltakende i samskappingsprosjektet *Mitt Liv utdanning*. Det ga meg mulighet til å utforske samhandlingen mellom deltakerne gjennom en kombinasjon av flere typer metoder, materialet og analyser (Widerberg, 2007). Samtidig byr en slik tilnærming på en utfordring knyttet til en stor mengde uforutsigbar empiri som det kan være utfordrende å håndtere (Tjora, 2021). I min studie har de kvalitative intervjuene fått en stor plass, mens jeg i mindre grad har anvendt det etnografiske materialet i avhandlingen. Dette kan sies å være en svakhet i min studie. Manglende etnografiske beskrivelser kan følgelig svekke studiens gyldighet. Fravær av *tykke beskrivelser* (Geertz, 1973) kan føre til manglende kontekstualisering og dermed også gi begrenset innsikt i hva som foregår. Det gjelder særlig i avhandlingens metodedel. Her kunne bruk av det etnografiske bedre formildet hva som stod på spill, eksempelvis når det kommer til utfordringer og dilemmaer med det å forske sammen ungdommene. Det ville kunne styrket studiens troverdighet (Guba, 1981).

Begrenset bruk av etnografisk materialet kan følgelig gå utover forskningens kvalitet. Til tross for at beskrivelser kunne vært mer synlige, vil jeg likevel argumentere for at det etnografiske materialet bidrar til kontekstualisering, og til å utype, nyansere og supplere. Den etnografiske empirien har vært der som et «usynlig» bakteppe i analyser. På den måten har det styrket studiens funn og bidratt til troverdighet og gyldighet. Dette kommer særlig frem i avhandlingens diskusjon. Selv om det også der kunne vært benyttet mer av det etnografiske materialet i det jeg anvender teoretiske begreper til å analysere empirien. I lys av dette er det nødvendig å løfte frem de pågående diskusjoner om hvorvidt etnografisk forskning kan oppfylle vitenskapelige kriterier (Fangen, 2010; Silverman, 2001). Det er blant annet det subjektive og det konstruktivistiske i etnografiske studier som kan sies å utfordre de mer objektive og nøytrale som hevdes å fargelegge de vitenskapelige kriteriene (Kvale & Brinkmann, 2015; C. Moltu et al., 2012). Innenfor etnografisk feltarbeid vil, slik jeg ha beskrevet i avhandlingens kapittel 5.1.3, kunnskapen som utvikles være fargelagt av forskerens subjektposisjon (B. Moltu, 2004).

En annen grunn til at jeg valgte en etnografisk tilnærming var som jeg beskrev i kapittel 5.2 et ønske om å forske praksisnært med tanke på at kunnskap skal utvikles i nærhet til og samarbeid med aktørene i praksis (Nowotny et al., 2003). Et etnografisk feltarbeid har som mål å produsere kunnskap for og ikke om mennesker. En slik tilnærming hevder Widerberg (2007) kan fremme kunnskap som oppleves troverdig i feltet, nettopp fordi den utvikles i feltet. Slik styrkes studiens gyldighet. Jeg ønsket å være tro mot empirien og empirinær i min tilnærming. Det etnografiske feltarbeidet har gjort det mulig.

Det etnografiske feltarbeidet ga meg et mangfoldig og sammensatt empirigrunnlag som i stor grad har i stor grad vært styrende i forskningsprosessen. Slik kan man si at studien har en induktiv tilnærming. Det betyr ikke at jeg forneker mitt faglige ståsted og min teoretiske bagasje. Gjennom arbeidet har jeg orientert meg i et faglig landskap der et mangfold av teorier og tilnærminger har påvirket hvordan jeg forstår og fortolker. Forskning om samskaping og også ungdomsforskning har vært styrende for hva jeg har rettet oppmerksomheten mot, hva jeg spurte om og hvordan jeg tolket materialet (Creswell & Creswell, 2018). En slik forskningslogikk omtales gjerne som abduktiv metode (Tjora, 2021). I følge Agar (2010) vil abduksjon være en naturlig del av det etnografiske arbeidet fordi metoden gir et stort omfang av data. Teoriene og begrepsapparatet som jeg har valgt for å belyse og diskutere empirien ble til underveis og ble tydeligere i arbeidet med analysen. I abduksjon tar man utgangspunkt i empiri, men forskerens teoretiske forankring gir perspektiv på hvordan data analyseres. Timmermans og Tavory (2012) forklarer abduktiv tilnærming slik:

Abductive analysis emphasizes that rather than setting all preconceived theoretical ideas aside during the research project, researchers should enter the field with the deepest and broadest theoretical base possible and develop their theoretical repertoires throughout the research process (Timmermans & Tavory, 2012, s. 180)

De peker på pendling og dialog mellom empiri og teori og fremhever at forskning på feltet og teori alltid vil påvirke hvordan vi tolker og forstår empirien. På lik linje med at mine tanker og mine personlige erfaringer vil påvirke hvordan jeg forstår andre, vil også mitt

faglige ståsted og min forståelse påvirke hvordan jeg tolker andres virkelighetsoppfatning.

5.3.2 Utvalg og informasjon

Rekruttering av informanter til intervjuene startet høsten 2016. Utvalget for intervjuene var ment å representere variasjon og bredden av deltakerne i prosjektet. Det består av 12 lærere som underviste ved barnevernspedagogutdanningen, 3 voksne som jobber i Forandringsfabrikken og 11 ungdom som er Proffer i Forandringfabrikken.

Utvalgskriteriene for lærerne var at de skulle arbeide som lærere ved en av to utvalgte barnevernspedagogutdanninger og være deltakere i prosjektet *Mitt Liv Utdanning*.

I tillegg skulle det være spredning i alder, erfaring fra utdanningen og kjønn.

De 12 lærerne jeg intervjuet var alle vitenskapelige ansatte ved barnevernutdanningen. De var på en eller annen måte, og i ulikt omfang involvert i prosjektet *Mitt Liv utdanning*. Noen var med i arbeidsgruppa som hadde ansvar for gjennomføring av prosjektet, andre underviste sammen med Proffene. Lærerne hadde ulik fartstid ved utdanningene. Noen hadde jobbet der et år, andre i over 20 år. Det var omtrent like mange lærere fra de to utdanningsinstitusjonene, men det var flere kvinner enn menn.

For ungdommene var utvalgskriteriene at de skulle være mellom 18-23 år, være aktive proffer i Forandringsfabrikken og ha erfaring med barnevernet og med å samarbeide med lærere ved en av de to utvalgte barnevernsutdanningene. Ulike kjønn skulle være representert. Av de 11 ungdommene var det flere som arbeidet daglig med utdanning, men de fleste var mer sporadisk inne i undervisning. Felles var at alle var aktive i Forandringsfabrikken, de hadde fortsatt kontakt med barnevernet og erfaring med samarbeid med ansatte ved de to barnevernspedagogutdanningene. Utvalget av ungdom gjenspeiler variasjon når det gjelder deltakelse i prosjektet, kjønn, og geografisk spredning.

Jeg ønsket også å intervju voksne i Forandringsfabrikken. Fordi det var relativt få som arbeidet i prosjektet var det naturlig å velge ut de tre som hadde mest erfaring med å

arbeide med proffer i utdanningene. Alle de tre var aktivt deltagende i prosjektet og fulgte opp ungdommene i alle møter og undervisningsøkter.

Å rekruttere deltakere til intervju var lite utfordrende. Det at jeg var deltagende i prosjektet gjorde at jeg hadde kontakt med både unge og lærere som på ulik måte deltok i prosjektet. Jeg snakket mye om prosjektet, både formelt i møter, men også i uformelle samtaler. I disse situasjonen spurte jeg direkte om de ville delta. Til lærerne sendte jeg også ut et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse. I løpet av få dager meldte det seg flere lærere og voksne fra Forandringsfabrikken. Når det gjaldt ungdommene brukte jeg hovedsakelig snøballmetoden, da jeg ikke var så godt kjent med alle ungdommene som var tilknyttet prosjektet. Gjennom Forandringsfabrikken kom jeg i kontakt med noen av ungdommene. Jeg snakket mye med de om prosjektet og spurte direkte om de ønsket å være med. Deretter ble jeg satt i kontakt med andre ungdommer som disse ungdommene kjente. En slik metode kan sikre at rekrutteringen er frivillig fordi døråpnere er ungdom som oftest har fortrolige relasjoner seg imellom (Cohen, Manion, & Morrison, 2002). Svakheten ved en slik metode er at man kan komme til å rekruttere informanter som representerer de samme perspektivene og meningene og dermed kan man stå i fare for å miste perspektivrikdommen. Min erfaring var imidlertid at ungdommene representerte ulike ståsteder, meninger og erfaringer. Det kommer blant annet frem avhandlingens artikkel 2 som presenterer ulike fortellinger om det å samskape.

Ved prosjektets start informerte jeg alle involverte i utvalget, både lærere, ungdom og voksne i Forandringsfabrikken om studiens mål og gjennomføring. Informasjonen ble i all hovedsak gitt muntlig i møter og i mer uformelle sammenhenger. Jeg forsøkte å være tydelig og klar på hva jeg skulle forske på, hvorfor og hvordan. I et etnografisk feltarbeid vil det være nødvendig med transparens og avklaring med hensyn til deltakerne (Fetterman, 2019). Det innebar følgelig god informasjon om min rolle som forsker, og også om deltakernes rettigheter som informanter. Jeg var særlig opptatt av å snakke med ungdommene om hva de ga samtykke til og om deres rett til å trekke seg for å forsikre meg om at de forsto hva det innebar. I de forskningsetiske retningslinjene fremheves

betydning av å både informere og beskytte informantene (NESH,2006). Det å gi god og tilrettelagt informasjon om prosjektet, informere om fritt samtykke, anonymitet og konfidensialitet var en viktig del av det å avklare min rolle som forsker overfor deltakerne. Norsk samfunnsforskings datatjeneste (NSD), har godkjent prosjektet ved å vurdere intervjuguiden, samtykkeskjemaer og informasjonsskriv.

5.3.3 Deltakende observasjon

Den etnografiske tilnærmingen ga meg muligheter til å ta i bruk et bricolage av kvalitative metoder (Fetterman, 2019). Hver metode forsøker å fange opp deler av en stor og kompleks virkelighet. Det var nettopp mangfoldet av metoder som ga meg mulighet til å samle empiri fra flere hold og på varierte måter.

Deltakende observasjon presenteres som noe av det som karakteriserer etnografisk feltarbeid. Mye av empirien i denne studien er innhentet gjennom deltakende observasjon gjort i perioden 2016-2020. Det å gjøre aktiviteter sammen med informantene, observere og oppleve samspillet og snakke med deltakerne ga meg viktig kunnskap om hvem de er, hvordan de handler og samhandler og hvordan de tenker. Slik ble det lettere å forstå deres handlinger og bakgrunnen for deres uttalelser. Jeg ble blant annet oppmerksom på at det til tider var et gap mellom hva deltakerne sier de gjør og hva de faktisk gjør. Den etnografiske tilnærmingen ga meg mulighet til å utforske hva dette gapet kan dreie seg om og høre hva deltakerne mener de gjør, men også observere hvordan samhandlingen foregår. Det igjen ga meg anledning til å utvikle og stille gode spørsmål i senere samtaler og intervjuer fordi det synes lettere å fange opp hva som presenteres som relevant, problematisk eller konstruktivt (Fangen, 2010).

Fordi jeg var til stede i flere situasjoner, med forskjellige konstellasjoner av deltakere, på ulike arenaer og kontekster og i ulike roller, var det vært utfordrende å være bevisst på hva jeg skulle se etter. I begynnelsen var det som om alle inntrykk var viktige, og jeg skrev side opp og side ned om alt det jeg hadde sett og hvilke tanker jeg gjorde meg. I litteraturen løftes det frem store ambisjoner når det gjelder hva man skal notere fra en

observasjon (Tjora, 2021). Noen mener observasjonen skal være helt åpen (Glaser, 1967). Andre mener observasjonen bør ha et fokusområde (Creswell & Creswell, 2018). Jeg ble etter hvert selektiv med hensyn til hva jeg rettet oppmerksomheten mot og hva jeg skrev ned. Inspirert av Wadels (2014) klassiske bok om Feltarbeid i egen kultur bestemte jeg meg for å utvikle et sett med observasjonskategorier som skulle tydeliggjøre og styre hva jeg rettet oppmerksomheten mot. Jeg ønsket å se etter situasjoner der deltakerne enten snakket om samskaping, der de snakket om de andre deltakerne eller om prosjektet *Mitt Liv utdanning*. Typiske situasjoner kunne være interne møter, på besøk hos Forandringsfabrikken, i uformelle situasjoner der vi møttes og snakket om mange temaer, på flyplasser, i bussen, i lunsjen eller i andre situasjoner der jeg enten var sammen med bare lærere eller bare ungdom eller voksne i Forandringsfabrikken. Jeg observerte også i situasjoner der deltakerne samhandlet og der jeg syntes å observere samskaping. Det kunne være samarbeidsmøter, i undervisning, på uformelle møtearenaer og på konferanser der både ungdom og lærere deltok. I løpet av en tid i feltet utarbeidet jeg etter hvert fire observasjonskategorier som er inspirert av Wadel (2014).

Hvilke situasjoner? Hvem samhandler med hvem? Hva går samhandlingen ut på? Hvilken kunnskap og eller kompetanse bringer deltakerne inn i samhandlingen?

Det har vært nødvendig å kontinuerlig å nedtegne de observasjonene og refleksjonene som jeg gjorde. Å nedtegne observasjoner skal ifølge Wadel (2014) i så liten grad som mulig være farget av forskerens forhåndskunnskap. Slik jeg tidligere har beskrevet, vil forskningsprosessen, inkludert observasjon, være påvirket av hvem jeg er som forsker. Det var derfor viktig for meg å heller tilstrebe transparens i hvordan jeg innvirket.

I dette arbeidet har jeg forsøkt å skille mellom feltnotater og memos. Feltnotater er primært beskrivelser av situasjoner som et samarbeidsmøte, en biltur eller en lunsj. Her forsøkte jeg å etterstrebe Wadels (2014) oppfordring om å sette egne forståelser i parentes. Notatene beskriver hvem som var der, og hvilke temaer vi snakket om. Særlig viktig var det her å få frem konteksten for handlinger og samhandlinger: Hva er bakgrunnen for møtet? Hvorfor satt vi på flyplassen? Hva var bakgrunnen for at vi spiste lunsj sammen? Slike tykke beskrivelser gjør at handlinger og samhandlinger fremstår som

meningsfulle (Geertz, 1973). Det ville for eksempel være en fallgruve å beskrive en diskusjon mellom ungdom og lærere uten å sette samhandlingen i en større kontekst der jeg også beskriver den asymmetriske relasjonen mellom unge og lærer og en generell forståelse av unge i barnevernet som sårbar gruppe. Slike tykke beskrivelser synliggjør premissene for handling og samhandling (Postholmen, 2005).

Memos beskrives som egne refleksjoner og tolkninger av hva som skjer (Wadel, 2014).

Det var tydelig at ungdommene ble usikre når NN snakket, som om de forsto at her har vi noe usnakket» Og det hadde vi jo. Jeg visste hva NN mente, men jeg visste også at NN aldri ville si dette direkte. Også kom det ut på en måte som skapte en masse utrygghet. Ikke bare ble ungdommene utrygge, men det var flere av oss som liksom vrei oss på stolen.

I noen av møtene og samtalene med lærere og ungdom ble det gjort opptak som var klarert med deltakerne på forhånd. Disse opptakene skiller seg fra intervjuene ved at vi i møtene diskuterte et konkrete temaer. Det kunne være evaluering av et undervisningsopplegg, en bekymring eller et internt møte om hvordan vi skulle «gripe an» en vanskelig situasjon. Deltakerne samtykket til opptak i forkant og opptakene ble senere transkribert. Det er rundt 10 møter som ble transkribert. Både feltnotater og memos ble hovedsakelig skrevet for hånd.

5.3.4 Kvalitativt intervju

De Kvalitative intervjuene utgjør hovedmaterialet i studien. Jeg startet med å utarbeide en intervjuguide som skulle gi struktur på intervjuene og en plan over hvilke spørsmål jeg skulle stille for å kunne ha søkelys på det som skulle utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt ønske var å få frem gode intervjuer som ga utfyllende beskrivelser og refleksjoner fra deltakerne rundt deres forståelse av og erfaring med å samhandle. Dermed kunne Intervjuguiden være tilnærmet lik for alle deltakerne. Planer var at jeg i én artikkel skulle få frem læreres erfaringer med å samskape, i en annen ville jeg undersøke ungdommenes

erfaringer og i en tredje skulle jeg undersøke hva som skjer i samskapingen. Ut fra denne planen arbeidet jeg med flere utkast til intervjuguide som jeg diskuterte med både veiledere, kollegaer og ungdom. Flere av utkastene besto av mange detaljerte spørsmål. Etter hvert bestemte jeg meg for mer åpne spørsmål for på den måten å få frem beskrivelser av både forståelser og erfaringer med samskaping og det å samskape. Slik utviklet intervjuguiden seg til å bli semistrukturert med en skissering av fire hovedtemaer og noen retningsgivende spørsmål. Dette ga en åpen tilnærming til intervjuene med deltakerne. En slik åpenhet skal ifølge Kvale og Brinkman (2015) være en av det kvalitative intervjuets fortrinn. Denne tilnærmingen legger til rette for utforskende intervjuer som gir deltakerne mulighet til å fortelle bredt og fritt rundt de temaene som var forhåndsbestemt: 1) Om deltakerens rolle i prosjektet og bakgrunn for deltakelse. 2) Deltakernes forståelse av prosjektet og det å samarbeide/ samskape. 3) Erfaringer med samskaping/ samarbeid. 4) Muligheter og utfordringer i samskappingsprosjektet. De mer konkrete spørsmålene under hvert tema var et forsøk på å få frem deltakernes forståelse og erfaring med å samskape. Jeg prøvde med konkrete spørsmål å synliggjøre hva som var utfordrende og hva de opplevde at de fikk til, både i prosjektet generelt, men også når det gjelder å samskape spesielt. Spørsmålene var utformet på en måte som skulle gi beskrivelser og refleksjoner om deltakernes erfaringer med og refleksjoner rundt det å samskape. Tanken av gjennom dette å fremskaffe data som kunne danne grunnlag for avhandlingens tre planlagte artikler.

Det var jeg som utarbeidet og gjennomførte alle intervjuene. Det var først etter at intervjuene var gjennomført at jeg åpnet opp for deltakelse i forskningsprosjektet. Det å ha vært tilstede og gjennomført intervjuene har vært viktig fordi jeg da kan reflektere over min egen påvirkning på intervjuet. Som beskrevet i kapittel 5.1 er jeg som forsker en medskaper i samtalen. Svarene jeg får vil alltid være et produkt av spørsmålene jeg stiller, men også tonefall, kroppsspråk og tilsvar har innvirkning. Slik bidrar jeg i konstruksjonen av deltakerens beskrivelser og refleksjoner (Alvesson & Sköldberg, 2008; Hagen & Gudmundsen, 2011). Intervjuene med lærerne nærmest fløt av seg selv. Vi hadde tilsynelatende en felles forståelse av temaer og spørsmål. Intervjusituasjonen bar preg av at vi oppfattet kontekster og fenomener på samme måte. Da vi for eksempel snakket om

samskaping eller utdanningens rolle og mandat i samfunnet var det tydelig en intersubjektivitet til stede i samtalen. Dette former et sentralt begrep i sosialkonstruktivismen som viser til hvordan en felles oppfatning utvikles til å bli en sannhet (Berger & Luckmann, 2000). Som lærere befinner oss innenfor samme kontekst, verdifelleskap og diskurs. Av den grunn er det naturlig å dele samme forståelser. Den tematiske intervjuguiden fungerte som en hjelp til å strukturere samtalen. Det viste seg å være viktig med noen rammer da samtalen med lærerne tenderte til å gå i mange retninger. Utfordringen med disse intervjuene var å ikke ta etablerte sannheter for gitt eller å bli det jeg tidligere har omtalt som for nærsynt (Tjora, 2021). Jeg var derfor opptatt av å forfølge informantenes innspill for å få frem nyanser fremfor å få bekreftet eller ha utveksling omkring felles forståelse.

De første intervjuene med ungdommene var annerledes enn intervjuene. Ungdommene svarte i mindre grad på de konkrete spørsmålene og ble tydelig usikre på hva jeg ville de skulle svare på. De forsto ikke uten videre spørsmålene, og jeg måtte bruke mye tid på å forklare. Etter to intervjuer der jeg opplevde at jeg snakket mer enn ungdommene, og der de var opptatt av andre ting enn det jeg spurte om, bestemte jeg meg for å skifte strategi. I et memos fra en av dagene jeg satt på toget på vei til et møte med tre ungdommer skrev jeg: «Jeg klarer liksom ikke å åpne døra inn til disse ungdommene. Det er som om de ikke forstår hva jeg vil og hvor jeg vil. Kanskje er det fordi jeg ikke selv forstår det helt». Behovet for å oppklare hvor jeg vil med studien laget jeg en tegning av en sirkel med tre aktører rundt. Sirkelen representerte samarbeidet, aktørene rundt representerte Proffer, Forandringfabrikken og utdanningen.

I de neste intervjuene viste jeg tegningen i begynnelsen av intervjuene og forklarte at jeg var interessert i hva de tenkte om sirkelen og samarbeidet jeg hadde forsøkt å illustrere. Slik kom samtalen i gang og ungdommene jeg intervjuet den dagen delte mange tanker og historier. Metodisk var det utfordrende fordi samtalen gikk i ulike retninger og det var krevende og heller ikke hensiktsmessig å styre dem inn på temaer jeg ønsket de skulle snakke om. De var opptatt av sin rolle, sine tanker og sine erfaringer med å være i Forandringfabrikken, og snakket lite om hvordan de erfarte samarbeidet med lærer. Jeg

lot meg føre dit de styrte samtalen. Å gi ungdommene anledning til å konstruere sine egne fortellinger og forsøke å tilrettelegge for at de fikk utfolde sine tanker og erfaringer ble viktigere for meg enn å følge intervjugiudens tema. Dette kan begrunnes med at man i intervjuer må gi rom for at det kommer frem av temaer som synes viktige for deltakerne (Widerberg, 2001). Et uttalt mål i det kvalitative intervjuet vil være å gripe hvordan informanten forstår og tillegger noe mening (Warren, 2001). Slik kan forskningsintervjuet til tross for sin styrende tematikk, også være dynamisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det samsvarer med en sosialkonstruktivistisk tilnærming der jeg som forsker forsøker å gå i dybden av deres fortellinger, fremfor å styre samtalen i «min» retning. Slik kan intervjuet forstås som en «demokratisering av forskningsrelasjonen» (Burr, 2003, s. 154).

Intervjuformen og intervjuet utviklet seg fra å være *jeg spør – du svarer*, til å bli en mer utforskende samtale mellom ungdommene og meg. Det var trolig ikke utelukkende tegningen som førte intervjuet i den retningen. I en intervjusituasjon der forståelser og erfaringer skal deles, og fortellinger skal fortelles vil det være viktig å skape gode relasjoner og trygge rom der deltakerne kan ha tillit til at det de forteller blir møtt på en god måte (Malterud, 2017). Noe av det ungdommene var mest opptatt av i prosjektet var nettopp at ethvert møte mellom voksne og barn, profesjonelle og ungdom bør være et menneskemøte der kjærlighet, varme og det å bry seg må være det grunnleggende. Det å være et medmenneske og gi av seg selv fremheves av flere forskere som nødvendig for å få det gode intervjuet (Gubrium & Holstein, 2001; Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Det finnes imidlertid flere innvendinger mot dette. En slik nærhet og medmenneskelighet i relasjonen kan gå på bekostning av kravet om kritisk analytisk distanse og vitenskapelige kriterier. I en sosialkonstruktivistisk tilnærming som denne studien befinner seg ansees ikke det som utfordrende så lenge forskeren viser refleksivitet knytte til sin posisjon. Det er nødvendig at forskeren kritisk reflekterer rundt egen posisjonering og tolkning (Alvesson & Skoldberg, 2017). Studiens troverdighet og gyldighet hviler på hvorvidt forskeren klarer å synliggjøre sine posisjoneringer og vurderinger i forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

En annen innvendig mot å posisjonere meg som medmenneske kan være at det kan tilsløre den asymmetriske relasjonen som er mellom forsker og informant. Derfor var det også viktig for meg å være transparent i mine roller. Det å kontinuerlig reflektere over hvordan det sosiale og mellommenneskelige har fått betydning for forskningsprosessen vil være nødvendig. Derfor har jeg her beskrevet studiens rammer og forutsetninger. Jeg har synliggjort dialoger og samhandlinger i håp om å gjøre forskningsprosessen så transparent at det vil være mulig for leseren å kritisk vurdere studiens troverdighet. I det følgende beskriver jeg av samme grunn analyseprosessen.

5.3.5 Det empiriske materialet

I møte med et omfattende etnografisk materiale ble jeg, i likhet med mange andre som gjør etnografiske studier, usikker på hvordan jeg best mulig skulle håndtere denne mengden av sammensatt empiri (Eggebø, 2020; Tjora, 2021).

Ut av dette store materialet analyserte jeg frem omfattende og til dels sprikende temaer og funn som skulle belyses og diskuteres i både i artikler og i kappen. I etterkant har jeg tenkt at det ville være fordelaktig å begrense temaene til eksempelvis *sårbarhet og samskaping* eller *kunnskap og samskaping*. Det ville gitt meg anledning til i større grad å gå i dybden og i større grad kritisk reflektere og diskutere eksempelvis erfaringskunnskapens posisjon i samskaping. Slike utdypende diskusjoner kan styrke studiens troverdighet (Denzin & Lincoln, 2018). Samtidig har det rikelige materialet gitt meg mulighet til å få et nyansert og helhetlig bilde av samskaping, samhandling og kontekst som på sin side kan styrke studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I første rekke skilte jeg mellom tre typer data: 26 intervjuer av ungdom, lærere og voksne i Forandringsfabrikken. Samtalemateriell som består av til sammen 7 transkriberte uformelle samtaler, samt 10 referater fra samarbeidsmøter. Til slutt det etnografisk materialet som består av feltnotater og memos fra uformelle samtaler og observasjoner av situasjoner og samhandlinger. Materialet er samlet inn i perioden fra august 2016 – desember 2019.

I etnografiske analyseprosesser erkjenner man at analysen starter i det første møtet med feltet. Allerede da hadde jeg kunnskap om prosjektet mål og innhold, samtidig hadde jeg teoretisk forforståelser knyttet til samskaping og meninger om hvordan dette erfares av deltakerne. Disse «små analysene» og antagelsene ble imidlertid satt på prøve gjennom samhandling med feltet og dypere kunnskap om teorier og forskning. Det mer systematiske analysearbeidet skjer som regel i etterkant av innsamlingen (Widerberg, 2001). Fangen (2010) hevder at det kan være hensiktsmessig å skille mellom analyse i gjennomføring av prosjektet og analyse i etterarbeid. I denne studien var ikke skillet så tydelig. Jeg startet analysearbeidet av lærernes intervju før jeg avsluttet innsamlingen av det empiriske materialet. Slik foregikk det en systematisk analyse allerede fra en tidlig periode i feltarbeidet.

Det er samtalematerialet og særlig intervjuene som primært utgjør analysegrunnlaget i de to første artiklene. Her fungerte det etnografiske materialet for å forstå sammenhengen som handlingen eller ytringen utspiller seg i (Fangen, 2010; Fetterman, 2019). I tilknytning til arbeidet med den tredje artikkelen analyserte jeg samtalematerialet og etnografisk materiale i sammenheng. I etterkant ser jeg at det etnografiske materialet har kommet i skyggen av intervjuer og samtalematerialet. Det kan forklares med at det jeg begynte å analysere samtalematerialet, da primært intervjuene mens jeg fremdeles innhentet det empiri fra feltet. Analysene av samtalematerialet ble først ferdig og dermed også retningsgivende for artiklene. Det etnografiske materialet og da særlig empiri innhentet fra deltagende observasjon danner et viktig bakteppe for studien. Deler av det etnografiske materialet utdyper, nyanserer og supplerer intervjuer og samtaler. Jeg anvender derfor dette materialet når jeg i diskusjonen går utover artiklenes funn og diskuteres avhandlingens problemstilling.

Nedenfor vises en oversikt over det empiriske materialet og hvor det anvendes i studien.

Empirisk materiale	Omfang	Anvendt
INTERVJU		
Lærere	12	1 og 3 artikkel + kappe
Ungdom	11	2 og 3 artikkel + kappe
Voksne i Forandringfabrikken	3	1.2 og 3 artikkel
Barnevernspedagoger i praksis og utdanning	3	Ikke anvendt
OPPTAK FRA MØTER		
Samarbeidsmøter	10	3. artikkel + kappe
Samtaler med unge	4	2 og 3 artikkel + kappe
Samtaler med lærere	3	1 og 3 artikkel + kappe
FELTNOTATER		Gjennomgående
MEMOS		Gjennomgående

5.3.6 Tematisk analyse

I den første artikkelen brukte jeg tematisk analyse inspirert av Braun & Clarke (2006). De beskriver metoden som egnet for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i empirien. Dette tillater en utkrystallisering av temaer på tvers av materialet i tråd med de spørsmålene en undersøkelse har til hensikt å belyse. Tematisk analyse gir følgelig en mulighet til å fokusere på utvalgte temaer i samtalematerialet (Braun & Clarke, 2006). Det krever imidlertid en av tydeliggjøring av hvordan tolkningene ble gjennomført (Gubrium & Holstein, 2001). Allerede i gjennomføring av intervjuene startet refleksjoner over hvilke temaer som finnes i intervjuene. Refleksjonene ble nedtegnet som memos. Selve analyse av materialet startet da jeg hadde alle de 12 intervjuene fra lærerne. Jeg leste innledningsvis de transkriberte intervjuene med tanke på å finne empiri som kunne belyse de fire temaene jeg skisserte i intervjuguiden. Slik ga intervjuguidens temaer i utgangspunktet føringer for mine analyser. Etter å ha lest alle intervjuene oppdaget jeg imidlertid andre temaer som ikke inngikk i intervjuguiden. Jeg kodet materialet og klynget senere sammen dette mangfoldet av koder. Etterhvert ble det synliggjort mønstre som jeg forsøkte å tematisere og begrepsfeste (Braun & Clarke, 2006). Følgende temaer ble innledningsvis analysert frem: *Likeverd*, *Samskaping som ny og viktig samarbeidsform*,

utfordringer med samskaping og muligheter samskaping gir. Temaene lå til grunn for artikkelens problemstilling som omhandlet læreres erfaring med å samskape og hvordan de forholder seg til likeverd.

De fire temaene ble i et møte presentert for min kollega Astrid ved Universitetet i Roskilde som også hadde sin Phd-studie innenfor samskaping og som hadde tilnærmet like temaer fra sin analyse. Det var starten på en felles analyseprosess. Å samarbeide på tvers av studier med deltakere som befant seg i ulike kontekster var berikende, men også utfordrende. Deltakerne i min studie var lærere og ungdom med erfaring fra barnevernet, mens deltakerne i Astrids prosjekt var voksne borgere. Kontekstene varierte, og vi hadde ulike fagbakgrunner og teoretisk bagasje. Vi fant tilnærmet like erfaringer hos lærerne og de voksne borgerne uavhengig av ulikhetene i studiene. Fellesnevnerne ble viktig for oss og var på mange måter vår forankring når vi sammenlignet våre analyser og fant frem til de temaene som var felles. Vi var flere ganger uenige om hvilke koder, kategorier og temaer som skulle velges og hvordan de skulle presenteres. Begge var vi opptatt av å være tro mot empirien, hvilket førte til krevende, lærerike og berikende samtaler og kritiske refleksjoner. På samme måte som jeg beskrev i kapittel 5.2.2 at samarbeidsforskning kan berike og utfordre, har det å arbeide i tett samarbeid med en annen forsker med en annen tilnærming gitt verdi, både når det gjelder kvalitet og relevans. Jeg brukte Astrid som en kritisk forskningskollega. Det ga meg en dypere forståelse av min egen forforståelse i møte med det feltet jeg studerte. Samtidig åpnet samarbeidet opp for kritiske analytiske refleksjoner rundt forskningsprosessen og foreløpige funn. Slik kan dialog og refleksjon mellom forskere bidra til kildekritikk og anskueliggjøring av metodiske styrker og svakheter (Kierulf, 2017). Samarbeidet innebar også en ny gjennomlesing av det empiriske materialet. Det ga et nytt blikk på empirien og resulterte også i utvikling av følgende mer spissede felles temaer: *De profesjonelles idealer om likeverd i samskaping. Samskaping utfordrer praksis. Håndtering av utfordringene.* Et slikt samsvar kan forstås som kvalitet ved forskningsprosessen (Thagaard, 2018)

Parallelt med den tematiske analyseprosessen gjennomgikk jeg også det etnografiske materialet for å se hvorvidt det var samsvarende mønstre i dette materialet. Tanken bak dette er, som jeg beskrev i kapittel 5.3.4 at det kvalitative intervjuet ikke bør sees uavhengig av observerte hendelser fordi observasjoner kan bidra til å utdype, nyansere og komplementere det deltakeren forteller. Målet var å finne tilsvarende eller fravikende mønstre (Fetterman, 2019; Wolcott, 1994). Et eksempel var hvordan lærere forteller hvor vanskelig det oppleves når de unge utfordrer etablerte forståelser og praksiser. Noen av læreren beskriver i samtaler hvordan de lytter til det ungdommene har å si, men uten å ta det innover seg. Dette kommer tydelig frem i feltnotater jeg gjorde fra både møter og undervisningssituasjoner. Her er et eksempel fra et møte knyttet til planlegging av undervisning:

I forkant av møtet snakket jeg med lærerne som tydelig uttrykte at de ikke ønsket at proffene skulle undervise i dette med tvang, fordi deres budskap til studentene sto i motsetning til regelverket. Da det kom opp i møtet, var det ingen lærere som sa ungdommene imot da de presenterte hva de tenkte om tvang. Tvert imot. Det jeg så var at lærerne nikket anerkjennende. Men da møtet var over, ble motstanden mot ungdommenes meninger igjen problematisert.

Her beskriver jeg hvordan lærere tilsynelatende lytter til det ungdommene sier, men i det ungdommen forlater møterommet, er det flere av lærerne som ytrer at de ikke kan ta det ungdommen sier på alvor. I flere av feltnotatene har jeg skrevet noe som kan forstås som neglisjering og usynliggjøring, men det var først i samtalene med lærere at dette ble tilskrevet mening. Slik ga det det omfattende materialet meg tykke beskrivelser og mulighet til å se bak eller forstå lærernes handlinger.

5.3.7 Narrativ analyse

Den andre artikkelen i denne avhandlingen skulle handle om ungdommenes erfaringer med å samskape. Som tidligere beskrevet foregikk analysearbeidet og konstruksjonen av fortellingene i tett samarbeid med tre ungdommer. Parallelt diskuterte jeg

analyseprosessen med mine medforfattere. Slik ble intervjuene analysert og fortellingene konstruert i dialog med både ungdom og medforfattere. Resultatene i den andre artikkelen preges dermed av flere blikk og av mennesker med ulike ståsteder

I intervjumaterialet var de elleve ungdommene jeg hadde intervjuet opptatt av å fortelle hvordan de ble proffer. Vi oppdaget en slags «reise» i hver av intervjuene. De fortalte historier om hvordan de gikk fra å være brukere i barnevernet til å bli samskapere i prosjektet. Etter å ha reflektert rundt intervjuene både med medforfattere og medforskere ønsket vi å gjøre en narrativ tilnærming til intervjuene. Sammen bidro vi vil å sette sammen elementer av både intervju og observasjon og sammenstille dem til fortellinger. Slik ble sitater og fortellinger og organisert og omskrevet til helhetlige og meningsfulle fortellinger. En slik tilnærming bygger på ideen om at mennesker strukturerer sine erfaringer i fortellinger (Polkinghorne, 1995). Narrativ tilnærming kan bredt forstås som en samling metoder til fortolkning av tekster som har fortellingens form (Riessman, 2017). Ungdommene i denne studien forteller ikke en helhetlig fortelling med begynnelse og slutt, men de beskriver en variasjon av situasjoner og hendelser, de reflekterer over det som har skjedd og har tydelige tanker om sammenhenger i sitt eget liv. Det var et godt utgangspunkt for å gjøre det Polkinghorne (1995) omtaler som narrativ konfigurasjon. Det handler om å rekonstruere handlinger og erfaringer til fortellinger. Fortellingen blir på denne måten laget i ettertid ved hjelp av ulike datasegmenter og datatyper. Dette virket som en hensiktsmessig fremgangsmåte der jeg både brukte samtalematerialet og det etnografiske materialet. En nærmere beskrivelse av fremgangsmåten for analysen inngår i artikkel to.

5.3.8 Etnografisk analyse

Samtalematerialet og det etnografiske materialet danner deler av det empiriske grunnlaget for både artikkel tre og avhandlingens kappe. På lik linje med tematisk analyse ble det etnografiske materialet analysert etter tema, men med en annen prosess. I analysen av materialet var jeg inspirert av Fangens (2010) beskrivelse av tre analytiske

fortolkningsnivåer som kan forstås som retningslinjer for hvordan fortolkning kan gjøres som etnografisk analyse. Hun beskriver det som *første, andre og tredjegrads fortolkning*. Jeg bygget også min analyse på det Wolcotts (1994) tre aspekter ved etnografisk analyse: *Beskrivelse, analyse og tolkning*. Med utgangspunkt i de to tilnærmingene vil jeg i det følgende vise hvordan jeg gikk frem og hvordan fremgangsmåten gjenspeiler en sosialkonstruktivistisk tilnærming.

Fangen (2010) beskriver det første skrittet i analysen som et forsøk på å gjengi deltakernes forståelser og erfaringer slik de trer frem for deltakerne selv. Slik bærer denne fasen preg av en induktiv tilnærming. Hva tenker de? Hva er deres forståelse? Hva erfarer de? Beskrivelser av deltakernes forståelse finnes både i samtalematerialet og i det etnografiske materialet. Tidligere har jeg beskrevet hvordan gjengivelser av deltakernes forståelser er fargelagt av forskeren (Geertz, 1973). Derfor vil det være nødvendig å erkjenne at jeg i samhandling med deltakerne også er medskaper til deres forståelser og fortellinger (Alvesson & Skoldberg, 2008). Som tidligere beskrevet krever det en særskilt refleksivitet over hvordan jeg kan ha farget det de deler. Deltakernes beskrivelser må forstås som øyeblikksbilder av noe som ble sagt eller gjort på en bestemt tid, påvirket av dagen, menneskene rundt og sinnsstemninger. Wolcott (1994) fremhever, på lik linje som Fangen, at forskeren må tilstrebe å beskrive erfaringer og hendelser tett på hvordan deltakerne selv ville beskrevet det. I arbeidet med samtalematerialet forsøkte jeg å lage sammenfatninger som skulle få frem deltakernes egne beskrivelser. Et eksempel på et utdrag fra en sammenfatning er dette:

I samtalen forteller X hvordan h*n jobber sammen med ungdommene før undervisning. «Vi snakker alltid sammen i forkant. Jeg forteller hva jeg vil med undervisningen og hva jeg vil si. De forteller hva de vil si og hva som er viktig for dem. Da ivaretar jeg de, samtidig som jeg viser respekt. Jeg kan ikke få fortalt deg hvor viktig det er for meg – vi er jo like mye verdt her. Flere andre steder i samtalen beskriver hun hvordan hun hele tiden er åpen på sine tanker og hvordan hun forsøker å få frem ungdommenes ønsker.

I feltnotater og memos har jeg også beskrivelser av hvordan jeg tenker deltakerne forstår samskaping. I et memos som refererer til samme lærer skriver jeg «Det er så tydelig at X er opptatt av at ungdommene skal bli trygge både på h*n og situasjonen. H*n forteller akkurat det h*n tenker og er samtidig opptatt av hva de tenker om det»

I den neste fasen som Fangen (2010) beskriver som *annengradsfortolkning* og Wollcott (1994) beskriver som *analysen* skal jeg som forsker distansere meg fra deltakernes egne beskrivelser ved å forsøke å systematisere og anvende egne begreper for å generalisere beskrivelsene. Fangen (2010) forklarer at man på dette stadiet gjerne anvender sitt faglige ståsted og sin teoretiske forankring. Walcott er i denne fasen opptatt av at forskeren presenterer det som fremtrer som viktige temaer, hendelser eller mønstre. Det kan gjøres som fremstillinger av temaer eller fortellinger. Intensjonen var å også her la meg inspirere av Braun og Clarke (2006). Det viste seg utfordrende å omgjøre etnografiske materiale til konkrete tematiske funn fordi materialet fremfor alt ga rike beskrivelser av flere situasjoner.

Likevel, inspirert av Braun og Clarke (2006) har analysen av det etnografiske materialet vært en sirkulær prosess. Etter gjennomlesing av hele materialet og koding ble de første ideene til temaer og mønstre på tvers av hele materialet synliggjort. Disse mønstrene var innledningsvis en konsekvens av egen forforståelse. Etter hvert ble det nødvendig å tekke veksler på forskning innenfor samskaping og ungdomsforskning for å avgrense fokusområder i det materialet. Da ble det også tydeligere at både Honneth og Foucault kunne være relevante for å løfte frem og belyse det jeg mente var sentrale funn. Etter hvert trer begrepene som anerkjennelse, makt og spenninger frem som sentrale for å belyse og diskutere problemstillingen. I denne andre fasen ga forskning og teoretiske begreper meg perspektiv på hvordan jeg forsto og tolket det informantene sier (Timmermans & Tavory, 2012; G. Thomas, 2010).

Noen av de sentrale overordnede temaene som ble analysert frem var *Samskaping fra ideal til virkelighet, sårbare barn eller kompetente aktører, fra barnevernsbarn til medskaper, likeverdighet og lik innflytelse i samskaping, empowerment og makt, spenninger, eksklusjon og inklusjon*. Disse temaene ble sett i sammenheng med temaene

som ble analysert frem av intervjuene. Tilsynelatende kunne det se ut til at temaene ikke samsvarte. Med en nærmere utforsking av innholdet ble det tydeligere at intervjuene og det etnografiske materialet utfylte hverandre og inngår i hverandre. Det etnografiske materialet i sin helhet var likevel bedre til å beskrive og forstå konteksten deltakerne samhandlet innenfor. Slike beskrivelser av kontekst og sammenhenger er nødvendig for å få de tykke beskrivelsene (Geertz, 1973) og for å ivareta den sosialkonstruktivistisk tilnærming som forstår mennesket i lys av kontekst (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2014)

Den siste fasen beskrives av Fangen (2010) som *tredjegradsfortolkning*. Her refererer hun til det kritiske perspektivet. Derfor må denne fasen sees i sammenheng med denne studiens sosialkonstruktivistiske ståsted og studiens plassering innenfor kritisk etnografisk slik jeg beskrev i kapittel 5.3.1. En slik posisjonering gjorde at jeg ønsket å kritisk undersøke samskaping som i deler av litteraturen fremstilles som noe gitt. Jeg ønsket i samme henseende å undersøke deltakernes samhandling og hvordan prosessene i samskaping tydeliggjør krenkelse, maktulikhet og maktutøvelse. Derfor har jeg som beskrevet i teoridelen anvendt deler av teoriene til Foucault og Honneth som på ulik måte utforsker aspekter i samskaping som kan komme til å innvirke på hvordan likeverd og mulighet for innflytelse kommer til uttrykk og realiseres. Ved å anvende disse teoretikerne løftet jeg frem funn som har kommet frem gjennom analysene og gjør det Fangen (2010) og Walcott (1994) beskriver som kritisk fortolkning. Slik understrekes betydning av det kritisk reflekterende blikket Walcott (1994) . Et slikt blikk kan gjøre forskeren til representant for noe normativt og frigjørende (Kalleberg et al., 2009). Det normative var absolutt tilstede i forskningsprosessen. Jeg har tidligere beskrevet mitt engasjement for ungdommens deltakelse og betydningen av å inkludere barn og unges kunnskap. Som fagperson har jeg lenge arbeidet med å løfte frem barn og unges rett til å bli hørt. I dette arbeidet opplevde jeg stadig et barnevern som i stedet for å ivareta denne retten, umyndiggjorde barn og unge. Denne erfaringen farget uten tvil innledningsvis mine analyser. Jeg ble etter hvert bevisst på at jeg i begynnelsen utelukkende rettet mitt kritiske blikk mot læreres forståelse av ungdom, deres beskrivelser av de unge som sårbare og hvordan lærere håndterte situasjoner der ungdom utfordret. For å ivareta rollen som forsker var det nødvendig for meg å utvide mitt kritiske blikk slik at det også

rettet seg mot relasjonen mellom ungdom og lærere, og ikke minst mot ungdommens beskrivelser av både utdanningen og lærere i utdanningene. En refleksjon rundt egen forforståelse bidro til at analysen ble mer nyansert (Alvesson & Sköldbberg, 2017).

Analyseprosessene har på mange måter vært en reise der jeg har utforsket en variasjon av metoder og epistemologiske ståsteder. Jeg har beveget meg i forskningslandskapet og teoretiske landskaper som stadig har gitt meg nye blikk på det empiriske materialet. Samtidig har samtaler og samhandling med deltakerne gjentatte ganger utfordret og beriket mitt forskningsblikk. Slik har reisen vært en utprøvende veksling mellom teori, forskning og empiri i tråd med en abduktiv tilnærming.

I dette metodekapitlet har beskrevet mitt ståsted, min forskningstilnærming og selve forskningsprosessen knyttet til hvordan data ble samlet inn, hvordan analysen foregikk og hva som har påvirket min fortolkning. Dette må forstås som et ledd i å gjøre fremgangsmåten intersubjektivt tilgjengelig og samtidig ivareta kravene om troverdighet og gyldighet. Slik jeg ser det, har den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen som jeg presenterte innledningsvis, og som ligger til grunn for min studie, bidratt til å forene og bygge broer mellom forhold som ofte fremstilles som motsetninger: fagperson-forsker, nærhet-distanse, vitenskapelighet-erfaring og teori-praksis.

6 Studiens empiriske funn

I dette kapitlet skal jeg presentere studiens empiriske funn. Jeg innleder først med å gi korte sammendrag av de tre artiklene som representerer ulike funn og diskusjoner og som samlet utgjør en viktig del av studien. Den første artikkelen tar utgangspunkt i læreres erfaring og belyser hvordan likeverd vanskelig lar seg realisere når det ungdommene formidler, utfordrer eksisterende forståelse og praksis. Den andre artikkelen tar utgangspunkt i ungdommenes erfaring med å gå fra å være brukere i barnevernet til å bli samskapere av utdanningene. Her rettes oppmerksomheten mot den betydningen sosial verdsetting, anerkjennelse og rom for sårbarhet har for at ungdom skal oppleve seg som likeverdige samskapere. Den tredje artikkelen tar utgangspunkt i både lærere og ungdommers erfaringer med å samskape og utforsker hvilken betydning kunnskapsforståelse har for samskaping.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg supplere de sentrale funnene som ble presentert i artiklene med funn fra det etnografiske materiale. Samlet vil dette kunne gi et bredt grunnlag for å belyse og diskutere studiens problemstilling.

Når kunnskaper møtes, var på et tidligere stadium tittelen på studien min. På samme måte som studiens forskningsprosess har endret karakter, har også studiens tittel endret navn. Studien har derfor ulike navn i de ulike artiklene.

6.1 Artikkel 1 – Profesjonelles forhold til idealet om likeverd og hvordan det realiseres i to ulike samskapingsprosjekter

Larsen, A.& Larsgaard, A.K. (2017). Samskabelse kræver noget andet – et studie af likeverd i samskabelse. *Uden for Nummer*, 34, 4-13.

Formålet med denne artikkelen er å undersøke hvordan profesjonelle i samskaping med borgere orienterer seg i forhold til idealet om likeverd og likeverd i praksis.

Artikkelen er bygd på empiri fra to ulike forskningsprosjekter som tilsynelatende kan virke svært forskjellige. Det ene prosjektet er aksjonsforskningsprosjektet *Samskabelse i daginstitusjoner* som ledes av min danske kollega Astrid Kidde Larsen. Prosjektet henter sin empiri fra to barnehager der profesjonelle og foreldre gjennom samskaping utvikler og gjennomfører ulike aktiviteter. Hennes forskning retter søkelys mot hvordan profesjonelle og foreldre forstår og forhandler sin egen og andres deltakelse i samskaping. Det andre prosjektet er min studie som henter sin empiri fra samskapingsprosjektet *Mitt Liv utdanning*. I artikkelen betegnes begge forskningsprosjektene som aksjonsforskningsprosjekter. Begrunnelsen for dette er at jeg ved studiens start hadde en ambisjon om å arbeide på en måte som er karakteristisk for aksjonsforskning. Tanken var at jeg sammen med deltakerne skulle utvikle ny kunnskap av praktisk nytte gjennom gjentatte sykluser med planlegging, handling og refleksjon. Studien endret seg og bar ikke lenger preg av systematikk på den måten at samskapingsprosessene ble analysert og evaluert med tanke på forbedring av videre prosesser. Det gjorde at jeg i det videre arbeidet valgte å plassere min studie innenfor praksisnær forskning slik jeg har beskrevet i kapittel 5.2.1. Begge studiene er imidlertid konsentrert om samskapingsprosesser og inkluderer de profesjonelles erfaringer med å samskape. Som beskrevet i 5.3.6 gjorde vi de innledende analysene hver for oss uten tanke på at vi skulle skrive sammen. Det var først da vi møttes i et analyseseminar at vi oppdaget flere fellestrekk i de foreløpige funnene. Det var særlig de profesjonelles forhold til idealet om likeverd og erfaringer med hvordan likeverdet realiseres i praksis, som samsvarte på en måte som gjorde det verdt å undersøke videre mulighet for samskriving. De innledende samtalene om foreløpige funn utviklet seg til å bli et samarbeid som munnet ut i en artikkel med en problemstilling som undersøkte hva intensjonen om og forsøk på samskaping kan medføre for de profesjonelles opplevelse av egen praksis og profesjon. Sentralt var med fokus på likeverd. En slik problemstilling ga oss mulighet til å diskutere profesjonelles erfaring med å samskape med funn fra begge forskningsprosjektene.

Funnene viser at profesjonelle i begge studiene er opptatt av likeverd som en grunnleggende verdi i sosialt arbeid. Denne verdien gjenspeiles når de profesjonelle

snakker om samskaping. De forstår borgerkunnskap, som også kan omtales som erfaringskunnskap, som viktig og nødvendig for å utvikle kvalitet i praksis og utdanning. Den beskrives som likeverdig den profesjonelle kunnskapen, på den måten at den er like gyldig. Slik gis borgere mulighet for deltakelse og innflytelse gjennom samskaping. De profesjonelle opplever imidlertid at det er vanskelig å realisere likeverd i sosial praksis når borgernes erfaringskunnskap utfordrer etablerte forståelser og praksiser. Dette kan forstås som et gap mellom idealet om likeverd og realiseringen av likeverd i praksis. De profesjonelle tyr til ulike strategier for å håndtere dette gapet. En av dem er å usynliggjøre borgernes meninger gjennom å unngå å gå i dialog med dem. En annen strategi er å ta styring gjennom å forankre egen kunnskap og meninger i retningslinjer og lovverk, med det som begrunnelse at det er profesjonelles ansvar å ivareta utdanningens og tjenestenes kvalitet. En slik styring og devaluering av borgernes kunnskap utfordrer likeverdsidealet og innskrenker borgeres deltakelse og innflytelse. Der noen velger strategier som tilsynelatende minsker deltakelse og innflytelse, finnes det også strategier som fremmer likeverd ved at man er opptatt av å inkludere borgeres kunnskap. Når borgere og profesjonelle går i dialog bidrar det til å fremme likeverd.

Artikkelen tar utgangspunkt i og retter et kritisk blikk mot teori og forskning som presenterer likeverd som en forutsetning for samskaping (Boyle & Harris, 2009; Verschuere et al., 2012). Til tross for at likeverd stadig beskrives som grunnlag for samskaping, er det ikke presisert hva likeverd betyr og hvordan likeverd kan realiseres (Brandsen & Honingh, 2015). Sentralt i artikkelen er å gi et empirisk innhold til og diskutere likeverdighetsidealet. Gjennom å dra nytte av Fredrik Barths definisjon og tilnærming til kunnskap og kunnskapstransaksjon (Barth, 1966, 2002), viser vi hvordan samskaping kan forstås som forhandlinger mellom kunnskaper. Forhandlingene oppleves uproblematisk når deltakerne vil det samme. Da er det også nærliggende å tematisere likeverd. Der borgerkunnskapen møtes med undring og nysgjerrighet, tydeliggjøres likeverdighet gjennom et ønske om å ville gå i dialog og ville forhandle med borgerne. Slik fremmes også borgernes innflytelse. Når det oppstår uenighet, og borgerkunnskapen utfordrer eksisterende forståelse og praksis, blir borgere, som allerede nevnt over, møtt av strategier som hemmer likeverd.

Slik kan man si at samskaping som samarbeidsform utfordrer likeverdsidealet. De empiriske funnene i artikkelen viser at likeverd ikke nødvendigvis inngår som en naturlig del av i samskaping. Likeverd er snarere noe det forhandles om.

En av artikkelens begrensninger er at den utelukkende tar for seg profesjonelles perspektiv. For å kunne gi et mer nyansert bilde av likeverd og mulighet for innflytelse var det nødvendig også å løfte frem ungdommens perspektiv. Dette gjøres i den andre artikkelen.

6.2 Artikkel 2 – Ungdommenes reise fra å være del av barnevernet til å bli deltaker i et samskapingsprosjekt

Larsgaard, A. K., Krane, V., & Damsgaard, H. L. (2020). Brikke eller aktør og samskaper - Ungdommer i barnevernet og deres fortellinger om å være deltakere i et samskapingsprosjekt. *Tidsskriftet Norges Barnevern*. doi:1891-1838-2020-01-02

Den andre artikkelen handler om ungdommers erfaringer med å bli en del av Forandringsfabrikken der arbeid med samskaping er sentralt. Politiske retningslinjer og studier innenfor samskaping presenterer samskaping som en samarbeidsform som fører til bedre og mer tilrettelagte tjenester for brukere (Egilson, Dybbroe, & Olsen, 2018; Helse - og omsorgsdepartementet, 2013). Samskaping beskrives også som noe som gir brukere meningsfull deltakelse og økt innflytelse (Tisdall, 2017). Det foreligger likevel lite kunnskap om barn og unges egne erfaringer med og deres forståelse av seg selv i rollen som samskapere (Slay & Stephens, 2013). Hensikten med denne artikkelen er å undersøke hvordan ungdommer i barnevernet opplever det å bevege seg fra å være mottakere av barneverntjenester til å bli samskapere i Forandringsfabrikken. De erfaringene ungdommene har med denne prosessen, kan også ha betydning for deres opplevelse av samskaping i Mitt Liv utdanning.

Artikkelen presenterer to historier som er konstruert på basis av intervju med to ungdommer. Disse narrative representere hovedfunn fra disse intervjuene, men de

gjenspeiler også sentrale funn knyttet til det andre 9 ungdommene i studien forteller. Den ene historien illustrerer hvordan anerkjennelse av hvem man er og sosial verdsetting av hva man har av ressurser, gjør at ungdommene vokser og får en opplevelse av å være betydningsfulle kunnskapsbærere. Den andre historien viser at likeverdig deltakelse er vanskelig når man som Proff kommer med andre tanker og erfaringer enn de som råder i Forandringsfabrikken. Når det ikke er rom for uenighet og flerstemthet, kan det bidra til at noen av ungdommene opplever å bli skjøvet til side eller skjøvet ut og at de istedenfor å være likeverdige aktører snarere kan oppleve seg som brikker uten reell mulighet til deltakelse og innflytelse.

I artikkelen viser vi at anerkjennelse og sosial verdsetting har betydning for ungdommenes opplevelse av å være likeverdige samskapere. Anerkjennelse i ulike former (Honneth, 2008) og likeverd kobles dermed sammen (N. Thomas, 2012; Aamodt, 2003). Når ungdom verdsettes som ressurssterke bidragsyttere, når de ses som kunnskapsrike samskapere, øker det også muligheten til å være aktive og kompetente deltakere. Når det de unge bærer med seg ikke verdsettes, gir det på sin side en opplevelse av igjen være uten innflytelse, slik de tidligere opplevde at de var i barnevernet.

Selv om anerkjennelse og sosial verdsetting er viktig, er dette likevel ikke tilstrekkelig for opplevelsen av å være likeverdige samskapere. Artikkelen viser at også vilkår for deltakelse bør være tilstede i samskaping. Hvis reell deltakelse fordrer enighet, er det vanskelig å se for seg at det er gode vilkår for samskaping. Det må derfor være rom for mangfold og uenigetsfellesskap med toleranse for ulike verdier, erfaringer og meninger for å inkludere ulike aktører med ulike erfaringer i samskapingsprosesser. Videre bør det være rom for at de unge også bærer med seg en sårbarhet som det må tas hensyn til.

Med kunnskap om både lærernes og ungdommenes erfaringer med samskaping, er det interessant å se hva som skjer i konkret samhandling mellom aktørene i prosessen. Dette belyses i den tredje artikkelen *Når kunnskaper møtes*.

6.3 Artikkel 3 –Hvordan kunnskapssyn og kunnskapsforståelser får betydning i samskaping

Larsgaard, A. K. (2021). Når kunnskaper møtes – En kvalitativ studie av kunnskapsforståelser i et samskapingsprosjekt. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 4-2021, 35-47. doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-04-03

Artikkelen utforsker hva som skjer når unge med erfaring fra barnevernet samskaper med vitenskapelig ansatte ved barnevernspedagogutdanningen om utdanningens kunnskapsgrunnlag. I likhet med den første artikkelen, viser jeg også her til en forståelse av samskaping som et møte mellom kunnskaper. Her utforskes imidlertid rommet som skapes når lærere og ungdommene arbeider sammen. Jeg retter en særlig oppmerksomheten mot hvilken betydning deltakernes kunnskapsforståelse har i samskaping. Artikkelen utforsker også likeverd forstått som møte mellom kunnskaper.

Artikkelens empiri er hentet fra tolv intervjuer av lærere, elleve intervjuer av ungdom og fra studiens empiriske materialet. Funnene viser at når ungdommer med erfaringskunnskap samskaper med lærere med fagkunnskap, igangsetter det ulike prosesser. Noen prosesser preges av at deltakerne har en gjensidig verdsetting av hverandres kunnskap. Det hver og en representerer er viktige og nyttige bidrag for å utvikle og forbedre utdanningen. Dette gir grunnlag for å tenke erfaringskunnskap og fagkunnskap som komplementære. En slik kunnskapsforståelse bidrar til perspektivrikdom og et utvidet kunnskapsgrunnlag i utdanningen. Andre prosesser kjennetegnes av polarisering og konkurranse mellom deltakernes erfaringer, kunnskap og forståelse. Det er da lite gjensidig verdsetting av det de ulike aktørene bringer inn, og lite fokus på at annen kunnskap og annen erfaring enn den man selv besitter er viktig og nyttig for utdanningen. Deltakerne kjemper snarere om å posisjonere egen kunnskap og eget bidrag i et kunnskapshierarki. Slik lukkes det for ulike kunnskapsperspektiver, og kunnskapsgrunnlaget i utdanningen snevres inn. De ulike prosessene drives frem både av ulike kunnskapsforståelser og det faktum at deltakernes kunnskap har utviklet seg forskjellige og er påvirket av ulike mål og interesser.

Artikkelen tar i bruk ulike teoretiske bidrag for å utforske hva som skjer i møtet mellom ulike former for kunnskap. Barth (2002) trekkes frem også i denne artikkelen for å vise hvordan samskaping mellom unge og lærere kan forstås som et møte preget av forhandlinger mellom kunnskaper. Artikkelen diskuterer hvordan det å skille mellom ulike former for kunnskap både kan gi muligheter, men også begrensninger i forståelsen av samskaping. Tilnærmingene til kunnskapssosiologer som Bruner (1986) og Berger & Luckmann (2000) tas i bruk for å vise hvordan erfaringskunnskap representerer noe annet enn fagkunnskap, samtidig som slik kunnskap inngår i, eller bør inngå som en naturlig del av kunnskapsbegrepet.

Samtidig rettes et kritisk blikk mot det som presenteres som kunnskapsbasert praksis. I en slik tilnærming plasseres erfaringskunnskap som likeverdig fagkunnskap. Spørsmålet er om samskapingsprosessene i realiteten kanskje heller gjenspeiler et kunnskapshierarki.

6.4 Utdyping av funn

De tre artiklene bidrar på ulike måter med kunnskap om samskaping. Selv om hver artikkel representerer ulike funn og diskusjoner som samlet utgjør en viktig del av studien, er det nødvendig å utdype og supplere artiklenes funn ved hjelp av studiens etnografiske materiale. Jeg inkluderer derfor empiriske eksempler fra det etnografiske materialet når jeg i det neste kapittelet diskuterer studiens problemstilling.

Det er særlig tre temaer som står sentralt i det etnografiske materialet:

I avhandlingens andre artikkel tematiserer jeg sårbarhet og hvordan en forståelse av sårbarhet kan stå i veien for å møte de unge som likeverdige medskapere. Forståelse av de unge som sårbare, men også kompetente er tilbakevendende temaer i studiens etnografiske materiale. Dette materialet gir mange beskrivelser av balansen mellom det å forstå unge som både sårbare og kompetente. En slik forståelse får innvirkning på samhandlingen mellom unge og lærere. *Sårbarhet er dermed en viktig markør* og utgjør

et viktig premiss når lærere og unge skal samskape. Dette fremkommer også i det etnografiske materialet.

De tre artiklene som inngår i avhandlingen, berører på hver sin måte temaet *likeverd i samskaping*. I artiklene løftes ulike dimensjoner ved likeverd frem. Det har likevel vært nødvendig å inkludere det etnografiske materialet fordi det både gir en bredere innsikt i hvordan deltakerne forstår likeverd og en dypere forståelse av hva som utfordrer og fremmer likeverd mellom unge og lærere.

Selv om *makt og maktulikhet* ikke direkte tematiseres i denne studiens artikler kommer det indirekte frem i artiklene at maktaspektet er til stede og at maktulikhet kommer til uttrykk på forskjellige måter i samhandling mellom ungdom og lærere. Avhandlingens første artikkel viser hvordan lærere tyr til strategier i møte med ungdommen. Strategier som devaluering og usynliggjøring, men også strategier som innebærer å gå i dialog tydeliggjør et maktaspekt i samhandlingen. Også i avhandlingens tredje artikkel tematiseres makt. Her viser jeg hvordan unge og lærere posisjonerer fagkunnskap og erfaringskunnskap inn i et kunnskapshierarki. Maktaspektet i samhandlingen mellom unge og lærere er i liten grad løftet frem i artiklene. Det ble etter hvert tydelig for meg at makt er av stor betydning når det gjelder hvordan likeverd og mulighet til innflytelse utspiller seg i samhandlingen. Dette understøttes av det etnografiske materialet. Det er derfor nødvendig å trekke inn dette materialet når jeg diskuterer makt i samskaping.

Så langt har jeg vist at artiklene tematiserer både *sårbarhet*, *likeverd* og *makt*. Fordi temaene ikke diskuteres dyptgående i artiklene er det nødvendig å føre noen diskusjoner utover artiklene funn og diskusjoner. Det gjør jeg ved å supplere og utdype med det etnografisk materiale og diskutere grundigere hvordan sårbarhet og makt kommer til uttrykk i samhandlingen mellom unge og lærere og hvordan det får betydning for likeverd og mulighet for innflytelse.

7 Diskusjon

I denne avsluttende delen ser jeg funnene fra artiklene og det etnografiske materialet i sammenheng og diskuterer disse i lys av avhandlingens overordnede problemstilling: **Hvordan kommer likeverd og innflytelse til uttrykk i en samskapingsprosess mellom unge med barnevernserfaring og lærere ved barnevernspedagogutdanningene?**

Målet er å utforske samskaping som samarbeidsform der likeverd og mulighet for innflytelse fremstilles som naturlige deler av samskaping. Utforskningen bygger på en sosialkonstruktivistisk tilnærming der jeg mener at likeverd og innflytelse kommer til uttrykk og utvikles gjennom deltakernes samhandling. For å belyse problemstillingen vil jeg føre to diskusjoner

Den første tar utgangspunkt i studiens første forskningsspørsmål: ***Hvordan påvirkes samskapingsprosessen av at brukere med erfaring fra barnevernet deltar i samskapingen?***

Det viser seg å være et viktig premiss for samhandlingen at brukere er unge i barnevernet. De unge forstås og møtes av lærere som både kompetente og sårbare. Dette utløser spenninger som igjen får innvirkning på samhandlingen mellom unge og lærere.

I den neste diskusjonen utforskes studiens andre forskningsspørsmål: **Hvordan fremmes og utfordres likeverd og mulighet for innflytelse i samhandling mellom unge og lærere i en samskapingsprosess?** Her retter jeg oppmerksomheten mot likeverd og mulighet for innflytelse. Jeg innleder med å løfte frem hva av likeverd og innflytelse betyr for deltakerne. Deretter diskuterer jeg når og hvordan likeverd og mulighet for innflytelse fremmes, men også der dette viser seg utfordrende å realisere. Diskusjonen føres i lys av Honneths teori om *anerkjennelse* og Foucaults *heterotopiske rom*, noe som er egnet til å belyse hvordan både spenninger og anerkjennelse har betydning for likeverd og innflytelse i samskaping

Gjennom diskusjonene tydeliggjøres maktdimensjonen i samhandlingen. Maktaspektet i samskaping vil derfor gjennomgående løftes frem og diskuteres i lys av begrepsapparatet *makt til og makt over*.

7.1 Hva gjør det med samskaping at brukere er ungdom med erfaring fra barnevernet?

Som jeg tidligere har beskrevet i kapittel 2.1.1 og 3.3.1 kan det synes som om det i samfunnet trer frem en dominerende forståelse av dagens unge som aktive, kompetente og meningsbærende aktører. Samtidig vet vi at det å være ung voksen også beskrives som en fase preget av sårbarhet (Follesø, Halås, & Anvik, 2016). Å være ung i barnevernet kan øke risikoen for sårbarhet ytterligere (Backe-Hansen, 2016). Når man i forskning og teori om samskaping løfter frem brukere som ressurssterke og kompetente, medfører det et behov for å klargjøre hvilken betydning det kan ha for samskaping at brukere er ungdom med erfaring fra barnevernet.

7.1.1 Medskapere som både sårbare og kompetente

I avhandlingens andre artikkel viser vi hvordan unge bærer med seg både sårbarhet og ressurser. Hvordan de opplever seg møtt i samhandling med voksne, kan være avgjørende for hvorvidt de ser seg selv som medskapere eller som sårbare unge. I studiens etnografiske materialet vises også hvordan lærere forstår og forholder seg til ungdommene som både sårbare og kompetente. I et av feltnotatene beskriver jeg en situasjon der noen lærere snakker etter en undervisning med Proffene

En av lærerne uttrykker en bekymring knyttet til om disse ungdommene egentlig tåler å stå frem foran studentene. Hun uttrykker at de ikke selv forstår hva de utsettes for og at det er vårt ansvar å ivareta dette. Flere andre viser at de er uenige. De hevder at hun umyndiggjør ungdommene og at dette er

«gammeldags». De argumenterer for at de unge vokser på dette fordi det endelig er noen som ser ressursene deres

Beskrivelsen kan forstås i lys av det jeg har løftet frem som henholdsvis en sårbarhets- og en kompetent-aktør-diskurs. Begrepet diskurs, tar, som tidligere beskrevet, utgangspunkt i Foucaults (1999) forståelse av diskurser som etablerte sannheter som har innvirkning på menneskers forståelse og handlinger. I dette ligger det et maktspekt i det diskurser legger føringer for hva som oppfattes som gyldig og sant. Slik kan for eksempel diskursen om sårbare unge få betydning for hva som oppfattes som den gyldige måten å møte og samhandle med unge på. Kompetent- aktør diskursen trer frem som alternativ diskurs der forståelsen av unge som kunnskapsrike og kompetente dominerer. På de arenaer der barn og unge ferdes vil ulike, delvis innbyrdes konkurrerende, diskurser finnes til enhver tid. Disse vil også endre seg, avhengig av situasjon og tid (Laclau & Mouffe, 1985). Jeg vil i det videre vise hvordan disse spenningene synes å gjenspeile seg også i mitt materiale.

Lærerne i min studie tegner ofte et bilde av de unge som kunnskapsrike og ressurssterke, blant annet fordi de, gjennom sine fortellinger gir stemmer til barn og unge i barnevernet. De representerer et annet, men ikke mindre viktig perspektiv. I en av mange samtaler med en lærer beskrives ungdommenes betydning for utdanningen

Det er helt imponerende hva disse ungdommene får til. Vi har mye av å lære av det. Ja, de har en bagasje, men de sitter også med kunnskap om og innsikt i hva det har gjort med dem. De setter ord på hvordan det er å være i barnevernet. Og det gjør de på en måte som vi ikke kan. Disse ungdommene er så mye er enn stakkarslige (...) Vi må lytte til dem, snakke med dem og begynne å samarbeide med dem. De er kanskje de viktigste samarbeidspartnerne vi har.

Flere av lærerne forteller hvordan ungdommene setter ord på vanskelige følelser og erfaringer og gir gode og nyttige råd som anses som viktige i utviklingen av utdanningen. Flere av ungdommene på sin side beskriver det som en fin opplevelse å bevege seg fra en sårbar posisjon til å bli betraktet som ressurssterke og viktige bidragsyter. «Vi gikk fra

liksom veldig sårbare barn som fagfolk skal hjelpe. Fra offer til at nei - barn og unge har kunnskap og de beskrives som sterke individer som kan gjøre en forskjell». De kan sies å forlate posisjonen som passive brikker og innta rollen som aktive aktører (artikkel 2).

Ungdommene beskrives både av seg selv og lærere som kunnskapsrike fordi de vet hvordan det oppleves å være dem i møte med et offentlig system, og flere vet eksempelvis hvordan det oppleves å bli utsatt for tvang. Deres erfaringer fremstår for læreren som viktig kunnskap. Denne kan tilføre utdanningen noe nytt og ansees som nødvendig for å vite hvordan for eksempel fremtidens barnevernspedagoger kan møte ungdom som utagerer. Slike beskrivelser av ungdommen som aktive, viktige og kunnskapsrike kan inngå i det jeg tidligere har beskrevet som agency, et begrep som viser til unge som handlede aktører som innehar verdifull kunnskap (Tunestveit et al., 2021). En slik forståelse finner vi igjen i litteratur om samskaping der brukere løftes frem som en skjult ressurs, med erfaringskunnskap som presenteres som nødvendig når fag og tjenester skal utvikles (Bovaird & Loeffler, 2012; Boyle & Harris, 2009; Tortzen, 2016).

Det finnes imidlertid studier som løfter frem det problematiske med å forstå unge som utelukkende ressurssterke. En ensidig forståelse av unge som kompetente aktører kan overskygge det faktum at de også kan bære med seg sårbarhet som det bør tas høyde for og hensyn til (Lister, 2007; Ursin, 2019).

Forståelsen av unge som sårbare gjør seg gjeldende i denne studien. Dette kommer blant annet til uttrykk hos lærere som bekymrer seg over hvorvidt ungdommen tåler det de blir utsatt for når de skal være med studenter og undervise. En lærer forteller om en klump hun har i magen, i det hun uttrykker bekymring for flere av ungdommene:

De har så mange historier og de har vært gjennom så mye. Det er klart det setter spor. Det er klart det skaper arr. Også er jeg bekymra for at de glemmer den siden når de står der og presenterer kunnskaper, erfaringer og råd. Da er alt fint. Men så når sceneteppet går ned og de er alene med sin historie – hva skjer da? Jeg tror vi må beskytte de mer. Ta vare på dem, slik at de ikke utleverer seg for mye. Jeg

kjenner at det faktisk uroer meg. Hva kommer til å skje med disse ungdommene når de står der alene om 5-10 år?

Denne læreren setter ord på en uro over at man i prosjektet ikke ivaretar de unges sårbarhet. Læreren synes å være opptatt av at de er unge og at de er særlig sårbare fordi de befinner seg i en belastende livssituasjon og i kontakt med barnevernet. En annen lærer beskriver det slik: «Vi må huske hvem de er og hvorfor dem er her. Vi må gjerne kalle de ressurssterke, men de er mye mer enn det. Det er unger som har levd et særdeles hardt liv, og det må vi ta litt ansvar for»

Noen av lærerne viser en bekymring for at deltakelse i prosjektet kan være så belastende at det kan retraumatisere ungdommen og mener derfor at det er etisk betenkelig at ungdommer skal inngå i slike prosjekter. Et eksempel fra mine feltnotater illustrer nettopp dette:

På vei til toget prata vi løst og fast om undervisningsdagene vi akkurat hadde hatt. Flere var engasjerte og uttrykte at vi i større grad bør undervise sammen med ungdommen. Da var det en som brøt inn «Vi må ikke glemme at dette også er sårbare barn, og vi må tenke på hva dette gjør med dem. Kanskje ikke i morgen, men i fremtiden.

Ovennevnte eksempler illustrerer det flere studier innenfor barne- og ungdomsmedvirkning viser, at både barnevernet og barnevernversutdanningen preges av *sårbarhetsdiskursen*, og av den grunn posisjoneres ofte barn og unge som sårbare (Hennum, 2010; B. S. Jensen, 2014; G. Jensen, 2016; Reime, 2017).

7.1.2 Spenningen mellom sårbar og ressurssterk

Flere av lærerne i denne studien opplever at de står i vanskelige dilemmaer der de skal balansere og veksle mellom å forstå og møte ungdommene som henholdsvis kompetente og sårbare. Disse dilemmaene er, som tidligere vist, mye diskutert i litteratur om unges medvirkning (Hasle et al., 2021; G. Jensen, 2016; Reime, 2017). Flere studier viser til

dilemmaer en kan stå overfor når de som omtales som sårbare ungdommer, også representerer uoppdagede, viktige og nødvendig ressurser i kraft av sine historier og sine erfaringer (Liabo et al., 2018; Tisdall, 2017). Her synliggjøres det et spenningsfelt. Et betimelig spørsmål i den sammenheng vil være hvordan dette spenningsfeltet kan forstås?

Rommet, stedet eller konteksten der samskaping finner sted kan forstås som det Foucault (1986) beskriver som *heterotopiske rom* – et sted der det eksisterer flere, flertydige og til dels motstridende forståelser av de unge. Dette rommet påvirker og former menneskene som befinner seg der. Det betyr at kompleksiteten i spenningen mellom sårbar og kompetent følgelig får betydning for hvordan deltakerne forstår og samhandler med hverandre. Dersom perspektivet anvendes på forståelsen av de unge i denne avhandlingen vil det tydeliggjøres at samhandling finner sted i et rom der ulike forståelser av de unge skaper spenninger

Kofoed (2003) skriver i sin PhD- avhandling om det hun på dansk kaller *udspændthed*, i denne sammenheng oversatt til spenning og spenningsfelt. Ordet *udspændthed*, indikerer likevel noe mer enn spenning fordi det oppstår i et rom mellom motstridende og tilsynelatende uforenelige poler. Spenningsfeltet ser ut til å preges av sterke krefter som drar i ulike retninger. Jeg er enig med Kofoed i at *udspændthed* beskriver et begrep som illustrerer hvordan spenninger preger rommet der samhandling mellom unge og lærere foregår. Jeg mener likevel ikke at spenningsfeltet bærer preg av uforenelige poler. Det ville gjøre det umulig å samhandle og bli enige. Med inspirasjon fra begrepet *Udspændthed* kan det være nærliggende å tenke at deltakerne i denne studien, da særlig lærere orienterer seg i et spenningsfelt der sårbare og kompetente kan fremstå som dikotomiserte forståelser av hva unge er. Unge karakteriseres gjennom kjennetegn som plasserer dem i den ene eller den andre kategorien, vil det være en fare for at de forblir der. Slik foregår det Berger og Luckmann (2000) omtaler som *objektivering* forstått som at enighet utvikler seg til å bli en etablert sannhet. Ungdom er sårbare, eller de er kompetente. Forståelsene er imidlertid ikke uforenelige. Ungdommene møtes ikke som enten eller, men som både sårbare og kompetente. Ulike forståelser kan med andre ord

eksistere i en gjensidig sameksistens. Den viser seg imidlertid ikke alltid å være harmonisk, men kan utfordre både deltakernes posisjoner og etablerte sannheter (Foucault, 1986).

Neidel (2011) som videreutvikler og bygger videre på Kofoeds spenningsbegrep viser hvordan det ut av spenninger vokser frem det hun kaller mulighetsrom og umulighetsrom. Der de unge primært forstås som kompetente blir de i større grad møtt som meningsbærende aktører og i de tilfellene inkluderes de i viktige diskusjoner. I artikkel 2 viste jeg at når ungdom i prosjektet forstås og møtes som mennesker med kunnskap, kompetanse og ferdigheter kan det gi opplevelse av å være en viktig bidragsyter i fellesskapet. Dermed kan det *heterotopiske rommet* bli et mulighetsrom. Et utdrag fra feltnotatene viser nettopp det. Utdraget er hentet fra en gang vi skulle lage et undervisningsopplegg med tema tvang. Flere av lærerne, og også ungdommene var både spente og avventende da vi startet planleggingen. Dette var tydelig et ømtålig tema:

Det var en spent stemning i rommet. Dette var et tema det var vanskelig å snakke om. For ungdommen er dette et følelsesladet felt. Vi lærere hadde diskutert hvorvidt det var lurt å inkludere ungdommene i akkurat dette tema fordi det kan være tøft for dem oss fortelle at det også er nødvendig med tvang. I likhet med ungdommen var også vi spente på hvordan dette skulle gå. Hvordan løfte stemmene deres frem, ha tro på dem, samtidig som vi ivaretar de i denne vanskelige tematikken?

Etter at undervisningsopplegget var gjennomført skrev jeg dette

Det ble utrolig fint – det å stå der sammen med ungdommen å snakke om tvang ga innhold og en dybde i undervisningen som vi ikke kunne fått til ved å forelese uten dem. De lyttet til oss, og vi lyttet til dem – så snakket vi om det. Jeg tror det er et av de beste oppleggene vi har laget sammen.

Synet på unge som kompetente kan føre til sosial inklusjon for ungdom som vanligvis forstås som sårbare og som ofte opplever marginalisering og utenforskap (Backe-Hansen, 2011; Head, 2011; Lister, 2007). Det er imidlertid nødvendig å understreke at mulighetsrommet ikke fordrer en ensidig forståelse, men i min studie kanskje snarere

synes å handle om en sameksistens mellom forskjellige forståelser. Ungdommene kan da inngå i samskaping med de ressursene de representerer og samtidig bli ivaretatt i sin sårbarhet. Slik legges det til rette for likeverd samskaping fordi man har inngår i samhandlingen med ulik inngang og ulik kompetanse, men lik verdi. Ungdommen plasseres primært i en kompetent-aktør-diskurs. De forstås som kunnskapsrike og deres ressurser blir brukt. Samtidig ivaretas de unge fordi lærere vet at dette fortøner seg som et vanskelig og følsomt tema.

Når ungdom derimot primært oppfattes som sårbare, kan man komme til å skyve dem vekk fra samhandlingen og «tie deres stemme» (Liabo et al., 2018). Da kan det *heterotopiske rommet* blir et umulighetsrom med tanke på samskaping. I et slikt landskap kan forståelsene fremstå som motstridende og uforenelige, og ikke som deler av et sammensatt bilde av unge samskapere. For det dreier seg ikke om enten eller. Både sårbar og kompetent må forstås som sosiale konstruksjoner som utvikles i samhandling med andre innenfor en kontekst, innenfor et rom. Dette rommet kjennetegnes nettopp av flertydighet og spenninger som innvirker på samskaping

7.1.3 Avsluttende refleksjoner

Jeg har i denne diskusjonen vist hvordan ungdom i dette prosjektet, som alle andre ungdom bærer med seg både sårbarhet, og kompetanse. Når det i litteratur om samskaping tegnes et ideal om brukere som utelukkende kompetente, kan det være på kollisjonskurs med en forståelse av at unge, særlig unge med erfaring med barnevernet også kan være sårbare med en særskilt rett til beskyttelse (Skivenes, 2015). Et ensidig blikk på unge som kompetente vil kunne føre til at man overser de utfordringene som kan oppstå i spenningsfeltet mellom å være både sårbar og kompetent. I dette spenningsfeltet kan det bli utfordrende å vurdere hvilke hensyn som skal veie tyngst: behovet for beskyttelse eller behovet for å møtes som kompetente og likeverdige samarbeidspartnere.

Derfor synes det nødvendig med en særskilt bevissthet om hvordan og når unge forstås og møtes som sårbare og når de forstås og møtes som kompetente. I det følgende kapittelet vil jeg utdype dette i et maktperspektiv. Da skal jeg blant annet belyse hvordan makt kan komme til uttrykk i samhandlingen mellom unge og lærere og hva sårbarhet og kompetent aktør-forståelsen kan gjøre med likeverd og delaktighet i beslutninger.

7.2 Hvordan fremmes og utfordres likeverd og mulighet for innflytelse når unge og lærere samhandler?

Når jeg i det videre skal belyse avhandlingens andre forskningsspørsmål om hvordan likeverd og mulighet for innflytelse kan fremmes og utfordres i samhandling mellom unge og lærere, vil det være nødvendig å først å se nærmere på hvordan likeverd og innflytelse forstås av deltakerne.

Likeverd er et gjennomgående tema i denne studien. I avhandlingens tre artikler viser jeg hvordan både ungdommene og lærerne synes opptatt av å inngå i et likeverdig forhold. I avhandlingens første artikkelen tydeliggjøres det at profesjonelle setter likeverdighetsidealet høyt, også når de skal samhandle med brukere. Likevel opplever de likeverd som vanskelig når det ungdommene kommer med utfordrer etablerte forståelser og praksis. Det kan synes som om det tas i bruk strategier som *usynliggjøring*, *devaluering* og *ta styringa* som hver for seg og på ulike måter utfordrer likeverdet (artikkel 1). I avhandlingens andre artikkel beskriver og diskuterer vi hvordan ungdom opplever seg som likeverdige både når de blir anerkjent for den de er og når deres erfaringskunnskap blir verdsatt. Her diskuteres ungdommens erfaringer i lys av Honneths anerkjennelsesteori. Vi anvender begrepsparet *brikke* og *aktør* og drøfter hvordan anerkjennelse i ulike former kan føre til en opplevelse å være en likeverdig aktør. Manglende anerkjennelse derimot kan gi en følelse av å være en brikke som styres av andre og ikke har reell innflytelse. Det står i motsetning til å være en likeverdig aktør (artikkel 2). I avhandlingens siste artikkel drøfter jeg hvordan ungdommens erfaringskunnskap ikke nødvendigvis står i et likeverdig i forhold til lærernes fagkunnskap.

Her tydeliggjør jeg hvordan likeverd utfordres når forholdet mellom kunnskapsformene preges av konkurranse. Når erfaringskunnskap forsøkes plassert nederst på rangstigen, utfordres likeverdigheten (artikkel 3).

I avhandlingens kapittel 3.2.5 viste jeg hvordan det i litteratur om samskaping ser ut til at det er uklart hvorvidt likeverd dreier seg om likeverd mellom mennesker som deltar i samskaping, eller om det er snakk om likeverd mellom deltakernes kunnskap. Lærere og ungdom i min studie knytter likeverdighet til å føle seg betydningsfull i møte med andre i prosjektet. Det finnes, som vi skal se i nærmere på nå, flere fortellinger om hvordan de unge føler seg møtt på måter som gir dem opplevelsen av å være viktige aktører. Her er det likeverdighet mellom deltakernes kunnskap som først og fremst trekkes frem. Dette tydeliggjøres gjennom diskusjonen om hva som fremmer og hva som utfordrer likeverd i samskaping mellom unge og lærere.

Innflytelse er et nøkkelbegrep i denne studien, til tross for at deltakerne ikke direkte snakker om innflytelse. De snakker om samarbeid og medvirkning. Lærerne snakker som oftest medvirkning og viser til at ungdommene skal involveres, men at det er lærere som bestemmer. Hvordan de unge involveres og hvorvidt de eventuelt skal få bestemme, viser seg å være et tilbakevendende og omdiskutert tema. På et av møtene der dette ble problematisert, sier en lærer det flere lærere tidligere fortalte meg: «Selvfølgelig skal disse medvirke. De skal være med, og det skal de gjøre gjennom at vi skal lytte og bruke det de gir oss av kunnskap, men det er vi som til syvende og sist må bestemme». Flere lærere legger til grunn en forståelse av medvirkning som retten til å bli hørt slik jeg beskrev det i kapittel 3.3.2. Ungdommene på sin side ønsker å erstatte medvirkning med samarbeid. Som tidligere beskrevet mener ungdommene at samarbeid i større grad viser til likeverdighet. Med likeverd, mener de, legges det til rette for innflytelse. Det handler for dem ikke om å få lov til å bestemme, men at det de bringer inn av erfaringer og råd skal respekteres, ungdommene skal lyttes til og tas på alvor, og det de sier skal tillegges vekt når beslutninger tas. En av ungdommene forklarer det slik «Det handler ikke om at vi skal få bestemme hvordan utdanningen skal være. Det vet lærere bedre enn oss. Men

vi har viktig kunnskap som lærere trenger for å lage den utdanninga. Så vi må gjøre det sammen, og da må de ta oss på alvor»

Mulighet for innflytelse, slik deltakerne beskriver det, kan dermed knyttes til det jeg tidligere i kapittel 3.3.2 har omtalt som kollektiv ungdomsmedvirkning. Det handler om rett til å delta og mulighet til å påvirke tjenester og tiltak på systemnivå (Checkoway, 2011; Slettebø et al., 2010). Denne rettigheten er forankret i Barnevernloven (1992) som støtter seg til FNs barnekonvensjon artikkel 12. Her understrekes det at barn og unge skal involveres, de skal høres og deres perspektiver og meninger skal ha innvirkning på beslutningsprosesser (FNs barnekonvensjon, 1989). Kollektiv medvirkning handler følgelig ikke ene og alene om retten til å bli hørt. Det skal også tilrettelegges for at meninger skal deles, og det som formidles skal tas med i vurderinger og beslutninger. På den måten handler medvirkning om å ha det Checkoway & Richard (2003) omtaler som reell innflytelse i beslutninger og ikke kun om symbolsk eller passiv tilstedeværelse på de voksnes arenaer. Innflytelse forstått som det å påvirke og delta i beslutninger fremheves som en avgjørende del av medvirkning (Checkoway, 1998). Innflytelse kan følgelig også innebære å utøve makt gjennom å påvirke og være med å bestemme i et større fellesskap. Samskaping kan på sin side forstås som et fellesskap der deltakerne gis mulighet til innflytelse gjennom at brukere forstås som likeverdige og kunnskapsrike samarbeidspartnere (Boyle & Harris, 2009; Marks, 2008; Pestoff, 2018; Tisdall, 2017). På den måten synes det som om likeverd, innflytelse, medvirkning og makt er koblet til hverandre i samskaping.

Med bakgrunn i dette vil jeg i det videre mer inngående belyse hvordan likeverd og mulighet for innflytelse fremmes og utfordres i min studie. Funn forankret i artiklene og det etnografiske materialet viser at likeverd og mulighet til deltakelse og påvirkning synes å fremmes og utfordres både *i møte mellom deltakerne* i prosjektet og *i møte mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap*. Jeg vil først diskutere hva som kan hemme og fremme likeverd i møte mellom deltakerne. Deretter dreier jeg diskusjonen mot likeverd og mulighet for innflytelse i møte mellom kunnskaper. Jeg anvender deler av Honneths teori for å belyse anerkjennelsens betydning for likeverd og mulighet for innflytelse. Fordi

maktaspektet viser seg å være sentralt i samskaping bruker jeg Foucaults forståelse av makt som viser hvordan makt forstås som allestedsnærværende og har flere uttrykk. Makt fortøner seg ikke som er utelukkende negativt, men har også en positiv skapende kraft (Foucault, 1980). En slik forståelse av makt har betydning når jeg nå ser nærmere på hva som fremmer og utfordrer likeverd og mulighet for innflytelse. Jeg vil derfor gjennom diskusjonene synliggjøre anerkjennelse og maktaspektet og hvordan det kan få betydning for relasjonen mellom unge og lærere samt ungdommens mulighet til å delta og påvirke.

7.2.1 Likeverd og mulighet for innflytelse i møte mellom mennesker

Som beskrevet over knytter deltakerne i min studie likeverdighet til å føle seg betydningsfulle i møtet med andre i prosjektet (artikkel 2, artikkel 3). Både ungdommene og lærerne har erfaringer med å bli møtt med respekt for at man er den man er, uavhengig av hva man mener. Det å bli sett som et godt menneske beskriver deltakerne som viktig. Flere forteller om de gode menneskemøtene de har erfart gjennom prosjektet. En lærer beskriver i en samtale hvordan hun opplevde at hun «vokste som menneske når hun var sammen med ungdommene». En av de unge fortalte at hun følte seg «så sett når hun var sammen med lærere og andre ungdom. Jeg føler meg som en av dem. Det rare og det fine er at jeg da plutselig oppdager at til og med universitetslærere er fine mennesker». Ungdommene forteller om hvor viktig det oppleves å bli sett for den man er. En ettermiddag vi satt og pratet spurte jeg hva de likte med å være del av dette prosjektet. En av ungdommene svarte:

Veldig mange av oss har jo opparbeide oss skikkelig tjukke lag av is rundt hjertene våre. Jeg har aldri følt at noen har tatt meg imot. Jeg, og mange andre har forsvart oss selv og dermed bygger vi nye lag med is hver gang det skjer. Men så møtte jeg folk i Forandringsfabrikken og lærere ved utdanningene. Det var mest av alt måten de spurte, og måten ting blir gjort på – Det gjorde at lagene med is smelter. De kom inn i hjertet mitt, og fikk meg til å tro på at jeg var viktig og at vi er like viktige.

Gjennom feltarbeidet erfarte jeg at lærere og ungdom snakket varmt om hverandre. Flere beskriver gode menneskemøter der man lærer av hverandre, og der det er rom for at man er forskjellig. En lærer satte ord på dette i en samtale vi hadde: «Det er så mange fine mennesker med i prosjektet, og det å bli kjent med hver og en av dem enten det er lærere eller ungdom er både lærerikt og spennende. Jeg beundrer hver og en av de som jobber med dette»

En slik måte å omtale og møte andre på kan forstås i lys av det Honneth omtaler som anerkjennelse i nære relasjoner. Når Honneth beskriver nære relasjoner viser han primært til relasjoner mellom foreldre og barn, dype vennskap eller kjærlighetsforhold (Honneth, 2008). Slike relasjoner kan karakteriseres av trygghet, omsorg og respekt som presenteres som nødvendig for å gi mennesker selvtillit, som igjen fører til enkeltindividets opplevelse av å være viktig i møte med andre. Honneth (2008) hevder at en slik form for anerkjennelse må komme først og presenteres som grunnleggende for at individer kan finne sin plass i verden.

Honneths opprinnelige forståelse av anerkjennelse i nære relasjoner er i senere forskning utvidet til å også omhandle relasjonen mellom profesjonelle og barn og unge (Skoglund & Åmot, 2019; Warming, 2015). Slike anerkjennende relasjoner kan bygge opp barn og unges selvfølelse og kompensere for manglende anerkjennelse i barndommen (N. Thomas, 2012). Som ungdommene i avhandlingens andre artikkel beskriver, har manglende anerkjennelse i fortiden ofte ført til en opplevelse av å ikke være viktig. Når anerkjennelse preger relasjonen mellom ungdommene og lærerne kan det få betydning for unges opplevelse av å bli sett, hørt og være betydningsfull i møte med andre (Follesø, 2014). Det kan gi ungdommene tro på at de har verdi og betydning. Slik anerkjennelse kan bidra til å forsterke deres selvilde og gi dem tro på at de er del av et større fellesskap (Honneth, 2008). Men anerkjennelse fra lærere synes ikke tilstrekkelig for å utvikle likeverd. Likeverd, hevder Honneth (2003; 2008) forutsetter gjensidig anerkjennelse mellom de som gir og de som mottar. Det er nettopp denne gjensidigheten som kommer til uttrykk i de empiriske eksemplene overfor. De unge er ikke passive mottakere av anerkjennelse, men er tvert imot en del av anerkjennende relasjoner. Gjennom at

lærerne leter etter det positive og bekrefter de unge, styrker de ungdommenes tro på seg selv. Slik løftes ungdommene opp og frem.

Det er ikke alltid slik at anerkjennelse preger relasjonen mellom ungdommene og lærerne. I noen situasjoner står forståelse av de unge som sårbare i veien for anerkjennelse. Med utgangspunkt i diskusjonene jeg førte i kapittel 7.1 vil jeg her belyse og diskutere mer inngående hvordan en slik forståelse kan utfordre likeverd i relasjonen og ungdommens mulighet til å delta og innvirke i viktige beslutninger.

Flere steder i det etnografiske materialet beskriver jeg samtaler der ungdom føler de ikke blir tatt på alvor fordi de har en tilknytning til barnevernet. I samtalene uttrykker flere sinne og frustrasjon over at de ofte ble sett på som «barnevernsbarn». Denne merkelappen, opplever de, skygger for det faktum at de er unge, som andre unge og at de er mennesker med en egenverdi. En av ungdommene forteller hvordan hun opplevde at hun ikke ble tatt på alvor. Hun var frustrert og lei seg etter en undervisningsøkt der hun følte at læreren hadde «tatt over» undervisningen.

For utdanningene er vi barn i barnevernet, og de synes det er rørende at vi forteller våre historier og kommer med våre drømmer. Jeg blir lei meg. Når skal de forstå at vi sitter med viktig kunnskap? Det er jo vi som best vet hvordan et godt barnevern bør være. De tar oss på alvor når det passer inn i deres akademiske virkelighet. Når det vi sier ikke passer inn, blir vi igjen barn i barnevernet. Barn i barnevernet skal passes på og ikke lyttes til.

Denne ungdommen beskriver hvordan de unge opplever seg skjøvet ut av samhandlingsarenaer med den begrunnelse at de er sårbare. Det at de skyves ut kan forstås på ulike måter.

Lærere kan med en forståelse av unge som sårbare ha et behov for å beskytte for ikke å påføre de unge ytterligere påkjenninger. Det er ikke noe nytt (Hasle et al., 2021). I en forskningsreview knyttet til barn og ungdoms muligheter for deltakelse i barneverfaglige prosesser og beslutninger konkluderer forfatterne med at synet på ungdom som sårbare gjør at voksne føler de må beskytte ved å ikke la ungdommene medvirke i vanskelige

prosesser og avgjørelser (Ten Brummelaar, Harder, Kalverboer, Post, & Knorth, 2018). Flere av læreren ønsker å skjerme de unge for de påkjenningene det kan være å utlevere seg selv eller møte motstand. Derfor unngår lærerne å invitere ungdommene inn når de skal snakke om betente temaer. De unngår å ta opp diskusjoner eller rådføre seg med de unge. En lærer forklarer det slik.

Det er visse ting vi ikke skal snakke med proffene om. For eksempel dette med kjærlighet i barnevernloven. Det er vanskelig å si imot. De blir så lei seg. Det er så mye følelser knyttet til det. Så jeg synes det er unødvendig å ta de diskusjonene med dem. De blir såra.

Flere av læreren deler slike bekymringer. Det gjorde at de i samhandling med de unge unngikk vanskelige temaer som de visste berørte ungdommen. Det kan være temaer som samtalemetodikk, tvang, kjærlighetbegrepet, eller hvorvidt erfaring forstås som kunnskap på lik linje med teori og forskning.

Til tross for intensjonen med å beskytte kan en ensidig forståelse av de unge som sårbare med behov for beskyttelse gi dårlige vilkår for anerkjennelse. Å bli anerkjent for hvem man er og hva man står for er slik jeg beskrev tidligere i dette kapittelet, nødvendig for at mennesker skal føle seg som del av et større fellesskap (Honneth, 2008). Når unge skyves ut av samhandlingen, kan det uttrykke fravær av anerkjennelse, eller krenkelse som Honneth (2008) omtaler det som. Krenkelse, eller ringakt fremmes når anerkjennelse holdes tilbake. Når lærere fratar unge rett til deltakelse og forklarer det med at de er sårbare og at de må beskyttes, kan det oppleves som et uttrykk for manglende anerkjennelse. Det kan gi ungdommene følelsene av å bli i oversett og ekskludert.

Flere av ungdommene i denne studien forteller nettopp om det å bli skjøvet ut. De sitter igjen med en opplevelse av at antatt sårbarhet blir brukt som begrunnelse for at deres innspill og råd ikke blir inkludert og tatt på alvor av lærerne. En av ungdommene forteller om et samarbeidsmøte hun hadde deltatt på. På møtet ble det tatt opp flere viktige, men som hun sier, vanskelige temaer. Hun forteller: «Jeg vet jo det at de ærlige pratene kommer når vi går ut døra. Det unnskylder de med at vi ikke tåler å høre deres mening.

Egentlig er det de som ikke tåler at vi kritiserer det de har jobbet for i flere år». Denne ungdommen påpeker noe flere unge opplever: At lærerne unngår diskusjoner og vanskelige temaer gjennom å definere ungdommene som sårbare. Det det egentlig handler om, mener ungdommene er at læreres posisjon utfordres ved at det stilles spørsmålstegn ved etablerte forståelser og praksiser. Etter hvert som prosjektet skrider frem oppstår det flere situasjoner der ungdommer ikke føler at deres bidrag blir tatt på alvor. På et av møtene med lærere og unge er det en av de unge som uttrykker nettopp dette.

Dere sier dere er opptatt av å få barn og unges kunnskap på timeplanen, men for meg virker det som om dere bare er opptatt av det så lenge det vi sier stemmer med det dere mener. Når vi kritiserer eller har et annet syn, da vil dere ikke ha oss med.

Ungdommen setter ord på noe flere av deltakerne har vært opptatt av: Det er når de er uenige at de ikke tas på alvor. Lundy (2018) hevder at det er når uenigheten er sterk at tokenisme kan oppstå. De unge inviteres inn og får delta, men når deres stemme utfordrer etablerte praksiser, får ikke det de bidrar med betydning. Slik tokenisme gjør deltakelse mer symbolsk enn reell (Hart, 1997; McLaughlin, 2010; Tisdall, 2017). Når de defineres som sårbare, fratras de retten til deltakelse og dermed også sin mulighet til å innvirke på prosesser og beslutninger (Liabo et al., 2018).

Det å frata de unge deltakelse kan også forstås i lys av adultisme. Adultisme beskrev jeg i kapittel 3.3.3 som at voksne, i dette tilfelle lærere, ser seg selv som overordnet de unge. Lærere synes å ha en annen form for kunnskap, mer kompetanse og mer ansvar. Adultisme uttrykker en forståelse av at voksne vet best (Shier, 2012). Unge forstås da som både sårbare og for uerfarne (Hickey & Pauli-Myler, 2019). De fremstilles som umodne og ikke i stand til å forstå (Bessell, 2009). Det kan lukke for et mulighetsrom og frata de unge retten til å delta. Slik kan det foregå krenkelser i form av fravær av anerkjennelse (Honneth, 2008). Dette ser ut til å være på kollisjonskurs med likeverd og innflytelse. De unge forstås ikke lenger som likeverdige samarbeidspartnere og fratras mulighet til å påvirke fordi de på grunn av sin sårbarhet skyves ut av samarbeidsarenaer.

Til nå har jeg vist hvordan anerkjennelse kan komme til uttrykk i samhandlingen mellom unge og lærere, men at det også finnes situasjoner der de unge føler seg skjøvet ut av samhandlingen. Det kan begrunnes som at lærere ønsker å beskytte dem fra ytterligere påkjenninger. Men det kan samtidig oppfattes som tokenisme og adultisme som fører til ekskludering av de unge fra viktige samhandlingsarenaer. Når de unge skyves ut, begrenser det muligheten for deltakelse og dermed også mulighet til å innvirke i prosesser og beslutninger.

Anerkjennelse i ulike former ser ut til å ha betydning for samhandlingen mellom unge og lærere. Men det som skjer i møte mellom deltakerne, kan også forstås i lys av det Foucault (1986) omtaler som *heterotopiske rom*. I disse rommene eller samhandlingsarenaene synes det å utvikle seg det motsetninger og spenninger. Det kan være motsetningsfulle forståelser av de unge som både sårbare og kompetente. Det kan handle om å balansere mellom retten til deltakelse og behovet for beskyttelse. Eller det kan handle om anerkjennelse versus krenkelse. Det kan virke som om det er spenningene maktulikheter synliggjøres og makten uttrykkes (Foucault & Gordon, 1980). I de situasjonen der ungdommen blir skjøvet ut fordi de forstås som sårbare fremfor kompetente synes det som om det *heterotopiske rommet* begrenser ungdommene. Deler av empirien i min studie viser hvordan maktulikheter og asymmetri i relasjonen mellom unge og lærere opprettholdes fordi de unge fratras retten til å delta. Det kan gi opplevelse av undertrykking, mindreverdighet, avmakt og utenforskap (Collins, 2015; Liabo et al., 2018). Det kan videre bidra til fornyet utenforskap av en allerede marginalisert gruppe (Backe-Hansen, 2011). Dermed kan det det *heterotopiske rom* utvikle seg til å bli det Neidel (2011) omtaler som et umulighetsrom. I dette rommet kan det utvikles en *makt over*, forstått som en negativ og undertrykkende kraft. Det foregår en interseksjonalitet eller diskriminering der ungdommen plasseres i en sårbarhetskategori som opprettholder maktulikheter og fratras dem retten til å delta. Det kan på sin side føre til marginalisering og i verste fall undertrykking (Katz et al., 2020). *Makt over* bidrar på den måte til å bekrefte eller forsterke den asymmetriske relasjonen mellom ungdommene og lærerne. Når relasjonene preges av asymmetri, vil likeverdighet følgelig være utfordrende å realisere (Donetto, Pierri, Tsianakas, & Robert, 2015). Dette står i kontrast til samskapingens

ambisjon om å endre den tradisjonelle relasjonen mellom bruker og profesjonell fra å være asymmetrisk til å bli symmetrisk, og da også mer likeverdig (Ewert & Evers, 2014; Löffler, 2009; Boyle and Harris). I så måte bekrefter det en bekymring om at samskaping også kan bidra til å opprettholde maktulikhet og legitimere maktutøvelse (Turnhout et al., 2020).

Bildet er likevel ikke entydig. Som jeg viste innledningsvis i dette kapitlet, vil en forståelse av de unge som kompetente kunne skape mulighetsrom og mulighetsmakt som kan tilrettelegge for de unges deltakelse. Den makten som utvikles i relasjonen mellom ungdommene og lærerne, trer frem som en positiv makt som fremmer likeverd og gir de unge mulighet til å være med å bestemme. Dette kan ses i sammenheng med *makt til* som i denne sammenheng forstås som å rette blikket mot muligheter, å lete etter ressurser og få frem det beste i den andre (Damsgaard, 2010; Juritzen & Heggen, 2009) Når samhandling mellom unge og lærere kjennetegnes av anerkjennelse slik Honneth (2008) beskriver det, kan det legges til rette både for likeverd og for ungdommenes mulighet til å innvirke. Slik danner anerkjennelse grunnlag for et syn på unge som viktige aktive aktører. Det kan igjen føre til inkludering i samhandlingen. De unge posisjoneres i et mer likeverdig forhold. Når de møtes med anerkjennelse ved at de blir sett, lyttet til og tatt på alvor, legges det som jeg viser i artikkel 2 til rette for reell deltakelse, der ungdom faktisk gis anledning til å være med å bestemme. Noe forenklet kan man si at en forståelse av de unge som sårbare, kan rettferdiggjøre *makt over*, mens en forståelse av dem som aktive aktører, kan tilrettelegge for *makt til*. Samtidig er heller ikke dette bildet entydig. Også innenfor mulighetsrommet kan det forekomme makt over. Og tilsvarende: også innenfor umulighetsrommet kan det være eksempler på mulighetsmakt. Heller ikke her er det med andre ord snakk om enten eller. Innenfor det *heterotopiske rommet* kan både *makt over* og *makt til* å utspille seg. I min studie gis det inntrykk av å være slik fordi det finnes eksempler på ulike former for makt innenfor den samhandlingen som finner sted. Det understreker behovet for å diskutere samskaping også i lys av makt.

7.2.2 Likeverd og mulighet for innflytelse i møte mellom kunnskaper

Å samskape kan ikke utelukkende forstås som møter mellom mennesker der likeverd og mulighet for innflytelse kan vokse frem eller utfordres. Å samskape kan også forstås som et møte mellom ulike kunnskapsformer. I avhandlingens innledning viste jeg til, og diskuterte skille mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap. Et slikt skille kan som nevnt føre til en dikotomisk fremstilling som ikke synes forenelig med det sosialkonstruktivistiske ståstedet i denne studien. Når jeg i det følgende likevel knytter lærerne primært til fagkunnskap og ungdommene primært til erfaringskunnskap, må det forstås som et analytisk grep, både for å tydeliggjøre at det er forskjeller, og for å gi mulighet til å utforske møtet mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap. En utforskning av dette møtet kan belyse hvordan likeverd kommer til uttrykk i relasjonen og hvordan de unges deltakelse og påvirkning fremmes og utfordres. En slik diskusjon kan være et godt utgangspunkt for å videre diskutere hvorvidt erfaringskunnskap kan forstås som likeverdig fagkunnskap, og i så fall hvordan man kan lykkes med det.

Når ungdom skal samhandle med lærere, møter de en annen kunnskap og en annen kontekst. Når ungdommene trer inn i lærernes utdanningskontekst er det som jeg har beskrevet tidligere, flere som opplever at det de bidrar med i prosjektet blir ansett av lærere som viktig, nyttig og betydningsfullt. Andre har historier som beskriver devaluering av kunnskap (artikkel 3). I denne delen utforsker jeg disse fortellingene mer inngående.

Forholdet mellom erfaringer og fagkunnskap var stadig tematisert blant deltakerne. Hvorvidt unges erfaringer og råd var kunnskap på lik linje med fagkunnskap, var et stadig tilbakevendende tema blant lærere. Dette kommer blant annet til uttrykk fra en som har flere års erfaring med å samarbeide med ungdommene:

Vi er jevnbyrdige som mennesker. Også har vi noe kunnskap og de har kunnskap. Så er det verdien av kunnskapene. Og den verdien av kunnskapen fra den som har erfart ting – den er så viktig. Så sånn sett er det to kunnskaper, som er like mye verdt. For eksempel det med det relasjonelle, barneperspektivet og verdien av det.

Jeg tenker at det er en type kunnskap som er verdt utrolig mye. Det finnes mange ulike kunnskaper, men jeg tenker at når du skal jobbe med mennesker, så må denne erfaringskunnskapen stå sterk. Du kan ikke arbeide med barn og ikke vite hvordan du skal møte dem. Proffene setter søkelys på de enkle tingene som er så fort å glemme. Dette med å vise omsorg, det med å vise følelser. Viktigheten av å være seg selv. Det er så viktig å integrere dette i den teoretiske kunnskapen som vi er så opptatt av.

Her fremheves ungdommenes erfaringer og råd som verdifull og nødvendig kunnskap, på lik linje som fagkunnskap. Erfaringskunnskap representerer noe annet og som noe viktig som naturlig veves inn i fagkunnskapen. Flere mener at de unges erfaringskunnskap fyller kunnskapshull og samtidig representerer en viktig motsats til akademisering og teoretisering av utdanningen. I avhandlingens tredje artikkel viste jeg hvordan barnevernfaglig praksis og utdanning fra flere hold har blitt kritisert for å være teoritung og evidensbasert. I den utviklingen kan man komme til å miste det mellommenneskelige og det følelsesmessig som synes å være av betydning i arbeid med mennesker (Garsjø, 2016; Heggen & Dahl, 2017). På et av møtene vi hadde med alle lærerne ved en utdanning forteller en lærer følgende:

Proffene snakker ikke om tilknytningsforstyrrelser, men de snakker om hvor vondt det føles, hvordan følelsen er. Så kan vi bruke deres beskrivelse til å si noe om tilknytningsforstyrrelser og hva det er. Vi kan knytte det de beskriver til teorien. Jeg kunne sagt mye av det samme, men ikke på samme måte. Veldig ofte så er det så teoritungt og det er voksne som forteller hvordan barna har det og det er voksne som forteller hva barna mener og hva som virker og ikke virker. Det er noe av styrken til disse ungdommene og verdien i den kunnskapen de har. (...) Å beskrive hvordan det er å flytte fra mamma og søsken og beskrivelsene av ensomhet og redsel og hvor viktig den ene voksne var. Det kan de gjøre betydelig bedre enn jeg kunne, for de har en egen opplevelse av det og de gir den opplevelsen en varme og dybde som jeg ikke kan. Det er viktig, og det

gjør at studentene får et helt annet utbytte av det enn om jeg hadde stått og sagt det samme.

Men møte mellom kunnskaper kan også oppleves utfordrende. Ungdommen trer inn i en utdanningskontekst der fagkompetanse, kritisk refleksjon og forskningsbasert kunnskap ansees som viktige bærebjelker. Disse definerer i stor grad hvilke tilnærminger, verdier og kunnskaper som verdsettes i utdanningen. I studiens etnografiske materiale finnes det fortellinger og beskrivelser fra ungdom som opplever at deres erfaringskunnskap ikke tas på alvor, ikke anerkjennes som gyldig, ikke tillegges verdi og at den devalueres. Et eksempel på det fortelles på en busstur etter et internt seminar der jeg sitter og snakker med to av ungdommene. De uttrykker begge frustrasjon og sinne etter møtet. En av ungdommene forteller:

Vi får ikke en gyldig stemme. Dette handler om at barn og unges erfaringer ikke blir sett på som gyldig kunnskap. Det må være forskning for at det skal være gyldig. Når det ikke er forskning, da er det vanskelig å bringe det inn i utdanninga. Da blir det kalt inspirasjonsdag, brukermedvirkning. Så kan de krysse av og si at nå har vi hatt brukere inn på skolen og så flinke vi er. Det er trist. Fordi det er sånn at det vi sitter på av erfaring – det er en gullgruve. Jeg synes jo forskning er viktig. Hvorfor synes ikke de at våre erfaringer er viktig?

Disse fortellingene viser hvordan kunnskapsmøtene kan bære preg av både harmoni og konflikt, ofte er det ikke enten eller. Det finnes flere fortellinger om hvordan konflikter og spenninger utvikles til noe fint, noe nytt og noe bedre. Et eksempel på dette illustreres i et av mine feltnotater.

En av ungdommen kommer til meg etter et møte med en annen utdanning. Hun hadde grua seg for denne dagen fordi hun opplevde at lærerne var på en helt annen planet. Det er glede i ansiktet når hun forteller med stor iver hvor fine og berikende samtaler de hadde hatt. De hadde snakket om profesjonalitet, et tema som ofte ble vanskelig fordi unge og lærere har ulike meninger om hva det er å være profesjonell. Denne gangen hadde de snakket om uenighetene, de

hadde snakket om kjærlighet og barnesyn. Hver og en hadde fått si sin mening. Og lærerne hadde avsluttet med å fortelle hvor viktig det var at ungdommen kom inn på utdanninga for å fortelle studentene hva de tenker om profesjonalitet.

Denne fortellingen viser hvordan unge og lærere kan ha motstridende innfallsvinkler og ulike meninger om hva som skal formidles i undervisningen. Ulikhetene oppleves utfordrende, men de må ikke nødvendigvis være en hindring. Tvert imot kan de bidra til en ny forståelse. En av ungdommene beskriver dette slik:

Vi vil jo det samme, ikke sant? Vi er alle opptatt av å finne måter å hjelpe disse barna på. Vi er opptatt av å utdanne barnevernsfolk som gjør en god jobb. Det er felles. Det som er ulikt, er hvordan vi skal gjøre det. Men jeg opplever at vi har et fint rom å jobbe i. Det er fordi vi lytter, og vi respekterer hverandre. Respekt – det er det som er greia

Dette møtet eller sameksistensen av kunnskapsformer kan igjen forstås i lys av *det heterotopiske rommet*. I dette rommet finnes det flertydighet, motsetninger og spenninger. Det *heterotopiske rom*, hevder Foucault (1986), består i overført betydning av flere sidestilte rom som deltakerne posisjonerer seg innenfor. En kan se for seg erfaringskunnskap som et rom og fagkunnskap som et annet. Det kan på mange måter ligne det bildet som fremstilles i flere studier der fagkunnskap og erfaringskunnskap posisjoneres som mer eller mindre polariserte kunnskaper (Ekeland, 2014; Nordstoga, 2017; Halås, 2018). En slik polarisering kan være lite formålstjenlig dersom hensikten skal være å utvikle og forbedre kunnskapsgrunnlaget. Det er ikke nødvendigvis slik at ulike kunnskapsformer posisjoneres som motsetninger. Kunnskapsformer kan også være komplementære. Flere av eksemplene overfor viser hvordan ungdommene har respekt for lærere i utdanningene fordi de kan mye og fordi de tør å lytte til ungdommene. Lærerne legger vekt på betydningen av å få frem barn og unges stemmer og oppfatter ungdommenes innspill som viktige fordi det øker kvaliteten på utdanningen og fordi det beriker kunnskapsgrunnlaget. Tross spenninger trer ikke kunnskapsformene frem som dikotomier. De veves derimot i hverandre og utfyller

hverandre gjensidig. Sagt på en annen måte: Kunnskapene blir komplementære og ikke konkurrerende. Ut av spenningene oppstår et mulighetsrom der ny kunnskap utvikles og vokser frem (Kofoed, 2003; Neidel, 2011). Det gir rom for å tenke at hvert bidrag kan være nyttig, både fordi det får deltakerne til å reflektere rundt eget ståsted og forståelse, og fordi det ofte nyanserer, utvider og beriker eksisterende kunnskap. I et heterotopisk rom med flere og til dels motsetningsfylte kunnskaper, kan det følgelig skapes noe nytt som ikke ville vært mulig dersom spenningene ikke var til stede. Enkelt sagt kan man i min studie forstå det slik at kunnskapen hver og en bærer med seg står i et likeverdig forhold der hvert bidrag forstås som nyttig selv om bidragene er forskjellige. Det er det Honneth (2008) omtaler som gjensidig verdsetting av hverandres kunnskap. Sentralt her er nettopp at aktører i et fellesskap verdsettes for det de har av ferdigheter og kompetanse. Man kan også si at deltakeren i min studie inngår i et verdifellesskap der det å skape en god utdanning som kan bidra til et bedre barnevern vurderes som et felles anliggende. Det ungdommene representerer av erfaringer og kunnskap tas imot og inkluderes i det eksisterende. I prosjektet *Mitt liv utdanning* har det vokst frem ny kunnskap som et resultat av gjensidig verdsetting av hverandres kunnskapsbidrag. Et eksempel på det kan være *samtaler med barn*. Det å kunne snakke med barn og unge beskrives som viktig kompetanse og et gjennomgående tema i utdanninga. I en samtale med en av lærerne beskrev hun hvordan undervisningen om samtaler med barn hadde endret seg etter at samarbeidet med proffene startet.

Det har skjedd en utrolig stor endring. Fra at vi foreleste om samtalemetodikk i time etter time, til at studenten nå øver på ungdom og får tilbakemelding direkte fra ungdommen selv. Fokuset har drastisk endret seg fra å lære studentene metoder og «oppskrifter» til at studentene nå må vende blikket innover mot seg selv og reflekter rundt hvem de er i møte med ungdommen. Hvordan de skal skape trygge rom og hvordan de kan bruke seg selv for å nå inn til barn og unge. Før tenkte vi at studentene kunne lese seg frem til ulike teknikker, nå er vi mer opptatt av at studentene møter barn og unge på en trygg

og god måte. Det proffene har kommet med av erfaringer, råd og kunnskap har vært gull verdt for utdanningen.

Ulikhet i kunnskapene synes ikke å være begrensende. Tvert imot forstås ungdommens bidrag som viktig, nettopp fordi de representerer noe annet. Det kan forstås som det Honneth (2008) omtaler som symmetrisk verdsetting – en erkjennelse av at kunnskapen anerkjennes som betydningsfull for fellesskapet.

Når erfaringskunnskap og fagkunnskap supplerer hverandre og bidrar til å utvikle kunnskapsgrunnlaget, kan det sees i lys av samskapingens beskrivelser av brukere og fagfolk som likeverdige fordi de bærer med seg forskjellig, men likevel viktig kunnskap (Agger et al., 2018; Bovaird & Loeffler, 2012). Fordi ungdommenes erfaringer og råd forstås som viktig, gis de påvirkningskraft i prosessen (Tisdall, 2017). Det at man kan være forskjellig i både forståelse og tilnærming står da ikke i veien for likeverd. I Shiers (2012) fremstilling handler likeverd nettopp om verdsetting av forskjeller. Likeverd kan ikke forstås som ensbetydende med likhet. Likeverd kan og bør forekomme der det finnes ulikheter.

I det som til nå er beskrevet veves kunnskaper sammen og supplerer hverandre. Men i studien finnes det også andre erfaringer. Ungdommenes opplevelse av at erfaringskunnskap forstås som mindre viktig enn fagkunnskap kommer frem i studiens etnografiske materiale. I en samtale med to av ungdommene snakket vi om hvordan ungdommene opplevde samarbeidet. En av de satte ord på det flere andre også antydte.

Av og til kjennes det ut som om vi bare er brukermedvirkning og ikke viktig kunnskap som også kan utfordre. Vi må være ærlige om det at barn og unges kunnskap kanskje kræsjer med lærerens metoder og kunnskaper. Det merkes noen ganger. Men det at studentene ikke er profesjonelle når de tar barn og unges kunnskap på alvor det blir feil. Vi vet at lærere har sånn debrifing etter at vi har vært der og da får studentene beskjed om at de må huske å være

profesjonelle og kritiske. Så plukker de det vi har sagt fra hverandre uten av vi har mulighet til å snakke om det sammen.

Noen av ungdommene beskriver at det de formidler ikke tas på alvor, verken når de foreleser eller når de deltar i møter. Flere forteller som i utdraget over, om hvordan lærere, etter at ungdommene har reist hjem, korrigerer det ungdommene har formidlet til studentene. De forteller at studentene blir bedt om å kritisk reflektere over det ungdommen gir av råd. De har en opplevelse av det de sier blir plukket fra hverandre uten at det er en dialog rundt det, og at de blir skjøvet ut av samarbeidet. At det skjer bekreftes av flere lærere jeg snakket med. En av lærere setter ord på dette:

Vi kan ikke tillate at alt det Proffene sier blir stående som etablerte sannheter. Vi kan heller ikke ta alle diskusjonene med Proffene. Vi skal ikke det. Vi skal fortsette etter at de har gått. Jeg har vært med på sånne møter der de blir så lei seg. Da var det noen som sa noe og de ble så lei seg og det er klart de ble. Men diskusjonen ligger på et annet nivå.

Eksemplene over illustrerer noe av det jeg tematiserer i avhandlingens tredje artikkel. Der viser jeg hvordan unge og lærere kjemper om å posisjonere egen kunnskap og eget bidrag i et kunnskapshierarki. Spenningene kan føre til at det lukkes for andre perspektiver, og kunnskapsgrunnlaget i utdanningen snevres inn. Prosessene drives frem både av ulike kunnskapsforståelser og det at deltakernes kunnskap har utviklet seg forskjellige og er påvirket av bestemte kontekster og ulike mål (artikkel 3). Fremfor å rette fokus mot hvordan ulike kunnskapsformer kan berike og utvide kunnskapsgrunnlaget, utvikles en polarisering mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap. Dette kan hemme likeverd mellom kunnskaper, men også mulighet til innflytelse når det gjelder utdanningens kunnskapsgrunnlag.

Kampen om å posisjonere egen kunnskap i forhold til andres kunnskap gjenspeiles i tidligere epistemologiske debatter knyttet til ulike kunnskapsformers gyldighet og hvordan de plasseres i forhold til hverandre (Berger & Luckmann, 2000; Bruner, 1986). I den senere tid er debatten aktualisert fordi man innenfor flere profesjonsfag

introduserer den kunnskapsbaserte modellen (se kapittel 1.2). Modellen har som intensjonen at erfaringskunnskap og fagkunnskap skal inngå som likeverdige kunnskaper (Bjørnebekk, 2010; Nortvedt et al., 2021). Idealet om likeverdighet finner vi som jeg har beskrevet tidligere igjen i litteratur om samskaping. Brukere skal inngå i samhandling med profesjonelle som likeverdige partnere fordi de har kunnskap som forstås som nødvendig for å utvikle gode tjenester og tilbud (Bovaird & Loeffler, 2012; McMullin & Needham, 2018). Likeverdighet inngår også som del av det epistemologiske skiftet i synet på kunnskap (Flinders et al, 2016). Skiftet innebærer nettopp anerkjennelse av erfaringskunnskap som likeverdig med fagkunnskap (Flinders et al., 2016; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001). Likevel vet vi at eksempelvis barnevernfaget domineres av fagkunnskap. Erfaringskunnskapen kommer ofte i bakgrunnen og tillegges mindre vekt enn fagkunnskap (Garsjø, 2016; Halås, 2018). Når kunnskapshierarkier blir etablert, eksempelvis innenfor utdanning, kan det utfordre gjensidig verdsetting mellom lærere og ungdommer og ungdommenes mulighet for å delta og innvirke innskrenkes.

Dette forholdet mellom kunnskaper kan forstås som mer enn en kamp om å posisjonere seg i et kunnskapshierarki. I denne posisjoneringen opplever noen av ungdommene at deres erfaringskunnskap begrenses og ikke verdsettes fordi det de bidrar med ikke «passer inn» i det eksisterende kunnskapsgrunnlaget. Når det de unge står for avvises på grunnlag av det som fremholdes som utdanningens rådende tanke-system, begrenses handlingsrommet, og maktforhold og maktulikheter forsterkes. Flere av ungdommene beskriver frustrasjon knyttet til at noen av lærerne later som om de er enige i det ungdommene sier, for senere å neglisjere eller justere budskapet deres. Det kan det forstås som en devaluering av egen kunnskap. Å ikke bli verdsatt i felleskapet kan gi opplevelse av marginalisering og undertrykking (Honneth, 2008). Det kan være de samme mekanismene som kan foregå når unge skyves ut av deltakelse fordi de forstås som sårbare (Backe-Hansen, 2011; Collins, 2015; Liabo et al., 2018). Når ungdommens erfaringskunnskap degraderes, kan mulighetsrommet innskrenkes (Neidel, 2011), og det kan gi grobunn for som tidligere er omtalt som negativ makt: *makt over*.

Ungdommens opplevelse av å bli devaluert og skjøvet vekk kan også ses i lys av det Honneth (2008) beskriver som manglende sosial verdsetting. Fra en lærers perspektiv derimot kan dette se annerledes ut. Lærere har et særskilt samfunnsmandat og skal i kraft av sitt samfunnsoppdrag oppfylle krav og retningslinjer som skal sikre at de utdanner faglige kompetente profesjonsutøvere. Utdanningen har på den måten et overordnet ansvar for å følge opp retningslinjer og krav til faglighet og kvalitet. Å følge opp dette ansvaret inngår i rollen som lærer. Flere forskere påpeker at samskaping kan være utfordrende barn og unge inkluderes i roller og ansvarsområder som profesjonelle tradisjonelt sett ivaretar (Grundahl & Wiwe, 2016; Tanggaard & Linneberg, 2019). På et av møtene vi hadde internt på utdanningen var det en av læreren som satte ord på dette:

Det er flott at vi har ungdommene her, de bidrar med mye bra. De representerer et annet blikk og en annen virkelighet som ofte får liten plass i utdanninga. Men de skal ikke definere hvordan utdanningen skal se ut (...) Vi har en rammeplan som sier noe om hva undervisningen og utdanningen skal inneholde. Vi har en fagplan som vi selv er ansvarlige for og emneplaner. Dette skal henge sammen, og det er vårt ansvar. Vi må ikke glemme faglighet og forskning. Det er tross alt det som skal styre utviklingen av utdanninga. Det de sier kan ikke bli stående som en sannhet uten at vi setter det inn i sammenheng.

Erfaringskunnskap og fagkunnskap tjener ulike interesser og formål (Askeland, 2006; Carr & Kemmis, 1986). I realiseringen av samfunnsmandatet kan lærere komme til å nedtone erfaringskunnskapen fordi den representerer noe annet enn den etablerte kunnskapen som lærerne bærer med seg og som de har ansvar for å formidle i en utdanning. I spenningsfeltet mellom kunnskaper må lærerne forholde seg til ulike og til dels motstridende forståelser og tilnærminger. Å være i dette spenningsfeltet krever at lærerne tar stilling til om det som blir formidlet av ungdommene kan bli stående uten motforestillinger og om det vurderes riktig og forsvarlig å diskutere de ulike forståelsene med studentene og ungdommene. Særlig krevende kan dette fortone seg

der det ungdommene presenterer kan oppfattes å være på kollisjonskurs med gitte føringer og veletablert helhetlig kunnskap og kompetanse

Dersom målet er å løfte erfaringskunnskap frem som likeverdig fagkunnskap vil det kreve en særskilt evne til å reflektere og bygge bro mellom ulike forståelser og kunnskaper. Det handler om å se at én sannhet bare former en del av et større bilde. Det handler om å se at erfaringskunnskapen kan supplere og komplementere og ikke utelukkende fremstå som konkurrerende. Samtidig synes dette som utfordrende. En av lærerne i prosjektet var opptatt av at ikke ungdommenes kunnskap er mer sann enn lærernes. Men i likhet med flere andre lærere opplever denne læreren det vanskelig å utfordre eller si mot ungdommene.

Det er som om vi er redde for å si til ungdommene at vi ikke kan ha med dette i utdanningen. For eksempel dette med barnesamtaler. Ungdommen er opptatt av at barnevernspedagoger må være seg selv i samtalen og snakke til barn på en måte som viser at de bryr seg. Flere av de lærerne jeg har snakket med opplever at det blir ensidig og til og med feil. Fremfor å snakke med ungdommen om dette bestemmer vi at bare at vi skal fortsette å undervise i samtalemetoder.

Det som ungdommene kan oppleve som devaluering, kan derfor handle om lærernes faglige ansvar for nyansering og kontekstualisering. Lærere har et ansvar for å utfylle, kontekstualisere og berike det ungdommen presenterer for studentene. Det er ikke nødvendigvis ensbetydende med at ungdommens kunnskap ikke verdsettes. Det ungdommen formidler av tanker og erfaringer forstås som viktig, og de verdsettes og anerkjennes slik Honneth (2008) beskriver det. Men lærere mener samtidig at de unges erfaringskunnskap må settes inn i en større sammenheng og må forstås ut fra flere perspektiver. Erfaringskunnskapen kan derfor alene ikke definere hva som vurderes som gyldig kunnskap. Den representerer på lik linje med andre kunnskaper én del av et større hele (Bruner, 1986). Når lærerne har motforestillinger eller kommer med andre perspektiver, kan det derfor forstås som at de forsøker å orientere seg i det heterotopiske samhandlingsrommet preget av spenninger mellom ulike kunnskaper, men også ulikhet i ansvar (Foucault, 1986; Kofoed, 2003). Diskusjonen løfter frem et

betimelig spørsmål; vil det med bakgrunn i diskusjonene over være mulig å argumentere for at unge med sin erfaringer og råd bør ha innflytelse i utviklingen av barnevernets kunnskapsgrunnlag? I en ideell verden ville nok svaret være et entydig ja. Både i forskning om samskaping og i modellen for et kunnskapsbasert barnevern løftes erfaringskunnskap frem som likeverdig fagkunnskap. Det kan indikere at de unge bør ha innflytelse. Med utgangspunkt i diskusjonene som er ført i dette kapittelet kan det synes uklart hvorvidt lærere mener de unge bør ha en likeverdig innflytelse. På den ene siden fremstilles erfaringskunnskap som viktig og nyttig fordi slik kunnskap fyller kunnskapsfyll, og synes å være et viktig bidrag mot en akademisering av profesjonsutdanningen. På den måten forstås erfaringskunnskap som komplementær. De unges erfaringer og råd gis innflytelse hvilket bidrar til utviklingen av ny kunnskap. Samtidig posisjoneres erfaringskunnskap som mindre gyldig som fagkunnskap. Det kan selvsagt forklares med at lærere har en særskilt ansvar for å ivareta faglig kvalitet i utdanningen. Likevel blir det tydelig at lærere synes å definere når og hvordan erfaringskunnskap skal anvendes. Det indikerer at unges erfaringer og råd ikke forstås som likeverdig og det åpner heller ikke opp for mulighet til innflytelse. Dermed bekreftes det flere forskere har hevdet at ulike kunnskapsformene plasseres i et posisjoneringshierarki der fag og vitenskap rager høyt (Ekeland, 2014a; Fossetøl, 2013; Garsjø, 2016). Det er ikke nødvendigvis ensbetydende med at bør være slik. Både Berger & Luckmann (2000) og Bruner (1986) argumentere for at erfaringskunnskap forstått som menneskets livskunnskap skal være en naturlig del av kunnskapsbegrepet. Slik kan erfaringskunnskap inngå som en naturlig del av barnevernutdanningens kunnskapsgrunnlag. Å lytte til og inkludere de unges erfaringer og råd vil kunne berike utdanningens kunnskapsgrunnlag, og samtidig være et skritt videre mot intensjonen om kunnskapsbasert praksis forstått som at kunnskapsgrunnlaget skal bestå av likeverdige kunnskapsformer. Hva som skal til for å lykkes synes å være et annet spørsmål. Diskusjonen så langt har blant annet vist at anerkjennelse og sosial verdsetting viser seg nødvendig for å posisjonere erfaringskunnskap som likeverdig, hvilket kan føre til at ungdommens erfaringer og råd gis innflytelse i utviklingen av utdanningens kunnskapsgrunnlag. Mye tyder på at det samtidig vil være nødvendig med en kritisk

reflektert bevissthet knyttet til maktulikhet og makt som både skapende og begrensende. Lærere som representanter for fagkunnskapen står i en annen posisjon enn ungdommene med sine erfaringer og råd. Lærere har i kraft av sin posisjon og ansvar mulighet til å både begrense og fremme likeverd og mulighet for innflytelse.

7.3 Avsluttende refleksjoner

Til nå har jeg vist hvordan samhandling mellom unge og lærere ofte preges av en gjensidig anerkjennelse. Det gjør at de løfter hverandre frem som betydningsfulle aktører. Men det finnes situasjoner der ungdom opplever seg skjøvet ut av deltakelsesarenaer fordi de forstås som sårbare ungdommer i barnevernet. Det som for dem kan oppleves som undertrykking, kan fra lærernes side begrunnes med beskyttelse. Denne motsetningen kan forstås i lys av Foucaults *heterotopiske rom* som beskriver hvordan samhandlingsarenaen preget av spenninger og motsetninger. Disse spenningen skaper både mulighetsrom og umulighetsrom som igjen legger til rette for både *makt over* og *makt til*. Når de unge forstås som kompetente, synliggjøres makten som en positiv kraft. Den åpner opp å tilrettelegge for at ungdommens erfaringskunnskap høres og inkluderes, og for at de gis mulighet til deltakelse og påvirkning. Det kan forstås som mulighet til å delta på en likeverdig måte. Diskusjonen viser også at likeverd og mulighet for innflytelse kan utfordres når ungdommene primært forstås som sårbare. Da inkluderes de i mindre grad i diskusjoner og beslutningsprosesser. I slike situasjoner reduseres anerkjennelsen og den sosiale verdsettingen. Det kan skyve de unge ut av likeverdig deltakelse og innskrenke deres mulighet til å innvirke. Samskapingsprosessen preges da av det som kan omtales som makt over. En slik makt begrenser mulighetsrommet.

I kapittelets andre del har jeg vist hvordan samskaping kan forstås som et møte mellom kunnskaper. Også dette kunnskapsmøtet kan forstås i lys av Foucaults (1986) *heterotopiske rom*. I rommet der samhandlingen finner sted eksisterer det spenninger mellom ulike kunnskapsformer. Dette kan møtes på ulike måter. Der kunnskapene oppfattes som komplementære skapes det et mulighetsrom der kunnskap fra begge

parter beriker og blir sosial verdsatt. I slike situasjoner legges det til rette for likeverd og mulighet for innflytelse.

Der spenninger i forholdet mellom kunnskaper fører til konflikter, handler det om at kunnskapsformene plasseres i et kunnskapshierarki som innskrenker mulighetsrommet og tilrettelegger for *makt over* som en negativ og undertrykkende kraft. Det kan føre til kamp for likeverd og mulighet for deltakelse.

Det er følgelig ikke slik at møtet mellom kunnskaper forstås som enten harmoni eller konflikt. Et tredje scenario viser hvordan samskaping kan forstås som noe som rommer spenninger og sosial verdsetting og der kritisk refleksjon rundt ulikheter i perspektiver også løftes frem med det for øyet å nyansere, supplere og videreutvikle kunnskap.

8 Studiens avsluttende refleksjoner

Samskaping som samarbeidsform vinner stadig terreng i det offentlige velferdssystemet. Det har trolig å gjøre med at samskaping i litteratur og forskning fremstilles som en alternativ samarbeidsform som tar høyde for å være noe annet enn brukermedvirkning. For at samskaping skal bli mer enn et moteord, er det nødvendig med studier som utforsker hvordan samskaping kan realiseres i praksis (Torfing, Sørensen, & Røiseland, 2019; Osborne, 2018). Det er særlig samskaping på mikronivå og det relasjonelle aspektet som i mindre grad er utforsket (Filipe et al., 2017). Flere etterlyser studier om hvordan det som skjer i relasjonen kan ha innvirkning på samskaping (Steen & Tuurnas, 2018; Park, 2020). I det samskaping presenteres som en samarbeidsform som kjennetegnes av likeverd og mulighet for innflytelse melder det seg et behov for å utforske hvordan dette kommer til uttrykk på mikronivå i samskaping mellom unge og lærere. En studie av hva som skjer i relasjonen kan ha relevans også innenfor barnevernfeltet. Flere viser hvordan det relasjonelle kan være til hinder for barn og unges deltakelse (Timor-Shlevin & Krumer-Nevo, 2016.; Tunestveit et al., 2021). En utforskning av samhandlingen mellom lærere og ungdom kan være et skritt på veien mot å belyse hvorvidt samskaping som samarbeidsform kan realisere visjonen om barn og unges deltakelse i barnevernet.

Tittelen på avhandlingen er *Samskaping som sosial konstruksjon*. Med et sosialkonstruktivistisk ståsted retter jeg et kritisk blikk mot samskaping forstått som noe som er. Denne studien kan være et bidrag til en alternativ forståelse av samskaping som sosialt konstruert, som noe som skapes på mikronivå gjennom relasjoner, samhandling og innenfor en kontekst

Før jeg løfter frem studiens hovedfunn og reflekter over hvordan studien kan bidra både teoretisk og praktisk vil jeg kort gjøre noen refleksjoner om generalisering og overførbarhet. Etnografiske studiers generaliserbarhet er omdiskutert (Denzin & Lincoln, 2018). Jeg mener likevel, i likhet med Flyvbjerg (2010) at kunnskap utviklet i studien kan få betydning både for praksis og forskning innenfor samskaping og barnevern. Skal kunnskap utviklet i en studie av samhandling mellom unge og lærere ha overføringsverdi må den ifølge Guba og Lincoln (1982) vise rike beskrivelser og transparente analyser. Som

tidligere beskrevet kan det sies å være en svakhet at jeg tidvis har manglende etnografiske beskrivelser. Jeg mener likevel at funnene er beskrevet så detaljert og analysene er transparente at de kan gi lesere mulighet til å vurdere overføringsverdien til andre felt.

8.1 Studiens hovedfunn og implikasjoner

Funn i min studie viser at likeverd og mulighet til deltakelse og påvirkning kommer til uttrykk både *i møte mellom deltakerne* i prosjektet og *i møte mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap*. I disse møtene viser det seg å være flere faktorer som har betydning for hvordan likeverd og mulighet for innflytelse kommer til uttrykk.

8.1.1 Brukere som både sårbare og kompetente

Samskaping presenteres i deler av forskningslitteraturen som en samarbeidsform der brukere gjennomgående fremstilles som kompetente, ressurssterke aktører som bærer med seg viktig erfaringskunnskap (Agger & Tortzen, 2015; Boyle & Harris, 2009; Pestoff, 2018). Det at de også kan være sårbare, tematiseres i mindre grad og det etterlyses mer kunnskap om hvorvidt en forståelse av unge som sårbare kan innvirke på samskaping (Katz et al., 2020).

At brukerne i min studie er unge med erfaring fra barnevernet kan utgjøre en sårbarhet som synes å påvirke samskapingen. Hvilken forståelse av den andre som ligger til grunn er av betydning for hvordan samhandlingen utvikler seg. Studien viser at ungdommene blant lærerne forstås som både kompetente og sårbare. Denne vekslingen mellom sårbarhet og kompetent aktør diskursen tematiseres både i barnevernfeltet og i ungdomsforskning (Hasle et al., 2021; Jensen, 2016; van Bijleveld et al., 2015). Vekslingen er i mindre grad berørt innenfor forskning og teori om samskaping (Liabo et al., 2018). Hva som vektlegges mest innenfor en slik sammensatt forståelse, har betydning for hvordan lærerne møter og samhandler med ungdommene i ulike situasjoner. Når de

unge møtes som kompetente meningsbærende aktører, er det nærliggende at de inviteres inn som likeverdige samarbeidspartnere, og det legges til rette for innflytelse. Der sårbarhetsforståelsen dominerer, kan det skygge for vektlegging av ungdommenes ressurser og kompetanse. En slik forståelse kan lede til et behov for primært å ville beskytte og skjerme de unge. Det kan igjen føre til at de skyves ut av samhandlingsarenaer med det som begrunnelse at det blir for krevende for dem å delta. For ungdommene kan det oppleves som å miste muligheten til å delta. Dette kan som jeg har diskutert forstås som tokenisme og adultisme som både kan oppleves krenkende, samtidig som det kan frata de unge retten til å delta og som i sin ytterste konsekvens kan føre til undertrykking av en allerede marginalisert gruppe.

Slik tydeliggjør studien at det å samskape med unge fra barnevernet krever noe annet, nettopp fordi de profesjonelle, i denne sammenheng lærere, forstår de unge som både sårbare og kompetente. Dermed kan de i konkrete situasjoner avgjøre hvorvidt de samhandler med sårbare eller kompetente, hvilket i siste instans er med på å undergrave stabiliteten i de unges mulighet for deltakelse. I det store og hele er man i forskning om samskaping opptatt av brukere som ressurssterke og i mindre grad opptatt av hvordan sårbarhet kan innvirke på samskaping (Katz et al., 2020). I så måte kan denne studien gi et teoretisk bidrag inn til samskapingfeltet i form av økt forståelse av at sårbarhet spiller inn når brukere og profesjonelle skal samskape. På den annen side beskrives barnevernfeltet som et felt preget av sårbarhetsdiskursen (Hennum, 2010; B. S. Jensen, 2014; G. Jensen, 2016; Reime, 2017). I kapittel 2.1.1 beskrev jeg hvordan policy og faglige diskurser løfter frem barn og unge som kompetente aktører og hvordan det tidvis kan komme på kollisjonskurs med et etablert syn på barn og unge som sårbare. Denne studien har vist hvordan en forståelse av sårbarhet kan stå i veien for deltakelse og betydningen av å løfte frem unges kompetanse. Kunnskap om dette kan følgelig også ha betydning for praksis utover barnevernfeltet. Deltakere i samskaping er i sin alminnelighet brukere av offentlige tjenester (Torfing et al., 2019). Det kan være barn og unge i skole og barnehage, brukere av sosiale tjenester eller innenfor psykisk helse. Felles for dem er på en eller annen måte ofte befinner seg i en sårbar situasjon. Da melder det seg et behov for å nyansere fremstillingen av brukere som ikke bare kompetente eller sårbare. En

ensidig forståelse av brukere som kompetente kan komme til å overskygge at de også kan bære med seg sårbarhet (Lister, 2007; Ursin, 2019). Der sårbarhetsdiskursen får dominere kan det synes vanskelig å få til likeverdig samskaping og deltakelse som kan gi innflytelse. I det man skyver de unge vekk fra samarbeidsarenaen med den begrunnelse at de må beskyttes, kan man samtidig komme til å avvise nye perspektiver, alternativ kunnskap og andre forståelser. Å samskape med brukere synes å kreve evne til å løfte frem brukernes kunnskap og kompetanse, og samtidig ivareta sårbarheten de også kan bære med seg. Bevissthet knyttet til å se både sårbarhet og kompetanse kan føre til bedre tilrettelegging for deltakelse når samskaping skal realiseres i praksis.

8.1.2 Erfaringskunnskapens betydning i samskaping

Et annet fremtredende funn i studien er at samskaping kan forstås som et kunnskapsmøte. Unge og lærere bærer med seg ulike former for kunnskap hvilket kan synes å ha betydning for hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk. I litteratur om samskaping løftes brukeres erfaringskunnskap frem som en viktig ressurs (Boyle & Harris, 2009; Pestoff, 2018; Tisdall, 2017). De forstås som eksperter på sitt felt, og det de har av erfaringer og råd, er nødvendig for å utvikle og forbedre tjenester og utdanninger (Agger & Tortzen, 2015; Ryan, 2012). Også innenfor barnevernfeltet synes intensjonen å være at barn og unge er bærere av erfaringskunnskap og at deres kunnskap skal utgjøre en viktig del av barnevernets kunnskapsgrunnlag (Angel, 2010; Backe-Hansen, 2016; Barne- og familiedepartementet, 2017; BUFDIR, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019). Tross gode intensjoner er erfaringskunnskap lite utforsket som kunnskapsposisjon (Halås, 2018) Det hevdes at erfaringskunnskap ikke anerkjennes som likeverdig (Hindhede & Lid, 2019). Denne studien belyser erfaringskunnskapens posisjon og rolle i barnevernutdanningens kunnskapsgrunnlag.

Min studie viser at ungdommenes erfaringskunnskap synes å være av betydning for å utfordre, utdype, nyansere og videreutvikle utdanningens kunnskapsgrunnlag. Samtidig er møtet med slik kunnskap også utfordrende for lærerne. Ungdommenes erfaringer og

råd utfordrer det etablerte kunnskapsgrunnlaget i utdanningen. Det kan synes krevende for lærere, blant annet fordi de har et ansvar for å ivareta en helhetlig kunnskapsforståelse der erfaringskunnskap representerer én del av en større helhet. Det gjør at lærere har behov for å kontekstualisere og sette ungdommens perspektiv inn i en større sammenheng. Studien viser at ungdom i prosjektet ofte opplever at deres erfaringskunnskap ikke tas på alvor og de gjennom det blir skjøvet ut av samarbeidsarenaer. Dermed kan det oppstå det en kamp om å posisjonere sin kunnskap. Når læreres og ungdommers bidrag plasseres i et kunnskapshierarki kan det følgelig føre til at samskaping utvikler seg til å bli en kamp om hvilken kunnskap som har mest verdi og gyldighet. Slike kamper vil naturlig nok utfordre likeverd og innflytelse i samskaping.

En forståelse av samskaping som kunnskapsmøte skiller seg fra deler av forskingen om samskaping som primært retter fokus mot relasjonen mellom bruker og profesjonell. Brukere presenteres da som likeverdige kunnskapsbærere med mulighet for innflytelse (Agger et al., 2018; Pestoff, 2018; Tisdall, 2017). En forståelse av samskaping som møte mellom kunnskaper kan være et teoretisk bidrag slik at man i større grad retter oppmerksomheten mot forholdet mellom ulike kunnskapsformer og hvordan på den ene siden kan inngå i et komplementært forhold, og på den andre siden posisjonere som motsetninger i et kunnskapshierarki. Sistnevnte forekommer lite tematisert i forskning om samskaping. Det etterlyses mer fokus på det Steen med flere (2018) omtaler som «De mørke sidene ved samskaping». Når brukere beskrives som skjulte ressurser, eksperter og likeverdige samarbeidspartnere (Boyle & Harris, 2009; Ryan, 2010), kan det komme til å skjule manglende verdsetting, interessekonflikter og motsetninger som også viser seg å være tilstede i samskaping. Det vil være nødvendig å også rette fokus mot hvilke ulikheter og motsetninger som kan oppstå når brukere med erfaringskunnskap skal samskape med profesjonelle med fagkunnskap. Å utforske det jeg har omtalt som spenninger i studien kan synes viktig for å identifisere og sette ord på utfordringer som kan være til hinder dersom man søker å realisere intensjonene ved samskaping.

En forståelse av samskaping som et møte mellom kunnskaper vil kunne være nyttig i det samskaping skal realiseres i praksis enten det er innenfor barnevernfeltet eller andre felt.

Som nevnt over vet vi lite om hvordan erfaringskunnskap posisjoneres som likeverdig kunnskapskilde i utøvelse av faget (Halås, 2018; Hindhede & Lid, 2019). Å inkludere erfaringskunnskap inn i et eksisterende kunnskapsgrunnlag gjennom samskaping, kan, som denne studier viser, utvide, nyansere og utvikle kunnskapsgrunnlaget. Men det vil kreve bevissthet om hvordan profesjonelle møter ny kunnskap som både kan utfordre og utvide egen forståelse. Med evne til å ta innover seg andres perspektiv, vil det være mulig å utvikle egne perspektiver og utvide forståelseshorisonter. Da er det også mulig i fellesskap å utvikle et mer nyansert og mangefasettert kunnskapsgrunnlag. Det fordrer imidlertid både evne til å tåle ulikhet og mot til å se at det finnes andre muligheter enn det det eksisterende kunnskapsgrunnlaget representerer. Studien viser at ulikheter er tilstede, men også at ulikhetene kan tas på alvor gjennom å etablere det Iversen (2014) omtaler som uenighetsfellesskap med rom for ulike kunnskapsformer. Det innebærer å benytte det mulighetsrommet som oppstår når kunnskaper møtes. Det handler om å legge til rette for meningsutveksling og meningsskapning. Da blir det viktig å lytte til hva den andre sier, verdsette og inkludere det på en måte som viser at ulikhet ikke er det samme som ulik verdi. Når samskaping hevdes å fordre likeverd og mulighet for innflytelse, handler ikke det nødvendigvis om retten til å definere eller bestemme, om retten til å ha rett, men om å skape et rom preget av retten til å delta, perspektivrikdom og flerstemthet. Kunnskap om dette vil være av betydning når man innenfor barnevernfaget og også andre deler fagområder, løfter erfaringskunnskap opp som en viktig del av kunnskapsgrunnlaget.

8.1.3 Makt og anerkjennelse i samskaping

Når jeg i denne studien har anvendt Honneths anerkjennelsesteori, Foucaults *heterotopiske rom* og hans forståelse av makt, samt begrepsparet *makt over* og *makt til* for å forstå hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk og hvordan samskaping realiseres i praksis, har det vokst frem flere aspekter som kan gi betydningsfulle bidrag både til forskning og praksis innenfor samskapingsfeltet.

Et av dem er erkjennelsen av at samskaping finner sted i et spenningsfelt, i min studie omtalt som det *heterotopiske rom*. Selv om mitt utgangspunkt er at samskaping konstrueres i relasjonen mellom unge og lærere, er rommet eller konteksten der samhandlingen finner sted sentral fordi det kan innvirke på hvordan vi forstår og forholder oss til virkeligheten (Berger & Luckmann, 2000; Burr, 2003). Dette rommet preges av spenninger mellom forståelsen av unge som sårbare og kompetente, retten til deltakelse eller behovet for beskyttelse, og erfaringskunnskap versus fagkunnskap. Hvordan deltakerne forstår og orienterer seg i dette spenningsfeltet, får betydning for hvordan relasjoner utvikles og hvordan likeverd og innflytelse kommer til uttrykk. Det er også i dette spenningsfeltet mulighetsrom og umulighetsrom skapes, og makt utspiller seg.

Makten kan komme til syne som en negativ, begrensende og undertrykkende makt. Dette er i min studie omtalt som *makt over*. Slik makt kan forsterke den asymmetriske relasjonen mellom unge og voksne og bidra til at ungdom opplever å bli skjøvet ut av samhandlingen, enten fordi de forstås som sårbare, med behov for beskyttelse, eller at det de kommer med av kunnskap kun viser en del av et større bilde.. Makten kan også vise seg som et mulighetsrom preget en positiv skapende kraft som forstår de unge som kompetente og likeverdige samarbeidspartnere. I samhandlingen ligger det derfor også potensiale til en positiv makt, en *makt til* som kan fremme likeverd, deltakelse og mulighet til å påvirke. Når lærerne anvender sin posisjon og sin kunnskap, når de bruker mulighetsmakten, til å åpne opp og tilrettelegge for at ungdommens erfaringer og råd høres og inkluderes, tilrettelegges det for likeverd, deltakelse og påvirkning. Slik ser vi at spenningsfeltet som konstrueres i samskaping kan makt være nettopp både muliggjørende og begrensende.

Et annet sentralt aspekt er at anerkjennelse og sosial verdsetting har innvirkning på hvordan samskaping realiseres og likeverd og innflytelse spiller ut. Anerkjennelse av hvem ungdommen er, og verdsetting av hva de bringer inn i samhandlingen av kunnskap og kompetanse, er nødvendig for opplevelse av likeverd og mulighet for innflytelse. Når ungdom forstås som kompetente, og når deres kunnskap blir verdsatt, tilrettelegges det

for en likeverdig relasjon. Likeverdighet åpner opp for deltakelse som gir mulighet til å inkludere ungdommenes kunnskap i utdanningens kunnskapsgrunnlag. Det gir ungdommen innflytelse, men like viktig, er det at det beriker og utvikler barnevernspedagogutdanningen i en retning som både er nødvendig og ønsket. Fravær av anerkjennelse og sosial verdsetting kan også få konsekvenser både for ungdommene selv og for kvaliteten på utdanning. De unge kan oppleve at de skyves ut fra samhandlingsarenaen og blir fratatt rett til deltakelse, hvilket kan føre til ytterligere marginalisering. I et slikt landskap trues likeverdighet. Når de unge ikke deltar, får de heller ikke anledning til påvirke og være med å utvikle kunnskapsgrunnlaget i barnevernspedagogutdanningen. Da kan vi risikere å miste verdifull kunnskap i utviklingen av utdanningen.

Denne studiens utforskning av makt og anerkjennelse i samskaping kan bidra til å nyansere fremstillingen av samskaping som et ubetinget gode der brukere posisjoneres i en likeverdig relasjon som vil kunne gi innflytelse. Tvert imot kan samskaping også forstås som et spenningsfelt preget av makt og maktulikhet. Dette har lenge vært et underkommunisert tema i forskning om samskaping (Farr, 2021; Jenhaug, 2020). Flere forskere tar til orde for at samskaping presentert som noe godt og nyttig kan komme til å underkommunisere makt og maktutøvelser (Flinders et al., 2016). Askheim, 2016; Farr, 2018). I den grad makt tematiseres, har det vært i lys av empowerment og en tanke om at makten overføres fra profesjonell til bruker (Needham & Carr, 2009; Tisdall, 2017; Turnhout et al., 2020). Gjennom å samskape skal de tradisjonelle asymmetriske relasjonene utjevnes ved at de profesjonelle gir fra seg makt, og samskaping skal virke myndiggjørende (Jo & Nabatchi, 2018). Ved å utforske maktaspektet i samskaping med Foucaults maktforståelse viser denne studien at makt synes å være tilstede i relasjonen mellom brukere og profesjonelle. En slik tilnærming kan være et bidrag til forskningsfeltet i det makt ikke lenger forstås som noe som noen har, men en kraft som kommer til uttrykk i relasjonen. Makt er heller ikke nødvendigvis negativt og undertrykkende. Makt kan også ta form som en skapende kraft. Det avhenger imidlertid av hvordan deltakerne anerkjenner hverandre og verdsetter hverandres kunnskap.

Studiens utforskning av maktaspektet kan videre bidra til å nansere fremstillingen av samskaping I deler av litteraturen fremstilles samskaping som en demokratisering av prosesser (Pestoff, 2009; Tisdall, 2017). En demokratisering kan gi inntrykk av at deltakerne inngår i samhandling med like forutsetninger, likt ansvar og lik beslutningsmyndighet. Denne studien viser at det fortrinnsvis er lærerne som innehar definisjonsmakten. Dermed er det også deres ansvar å omgjøre *makt over* til *makt til*, anerkjenne og verdsette slik at mulighetsrommet kan åpnes. Samskaping vil ofte skje innenfor de profesjonelles kontekst der diskurser allerede er etablert og der deres etablerte forståelser og kunnskap dominerer. Som min studie viser vil lærere inneha posisjoner og roller som gir de en særskilt rett å handle og ta avgjørelser. Fremfor alt har de et ansvar for å ivareta sitt offentlige mandat, følge retningslinjer og tilstrebe faglig kvalitet. Et slikt perspektiv er ikke nytt innenfor ungdomsforskning som understreker de voksnes og profesjonelles posisjon og ansvar for å tilrettelegge (Clark & Richards, 2017). Også innenfor samskapingfeltet begynner man å utforske hvordan profesjonelle har et særskilt ansvar for å tilrettelegge og ivareta, særlig når samskapere er barn og unge (Tanggaard & Linneberg, 2019). Denne studien går utover det å erklære betydningen av å tilrettelegge og viser hvordan man kan komme til å skyve de unge ut av deltakelse dersom man ikke tilrettelegger. For profesjonelle som inngår i samskaping vil det kreve en særskilt bevissthet og villighet til å anvende sin posisjon og sin definisjonsmakt til å åpne opp samhandlingsrommet.

8.1.4 Kan samskaping bidra til å realisere visjonen om barn og unges medvirkning?

Innledningsvis beskrev jeg hvordan samskaping som en samarbeidsform tar høyde å være noe annet enn medvirkning fordi det fordrer et syn på brukere som bærere av viktige kunnskap og kompetanse (Agger et al., 2018; Bovaird & Loeffler, 2012; Pestoff, 2018). Og også fordi relasjonene presenteres som likeverdige og gjensidige (Andersen & Espersen, 2017; Boyle & Harris, 2009; Slay & Stephens, 2013). Når denne studien utforsker samskaping innenfor en barnevernkontekst, gir det anledning til å belyse argumentet.

I de innledende kapitlene viste jeg hvordan samskaping slik det fremstilles i deler av litteraturen i stor grad samsvarer med barnevernfeltets utviklingstendenser og intensjoner om økt involvering og samarbeid med barn og unge. Et betimelig spørsmål i den sammenheng vil være hvorvidt samskaping kan bidra til å realisere visjonen om barn og unges medvirkning. Å belyse spørsmålet vil kunne være et bidrag til et barnevernfelt som fortsatt strever med å inkludere barn og unges i barnevernets arbeid (Bakke & Holmberg, 2014; Christiansen, 2012; Slettebø et al., 2010).

Samskaping, på lik linje med medvirkning har gode intensjoner. Samtidig finner vi ulikheter mellom samarbeidsformene. Det kan synes som om ideen bak samskaping retter blikket mot ressurser fremfor sårbarhet. Innenfor barnevernfeltet derimot er det flere som taler for at barnevernet domineres av sårbarhetsdiskursen (Espersen, 2010; Hennum, 2010). Videre kan det tilsynelatende virke som om man innenfor samskaping fremmer likeverdighet fremfor å rette blikket mot asymmetriske relasjoner og maktulikhet som hevdes å prege barnevernfeltet (B. S. Jensen, 2014).

Tross ulikheter kan det synes som om man både innenfor samskapingsfeltet og medvirkningsfeltet er opptatt av å beskrive hva som kjennetegner de ulike samarbeidsformene. Som tidligere beskrevet viser denne studien at samskaping blir til i relasjonen mellom deltakerne. Slik vil det følgelig være innenfor medvirkning også. Det er i relasjonen forståelser og idealer omsettes i praksis. Slik kan det virke ubetydelig hvorvidt man kaller noe samskaping eller medvirkning. På den annen side ble *Mitt Liv utdanning* omtalt som et samskapingsprosjekt nettopp fordi man var opptatt av å forstå barn og unge som kunnskapsbærere og som kompetente samarbeidspartner. Man hadde et ønske om å inngå som likeverdige parter. Studien har vist at det de grunnleggende forståelsene av den andre part som er av betydning. Forståelsen av unge som kompetente bærere av viktig kunnskap gjør at de løftes opp og frem tross ulikheter og motsetninger. Forståelsen av unge som sårbare med subjektive erfaringer kan komme til å skyve de unge vekk fra samarbeidsarenaen. Da handler det ikke lenger om hvilket begrep man omtaler samhandlingen med, men snarere om holdninger og hvordan det gjøres i praksis. Skal samskaping bidra til å realisere visjonen om medvirkning i

barnevernfeltet vil det avhenge av konteksten, forstått som rommet der samhandlingen skjer, og hva som skjer i relasjonen mellom deltakerne.

8.2 Så hvordan gjør vi det?

Min studie viser at det finnes tendenser til at de unge skyves ut av samhandlingen i det de blir forstått som sårbare eller når deres erfaringskunnskap utfordrer og uenighet oppstår. I et slikt landskap kan likeverd og mulighet for innflytelse utfordres. Likeverd og mulighet for innflytelse synes å handle om retten til deltakelse og til å bli tatt alvorlig. Skal vi etterleve intensjoner om likeverd og innflytelse må unge få forbli i samhandlingsrommet, selv når rommet preges av spenninger. For anerkjennelse og verdsetting handler da om å gå i dialog og sammen kritisk reflektere over spenninger og ulikheter og hvordan disse spenningene kan igangsette endring og utvikling av ny kunnskap. Det fordrer et uenighetsfellesskap der aktørene opprettholder dialogen også om det det er vanskelig å enes om. Dette rommet kan ikke lukkes når spenningen blir tydelig. Da må også det man er uenig om, det som må nyanseres og problematiseres, være gjenstand for et felles kritisk blikk. Et slikt åpent uenighetsfellesskap kan romme et mangfold av forståelser, kunnskaper og perspektiver (Iversen, 2014). Gjennom *refleksivitet og kritiske refleksjon* kan man bidra til at likeverd og innflytelse ivaretas til tross for ulikhet både i forståelse og ansvar. La meg utdype dette.

Jeg skrev tidligere i denne avsluttende delen om viktigheten av å reflektere over spenninger og temaer som kan påvirke de unges deltakelse og mulighet til innflytelse. Når jeg her spør hvordan vi gjør det, er jeg inspirert av Wulf-Andersen et al., (2021) *modell for refleksivitet*. Modellen er opprinnelig utviklet i en forskningskontekst og er laget for at forskere systematisk kan reflektere over hvordan unges deltakelsesprosesser styres av både inkluderende og ekskluderende mekanismer. Her er følgelig makt og hvordan makt utspiller seg i deltakelsesprosesser av betydning. Modellen kan også være et godt utgangspunkt for refleksjoner over de spenningene som kan fremkomme i relasjonen mellom ulike aktører i samskappingsprosesser. Refleksjoner over hvordan makt

synliggjøres i relasjonen er sentralt i denne modellen. Det gjør den egnet til å oppdage at det i rommet der samskapingen konstrueres både er ekskluderende og inkluderende mekanismer som kan forstås som en stadfesting av *makt til* og *makt over* innenfor et felt preget av maktulikhet og asymmetri.

I lys av *modellen for refleksivitet* vil jeg avslutningsvis løfte frem *kritisk refleksjon* slik det presenteres av Askeland (2006). Å kritisk reflektere handler for profesjonelle om å bli bevisst motstridende diskurser og flertydige kunnskaper og samtidig se hvordan disse kan bidra til undertrykking, hvordan de kan forandres og hvordan det kan skape nye forståelser og alternativ kunnskap (Askeland, 2006). Kritisk refleksjon reserveres lett til å være et anliggende for fagfolk som kritisk skal reflektere over eget kunnskapssyn og sette det i sammenheng med andre kunnskapsformer. Det vil imidlertid være en spennende tanke om man kunne finne måter å reflektere kritisk på, sammen med ungdommene. Wulf-Andersen et al. (2021) avslutter sin presentasjon av *modell for refleksivitet* med nettopp å understreke betydningen av å gå i åpen dialog med de unge. På den måten kan lærere og unge sammen utforske ulikhetene. Slik kan man sammen sette ulike perspektiver inn i en sammenheng for på den måten muliggjøre endring, utvikling og forbedring. Det er krevende sammen med andre å vende blikket mot en selv for å utforske egne holdninger, forståelser og perspektiver. Likevel kan det være et skritt i riktig retning for å realisere intensjonene om likeverd og innflytelse i samskaping.

Der felles *kritisk refleksjon* eller *refleksivitet* preger samskapingen kan det utvikle seg et mulighetsrom der deltakerne blir meningsbærende aktører som inkluderes i diskusjoner og beslutningsprosesser. Det kan bidra til at spenninger kan løses opp gjennom at man sammen utforsker ulike perspektiver og forståelser og sammen setter disse inn i en større sammenheng. Mulighetsmakten i min studie ligger blant annet i at lærerne legger til rette slik at ungdommene får mulighet til å dele av sin kunnskap og inngå i diskusjoner der ulike former for kunnskap nyanseres eller utfordres. Det slutter seg til det flere forskere påpeker om at det er profesjonelle som må tilrettelegge for trygge rom og utvikle fremgangsmåter og beslutningsprosesser som bidrar til å inkludere (Gal, 2017; Lundy, 2007; Shier, 2001; Tanggaard & Linneberg, 2019). Mulighetsmakten ligger i å beholde

rommet åpent og ikke utelukke eller skyve ut ved uenighet. Da kan ungdommene oppleve å bli inkludert og sosialt verdsatt samtidig som det er rom for at lærerne ivaretar sitt ansvar for et nyansert og sammensatt kunnskapsgrunnlag. Slik kan det skapes grobunn for å utvikle opplevelse av likeverd og mulighet for innflytelse også innenfor et uenighetsfellesskap.

9 Litteraturliste

- Agar, M. (2010). On the Ethnographic Part of the Mix: A Multi-Genre Tale of the Field. *Organizational research methods*, 13(2), 286-303. doi:10.1177/1094428109340040
- Agger, A., & Tortzen, A. (2015). Forsknings review om samskabelse. *Roskilde: Roskilde Universitetscenter*.
- Agger, A., Tortzen, A., & Rosenberg, C. (2018). Hvilken værdi skaber vi med samskabelse. *Professionshøjskolen Absalon*.
- Alanen, L. (2015). Are we all constructionists now? *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 22(2), 149-153. doi:10.1177/0907568215580624
- Album, D. (1996). *Nære fremmede : pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people : a practical handbook*(2nd ed. ed.).
- Alford, J. (2014). The Multiple Facets of Co-Production: Building on the work of Elinor Ostrom. *Public management review*, 16(3), 299-316. doi:10.1080/14719037.2013.806578
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (Third edition. ed.): SAGE.
- Andersen, L. C. (2021). Phronetically Guided Use of Knowledge: Interstitial Work at Barnahus and How It Can Inform the Knowledge Debate in Social Work. doi:https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab081
- Andersen, L. L., & Espersen, H. H. (2017). Samskabelse, samproduktion og partnerskaber-teoretiske perspektiver. In *Partnerskaber Og Samarbejder Mellem Det Offentlige Og Civilsamfundet* (pp. 107-137): Socialstyrelsen.
- Angel, B. Ø. (2010). Barnet som aktør og kunnskapsbærer - en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Tidsskriftet Norges barnevern*.
- Angel, B. Ø., & Grønningsæter, A. B. (2013). Miljøterapeutteam i barneverntjenesten: Evaluering av miljøterapeutteam i barnevernstjenesten i Kristiansand kommune. In: Universitetet i Agder.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.

- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid (Trykt utg.)*, 26(2), 123-135.
- Askheim, O. P. (2014). Fra empowerment til samproduksjon: vitalisering eller tåkelegging av empowermentperspektivet? I: Tveiten, S., og Boge, K.(red.): Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk: Nye perspektiver. In S. Tveiten & K. Boge (Eds.), *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk. Nye perspektiver* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askheim, O. P. (2016). Samproduksjon som velferdssektorens kinderegg. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 2(01), 24-36.
- Askheim, O. P. (2017). Brukermedvirkningsdiskurser i den norske velferdspolitikken. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(02), 134-149. doi:10.18261/issn.2464-3076-2017-02-03
- Askheim, O. P., Altmann, L., & Hasvold, T. (2014). Ansikt til ansikt gir innsikt. In G. Bjørke, H. Jarning, & O. Eikeland (Eds.), *Brukere som medstudenter i sosialfaglig utdanning [Meeting face to face creates new insights]*. In G. Bjørke, H. Jarning, & O. Eikeland (Eds.), *Ny praksis—ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* (pp. 190-201).
- Backe-Hansen, E. (2009). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern? *Fontene forskning : et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*(2), 4-16.
- Backe-Hansen, E. (2011). Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning—en litteraturgjennomgang. Oslo: NOVA.
- Backe-Hansen, E. (2016). Barn og unges medvirkning i barnevernet—hvorfor og hvordan? Retrieved from https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2445637/Backe-Hansen_Barn_og_unges_medvirkning_i_barnevernet.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B., & Hvinden, B. (2014). Barnevern i Norge 1990–2010: En Longitudienell Studie. *Child Welfare Clients in Norway Between*.
- Bakke, I. M., & Holmberg, L. (2014). Barns deltakelse i omsorgsovertakelser. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(1), 4-19.
- Barbera, R. A. (2008). Relationships and the Research Process: Participatory Action Research and Social Work. *Journal of Progressive Human Services*, 19(2), 140-159. doi:10.1080/10428230802475448
- Barne- og familiedepartementet. (2017). *Endringer i barnevernloven (Barnevernsreform)*. (Prop. 73 L (2016–2017)). Oslo: Barne- og

likestillingsdepartementet Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-73-l-20162017/id2546056/?ch=1>

Barne- og familiedepartementet. (2020). *Endringer i barnevernloven*. (Prop. 84 L (2019–2020)). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-84-l-20192020/id2698870/>

Barne- og likestillingsdepartementet, B.-o. (2017). *Mer kunnskap– bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018-2024* Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/6e31905299774f5681d57311e284d519/bedre-barnevern.pdf>

Barnelova. (1982). *Lov om barn og foreldre*. (LOV-1981-04-08-7). Retrieved from
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven>

Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Retrieved from
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Barth, F. (1966). *Models of social organization*: Royal anthropological institute of Great Britain and Ireland.

Barth, F. (2002). An Anthropology of Knowledge 1. *Current anthropology*, 43(1), 1-18. Retrieved from
http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/4191/Barth_An%20anthropology%20of%20knowledge_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child & family social work*, 7(1), 1-11. doi:10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x

Bell, N. (2008). Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, 6(1), 7-20.

Beresford, P. (2019). Public Participation in Health and Social Care: Exploring the Co-production of Knowledge. *Frontiers in sociology*, 3. doi:10.3389/fsoc.2018.00041

Berg, B., Haugen, G. M. D., Elvegård, K., & Kermit, P. (2018). *Marginalitet, sårbarhet, mestring : metodiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Universitetsforl.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begrepsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*.

- Bessell, S. (2009). Children's Participation in Decision-Making in the Philippines: Understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 16(3), 299-316. doi:10.1177/0907568209335305
- Bjørge, E. (2009). Michel Foucaults bidrag til forståelsen av «makt. *Jussens venner*(5), 302-314.
- Bjørndal, A., Arianson, H., & Skivenes, M. (2022, 10.06.22). Ingen bidrar mer til at barns stemme blir hørt enn Forandringsfabrikken. *Psykologisk.no*. Retrieved from <https://psykologisk.no/2022/05/ingen-bidrar-mer-til-at-barnas-stemme-blir-hort-enn-forandringsfabrikken/>
- Bjørnebekk, W. (2010). utfordringer for utviklingen av et kunnskapsbasert barnevern. *Fontene Forskning*, 1(10), 91-103.
- Bolin, A. (2018). Organizing for agency: rethinking the conditions for children's participation in service provision. *Int J Qual Stud Health Well-being*, 13(1), 1564515-1564510. doi:10.1080/17482631.2018.1564515
- Borg, M., Karlsson, B., Kim, H. S., & McCormack, B. (2012). Opening up for Many Voices in Knowledge Construction. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1).
- Borg, M., & Kristiansen, K. (Eds.). (2009). *Medforskning : å forske sammen for kunnskap om psykisk helse*. Oslo: Universitetsforl.
- Bovaird, T. (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. *Public administration review*, 67(5), 846-860.
- Bovaird, T., & Loeffler, E. (2012). From Engagement to Co-production: The Contribution of Users and Communities to Outcomes and Public Value. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1119-1138. doi:10.1007/s11266-012-9309-6
- Boyle, D., & Harris, M. (2009). The challenge of co-production. *London: New Economics Foundation*. Retrieved from http://centerforborgerdialog.dk/sites/default/files/CFB_images/bannere/The_Challenge_of_Co-production.pdf
- Brandsen, T. (2020). Vulnerable Citizens: Will Co-production Make a Difference? In (pp. 527-539). doi:10.1007/978-3-030-53705-0_27
- Brandsen, T., & Honingh, M. (2015). Distinguishing Different Types of Coproduction: A Conceptual Analysis Based on the Classical Definitions. *Public administration review*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- Brun, M., Toresen, G., & Steinrem, I. (2018). *Barnas barnevern : trygt, nyttig og samarbeidende for barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryant, J., & Ellard, J. (2015). Hope as a form of agency in the future thinking of disenfranchised young people. *Journal of youth studies*, 18(4), 485-499. doi:10.1080/13676261.2014.992310
- Brøgger, B. (2017). *Sosialt entreprenørskap i Norge*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- BUFDIR. (2018). *Kartlegging av kompetansebehov i det kommunale barnevernet*. Retrieved from https://www.bufdir.no/Global/Kartlegging_av_kompetansebehov_i_det_kommunale_barnevernet_Deloppdrag_D_i_tillegg_to_til_tildelingsbrev_2016.pdf
- Bunkholdt, V., & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernarbeid* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd ed. ed.). London: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Case, A. D., Byrd, R., Claggett, E., DeVaux, S., Perkins, R., Huang, C., . . . Kaufman, J. S. (2014). Stakeholders' Perspectives on Community-Based Participatory Research to Enhance Mental Health Services. *Am J Community Psychol*, 54(3), 397-408. doi:10.1007/s10464-014-9677-8
- Checkoway, B. (1998). Involving young people in neighborhood development. *Children and youth services review*, 20(9), 765-795. doi:10.1016/S0190-7409(98)00044-9
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and youth services review*, 33(2), 340-345. doi:10.1016/j.childyouth.2010.09.017
- Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2003). Youth Participation in Community Evaluation Research. *The American journal of evaluation*, 24(1), 21-33. doi:10.1177/109821400302400103
- Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 89 ER(01-02). Retrieved from http://www.idunn.no/ts/tnb/2012/01-02/hvorfor_har_barnevernet_problemer_med_aa_se_og_behandle_barn
- Christiansen, Ø., & Kojan, B. H. (2016). *Beslutninger i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlag.

- Christophersen, C. (2011). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 12, 31-42.
- Clark, J., & Richards, S. (2017). The Cherished Conceits of Research with Children: Does Seeking the Agentic Voice of the Child through Participatory Methods Deliver What It Promises? *Researching Children and Youth: Methodological Issues, Strategies, and Innovations*, 22, 127-147. doi:10.1108/S1537-466120180000022007
- Clark, M. (2015). Co-production in mental health care. *Mental health review journal*, 20(4), 213-219. doi:10.1108/MHRJ-10-2015-0030
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*: routledge.
- Collier, D. R. (2019). Re-Imagining Research Partnerships: Thinking through "Co-research" and Ethical Practice with Children and Youth. *Studies in social justice*, 13(1), 40-58. doi:10.26522/ssj.v13i1.1926
- Collins, T. M. (2015). Child Participation in Monitoring the United Nations Convention on the Rights of the Child¹. In. New York: New York: Oxford University Press.
- Conner, J. O. (2016). Pawns or power players: the grounds on which adults dismiss or defend youth organizers in the USA. *Journal of youth studies*, 19(3), 403-420. doi:10.1080/13676261.2015.1083958
- Ćorić, D. (2019). *The right of the child to participate-legal aspects*. Paper presented at the Yearbook human rights protection/Protection of the rights of the child "30 years after the adoption of the convention on the rights of the child.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle sosialarbeider*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Daniel, B. (2010). Concepts of Adversity, Risk, Vulnerability and Resilience: A Discussion in the Context of the 'Child Protection System'. *Social policy and society : a journal of the Social Policy Association*, 9(2), 231-241. doi:10.1017/S1474746409990364
- Dees, J. G. (1998). The meaning of social entrepreneurship. In: Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Dietrich, T., Trischler, J., Schuster, L., & Rundle-Thiele, S. (2017). Co-designing services with vulnerable consumers. *Journal of service theory and practice*, 27(3), 663-688. doi:10.1108/JSTP-02-2016-0036
- Donetto, S., Pierri, P., Tsianakas, V., & Robert, G. (2015). Experience-based Co-design and Healthcare Improvement: Realizing Participatory Design in the Public Sector. *The Design journal*, 18(2), 227-248. doi:10.2752/175630615X14212498964312
- Dunston, R., Lee, A., Boud, D., Brodie, P., & Chiarella, M. (2009). Co - Production and Health System Reform - From Re - Imagining To Re - Making. *Australian Journal of Public Administration*, 68(1), 39-52. doi:10.1111/j.1467-8500.2008.00608.x
- Durose, C., Needham, C., Mangan, C., & Rees, J. (2017). Generating 'good enough' evidence for co-production. *Evidence & policy*, 13(1), 135-151. doi:10.1332/174426415X14440619792955
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. doi:10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03
- Egilson, S. P., Dybbroe, B., & Olsen, T. (2018). Brukermedvirkning og velferdstjenester. *Nordisk välfärdsforskning*, 3(1), 4-6. doi:10.18261/issn.2464-4161-2018-01-01
- Eimhjellen, I., & Loga, J. M. (2017). Nye samarbeidsrelasjoner mellom kommuner og frivillige aktører: Samskaping i nye samarbeidsforhold? In: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Ekeland, T.-J. (2014). Frå objekt til subjekt – og tilbake? - Om tilhøvet mellom kunnskap, praksis og styring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*(3), 211-220.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt : teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt* (Vol. 11). Oslo: Universitetsforl.
- Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. A. k. (2014). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Retrieved from <https://ezproxy1.usn.no:2452/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=4186658>
- Espersen, L. D. (2010). *Bekymrende identiteter: Anbragte børns hverdagsliv på behandlingshjem**The everyday lives of children in care at residential treatment schools*: SFI-Det nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Espersen, H. H., Andersen, L. L., & Tortzen, A. (2021). Civil Society Organisations and Municipalities in Changing Times: Potentials and Pitfalls in the Collaborative Turn. In (pp. 225-253). Cham: Cham: Springer International Publishing.

- Ewert, B., & Evers, A. (2014). An Ambiguous Concept: On the Meanings of Co-production for Health Care Users and User Organizations? *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 25(2), 425-442.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Farr, M. (2018). Power dynamics and collaborative mechanisms in co-production and co-design processes. *Critical social policy*, 38(4), 623-644.
doi:10.1177/0261018317747444
- Farr, M., Davies, P., Andrews, H., Bagnall, D., Brangan, E., & Davies, R. (2021). Co-producing knowledge in health and social care research: reflections on the challenges and ways to enable more equal relationships. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-7. doi:10.1057/s41599-021-00782-1
- Fauske, H. (2011). *Ungdom - et historisk perspektiv* (NOU 2011 Ungdom, makt og medvirkning). Retrieved from
https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/sved/fauske_halvor_ungdom_i_historisk_perspektiv.pdf
- Fetterman, D. M. (2019). *Ethnography: Step-by-step*: Sage Publications.
- Filipe, A., Renedo, A., & Marston, C. (2017). The co-production of what? Knowledge, values, and social relations in health care. *PLoS Biol*, 15(5), e2001403-e2001403.
doi:10.1371/journal.pbio.2001403
- Fledderus, J., Brandsen, T., & Honingh, M. (2014). Restoring trust through the co-production of public services: A theoretical elaboration. *Public management review*, 16(3), 424-443.
- Flinders, M., Wood, M., & Cunningham, M. (2016). The politics of co-production: Risks, limits and pollution. *Evidence & policy*, 12(2), 261-279.
doi:10.1332/174426415X14412037949967
- Flyvbjerg, B. (2010). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. doi:10.1177/1077800405284363
- Flyvbjerg, B., Landman, T., & Schram, S. (2012). *Real Social Science: Applied Phronesis*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Fns barnekomite. (2009). *Fns Konvensjon om barnets rettigheter, GENERELL KOMMENTAR NR. 12 Barnets rett til å bli hørt*. (CRC/C/GC/12 20. juli 2009). KOMITEEN FOR BARNETS RETTIGHETER Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>

- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Follesø, R. (2005). Kritisk teori i sosialt arbeid. In Oltedal (Ed.), *Kritisk sosialt arbeid Å analysere i lys av teori og erfaringer*: Gyldendal.
- Follesø, R. (2014). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1).
- Follesø, R., Halås, C. T., & Anvik, C. H. (2016). *Sett, hørt og forstått? : om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forandringsfabrikken. (2017). *Hva er en proff*. Retrieved from <http://www.forandringsfabrikken.no/page/proffene#Hva-er-en-proff>
- Forandringsfabrikken. (2020). *Om Forandringsfabrikken*. Retrieved from [OM FORANDRINGSFABRIKKEN – Forandringsfabrikken](#)
- Fossestøl, B. (2013). Evidens og praktisk kunnskap. *Fontene forskning*.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish : the birth of the prison*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1982). The subjekt and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226): Routledge.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *diacritics*, 16(1), 22-27.
- Foucault, M. (1989). How much does it cost for reason to tell the truth. *Foucault live (Interviews, 1966–1984)*. New York: Semiotexte, 233-257.
- Foucault, M. (1990). The history of sexuality: An introduction, volume I. *Trans. Robert Hurley*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1999). Diskursens orden. *Oslo: Spartacus*. Retrieved from <http://www.nb.no/nbsok/nb/792ffd7c359cd61a5fb1792fa79beaa0.nbdigital?lang=no#8>
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M., Schaanning, E., & Schaanning, E. (1999). *Seksualitetens historie : 1 : Viljen til viten* (Vol. 1). Oslo: EXIL.

- Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity: Politics: Redistribution, Recognition and Participation. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*: Verso.
- Fraser, N. (2007). Fra omfordeling til anerkjennelse? ; rettferdighetens dilemmaer i en "postsosialistisk" tid. *Agora*, 25(3), 104-139.
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and youth services review*, 79, 57-64. doi:10.1016/j.childyouth.2017.05.029
- Garsjø, O. (2016). Den akademiske vendingen i barneverns pedagogutdanningen. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(3-04), 366-378. doi:10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-17
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. London: Fontana.
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction*(3rd edition. ed.).
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwarzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London u.a: London u.a: Sage.
- Glaser, B. (1967). Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. 1978. *New York: Sociology Press*.
- Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Child Soc*, 29(5), 331-343. doi:10.1111/chso.12089
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grundahl, T. H., & Wiwe, A. E. R. (2016). Samskabelse i et uddannelsesfelt. In A. K. Nørgaard (Ed.), *Samskabelse og innovation i det pædagogiske felt*.
- Grønn-Jensen, L., Tonheim, M., & Iversen, A. C. (2021). Redde for å miste, redde for å kreve, redde for å være vanskelige. *Tidsskriftet Norges barnevern*(1), 20-39. doi:10.18261/ISSN1891-1838-2021-01-03
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication & Technology*, 29(2), 75-91. doi:10.1007/BF02766777
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. (2001). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks: Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Gulbrandsen, L. M., Seim, S., & Ulvik, O. S. (2013). Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sosiologi i dag*, 42(3-4)
- Gurdal, S., & Sorbring, E. (2018). Children's agency in parent-child, teacher-pupil and peer relationship contexts. *Int J Qual Stud Health Well-being*, 13(sup1), 1565239-1565239. doi:10.1080/17482631.2019.1565239
- Habermas, J., & Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action : 2 : Lifeworld and system : a critique of functionalist reason* (Vol. 2). Boston, Mass: Beacon Press.
- Hagen, R., & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon - Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(4), 459-489.
- Halås, C.T. (2018). Kunnskapsreflektert praksis. *Forskning og Forandring*, 1(2), 48-68. doi:10.23865/fof.v1.1230
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113-127. doi:10.1177/0907568216631399
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation : the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hartley, J. (2005). Innovation in Governance and Public Services: Past and Present. *Public Money & Management*, 25(1), 27-34. doi:10.1111/j.1467-9302.2005.00447.x
- Hasle, B., Olson, B. H., Høiseth, J. R., & Kildal, C. (2021). Profesjonelle barnesyn - en utfordring for barnets medvirkning *Fontene Forskning*, 14 (1) 4-17.
- Haugaard, M. (2012). Rethinking the four dimensions of power: domination and empowerment. *Journal of political power*, 5(1), 33-54. doi:10.1080/2158379X.2012.660810
- Haugland, R. (2016). *Barnevern i små distriktskommuner : faglige og organisatoriske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Haukelien, H., Møller, G., & Vike, H. (2011). Brukermedvirkning i helse-og omsorgssektoren. Telemarksforskning.
- Havnen, K. J. S., Christiansen, Ø., Ljones, E. H., Lauritzen, C., Paulsen, V., Jarlby, F., & Vis, S. A. (2020). Å medvirke når barnevernet undersøker. En studie av barn og foreldres medvirkning i barnevernets undersøkelsesarbeid. In: Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Nord (RKBU Nord), UiT - Norges arktiske universitet.

- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and youth services review*, 33(4), 541-547. doi:10.1016/j.chilyouth.2010.05.015
- Heaton, J., Day, J., & Britten, N. (2016). Collaborative research and the co-production of knowledge for practice: an illustrative case study. *Implementation Science*, 11(1), 20.
- Heggen, K., & Dahl, S. L. (2017). Barnevernets kunnskapsgrunnlag. *Fontene Forskning*, 1, 70-83.
- Heimer, M., Näsman, E., & Palme, J. (2018). Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & family social work*, 23(2), 316-323. doi:10.1111/cfs.12424
- Helse - og omsorgsdepartementet. (2013). *Morgendagens omsorg (St. meld. nr. 29 (2012-2013))*. Oslo: Helse-og Omsorgsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20122013/id723252/?ch=1&q=>
- Hennum, N. (2010). Mot en standardisering av voksenhet? : barn som redskap i statens disiplinering av voksne. *Sosiologi i dag*, 57-75.
- Heron, G., & Steckley, L. (2020). Digital storytelling using co-production with vulnerable young people. *Journal of social work : JSW*, 20(4), 411-430. doi:10.1177/1468017318814993
- Hewison, A., Gale, N., & Shapiro, J. (2012). Co-production in research: some reflections on the experience of engaging practitioners in health research. *Public Money & Management*, 32(4), 297-302. doi:10.1080/09540962.2012.691311
- Hickey, A., & Pauli-Myler, T. (2019). The constraints of youth: young people, active citizenship and the experience of marginalisation. *Discourse (Abingdon, England)*, 40(3), 372-385. doi:10.1080/01596306.2017.1351920
- Hindhede, A. L., & Lid, I. M. (2019). Reformulering av forholdet mellom vitenskap, politikk og borgere: lek-kunnskap som posisjon i kunnskapsproduksjonen. In O. Askheim, I. M. Lid, & S. Østensjø (Eds.), *Samproduksjon i forskning: Forskning med nye aktører* (pp. 196-213): Universitetsforlaget.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2016). *Varieties of narrative analysis*. Sage publications.
- Honneth, A., Willig, R., & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.

- Honneth, A. (2007). Recognition as ideology. In D. Owen & B. v. d. Brink (Eds.), *Recognition and power : Axel Honneth and the tradition of critical social theory* (pp. 323-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Honneth, A. (2012). Recognition as ideology: The connection between morality and power. *The I in We: studies in the Theory of Recognition*, 75-97.
- Houghton, C. (2015). Young People's Perspectives on Participatory Ethics: Agency, Power and Impact in Domestic Abuse Research and Policy-Making. *Child Abuse Rev*, 24(4), 235-248. doi:10.1002/car.2407
- Hoydal, K., Lid, I. M., & Thygesen, H. (2020). Etikkarbeid i praksisnær forskning. Bofellesskap som forskningsarena. *Fontene Forskning*13 (1)
- Hulgård, I. (2018). *100 sociala innovationer : som kan förändra Sverige* Malmö: Mötesplats Social Innovation vid Malmö Universitet.
- Hulgård, L., & Andersen, L. L. (2012). Socialt entreprenørskab-velfærdsafvikling eller arenaer for solidaritet? *Dansk sociologi*, 23(4), 11. Retrieved from <http://rauli.cbs.dk/index.php/danksociologi/article/viewFile/4186/4604>
- Hummelvoll, J. K., Eriksson, B., G., & Cutcliffe, J., R. (2015). Local experience – central knowledge? - Methodological and practical implications for knowledge development in local mental health care settings. *Nordisk Sygeplejeforskning*(3), 283-295.
- Hyggen, C., & Stefansen, K. (2016). Sosiologiske blikk på ungdom og ungdomstid. *Sosiologi i dag*.
- Høiseth, J. R. (2022, 10.06.22). Kan Foranringfabrikken lenger kalle seg et kunnskapscenter? . *Psykologisk.no*. Retrieved from <https://psykologisk.no/2022/06/kan-forandningsfabrikken-lenger-kalle-seg-kunnskapscenter/>
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists : between ethical conduct and regulatory compliance*. London: Sage.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, A. C., & Heggen, K. (2016). Child welfare workers use of knowledge in their daily work. *European journal of social work*, 19(2), 187-203.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). Theorizing childhood. *New York*, 81-104.

- Jenhaug, L. M. (2020). Samskaping og brukerdrevet innovasjon i offentlige omsorgstjenester i et maktperspektiv. Høgskolen i Innlandet.
- Jensen, B. S. (2014). *Inndragelse af udsatte børn og unge i socialt arbejde-reel inddragelse eller symbolsk retorik?* : Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, G. (2016). Brukermedvirkning og maktutøvelse – ungdom som medspiller og motspiller i barnevernet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 93(3-4), 304-320.
- Jo, S., & Nabatchi, T. (2018). Co-Production, Co-Creation, and Citizen Empowerment. In B. Verschuere, T. Steen, & T. brandsen (Eds.), *Co-Production and Co-Creation* (1 ed., pp. 231-239): Routledge.
- Johannessen, A., & Natland, S. (2011). Forskning, utviklingsarbeid og samarbeidsforskning. In A. M. Støkken, S. Natland, & A. Johannessen (Eds.), *Samarbeidsforskning i praksis : erfaringer fra HUSK-prosjektet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johansen, V. (2009). Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn*, 1, 69-85.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Julkunen, I., Karvinen-Niinikoski, S., Marthinsen, E., Rasmussen, T., & Uggerhøj, L. (2012). *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition*: Whiting & Birch Limited.
- Juritzen. (2013). Omsorgsmakt : Foucaultinspirerte studier av maktens hvordan i sykehjem. In.
- Juritzen, & Heggen. (2009). Produktive maktpraksiser i sykehjem* En Foucault-inspirert analyse av pleiefaglig handlekraft. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 12.
- Juul, S. (2010). Solidaritet : anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft : en kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfundet. In. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : syv traditioner*. København: Hans Reitzel.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Kaijser, L., & Öhlander, M. (1999). *Etnologiskt fältarbete*: Studentlitteratur
- Kalleberg, R., Engelstad, F., & Malnes, R. (2009). *Samfunnsvitenskapenes oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Karlsson, B., & Borg, M. (2018). *Perspektiver på psykisk helse- og rusarbeid : recovery, erfaringsbasert kunnskap og samarbeidsbasert kunnskapsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Katz, A. S., Hardy, B.-J., Firestone, M., Lofters, A., & Morton-Ninomiya, M. E. (2020). Vagueness, power and public health: Use of 'vulnerable' in public health literature. *Critical Public Health*, 30(5), 601-611.
- Kelly, M. G. (2017). Foucault contra Honneth: resistance or recognition? *Critical Horizons*, 18(3), 214-230.
- Kermit, P. (2018). Forståelse av begrepet sårbarhet i lys av forskningsetiske tradisjoner In B. Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård, & P. Kermit (Eds.), *Marginalitet, sårbarhet, mestring : metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (pp. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget
- Kierulf, A. (2017). «en åpen og opplyst offentlig samtale» - Forskningsformidling som demokratisk ansvar. *Nytt norsk tidsskrift*, 34(1), 36-50. doi:10.18261/issn.1504-3053-2017-01-04
- Kirkegaard, S., & Andersen, D. (2018). Co - production in community mental health services: blurred boundaries or a game of pretend? *Social Health Illn*, 40(5), 828-842. doi:10.1111/1467-9566.12722
- Kjellström, S., Areskoug-Josefsson, K., Andersson Gäre, B., Andersson, A.-C., Ockander, M., Käll, J., . . . Robert, G. (2019). Exploring, measuring and enhancing the coproduction of health and well-being at the national, regional and local levels through comparative case studies in Sweden and England: the 'Samskapa' research programme protocol. *BMJ Open*, 9(7), e029723-e029723. doi:10.1136/bmjopen-2019-029723
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space : discourses on children as social participants in society*. (2004:152). Department of Education/Norwegian Centre for Child Research Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Kjørholt, A. T. (2010). *Barn som samfunnsborgere : til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klevan, T. G., Sjøfjell, T. L., Borg, M., & Karlsson, B. E. (2018). «Det er litt som et eget språk» Erfaringsmedarbeideres forståelser og bruk av erfaringsbasert kunnskap i samarbeid med brukere i psykisk helse- og rustjenester. In: Universitetet i Sørøst-Norge.

- Kofoed, J. (2003). *Elevpli: inklusion-eksklusionsprosesser blandt børn i skolen: ph. d.-afhandling*: Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten : ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Krogstrup, H. K., & Brix, J. (2019). *Co-produktion i den offentlige sektor: Brugerinvolvering i kvalitetsudvikling*: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning*. (FOR-2019-03-15-398). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>
- Kuczynski, L., & De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). Hegemony and state socialism: Towards a radical democratic politics. In: London: Verso.
- Lemke, T. (2019). *Foucault's analysis of modern governmentality: A critique of political reason*: Verso Books.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Res.*, 10(2), 133-149. doi:10.1177/1476750312445034
- Liabo, K., Ingold, A., & Roberts, H. (2018). Co - production with “vulnerable” groups: Balancing protection and participation. *Health Sci Rep*, 1(3), e19-n/a. doi:10.1002/hsr2.19
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New directions for evaluation*(114), 15-25. doi:10.1002/ev.223
- Lister, R. (2007). Unpacking Children's Citizenship. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.), *Children and Citizenship* (pp. 9). London: London: SAGE Publications Ltd.
- Loeffler, E., & Bovaird, T. (2016). User and Community Co-Production of Public Services: What Does the Evidence Tell Us? *International journal of public administration*, 39(13), 1006-1019. doi:10.1080/01900692.2016.1250559
- Lukes, S. (2005). *Power : a radical view* (2nd, expanded ed. ed.). London: Red Globe Press.

- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi : om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Retrieved from https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080504081?searchText=makt&page=5
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942. doi:10.1080/01411920701657033
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 25(3), 340-354. doi:10.1177/0907568218777292
- Løgstrup, K. E., & Engen, B. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Madison, D. S. (2012). *Critical ethnography : method, ethics, and performance* (2nd ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskaplig kunnskap om samfunnet? I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid. Vallset: Oplandske bokforlag
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483-488. doi:10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Marks, M. B. (2008). A theoretical and empirical investigation of co-production interventions for involuntary youth in the child welfare and juvenile justice systems. In: ProQuest Dissertations Publishing.
- Martin, S. (2010). Co-production of social research: strategies for engaged scholarship. *Public Money & Management*, 30(4), 211-218. doi:10.1080/09540962.2010.492180
- Mayer, C., & McKenzie, K. (2017). '... it shows that there's no limits' : the psychological impact of co - production for experts by experience working in youth mental health. *Health & Social Care in the Community*.
- McGeachie, M., & Power, G. (2015). Co-production in Scotland: A policy overview. *Scottish Co-production Network. Co-production—how we make a difference together*. <http://www.coproductionsotland.org.uk/resources>.
- McLaughlin, H. (2010). Keeping Service User Involvement in Research Honest. *The British journal of social work*, 40(5), 1591-1608. doi:10.1093/bjsw/bcp064

- McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157-182.
- McMullin, C. (2018). *Co-production and the third sector: a comparative study of England and France*. UBIRA eTheses (University of Birmingham).
- McMullin, C., & Needham, C. (2018). Co-Production in Healthcare. In B. Verschuere, T. Steen, & T. Brandsen (Eds.), *Co Production and Co Creation* (1 ed., pp. 151-160): Routledge.
- McNamee, S. (2010). Research as Social Construction: Transformative Inquiry. *Health & Social Change*, 1(1), 09-19.
- McQueen, P. (2015). Honneth, Butler and the Ambivalent Effects of Recognition. *Res Publica*, 21(1), 43-60. doi:10.1007/s11158-014-9260-z
- Meløe, J. (1997). Om å forstå det andre gjør. In (pp. 338-345). [Tromsø]: [Universitetsbiblioteket i Tromsø], [1997].
- Moltu, B. (2004). Etnografi og kunnskapsproduksjon. Om å skrive seg ut av feltarbeidet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 15(4), 241-256. doi:10.18261/ISSN1504-2898-2004-04-04
- Moltu, C., Stefansen, J., Svisdahl, M., & Veseth, M. (2012). Negotiating the coresearcher mandate service users experiences of doing collaborative research on mental health. *Disability and Rehabilitation*, 2012, Vol.34(19), p.1608-1616, 34(19), 1608-1616. doi:10.3109/09638288.2012.656792
- Moran-Ellis, J. (2010). Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. *Current Sociology*, 58(2), 186-205. doi:10.1177/0011392109354241
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & society*, 10(2), 90-105. doi:10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x
- Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighet. *Psyke & Logos*.
- Nabatchi, T., Sancino, A., & Sicilia, M. (2017). Varieties of Participation in Public Services: The Who, When, and What of Coproduction. *Public administration review*, 77(5), 766-776. doi:10.1111/puar.12765
- Narvanen, A.-L., & Nasman, E. (2004). Childhood as Generation or Life Phase? *Young (Stockholm, Sweden)*, 12(1), 71-91. doi:10.1177/1103308804039637

- Needham, C., & Carr, S. (2009). *Co-production: an emerging evidence base for adult social care transformation*: Social Care Institute for Excellence London.
- Neidel, A. V. (2011). *På vej?: kritiske analyser af recovery-orienteringen af det socialpsykiatriske arbejde*. Roskilde University Roskilde.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*Retningslinjer - NESH. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ness, O., Borg, M., Semb, R., & Karlsson, B. (2014). "Walking alongside:" collaborative practices in mental health and substance use care.(Report). *International Journal of Mental Health Systems*, 8(1). doi:10.1186/1752-4458-8-55
- Neumann, C. E. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Neumann, C. B. (2021). Kjærlighet på bestilling: om staten, barnevernsarbeidere og følelser. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 98(4), 290-305. doi:10.18261/issn.1891-1838-2021-04-05
- Nordstoga, S. (2017). Hvor er brukerkunnskapen i kunnskapstriangelet? In A. M. Støkken & E. Willumsen (Eds.), *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon* (pp. 165-180). Portal
- Nortvedt, M. W., Graverholt, B., Jamtvedt, G., Gundersen, M. W., & Nortvedt, M. W. (2021). *Jobb kunnskapsbasert! : en arbeidsbok* (3. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2011:11. (2011). *Innovasjon i omsorg: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 26. juni 2009: avgitt til Helse-og omsorgsdepartementet 16. juni 2011 (Vol. NOU 2011: 11)*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet
- NOU. (2016). *Ny barnevernslov Sikring av barnets rett til omsorg og beskyttelse* Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/53164b1e70954231b2a09d3fdec1888b/no/pdfs/nou201620160016000dddpdfs.pdf>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. doi:10.1177/1609406917733847
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science : knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. *A Review of Science, Learning and Policy*, 41(3), 179-194. doi:10.1023/A:1025505528250
- Olsen, T., & Tesfai, A. (2016). Ung med virkning? Opplæringsprogram til unge brukermedvirkere. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(1-02), 77-86. doi:10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-09
- Osborne, S. (2009). Introduction: The (New) Public Governance: A suitable case for treatment? In (pp. 1-16).
- Osborne, S. P., Radnor, Z., & Strokosch, K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment? *Public management review*, 18(5), 639-653. doi:10.1080/14719037.2015.1111927
- Osborne, S. P., & Strokosch, K. (2013). It takes two to tango? understanding the Co - production of public services by integrating the services management and public administration perspectives. *British Journal of Management*, 24(S1).
- Osborne, S. P. (2018). From public service-dominant logic to public service logic: are public service organizations capable of co-production and value co-creation? *Public management review*, 20(2), 225-231. doi:10.1080/14719037.2017.1350461
- Ostrom, E. (1996). Crossing the great divide: coproduction, synergy, and development. *World development*, 24(6), 1073-1087. Retrieved from http://era-mx.org/biblio/Ostrom_1996.pdf
- Ostrom, V., & Ostrom, E. (1971). Public Choice: A Different Approach to the Study of Public Administration. *Public administration review*, 31(2), 203-216. doi:10.2307/974676
- Oswell, D. (2020). Agency. In D. Cook (Ed.), *SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 44-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Park, S. (2020). Beyond patient-centred care: a conceptual framework of co-production mechanisms with vulnerable groups in health and social service settings. *Public management review*, 22(3), 452-474. doi:10.1080/14719037.2019.1601241
- Paulsen, V. (2016). Ungdom på vei ut av barnevernet: - Brå overgang til voksenlivet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(1), 36-51. doi:10.18261/issn.1891-1838-2016-01-04

- Paulsen, V. (2018). Et anerkjennelsesperspektiv på oppfølging av ungdom i barnevernet i overgangen til voksenlivet - fra teori til praksis. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 95(4), 224-237. doi:10.18261/issn.1891-1838-2018-04-02
- Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J. K., Stormyr, O., & Berg, B. (2017). Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 94(02), 84-94.
- Paulsen, V., & Studsrød, I. (2019). Barnet i sentrum for barnevernspedagogens yrkesutøvelse. In I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran, & K. Mevik (Eds.), *Barnevernspedagog : en grunnbok* (pp. 25-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pavarini, G., Lorimer, J., Manzini, A., Goundrey - Smith, E., & Singh, I. (2019). Co - producing research with youth: The NeurOx young people's advisory group model. *Health Expect*, 22(4), 743-751. doi:10.1111/hex.12911
- Pestoff, V. (2009). Towards a paradigm of democratic participation: Citizen participation and co-production of personal social services in Sweden. . *Annals of Public and Cooperative Economics*, 80(2), 197-224.
- Pestoff, V. (2012). Co-production and Third Sector Social Services in Europe: Some Concepts and Evidence. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1102-1118. doi:10.1007/s11266-012-9308-7
- Pestoff, V. (2014). Collective action and the sustainability of co-production. *Public management review*, 16(3), 383-401.
- Pestoff, V. (2018). *Co-production and public service management : citizenship, governance and public services management*. London: Routledge.
- Pestoff, V., Brandsen, T., & Verschuere, B. (2013). *New public governance, the third sector, and co-production* (Vol. 7): Routledge.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap* (Vol. nr 5). Oslo: Spartacus.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Postholmen, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Vol89(2).(pp. 146-158). Oslo.
- Powell, M. A., Fitzgerald, R. M., Taylor, N., & Graham, A. (2012). International literature review: Ethical issues in undertaking research with children and young people. *Childwatch International Research Network*.
- Prop.73 L. (2017). *Endringer i barnevernloven* Oslo: Det kongelige barne,-likestillings, - og inkluderingsdepartementet Retrieved from

<https://www.regjeringen.no/contentassets/67954c9d29dd4c0ca3134e0931f32fdc/no/pdfs/prp201620170073000dddpdfs.pdf>

- Pölkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M., & Riikonen, M. (2012). Children's Participation in Child-protection Processes as Experienced by Foster Children and Social Workers. *Child care in practice : Northern Ireland journal of multi-disciplinary child care practice*, 18(2), 107-125. doi:10.1080/13575279.2011.646954
- Rasmussen, T. (2012). Knowledge production and social work: Forming knowlwdge production. In E. Marthinsen & I. Julkunen (Eds.), *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition* (pp. 43-61). London: Whiting & Birch Limited.
- Reime, M. A. (2017). Mellom uansvarlig og kompetent - Forståelser av barnet og rettighetspraksiser blant ansatte i barnevernsinstitusjoner. *Tidsskrift Norges barnevern*.
- Reime, M. A. (2018). Barn på tvang. Nyere styringstrender og konkurrerende diskurser i institusjonsbarnevernet.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Resnik, D. B. (1998). *The ethics of science : an introduction*. London: Routledge.
- Riessman, C. K. (2017). Narrativ analyse. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitativ analyse : syv traditioner* (pp. 233-272). København: Hans Reitzel.
- Rose, D., & Kalathil, J. (2019). Power, Privilege and Knowledge: the Untenable Promise of Co-production in Mental "Health". In (pp. 57). Lausanne, Switzerland.
- Ryan, B. (2012). Co-production: Option or Obligation? *Australian Journal of Public Administration*, 71(3), 314-324. doi:10.1111/j.1467-8500.2012.00780.x
- Røiseland, A., & Lo, C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35(01), 51-58. doi:10.18261/issn.1504-2936-2019-01-03
- Røsdal, T., Nesje, K., Aamodt, P. O., Larsen, E. H., & Tellmann, S. M. (2017). Kompetanse i den kommunale barnevernstjenesten: Kompetansekartlegging og gjennomgang av relevante utdanninger. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Røsvik, K., Vike, H., & Haldar, M. (2021). Barnevernet–velferdsstatens romantiske effektiviseringsprosjekt. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2-3), 169–186-169–186.

- Sammons, H. M., Wright, K., Young, B., & Farsides, B. (2016). Research with children and young people: not on them. *Arch Dis Child*, *101*(12), 1086-1089. doi:10.1136/archdischild-2015-309292
- Sandbæk, M. (2004). Barn i hjelpeapparatet ; kompetente og sårbare aktører. *Nordisk sosialt arbeid*, *24*(2), 98-109.
- Schjelderup, L. E., Omre, C., Marthinsen, S., & Hyrve, G. (2005). Mot et nytt barnevern. In L. E. Schjelderup, C. Omre, & S. Marthinsen (Eds.), *Nye metoder i et moderne barnevern* (pp. 9-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schultz, I. (2005). Kampen om at definere virkeligheten: Joournalisten, forskeren og intervwiewet som et møte mellom to felter. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv : interview, observationer og dokumenter*. København: Reitzel.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning : sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie* (3. utg. ed.). Oslo: Spartacus.
- Scott Sørensen, A., Høystad, O. M., Bjurström, E., Vike, H., & Wrang, J. (2010). *Nye kulturstudier : teorier og temaer* ([Rev. dansk utg.] ed.). København: Tiderne skifter.
- Seim, S., & Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European journal of social work*, *20*(6), 882-893. doi:10.1080/13691457.2017.1320531
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, *15*(2), 107-117.
- Shier, H. (2012). *What does 'equality' mean for children in relation to adults? Addressing Inequalities: The Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All. Global Thematic Consultation*. Retrieved from
- Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2014). How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons from Nicaragua. *Child Soc*, *28*(1), 1-14. doi:10.1111/j.1099-0860.2012.00443.x
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (2nd ed. ed.). London: Sage.
- Skivenes, M., Barn, R., Kriz, K., & Pösö, T. (2014). *Child Welfare Systems and Migrant Children: A Cross Country Study of Policies and Practice*. Oxford: Oxford: Oxford University Press, Incorporated
- Skivenes, M. (2015). Handlingsrommet for barns deltagelse i barnevernssaker1. *Tidsskrift for velferdsforskning*, *48*.

- Skivenes, M., & Sørdsdal, L. M. (2018). The child's best interest principle across child protection jurisdictions. In *Human rights in child protection* (pp. 59-88): Palgrave Macmillan, Cham.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slay, J., & Stephens, L. (2013). *Co-production in mental health: A literature review*. Policy File, Policy File, 2013-11-20
- Slettebø, T., Oterholm, I., & Stavrum, A. (2010). Brukermedvirkning i det statlige regionale barnevernet. Rapport;2010/3I. Diakonhjemmet Høgskole
- Slettebø, T., & Seim, S. (2007). *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettebø, T., Brodtkorb, E., & Dalen, H. (2012). Brukernes erfaringer og syn på kollektiv brukermedvirkning. Retrieved from [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98991/Slettebo Brodtkorb Dalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98991/Slettebo_Brodtkorb_Dalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Snartland, v. (2022, 10.06.22). Samarbeidet med Forandringsfabrikken gjør barnevernsutdanningen bedre. Retrieved from <https://psykologisk.no/2022/06/samarbeidet-med-forandringsfabrikken-gjor-barnevernutdanningen-bedre/>
- Solli, S. M. (2021). Den nødvendige konstruktivismen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(2), 34-49. doi:10.18261/issn.2535-2512-2021-02-03
- Sorbring, E., & Kuczynski, L. (2018). Children's agency in the family, in school and in society: implications for health and well-being. *Int J Qual Stud Health Well-being*, 13(1), 1634414-1634414. doi:10.1080/17482631.2019.1634414
- Srinivasan, P. (2019). Pookey, poory, power: An agentic powerformance. *Contemporary issues in early childhood*, 20(2), 121-132. doi:10.1177/1463949118759979
- Stamsø, M. A. (2017). *Velferdsstaten i endring : om norsk helse- og sosialpolitikk* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Starrin, B. (2007). Empowermentsom forskningsstrategi – eksemplet deltagerbasert forskning. In O. P. Askheim, B. Starrin, & C. H. Heyerdahl (Eds.), *Empowerment : i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steen, T., Brandsen, T., & Verschuere, B. (2018). The Dark Side of Co-Creation and CoProduction. In T. Brandsen, T. Steen, & B. Verschuere (Eds.), *Routledge critical studies in public management. Co-production and co-creation : engaging citizens in public services*.

- Steen, T., & Tuurnas, S. (2018). The Roles of the Professional in Co-Production and Co-Creation Processes. In (1 ed., pp. 80-92): Routledge
- Storø, J., & Haver, I. (2022). Den lukkede Forandringsfabrikken. *Klassekampen*. Retrieved from <https://klassekampen.no/utgave/2022-06-01/debatt-den-lukkede-forandringsfabrikken>
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse : hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strandbu, A., & Thørnblad, R. (2010). Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning. Forskningsetikk og etisk forskning. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden* 28(1). DOI:10.5324/barn.v28i1.4252
- Strandbu, A., & Vis, S. A. (2008). Barns deltakelse i barnevernssaker. *Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge, Tromsø*. Retrieved from <http://www.bvunn.no/filearchive/3/398/Barns%20deltagelse%20i%20barnevernet.pdf>
- Støkken, A. M. (2014). *Innovasjon og utvikling i sosialt arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundet, R. (2014). Forsker og terapeut - Sammenfletting av roller som grunnlag for en forskende klinisk praksis. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*(1), 35-43.
- Syrstad, E. (2020). Når barnevernsforeldre, fagpersoner og forskere forsker sammen: Maktskjevhet eller demokratisering av kunnskap? *Fontene forskning*. 2020, 13 (1), 59-71.
- Sæbjørnsen, S. E. N., & Willumsen, E. (2017). Service user participation in interprofessional teams in child welfare in Norway: vulnerable adolescents' perceptions. *Child & family social work*, 22(S2), 43-53. doi:10.1111/cfs.12242
- Tanggaard, L., & Linneberg, J. D. (2019). Co-creation: samskabelse med børn i fokus. *Research journal*, 1.
- Tangen, R. (2010). Beretninger om beskyttelse» - Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329.
- Ten Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child & family social work*, 23(1), 33-44. doi:10.1111/cfs.12381
- Terjesen, S., & Sealy, R. (2016). Board Gender Quotas: Exploring Ethical Tensions From A Multi-Theoretical Perspective. *Bus. Ethics Q*, 26(1), 23-65. doi:10.1017/beq.2016.7

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575-582. doi:10.1177/1077800410372601
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 19(4), 453-466. doi:10.1177/0907568211434604
- Thrana, H. M. (2013). Kjærlighet: en kjernekompetanse i profesjonelt barnevernsarbeid? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 90(1), 5-17.
- Thrana, H. M. (2015). Kjærlighet og sosialt arbeid : en studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis. In: Høgskolen i Lillehammer.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. doi:10.1177/0735275112457914
- Timor-Shlevin, S., & Krumer-Nevo, M. (2016). Partnership-based practice with young people: relational dimensions of partnership in a therapeutic setting. *Health Soc Care Community*, 24(5), 576-586. doi:10.1111/hsc.12227
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 96. doi:10.23865/ntpk.v5.1512
- Tisdall, E. K. M. (2017). Conceptualising children and young people's participation: examining vulnerability, social accountability and co-production. *The international journal of human rights*, 21(1), 59-75. doi:10.1080/13642987.2016.1248125
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Tollefsen, A. (2022, 10.06.22). Troverdigheten til barn og unges erfaringer står i fare. *Psykologisk.no*. Retrieved from <https://psykologisk.no/2022/06/troverdigheten-til-barn-og-unges-erfaringer-star-i-fare/>
- Torbjørnsen Halås, C. (2018). Kunnskapsreflektert praksis. *Forskning og Forandring*, 1(2), 48-68. doi:10.23865/fof.v1.1230
- Torfin, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2019). Transforming the Public Sector Into an Arena for Co-Creation: Barriers, Drivers, Benefits, and Ways Forward. *Administration & society*, 51(5), 795-825. doi:10.1177/0095399716680057
- Tortzen, A. (2016). *Samskabelse i Kommunale rammer*. PhD avhandling: Roskilde Universitet

- Tortzen, A. (2017). Samskabelse som fortælling og praksis: Et kritisk blik på den aktuelle samskabelsesdagsorden. *Uden for nummer*, 34, 4-13.
- Tunestveit, M., Mæhle, M., & Ulvik, O. S. (2021). Deltaking i barnevernet: ein analyse av ungdomar sine forteljingar i lys av posisjoneringsteori. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 98(1), 4-19. doi:10.18261/ISSN1891-1838-2021-01-02
- Turnhout, E., Metze, T., Wyborn, C., Klenk, N., & Louder, E. (2020). The politics of co-production: participation, power, and transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 42, 15-21.
- Uggerhøj, L. (2012). Theorizing practice research in social work. In E. Marthinsen & I. Julkunen (Eds.), *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition* (pp. 67 -94). London: Whiting & Birch Limited.
- Ulrich, J. (2016). Samskabelse-en typologi. *CLOU skriftsserie*, 2016(001), 1-15.
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse - teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 46(12), 1148-1154.
- Ursin, M. (2019). Gatebarnet som offer og helt: En kritisk gjennomgang av den metodologiske utviklingen i den tverrfaglige barne- og barndomsforskningen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 13-29. doi:10.18261/issn.2535-2512-2019-01-02
- van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2014). Seeing eye to eye or not? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and youth services review*, 47(3), 253-259. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.09.018
- van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & family social work*, 20(2), 129-138. doi:10.1111/cfs.12082
- Vaughn, L. M., Wagner, E., & Jacquez, F. (2013). A Review of Community-Based Participatory Research in Child Health. *MCN Am J Matern Child Nurs*, 38(1), 48-53. doi:10.1097/NMC.0b013e31826591a3
- Vennik, F. D., van de Bovenkamp, H. M., Putters, K., & Grit, K. J. (2016). Co-production in healthcare: rhetoric and practice. *International review of administrative sciences*, 82(1), 150-168. doi:10.1177/0020852315570553

- Verschuere, B., Brandsen, T., & Pestoff, V. (2012). Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1083-1101. doi:10.1007/s11266-012-9307-8
- Verschuere, B., Vanleene, D., Steen, T., & Brandsen, T. (2018). Democratic Co-production: Concepts and determinants In T. Brandsen, T. Steen, & B. Verschuere (Eds.), *Routledge critical studies in public management. Co-production and co-creation : engaging citizens in public services*
- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health - a research review of child participation in planning and decision - making. *Child & family social work*, 16(3), 325-335.
- Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L. (2013). *Co-creation and co-production in social innovation: A systematic review and future research agenda*. Paper presented at the EGPA Annual Conference, Edinburgh.
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M., & Tummers, L. G. (2015). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public management review*, 17(9), 1333-1357. doi:10.1080/14719037.2014.930505
- Wadel, C., Wadel, C. C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Warming, H. (2015). The life of children in care in Denmark: A struggle over recognition. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 22(2), 248-262. doi:10.1177/0907568214522838
- Warming, H. (2019). Trust and Power Dynamics in Children's Lived Citizenship and Participation: The Case of Public Schools and Social Work in Denmark. *Children & society*, 33(4), 333-346. doi:10.1111/chso.12311
- Warren, C. (2001). Qualitative interviewing. In J. F. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp. 83-101). Thousand Oaks: Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Westerlund, H. (2012). *Mer enn bare ord? : ord og begreper i psykisk helsearbeid*(Vol. 2012:4).
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi - en ny mulighet for kvalitativ forskning. *Sosiologi i dag*.

- Williams, O., Sarre, S., Papoulias, S. C., Knowles, S., Robert, G., Beresford, P., . . . Palmer, V. J. (2020). Lost in the shadows: reflections on the dark side of co-production. *Health Res Policy Syst*, 18(1), 43-43. doi:10.1186/s12961-020-00558-0
- Williams, T. P., & Rogers, J. (2016). Rejecting 'the child', embracing 'childhood': Conceptual and methodological considerations for social work research with young people. *International social work*, 59(6), 734-744. doi:10.1177/0020872814539985
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*(3rd ed. ed.). Retrieved from <https://ezproxy2.usn.no:2537/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=1220260>
- Willig, R. (2003). Innledning In A. Honneth (Ed.), *Behovet for anerkjennelse En tekstsamling*. København: Han Reizels Forlag.
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2015). *Sosial innovasjon - fra politikk til tjenesteutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Willumsen, E. S., & Kjelstadli, E. (2020). Hvordan kan innovasjon og samskaping bidra til framtidig bærekraft i kommunene? In E. Willumsen & A. Ødegård (Eds.), *Samskaping : sosial innovasjon for helse og velferd* (pp. 114- 130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Witkin, S. L. (2011). Why do we think practice research is a good idea? *Social work & society*, 9(1), 10-19.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*: Sage.
- Woodhead, M. (2009). Childhood studies: Past, present and future. In M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies* (pp. 19-33).
- Wulf-Andersen, T., Follesø, R., & Olsen, T. (2021). *Involving Methods in Youth Research: Reflections on Participation and Power*. Cham: Cham: Springer International Publishing AG.
- Wulf-Andersen, T., Warming, H., & Neidel, A. (2021). Power and Reflexivity: Positions and Positioning in Involving Research with Young People. In T. Wulf-Andersen, R. Follesø, & T. Olsen (Eds.), *Involving Methods in Youth Research: Reflections on Participation and Power* (pp. 17-46). Cham: Cham: Springer International Publishing AG.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkingen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, 23(03), 154-161.

- Aamodt, H., A. (2021). Barnets rett til deltagelse i en barnevernkontekst. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(4), 1-13. doi:10.18261/issn.2535-2512-2021-04-03
- Aamodt, H. A. (2018). Barneverntjenesten - en polyfon organisasjon? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 95(1), 36-49. doi:10.18261/issn.1891-1838-2018-01-04
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Artikkel 1

Larsen, A.& Larsgaard, A.K. (2017).

Samskabelse kræver noget andet – et studie af likeverd i samskabelse.

Uden for Nummer, 34, 4-13.

PEER REVIEWED

Samskabelse kræver noget andet

- et studie af
ligeværd i
samskabelse

AF ASTRID KIDDE LARSEN, LEKTOR,
OG ANN KIRSTIN LARSGAARD, PH.D.-STUDERENDE

Formålet med artiklen er at diskutere det modsætningsforhold mellem ideal og praksis, som opstår, når professionelle forsøger at samskabe i socialt og pædagogisk arbejde. Artiklen tager udgangspunkt i to forskningsprojekter, som undersøger samskabelse mellem velfærdsprofessionelle og borgere. Vores studie viser, at samskabelse i praksis tydeliggør, at de eksisterende idealer om ligeværd er vanskelige at praktisere, og at de professionelle opnår øget bevidsthed om egne kundskaber. Derfor har artiklen nedslag i, hvordan en øget borgerdeltagelse i velfærdsydelser kan påvirke professionelles forståelse af praksis, idealer og normer.



D

ET EMPIRISKE MATERIALE, som danner grundlag for denne artikel, er hentet fra to forskellige forskningsprojekter, der begge kan betegnes som samskabelse, hvor borgere involveres med deres særegne kompetencer i udviklingen af velfærdsydelser, aktiviteter eller løsninger (Verschuere, Brandsen, & Pestoff, 2012).

Det ene forskningsprojekt er et norsk aktionsforskningsprojekt, som henter sin empiri fra et to-årigt barnevernsfagligt udviklingsprojekt; «Mitt Liv uddannelse». Undervisere ved to barnevernsfaglige uddannelser, professionelle fra det kommunale norske barnevern og børn med aktuel erfaring fra barnevernet samskaber om at udvikle uddannelser, som tilrettelægges, så studenter i større grad betragter børn og unge som aktører og samarbejdspartnere. Forskningsprojektet studerer dette samarbejde som samskabelse, hvor det primære mål er at forstå, hvad der sker i samskabelsen, og hvordan det forstås og erfares af de deltagende parter. Studiet har særligt fokus på, hvordan kundskab i samskabelse produceres og reproduceres. Forskningsprojektet er baseret på analyse af de data, som bliver udviklet gennem deltagelse i udviklingsprojektet, og er på denne måde karakteristisk for aktionsforskning.

Det andet aktionsforskningsprojekt er dansk og har titlen 'Co-production i daginstitutioner'. Dette projekts empiri indhentes og produceres i to daginstitutioner, som er geografisk placeret i landsbyer med henholdsvis 600 og 1000 indbyggere. Projektet producerer empirisk materiale, der skaber viden om, hvordan professionelle og borgere forstår og forhandler deres egen og andres deltagelse i samskabelse, og på hvilke måder det er muligt at være deltagende i børnehusenes velfærdsydelser, når de samskaber. Deltagerne i projektet er forsker, pædagogisk personale og landsbyens borgere, heriblandt forældre til børnehuset børn. Målet er, at professionelle og borgere udvikler og gennemfører ak-

tiviteter, som bidrager til udvikling af børnehusets pædagogik, og som på samme tid har mål om at bidrage til øget aktivitetsniveau i landsbyen, og dermed skabe potentiale for revitalisering af livet i landsbyen. Aktionsforskningen i de to daginstitutioner er designet som forskellige typer møder, der planlægges og gennemføres med det sigte at skabe 'frirum' for deltagerne, hvor de blandt andet gennem innovationsprocesser udvikler fælles fantasi og idéer til de fremtidige fælles aktiviteter. Møderne er kundskabsudviklende arenaer og er udviklet med inspiration fra fremtidsværksted (Jungk & Müllert, 1984). Desuden er de kundskabsudviklende arenaer udviklet med inspiration fra teori om design thinking og innovation (Breilers & Michanek, 2005; Brown, 2009; Darsø, 2012; Nussbaum & Silvia, 2010)

Forskningsarbejdet i begge projekter er karakteristisk for aktionsforskning, hvilket vi ser som en metodologisk styrke, fordi det stiller særlige krav til dokumentation af processerne. Som forskere tilrettelægger vi kundskabsudviklende arenaer, hvor vi i fællesskab med deltagerne udvikler ny kundskab og viden gennem gentagne cyklusser med planlægning, handling og refleksion (Tiller, 2004; Nielsen og Nielsen 2016). I begge forskningsprojekter er der - udover systematisk dokumentation af disse processer - også foretaget interviews af professionelle såvel som borgere.

I artiklen anvender vi begrebet 'borger', hvilket i det danske projekt er synonymt med landsbyens borgere, heriblandt forældre til børnehavebørn, og i det norske projekt synonymt med børn og unge med erfaring fra det norske barnevern. Begrebet 'professionel' anvender vi i det norske projekt for underviserne i barnevernsuddannelsen, og i det danske projekt er det børnehusenes pædagogiske personale.

Når vi inddrager to forskellige projekter med forskellig kontekst og design, giver det metodologiske muligheder såvel som udfordringer. Vi er bevidste om borgergruppernes egenart, og deri også en skelnen mellem pædagogisk og socialt arbejde og de professionelles forskellige arbejdsopgaver; barn og ung i barnevernet er primært brugere af den ydelse, som de er med til at udvikle, mens frivillige i det danske projekt har fortsat eksistens

og udvikling af børnehuset som en vigtig institution i nærmiljøet som motivation. Det er imidlertid de professionelle oplevelse og erfaringer, som vi fokuserer på i denne artikel, og i møder og interviews er der, på tværs af projekterne, så markante sammenfald i de professionelle udtalelser, at vi har fundet det relevant at undersøge.

HVORFOR ER LIGE VÆRD ET INTERESSANT PERSPEKTIV PÅ SAMSKABELSE?

Udgangspunktet for vores nedslag på ligeværd i samskabelse er fund i det empiriske materiale produceret i de to forskningsprojekter. I empirien fremhæver de professionelle ligeværd som væsentlig værdi i det professionelle virke, hvilket i er overensstemmende med idealer og etiske retningslinjer for socialt og pædagogisk arbejde (FO, 2015; BUPL, 2013). I ligeværdsbegrebet er forestillingen, at alle mennesker, på trods af forskellige ressourcer og forudsætninger, er lige værdige og det, de kan bidrage med, bør betragtes med lige stor værdi. At fremme ligeværd og at bidrage til, at individet får anvendt og udfoldet sine ressourcer, er et samfundsomfattende ideal i såvel socialt og pædagogisk arbejde (Levin, 2004; Fo, 2015).

Af flere årsager aktualiseres ligeværdighed som et bærende princip i nutidens sociale og pædagogiske arbejde. En årsag er, at synet på borgere, og borgeres syn på sig selv, har ændret sig fra passive modtagere af sociale ydelser til aktive deltagere, der forventes og forventer at blive inddraget og få indflydelse på ydelsen (Pestoff 2009). Og i offentlige styringsdokumenter såvel som nyere forskning i samskabelse fremstilles velfærdsstatens borgere som ressourcestærke, kompetente og aktive og som vigtige bidragsydere for at højne kvaliteten i ydelserne (Boyle & Harris, 2009; Brandsen & Honning, 2015; Meld. St.29, 2013; OECD, 2011).

DET TEORETISKE AFSÆT FOR STUDIET AF LIGE VÆRD I SAMSKABELSE

Samskabelse forstået som co-production indbefatter ligeværdige relationer mellem professionel og borgere, hvor borgerne involveres i velfærdsydelser (Verschuere, Brandsen, & Pestoff, 2012; Vorberg, Bekkers, & Tummers, 2013), hvilket også allerede er velkendt i pædagogisk og socialt arbej-



ASTRID KIDDE LARSEN:

Ph.d.-stipendiat ved Roskilde Universitet, Institut for Mennesker og Teknologi. Cand.mag. i Dansk, Pædagogik og Uddannelsesstudier. Lektor ved pædagoguddannelsen i VIA University College. Astrid forsker i samskabelse, demokrati og deltagelse i velfærdsydelser, med fokus på daginstitutioner og lokalsamfund i landdistrikter.

kidde@ruc.dk



ANN KRISTIN LARSGAARD

Ph.d.-stipendiat ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Institutt for helse, - sosial - og velferdsfag. Ann Kristin er uddannet socionom med Master i flerkulturelt forebyggende arbejde med børn og unge. Hun er nu i gang med en doktorgrad om samskabelse mellem professionelle indenfor barnevernfagligt arbejde og børn og unge med erfaring fra barnevernet.

Ann.k.larsgaard@usn.no

de. Ligeværdighed er en væsentlig dimension i den definition på samskabelse, som vi har valgt som udgangspunkt for vores analyse i denne artikel:

“Co-production means delivering public services in an equal and reciprocal relationship between professionals, people using services, their families and their neighbours. Where activities are co-produced in this way, both services and neighbourhoods become far more effective agents of changes.” (Boyle & Harris, 2009, p. 11)

Samskabelse i vores studie hviler således på en relativt smal forståelse af samarbejdet mellem offentlige og private parter som processer, hvor der, kontinuerligt og over længere tid, sker en inddragelse og involvering af både professionelle og borgere i design såvel som i afholdelsen af en given velfærdsydelse (Verschuere, Brandsen, & Pestoff, 2012; Voorberg, Bekkers, & Tummers, 2013). Der er i denne forståelse af samskabelse således ikke tale om et midlertidigt partnerskab, der skal løse et aktuelt problem eller en udfordring i et kommunalt system over en begrænset tidsperiode. I stedet er der tale om et længere tidsforløb, hvor både professionelle og borgere i tæt samarbejde bidrager med viden og kompetencer i udtænkning af designet, selve udførelsen og evalueringer af en given velfærdsydelse (Pestoff, 2006; Sørensen & Torfing, 2016). Set i forhold til klassisk velfærdsproduktion med reference til new public management, hvor borgeren betragtes som en kunde, der *modtager* den professionelt producerede ydelse, øges borgerens mulighed for deltagelse og indflydelse øges i samskabelse (Bovaird, 2007).

Som vi har redegjort for i ovenstående, er ligeværdighed et ideal i både teoretiske definitioner på samskabelse og i etiske retningslinjer for pædagogisk og socialt arbejde. Empirien i vores projekter giver os anledning til at **undersøge, hvad samskabelse kan medføre for de professionelle oplevelse af egen praksis og profession, her med fokus på ligeværdighed som ideal.**

Vi analyserer og diskuterer samskabelse og ligeværdighed som ideal ud fra et kulturteoretisk perspektiv. Og vi inddrager antropolog Fredrik Barths beskrivelse af kultur som kundskab

“Det, de professionelle først og fremmest synes optaget af, er, at samskabelse kræver noget andet end den traditionelle asymmetriske relation mellem professionel og borger”

(knowledge), hvilket giver os analytiske begreber til at undersøge, hvad der sker i samskabelse mellem borger og professionel. Barth definerer kundskab som mere end blot viden, idet kundskab er konkret information, begreber, taksonomier, færdigheder, følelser og holdninger, som mennesker tilegner sig over tid og i samspil med andre (Barth, 2002). Såvel individer som sociale fællesskaber og samfund er således både producenter og ’bærere’ af kundskaber, og i Barths analytiske greb deler han kundskab op i tre forskellige, men tæt forbundne niveauer. Dette folder vi yderligere ud i løbet af analysen. Med Barths aktørorienterede kulturforståelse kan forandring og reproduktion af samfundet forklares som forhandling, transaktion og reproduktion af kundskaber blandt individer og grupper af individer i interaktion med hverandre. Individet foretager valg ud fra de muligheder og begrænsninger, som eksisterer i omgivelserne (Barth, 1966; Barth, 2002).

Artiklen er todelt. Først præsenterer og diskuterer vi udvalgt empiri, hvor de professionelle fortæller om deres oplevelser i samskabelse med borgere. Her dokumenterer vi ovennævnte udfordring af ligeværdighedsidealet og viser, hvordan de professionelle vælger forskellige strategier til at takle diskrepansen mellem ideal og praksis. Denne første og mest

omfangsrige del af artiklen danner grundlag for den afsluttende diskussion af samskabelse og ligeværdighed.

DE PROFESSIONELLES IDEALER OM LIGEVÆRD I SAMSKABELSE

Vores empiriske fund præsenteres og analyseres i følgende tre temaer: Idealer om ligeværdighed, udfordringer i praksis og håndtering af udfordringer. Første tema omhandler de professionelle idealer om ligeværd i deres relationer til borgerne. Andet tema omhandler de professionelle oplevelse af samskabelse som udfordrende, når de forsøger at praktisere samskabelse, mens tredje tema viser, hvilke strategier de professionelle tyer til, når de oplever, at de bliver udfordret i relationen til borgerne.

Når de professionelle taler om samskabelse har de ofte overvejelser over mødet med og relationen til borgeren:

“[Samskabelse er] at vi er sammen om at FØDE en idé. SKABE en idé. Ja, det har jo været en proces, hvor alle parter har skullet bidrage med noget. Og alle - kan man jo sige - er ligeværdige.” (Børnehuset)

De professionelle fremhæver, at relationen bør være ligeværdig, hvilket de beskriver med ord som gensidighed, respekt og anerkendelse. Borgernes bidrag og deltagelse skal betragtes som lige så gyldig som de professionelle. Dette samsvarer med teoretiske studier i samskabelse, der fremhæver, at alle parter i samskabelse deltager ligeværdigt og med forskellige ressourcer (Brandsen og Honingh, 2015, s 5). Ligeværdighed betragtes som forudsætning for samskabelse (Boyle & Harris, 2009), idet samskabelse er en proces, hvor borger og professionel sammen definerer, hvordan en given velfærdsydelse skal designes, hvem der gør hvad, hvordan, hvornår, indgår borger og professionel i et nyt fællesskab (Bovaird, 2007). En sådan måde at arbejde sammen på kræver en ændring i relationen mellem borger og professionel:

“Det er et herlig sammensurium av mennesker som arbejder sammen. Målet er vel å bli likeverdige. Jeg

har aldri hatt en tro på eksperter, og jeg har ikke tro på, at eksperter skal bli enerådende. For man er ikke eksperter på alt.[...]. Det samarbeidet tar bort noe av det store gapet mellom borger og profesjonell. Vi har jo noe felles vi skal jobbe for og det er inspirerende.”(Barnevernsuddannelsen)

Det, de professionelle først og fremmest synes optaget af, er, at samskabelse kræver noget andet end den traditionelle asymmetriske relation mellem professionel og borger (som eksempelvis beskrevet af Bae, 1997; Granli, 2003). Selv om ligeværdighed er tema i flere studier i samskabelse (Brandsen og Honingh, 2015) er ligeværdighedens substans, dens betydning i samskabelse, ikke undersøgt i særlig grad. Dette håber vi at kunne bidrage til.

I vores empiri giver flere af de professionelle udtryk for en selvfølgelighed i, at ligeværd er ideal for pædagogisk og socialt arbejde. De taler om ligeværd uden at konkretisere, hvad det er:

“Vi er jo på mange måter jevnbyrdige, særlig som mennesker da. De har jo sin kunnskap, også har vi vår kunnskap. Og så er det verdien av kunnskapene, verdien fra den som kjenner hva det handler om - de som har erfart - erfaringskunnskap. Vi kan jo ikke bare sitte med teori. Vi har to kunnskaper som er like mye verdt. Det er jo selvfølgelig når vi jobber med mennesker.” (Barnevernsuddannelsen)

De professionelle taler om samskabelse som et møde mellem forskellige kundskaber, hvor de definerer borgerens kundskaber som ”erfaringskunnskap”, som er opnået gennem erfaringer fra deres tid som barn eller ung tilknyttet Barnevernet. Og de professionelle opfatter deres egne kundskaber som teoretisk funderede, og understreger, at ligeværd er selvfølgelig i arbejdet med mennesker, det vil sige en norm i det sociale arbejde. I samskabelse mellem professionelle og borgere bliver forskelle og ligheder mellem kundskaberne evident (Barth, 2002), idet de forhandler om ny kundskab (Barth, 1966). I denne sammenhæng indebærer det nye aktiviteter og nye måder at skabe velfærd på. De professionelle fremhæver, at borgernes deltagelse er nødvendig, hvis der skal gøres mere end det vante, tænkes nyt:

“Så langt er vi aldrig kommet, når vi bare sidder tre til et stuemøde, og finder på et tema. Både fordi man kun er tre til at skulle løse idéen - udfolde sig - men også fordi at: “Uh, der er jo en af os der skal gøre det, der er en af os der skal kontakte den her, og den anden skal gøre det og det og det”. Så opgaverne bliver måske hurtigt for store. Og bare det at få tænkt tankerne, bliver måske også hurtigt for stort.” (Børnehuset)

Flere af de professionelle mener således, at borgeren ideelt set kan bidrage til både udvikling og afholdelse af ydelsen. Uden borgernes deltagelse er der risiko for, at nytænkning af ydelsen ikke kan blive gen-

nemført i praksis, og de professionelle mener, at involveringen af borgeren har indflydelse på kvaliteten i velfærdsydelsen:

“Proffene [barn og unge med erfaring fra barnevernet] gjør rett og slett utdanninga bedre. Vi mangler noe nå, det blir for mye teori og vitenskap. Den typen kunnskapen som proffene representerer er veldig viktig i utdanning. Når en skal jobbe med mennesker må en lære av mennesker som mottar hjelpen. Den kunnskapen du trenger for å møte mennesker den kan man ikke lese seg til. Og proffene setter to streker under de enkelte budskapene. De budskapene må integreres inn i utdanning slik at vi får barneverns- arbeidere som kan gjøre en bedre jobb der ute.” (Barnevernsuddannelsen)

Borgernes kundskab er nødvendig for at udvikle velfærdsydelse af høj kvalitet. Hos de professionelle i barnevernsuddannelse er kvalitet således et spørgsmål om, at borgerene inddrages i professionsuddannelsen, idet de bidrager med kundskaber, som er vanskelige at formidle teoretisk. På samme vis fremhæver pædagogisk personale i børnehuset, at borgere i landsbyens nærområde kan bidrage til kvaliteten i pædagogiske aktiviteter med børnehavebørnene:

“Jamen, jeg tænker større muligheder eller flere muligheder. Det er jo lidt svært - det er jo også lidt farligt at sige, at man ikke kan få noget ud af det, når man ikke samskaber. Fordi det kan man godt. Men jeg tænker bare, at når man samskaber, så er der jo kommet en dimension mere på, som man kan bruge [...]...hvis vi måske har samskabelse med en lokal landmand, så bliver det en bedre kvalitet .” (Børnehuset)

Flere af de professionelle understreger, at samskabelse er anderledes end det samarbejde, som de ‘plejer’ at have med borgerne. I dette konkrete eksempel mener det pædagogiske personale, at borgeren bidrager til en abstrakt ‘ekstra dimension’, som højner kvaliteten i børnehusets aktiviteter for børnene. Det vil sige, at de professionelle i højere grad fornemmer en kvalitetsforbedring i

“Flere af de professionelle mener således, at borgeren ideelt set kan bidrage til både udvikling og afholdelse af ydelsen. Uden borgernes deltagelse er der risiko for, at nytænkning af ydelsen ikke kan blive gennemført i praksis”

ydelsen, mens de umiddelbart ikke konkretiserer ændringen. Samtidigt er det for flere professionelle uklart, hvordan samskabelse kan adskilles fra eksempelvis 'samarbejde' og 'brugerinvolvering', og at samskabelse blot er "...et nyt ord..." for traditionelt samarbejde:

"Jamen samskabelse for mig, det er jo - jeg ville jo kalde det et samarbejde på tværs af foreninger og grupper - og det er jo det jeg synes vi gør, og altid har gjort. Altså for mig er det bare et nyt ord man sætter på det. Så det vi altid har gjort..." (Børnehuset)

I disse forskelligrettede og abstrakte udtalelser er der tegn på, at *noget* er i forandring, idet de professionelle enten sætter samskabelse synonymt med det vante eller taler om samskabelse i abstrakte termer, såsom en 'ekstra dimension' og 'kvalitet'. Det kan være udtryk for indledende kundskabstransaktioner, idet eksisterende begreber ikke helt kan beskrive eksempelvis oplevelser og handlinger. På samme vis kommer forandringer eller forstyrrelser af de professionelles kundskaber til udtryk i ovenstående gennemgang af de professionelles idealer om ligeværdighed i samskabelse. Særligt fremhæver de professionelle ændringen i relationen til borgeren som noget positivt, og at involvering af borgeren kan føre til nytænkning og højnelse af kvaliteten i velfærdsydelserne. Men i processen, hvor de skal praktisere samskabelse med borgerne, griber de professionelle til strategier, som vanskeliggør ligeværdighed i relationen til borgeren:

"Det må være likeverdighed i dette. Det er vigtigt at den måten proffene jobber på og det de formidler bør være likeverdig vår måte å jobbe på. Deres kunnskap skal være likeverdig fagkunnskapen og forskinga - en slags trekant, men jeg erfarer ikke det er sånn det er her. Jeg synes at ungdommene betraktes som mindre verdt enn den teoretiske forskningen. Det er problematisk." (Barnevernsuddannelsen)

SAMSKABELSE UDFORDRER PRAKSIS

Når de professionelle fortæller om deres erfaringer med at samskabe, giver de ofte udtryk for at de bliver udfordret i relationen til de andre deltagere, det være sig borgere og kolleger:

"...når man laver noget arbejde på kryds og tværs, så kommer vi i de situationer, hvor man står og føler sig forbigået, eller "ups, det var jeg ikke med i den der". [...] det vil være en tilbagevendende ting, det her med at man ender i en situation, hvor man føler sig snydt eller ikke at have bidraget så meget som man ville. Der er nogle beslutninger, der er blevet truffet, uden man havde hånd i hanke med det. [...] det kan ikke undgås, at der vil opstå nogle situationer, hvor man synes, at der er en der har været lidt for toneangivende, eller ville bestemme lidt for meget. Eller man har ikke fået det, som man selv syntes var genialt igennem." (Børnehuset)

De professionelle beskriver en oplevelse af at miste kontrol og overblik, når flere parter deltager i ydelsen, og borgerne deltager aktivt i beslutningsprocesser. I samskabelse har deltagerne mulighed for at udfordre og eksplicit kritisere eksisterende forståelser og praksis, hvilket for de professionelle opleves som truende og vanskeligt at forholde sig til. Ikke mindst fordi de professionelle traditionelt set er anset for at være eksperter med videnmonopol på feltet (Sehested & Leonardsen, 2011):

"Det stikker litt i meg når de formidler det, de tenker. Hvordan er jeg, hvordan tenker jeg og hvordan gjør jeg det egentlig. Det er vanskelig å være lydhør. Det setter jo et spørsmålstejn ved de,t man tidligere har trodd på." (Barnevernsuddannelsen)

Når borgerne eksplicit repræsenterer et andet tankesæt og andre handlemuligheder, fører det til usikkerhed om, hvad der er rigtigt at gøre. Rutiner indgår nu også i forhandlingerne om ydelsens indhold, og selve forhandlingen, dialogen om hvad der skal ske, og hvem der gør hvad, kræver tålmodighed og synliggør forskellighederne blandt deltagerne:

"...jeg kan godt mærke, man skal dælmee holde på sig selv også, for man kunne også let gå hen og blive sur, og sige; "Kom nu! I vil ikke det samme som jeg vil. Så hvorfor... Kom nu!". Men vi sad der jo også med forskellige udgangspunkter garanteret. Ja altså, gad vide hvad de (borgerne) ville have ud af det?" (Børnehuset)

Samskabelse medfører en anden grad af borgerinvolvering end i traditionel afholdelse af velfærdsydelser, hvor ydelsens design, og dermed opgave- og rollefordelingen mellem borger og professionel ikke er til forhandling. I kraft af borgernes deltagelse og indflydelse på ydelsens design opstår et udvidet handlerum og mulighed for øget indflydelse til borgerne, og de professionelle må indgå i forhandlinger med borgerne og hinanden om hvilke kundskaber, der skal være gældende. Dette vil alt andet lige fremhæve forskellighederne (Barth, 2002). Når de professionelle oplever utilstrække-

lighed, tab af kontrol og overblik, når de samskaber, står det i kontrast til deres ideal om, at alle deltageres kundskaber skal komplementere hinanden og være ligeværdig. Samskabelse er forhandling af kundskaber, og det gør 'uroen' i relationen mellem borger og professionel til grundpræmis i samskabelse.

HÅNDTERING AF UDFORDRINGERNE

Når de professionelle oplever, at de bliver udfordret i samskabelse, tyer de til forskellige strategier, som påvirker samskabelsen og ligeværdige relationer.

En af strategierne, som de professionelle vælger, er at devaluere borgernes stemme og dermed mindske deres mulighed for deltagelse. Dette sker, når de professionelle undlader at kommentere på borgerens udsagn eller at indgå i dialog om det for efterfølgende at kritisere borgerens udsagn bag lukkede døre, eller i arenaer, hvor borgerne ikke deltager:

“For det er jo ikke noe dialog her, ikke sant. Av frykt for å bli oppfatta som en sur gammel gnom, så rekker ikke jeg opp hånda og sier, at kjærlighetsbegrepet er komplisert. Vi forsøker å bringe det inne til studentene i etterkant, når de ikke er der.” (Barnevernsuddannelsen)

En anden måde at forholde sig til borgerens deltagelse er **at tage styringen**. Dette gør de professionelle ved eksplicit at udtrykke, at de har en kontekst bestående af love og retningslinjer, som de må forholde sig til. På denne måde involveres borgerne i en kontekst og i relationer, hvor muligheder og begrænsninger allerede er defineret, og ydelsens kvalitet er de professionelle ansvar. Flere af de professionelle mener, at det er vigtigt, at de bestemmer og til syvende og sidst også definerer ydelsens ramme og indhold:

“...det er min primære opgave at have for øje, hvad det er, det gør for børnene... altså, hvad er der af læring, hvad er der af udvikling, hvad er der i forhold til trivsel...det er min vigtigste opgave, det er det der med at få sat ord på, eller skrevet ned, hvem det er vi gør det for? Og hvorfor det er vi gør det?...Men vi skal selvfølgelig stadigvæk passe på,

at det ikke er alle foreninger udefra, der vil begynde at bestemme, hvordan hverdagen er her, og hvordan vi planlægger hverdagen.” (Børnehuset)

“Jeg har bare positive erfaringer med proffene. De er så gode. Jeg har jo jobba masse med dem og de vil jo gjerne styre. Men det er jeg som styrer. Jeg overtar styringa og de får bare være der på mine premisser. Det er viktig å ta styringa. Jeg har hørt dem så mange ganger og jeg veit hva de er opptatt av, dermed kan jeg ta over styringa. Det er ikke alle som kan gjøre det samme. Du må ha kunnskap om hva de står for, da trækker du dem ikke på tærne.” (Barnevernsuddannelsen)

Det er kendetegnende for socialt og pædagogisk arbejde, at der er en grænsedragning mellem de professionelle ansvar og opgaver og borgernes ansvar og opgaver. Samskabelse inviterer borgere til deltagelse, men det er således ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de får indflydelse (Pestoff 2009). Ændringer i borger-professionel-relationen vanskeliggøres, fordi de professionelle i mødet med borgerne primært reproducerer egne kundskaber (Barth, 2002). Vi mener, at et væsentligt element i denne reproduktion af kundskaber fremfor forhandlinger af samme skal forstås i sammenhæng med de professionelle fagkundskab, det professionelle lovgivningsmæssige ansvar for velfærdsydelsens kvalitet og ikke mindre relevant den magt, som det giver de professionelle at definere ydelsen (Granli, 2003; Bae, 1997).

IKKE FORKASTE, NEGLIGERE ELLER DEVALUERE, MEN REFLEKTERE OG DISKUTERE

De professionelle strategier til håndtering af udfordringer er langt fra entydige. Som vi tidligere har nævnt, vidner de forskellige strategier også om en spredning i de professionelle forståelser af praksis, og at samskabelse endnu ikke er del af en etableret kollektiv kundskabsmængde, både i forhold til sprog og handlinger. Det medfører forskellige strategier: Hvor nogle føler sig utilstrækkelige og forsøger at devaluere betydningen af borgerens deltagelse, vælger andre at møde udfordringerne ved at undre sig og indgå i dialog med borgerne. De søger i højere grad at etablere mulighed for borgerens kundskab kan indgå i ydelsen. Når der opstår uenighed, er disse professionelle nysgerrige, de undrer sig og stiller spørgsmål direkte til borgeren:

”De (proffene) har jo sagt mange ting som ikke samsvarer med hva vi tenker er riktig. De sier gjør sånn, kvitt dere med de metodene, gjør det på den måten. Kvitt dere med teori. Men det er jo det som er spennende. Når de sier det, skal jeg ta det for god fisk og slutte å gjøre det, eller skal jeg undre meg. Hva er det som gjør at de sier det, hva er det som gjør at de ikke vil at vi skal gjøre det på den måten. Det er spennende å få en diskusjon og en refleksjon rundt dette. Ikke forkaste, men å reflektere og diskutere. (Barnevernsuddannelsen)

“Når de professionelle oplever, at de bliver udfordret i samskabelse, tyer de til forskellige strategier, som påvirker samskabelsen og ligeværdige relationer”

Den professionelle oplever at have et valg mellem at forkaste borgerens kundskab eller at gå i dialog med den, ved at reflektere og forsøge at forstå, hvad borgeren mener:

“Men der skal man også være god til at spørge, hvad de kan. Og så føle sig frem. For nogen gange skal du selv komme med idéen; “Kan I det?”, og andre gange skal man måske lige føle: “Har I en idé?”...Og det må vi jo lære, for det kan du jo ikke vide.” (Børnehuset)

Flere professionelle i vores studier oplever mødet mellem de forskellige kundskaber som ubehageligt og krævende, men der er også nogle, der fremhæver betydningen af at overskride egne grænser, undre sig og af at gå i dialog; *“Bare på den måten kan vi lære af hverandre”*. Og nogle af de professionelle mener, at processerne kan bidrage til den enkeltes udvikling:

“Man kan jo også få andre til at vokse - få noget mere selvtillid, fordi man finder ud af; >>Jeg har faktisk også noget at byde på, selvom jeg måske ikke tør og rejse mig op og sige noget, når der er rigtig mange<<.” (Børnehuset)

I mødet mellem flere kundskaber kan de professionelle opleve, at der er et potentiale for udvikling. Og de transaktioner, der foregår i samskabelse, igangsætter refleksion over egne kundskaber, og der opstår mulighed for udvikling og ændring i holdninger såvel som i handlinger (Barth, 2002). Samskabelse kan på denne måde betragtes som processer, hvor der sker kontinuerlige transaktioner mellem de forskellige kundskaber i kraft af fortsatte forhandlinger om hvilke kundskaber, der skal værdsættes (Barth, 1966).

Vi har i ovenstående gennemgang af udvalgte empiriske fund dokumenteret, at de professionelle har forskelligrettede udtalelser og strategier, når de forsøger at samskabe. Nogle oplever, at samskabelse bidrager til refleksion og nysgerrighed, en påbegyndt transformation i det individuelle kundskabsniveau, mens andre empiriske fund viser, at de professionelles idealer om ligeværd i samskabelse, og troen på at samskabelse kan højne kvaliteten, udfordres, når samskabelse udøves i praksis.

AFSLUTTENDE DISKUSSION

På et tidligt stadie i vores skriveproces valgte vi arbejdstitlen ”Samskabelse kræver noget andet...” Og efterhånden viste denne titel sig yderst anvendelig som pejlemærke i processen, hvor vi til stadighed stillet os selv og hinanden spørgsmålet: Hvad er det i samskabelse, som gør det så ligetil, man alligevel vanskeligt? På baggrund af de

fund, som vi har præsenteret i denne artikel, vil vi nu diskutere karakteristika i samskabelse, og hvad dette andet, som samskabelse kræver, kan være.

Vi vil atter inddrage teori om samskabelse og Barths kulturteoretiske perspektiv som forståelsesramme, hvor vi undersøger samskabelse som en mikroproces, som udveksling, forhandling og transaktion af kundskaber. Vores empiriske fund og det kulturteoretiske perspektiv i analysen af disse, afslører, at samskabelse er en langt mere kompliceret proces, end megen teori om samskabelse umiddelbart henviser til (eks. Boyle & Harris; Voorberg, Beckers & Tummers).

I samskabelse tyer de professionelle til forskellige strategier for at håndtere borgerens øgede involvering i ydelsen. En del af disse strategier begrænser borgerens indflydelse i ydelsen, hvilket tydeliggør en diskrepans mellem de professionelles idealer og det de praktiserer i relationen til borgeren i samskabelse. I et kulturteoretisk perspektiv (Barth) kan denne diskrepans analyseres som en slags sammenstød eller udveksling mellem forskellige og indbyrdes forbundne niveauer af kundskab, som kan adskilles analytisk på tre niveauer: kundskab på individuelt niveau (antagelser og idéer om verden, følelser, handlinger og så videre), kundskab som repræsentation (eks. sprogbrug, symboler, handlinger) og endelig kundskab på et kollektivt niveau (distribuering, kommunikation, forhandling) (Barth 2000:3).

Når de professionelle giver eksplicit udtryk for ligeværd som værdi og normsættende for 'den gode praksis', giver de gennem deres individuelle kundskaber, deres antagelser om verden, udtryk for nogle, over tid, kollektivt etablerede tanker og idealer om ligeværd i pædagogisk og socialt arbejde. Idealet om ligeværd er ligeledes repræsenteret i lovgivning og nedskrevne etiske retningslinjer for det professionelle arbejde. Når en værdi som for eksempel ligeværd fremtræder så markant på alle tre kundskabsniveauer, vil det antage en normativ karakter i det givne fællesskab, her de professionelle. Ligeværd er lig med kvalitet, og det er ikke længere nødvendigt at forhandle om værdien af ligeværdighed i det professionelle arbejde.

Denne tilstand forstyrres, når de professionel-

le har intentioner om at samskabe med borgere: De professionelle oplever ubehag og reagerer emotionelt, når borgere inddrages og skal være med til at skabe ydelsens indhold og opgavefordeling. Dette fordi de professionelle antagelser om verden, deres sprog om verden og så videre får modspil i dialog med borgerne og disse kundskaber. Velfærdsydelser, der samskaves, nødvendiggør forhandlinger og transaktioner af kundskab, fordi det er ydelsens design, der er til forhandling; dens indhold og hvem der gør hvad. De professionelle og borgerne skal forhandle om hvilke kundskaber, der skal udgøre den sociale, kollektive kundskabs-fællesmængde. Og i denne proces tydeliggøres ikke blot forskellighederne i de individuelle kundskaber mellem borger og professionel, men samskabelse medfører også, at de professionelle eksisterende kundskaber, deres norm om ligeværd i relationen til borgeren, kommer under et vist pres. Dette pres kommer til udtryk som oplevet ubehag og uhensigtsmæssige strategier, hvor borgerens mulighed for ligeværdig deltagelse i forhandlingerne om ydelsens indhold og en fælles kollektiv kundskabsmængde hæmmes. En del af de strategier, som de professionelle vælger at håndtere borgerens deltagelse med, viser, at de professionelle ikke har erfaring med at udøve ligeværd i relationen til borgeren, i hvert fald ikke når der er tale om samskabelse, hvor borgeren har indflydelse på ydelsens design. Når de professionelle på denne måde opnår individuelle og forstyrrende erfaringer med samskabelse, bliver den kollektive, og relativt normative, kollektive holdning til ligeværd også forstyrret og bliver dermed til en del af forhandlingerne. Og som led i disse forhandlinger indgår de relativt veldefinerede roller som henholdsvis borger og professionel har i traditionelt socialt og pædagogisk arbejde, og ligeså forståelsen af deres relation som asymmetrisk (Bae, 1996; Granli, 2003). Det er den professionelle, som har det overordnede ansvar for at sikre ydelsens kvalitet, og vores empiriske fund viser, at samskabelse fordrer andre forhandlinger mellem borgeren og den professionelle, som begge må tænke og handle på anden vis end traditionelt (Barth, 2002; Ewert & Evers, 2014). Så når borgere og professionelle samskaber, forhandler de også om betydningen og praktiseringen af ligeværd. Derfor mener vi, at det er diskutabelt, når teorier om samskabelse fremsætter ligeværd som præmis for samskabelse, idet ligeværdighed ikke er en forudsætning for samskabelse, men netop noget der forhandles om.

Men hvad kan dette betyde, og kan ligeværd forhandles? Kan det betyde, at idealet om ligeværdighed gør samskabelse til et utopisk 'projekt', fordi der alt andet lige altid vil være et asymmetrisk forhold mellem borger og professionel? Er den professionelle overordnede ansvar, og deri magten til at definere hvad der er kvalitet, ufravigeligt? Eller er en sådan en forståelse og praktisering af velfærdsydelser blot udtryk for konservatisme og mangel på nytænkning af, hvordan borgernes kundskaber reelt kan bidrage og ændre velfærd til noget, vi ikke allerede kender til? ●

LITTERATUR

- Bae, B.** (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social Kritik*, årg. 8, nr.47, 6-21
- Barth, F.** (2002). An Anthropology of Knowledge 1. *Current anthropology*, 43(1), 1-18.
- Barth, F.** (1966). *Models of social organization*: Royal anthropological institute of Great Britain and Ireland.
- Bovaird, T.** (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. *Public Administration Review*, 67(5), 846-860.
- Boyle, D., & Harris, M.** (2009). The Challenges of Co-production: How Equal Partnerships Between Professionals and the Public are Crucial to Improving Public Services. *Nesta, London*.
- Brandsen, T., & Honingh, M.** (2015). Distinguishing Different Types of Coproduction: A Conceptual Analysis Based on the Classical Definitions. *Public Administration Review*.
- Breilers, A. & Michanek, J.** (2005). *Idé-agenten - en håndbog i idea management*. København: Jylland-Postens Forlag.
- Brown, T.** (2009). *Change by design - how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- BUPL** (2013): Etisk grundlag for pædagoger. BUPL
- Darsø, L.** (2012). *Innovationspædagogik - kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ewert, B., & Evers, A.** (2014). An Ambiguous Concept: On the Meanings of Co-production for Health Care Users and User Organizations? *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 25(2), 425-442.
- FO.** (2010). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere. In s. o. v. Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger (Ed.)
- Granli, A.** (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkingen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, 23(03), 154-161.
- Jungk, R. & Müllert, N.** (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy.
- Levin, I.** (2004). *Hea er sosialt arbeid* (Vol. 7). Oslo: Universitetsforlag.
- Meld. St.29.** (2013). *Morgendagens omsorg (St. meld. nr. 29 (2012-2013),(2014)*. Oslo: Helse-og Omsorgsdepartmenet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20122013/id723252/?ch=1&q=>.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.Aa.** (2015). "Aktionsforskning" I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene: "Kvalitative metoder". Hans Reitzels Forlag
- Nussbaum, E.C. & Silvia, P.J.** (2010): Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligens, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1): 36-45.
- OECD** (2011): Together for Better Public Services - Partnering with Citizens and Civil Society.
- Pestoff, V.** (2009) *Towards a paradigm of democratic participation: citizen participation and co-production of personal social services in Sweden*
- Pestoff, V.** (2012). *Co-production and Third Sector Social Services in Europe: Some Concepts and Evidence*. Official journal of the International Society for Third-Sector Research, 23(4), 1102-1118. doi:10.1007/s11266-012-9308-7
- Pestoff, V., Brandsen, T., & Verschuere, B.** (2012) *New Public Governance, The third sector and Co Production*. New York, London: Routledge.
- Sandbæk, M.** (2004). Barn i hjelpeapparatet ; kompetente og sårbare aktører. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(2), 98-109.
- Sehested, K. & Leonardsen, L.** (2011). Fagprofessionelles rolle i samarbejdsdrevet innovation In Sørensen, E. & Torfing, J. (red.): Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Tiller, T.** (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Verschuere, B., Brandsen, T., & Pestoff, V.** (2012). Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda. Official journal of the International Society for Third-Sector Research, 23(4), 1083-1101. doi:10.1007/s11266-012-9307-8
- Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L.** (2013). *Co-creation and co-production in social innovation: A systematic review and future research agenda*. Paper presented at the EGPA Annual Conference, Edinburgh.

Artikkel 2

Larsgaard, A. K., Krane, V., & Damsgaard, H. L. (2020).

Brikke eller aktør og samskaper - Ungdommer i barnevernet og deres fortellinger om å være deltakere i et samskapingsprosjekt.

Tidsskriftet Norges Barnevern. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-01-02>

ANN KRISTIN LARSGAARD, VIBEKE KRANE OG HILDE LARSEN DAMSGAARD

Brikke eller aktør og samskaper?

Ungdommer i barnevernet og deres fortellinger om å være deltakere i et samskapingsprosjekt

Denne artikkelen bygger på en studie der elleve ungdommer med erfaring fra barnevernet er intervjuet om sine erfaringer med deltakelse i et samskapingsprosjekt initiert av Forandringsfabrikken. Intensjonen med prosjektet er at barn og unges erfaringer skal være et likeverdig kunnskapsgrunnlag i barnevernspedagogutdanningen. Artikkelen presenterer to fortellinger som representerer hovedtendensene i materialet både når det gjelder erfaringer med barnevernet og i møte med og videre samarbeid med Forandringsfabrikken. Ungdommene har ulike erfaringer med å være deltakere i samskapingsprosjektet. Noen opplever likeverd, mens andre erfarer at deres kunnskap ikke verdsettes. Det som ser ut til å være avgjørende for opplevelsen av reell samskaping, er anerkjennelse og sosial verdsetting, og hvilket rom det er for sårbarhet, uenighet og ulikhet.

Nøkkelord: Samskaping, aktør, anerkjennelse, sosial verdsetting, narrativer



Ann Kristin Larsgaard:
Stipendiat, Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, Universitetet i Sørøst-Norge.
ann.k.larsgaard@usn.no



Vibeke Krane:
Førsteamanuensis, Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, Universitetet i Sørøst-Norge.
vibeke.krane@usn.no



Hilde Larsen Damsgaard:
Dosent, Studiekvalitetsleder, Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, Universitetet i Sørøst-Norge.
hilde.damsgaard@usn.no

Abstract

This article is based on a qualitative study in which eleven young people with experience of care were interviewed about their participation in a co-production project initiated by the Change Factory. The intention of the project is to integrate children and young peoples' experiences in the knowledge base of child welfare education. The article presents two narratives that represent main trends in the material when it comes to experiences with the child welfare service and collaboration with the Change Factory. The young people reported differing experiences in participating in the co-production. Findings suggest that acceptance and social recognition, facilitation for vulnerability, disagreement and diversity seem to be crucial for genuine co-production.

Keywords: Co-production, agent, recognition, social recognition, narratives

BRUKERMEDVIRKNING fremheves som nødvendig både i politiske styringsdokumenter og i faglige diskusjoner som omfatter sosialt arbeid generelt og barnevern spesielt (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017b; Hansen & Ramsdal, 2015; Meld. St. 29, 2013; NOU 2011: 11, 2011; Olsen, 2017; Slettebø, Brodtkorb, & Dalen, 2012). Barnets rett til medvirkning i barnevernet har fått økt oppmerksomhet og er styrket gjennom lovverk og forskrifter (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017a; Barnekonvensjonen, 1989). Slik medvirkning kan forstås som barns rett til å bli involvert i beslutninger som gjelder dem, men det kan også bety at barn og unge involveres i arbeidet med utforming av tjenester eller tilbud. Det siste blir ofte omtalt som kollektiv medvirkning (Slettebø et al., 2012). Denne formen for medvirkning bygger på tanken om at mottakerne av tjenestene har viktig erfaring og kunnskap, og at dette gjør dem til nyttige samarbeidspartnere i utviklingen av offentlige tjenester (Egilson, Dybbroe, & Olsen, 2018; Haukelien, Møller, & Vike, 2011). Gjennom å snakke med, rådføre seg med, lytte til og samarbeide med tjenestemottakere vil en kunne oppnå bedre og mer tilrettelagte tjenester.

Medvirkning er tett knyttet til samskaping, som er denne artikkelens omdreiningsspunkt. Enkelte vil hevde at samskaping erstatter kollektiv medvirkning som begrep (Askheim, 2017; Christensen & Fluge, 2016; Pestoff, 2018). Samskaping refererer i denne sammenheng til et likeverdig samarbeid mellom mottakere av tjenester og profesjonelle som har som mål å utvikle bedre og mer tilrettelagte tjenester. En slik samarbeidsform fordrer et syn på tjenestemottakeren som aktivt handlende med ressurser som er nødvendige for å få skape endringer og utvikle tjenester eller fagfelt (Boyle & Harris, 2009; Ryan, 2012). Dermed oppfattes ikke tjenestemottakerne som passive mottakere av tjenester, men som aktivt samskapende (Needham & Carr, 2009). Det kan forstås som en bevegelse fra å være det Nygård (1993) omtaler som brikker uten kontroll over det som skjer, til å bli frie, aktive og handlende aktører som verdsettes og myndiggjøres. En slik endring i synet på de som mottar tjenester, er et fundament og en forutsetning for samskaping også innenfor barnevernet.

Internasjonale studier peker på at samskaping med barn og unge er nødvendig og virkningsfullt fordi det kan tilrettelegge

for meningsfull deltakelse og økt innflytelse (Tisdall, 2017). Likevel har vi lite kunnskap om slik samskaping i praksis. Det er få studier som tar utgangspunkt i hvordan barn og unge forstår seg selv i rollen som medskapere, og hva som skal til for at de skal oppleve seg som samskapere (Slay & Stephens, 2013). Vi har behov for mer kunnskap om de erfaringene barn og unge i barnevernet har med å være en del av samskaping. Hva skjer med dem i en slik prosess? Hva må til for at de skal oppleve seg som reelle aktører og samskapere med kunnskap som verdsettes?

Denne artikkelen handler om ungdommer i barnevernet og deres erfaringer med samskaping. Artikkelens problemstilling er:

Hvordan opplever ungdommer i barnevernet å bevege seg fra å være mottakere av barneverntjenester til å bli samskapere som deltar i utvikling av barnevernet?

I artikkelens faglige ramme utdyper vi først samskaping som fenomen. Deretter gjør vi kort rede for Honneths teori om anerkjennelse og sosial verdsetting fordi ungdommenes fortellinger løfter frem anerkjennelsens betydning. I metodedelen gjør vi rede for studiens kontekst, utvalg, metodisk tilnærming og analysen som vi har anvendt for å skape de to narrativene som utgjør artikkelens empiri. Videre i artikkelen bruker vi gjennomgående barn og unge som begrep og ikke tjenestemottakere og brukere. Begrunnelsen for dette er at de to sistnevnte begrepene på mange måter står i en motsetning til den likeverdigheten som samskaping forutsetter. Der vi anvender tjenestemottakere og brukere, er det med henvisning til litteratur som bruker disse begrepene.

Faglig ramme

Samskaping i barnevernet

Den opprinnelige forståelsen av samskaping refererer til en form for samarbeid mellom offentlige ansatte og de som bruker offentlige tjenester, med det for øyet å utvikle bedre og mer tilrettelagt velferd (Ostrom, 1996). I dag anvendes samskaping både som et fenomen, en praksis og en ideologi i et tverrfaglig forskningsfelt som favner om økonomi, statsvitenskap, offentlig forvaltning og helse- og sosialfaglig arbeid. Forskningsfeltet er stort og preges av teoretiske studier på hva samskaping er og ikke er, og hva som kan være virkningene av begrepet (Brandsen & Honingh, 2015; Verschuere, Brandsen, & Pestoff, 2012). Slik rettes søkelyset i forskning primært mot makronivå og i mindre grad mot hva som skjer i relasjonen mellom deltakerne, hva som skal til for å lykkes med samskaping, og hvordan det erfarer å være deltakere i samskaping.

Denne artikkelen forstår samskaping som en samarbeidsform mellom fagfolk og ungdommer i barnevernet med det for øyet å endre, utvikle og forbedre barnevernfaglig arbeid og utdanning. Vi tar derfor utgangspunkt i definisjonen til Boyle og Harris (2009, s. 11), som fokuserer på relasjonen mellom deltakerne.

Co-production means delivering public services in an equal and reciprocal relationship between professionals, people using services, their families and their neighbours. Where activities are co-produced in this way, both services and neighbourhoods become far more effective agents of change.

Kanskje er det nettopp søkelyset på og kvaliteten i relasjonen mellom deltakerne

som skiller samskaping fra andre mer tradisjonelle samarbeidsformer. Flere studier påpeker at likeverd, anerkjennelse og gjensidighet i relasjonen mellom tjenestemottakere og profesjonelle må være til stede for at samskaping skal lykkes (Boyle & Harris, 2009; Fledderus, Brandsen, & Honingh, 2014; Mayer & McKenzie, 2017; Needham & Carr, 2009).

Dersom samskaping skal romme anerkjennelse, likeverd og gjensidighet, betinger det en forståelse av eksempelvis barn og unge som like verdifulle og viktige som de profesjonelle. En rekke studier understreker at samskaping fordrer et syn på de som bruker tjenestene som kompetente, kunnskapsrike og aktivt handlende (Agger & Tortzen, 2015; Bovaird & Loeffler, 2012; Needham & Carr, 2009; Ryan, 2012). De besitter ubrukte ressurser med sin kunnskap, sine ferdigheter og ikke minst sin erfaring med hvordan det er å være mottaker av offentlige tjenester (Boyle & Harris, 2009). Samtidig har mange av de som bruker tjenestene, ofte både tid og motivasjon til å gjøre endringer (Pestoff, 2012; Verschuere et al., 2012). Samlet gjør dette dem til uunnværlige bidragsyttere i endrings- og forbedringsprosesser. Når mennesker som mottar offentlige tjenester, blir forstått og behandlet på en måte som synliggjør deres styrker og vilje, legges det til rette for deltakelse (Tisdall, 2017). Det gjelder også for barn og unge.

Anerkjennelse og sosial verdsetting

Anerkjennelsens betydning er mye omtalt innenfor sosialt arbeid (Høilund & Juul, 2015). Også i barnevernet fremheves anerkjennelse som en viktig måte å møte barn og unge på og noe som fremmer selvutvikling og mestring (Bakke & Holmberg,

2014; Fylkesnes & Netland, 2012; Paulsen, 2016, 2018; Thomas, 2012; Thrana, 2014). Anerkjennelse anvendes ofte som et honnørord uten at begrepets innhold og betydning blir konkretisert og presisert. I denne artikkelen bruker vi Honneths anerkjennelsesteori for å tydeliggjøre hvordan anerkjennelse kan forstås, og for å kunne diskutere hvilken betydning anerkjennelse har for ungdommenes opplevelse av å være samskaper.

Honneth (2008) utviklet sin teori om anerkjennelse ved å slå sammen og videreutvikle filosofens Hegels teoretiske anerkjennelsesteori og Meads empiriske sosialpsykologi. Med forankring i Frankfurterskolens kritiske teori var det blant annet Honneths prosjekt å vise hvordan mennesket utvikler sin identitet i samhandling med andre og innenfor en kontekst. Gjennom å erfare anerkjennelse i tre ulike sfærer, på tre ulike måter, utvikler mennesker det Honneth omtaler som et godt selvforhold. Honneths teori er beskrevet som normativ. Det er knyttet til at han hevder at alle mennesker skal forstås og møtes som likeverdige deltakere og bidragsyttere i samfunnet.

De tre formene for anerkjennelse han beskriver, er kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. I denne sammenheng er anerkjennelse i nære relasjoner og sosial verdsetting mest relevant.

Anerkjennelse i nære relasjoner danner grunnlag for menneskets identitet. Slik anerkjennelse skjer i nære, emosjonelle relasjoner mellom barn og omsorgspersoner, dype vennskap eller i kjærlighetsrelasjoner (Honneth, 2008). Disse relasjoner er preget av nærhet, stabilitet, tillit og gjensidighet. Samlet fører slike relasjoner til at mennesker utvikler en grunnleggende selvtilitt

og evne til å lytte til egne behov. Denne formen for anerkjennelse er en forutsetning for deltakelse. Fravær av slik anerkjennelse kan krenke selvtiliten og føre til opplevelse av usynliggjøring og avmakt (Honneth, 2008).

Anerkjennelse og likeverd forstås ofte i sammenheng (Aamodt, 2003; Halvorsen, 2009). Flere teoretikere fremhever likeverd som viktig del av relasjonen mellom barn og voksne (Bae, 1995; Schibbye, 2012). I arbeidet med å videreutvikle og fornye Honneth viser flere studier hvordan en slik form for anerkjennelse kan ha betydning for relasjoner mellom profesjonelle og barn, blant annet i barnevernfaglig arbeid (Follesø, 2010; Thomas, 2012; Thrana, 2014; Warming, 2015).

Sosial verdsetting er en form for anerkjennelse som finner sted i relasjonen mellom enkeltindividet og fellesskapet. Det handler om at mennesket verdsettes for sine unike egenskaper og sine ferdigheter. Hva som verdsettes, avhenger av hvilke verdier som gjelder, og hvilke felles mål som er definert (Honneth, 2008). Dersom man deltar og bidrar med sin spesielle kompetanse på en måte som fellesskapet har definert som riktig og viktig, vil en bli satt pris på, verdsatt og ansett som betydningsfull for fellesskapet. Fravær av sosial verdsetting innenfor et fellesskap kan oppleves som krenkende og føre til stigmatisering og marginalisering (Honneth, 2008).

Mennesker er avhengige av ulike former for anerkjennelse for å utvikle et godt selv-bilde, men også for å være en betydningsfull deltaker i et større fellesskap. Samlet er anerkjennelse i ulike former grunnleggende viktig for menneskers selvforståelse og for hvorvidt en utvikler en forståelse av seg selv som brikke eller aktør.

Metode

Studiens kontekst

Denne artikkelen er en del av forskningsprosjektet *Når kunnskaper møtes*. Prosjektet studerer samskapingsprosesser mellom unge med erfaring fra barnevernet, Forandringsfabrikken og ansatte ved to barnevernspedagogutdanninger. Den samskapingen som studeres, finner sted innenfor utviklingsarbeidet *Mitt liv utdanning*. Sentralt i dette arbeidet er å inkludere erfaringer fra barn og unge som en del av kunnskapsgrunnlaget i utdanningene. Studien består av intervjuer med ansatte i utdanningene, intervjuer med ungdommer og feltarbeid knyttet til samskapingsprosessen når det gjelder barnevernspedagogutdanningen. I denne artikkelen er det intervjuene med ungdommene som utgjør det empiriske grunnlaget.

Forandringsfabrikken er en sosial virksomhet som nettopp jobber med å løfte barn og unge frem som likeverdige samarbeidspartnere og samskapere i utviklingen av barnevernfaglig arbeid og utdanning. Virksomheten skal fremme fire grunnleggende verdier: åpenhet, samarbeid, ydmykhet og kjærlighet. Verdier ligger til grunn for arbeidet med å utvikle og forbedre hjelpesystemer for barn og unge innenfor skole, barnevern og psykisk helse.

Gjennom å møte og snakke med barn og unge om deres erfaringer med hvordan systemene virker for dem, samles erfaringer og råd, som igjen blir presentert til fagfelt og utdanninger som oppsummert kunnskap (Forandringsfabrikken, 2019). Ungdommene som presenterer denne oppsummerte kunnskapen for profesjonsutøvere og ansatte ved ulike utdanninger, kalles proffer (Forandringsfabrikken, 2017b).

Utvalg og metodisk tilnærming

Utvalget som inngår i denne artikkelen, består av elleve ungdommer i alderen 18–23 år. Felles for dem er at de er aktive proffer i Forandringsfabrikken, de har fortsatt kontakt med barnevernet og har erfaring med samarbeid med barnevernspedagog-utdanninger. Utvalget gjenspeiler variasjon når det gjelder fartstid i Forandringsfabrikken, kjønn og geografisk spredning.

De første deltakerne ble rekruttert gjennom voksne i Forandringsfabrikken. Proffene fikk spørsmål om de ønsket å delta i studien. De som svarte ja, ble så kontaktet av artikkelens førsteforfatter. Deretter benyttet hun snøballmetoden og rekrutterte resten av utvalget gjennom at proffer i Forandringsfabrikken satte henne i kontakt med andre proffer. Det er innhentet muntlig og skriftlig aktivt samtykke, og det er gitt muntlig og skriftlig informasjon i forkant av intervjuene. Studien er godkjent hos NSD.

Studien har en samarbeidsbasert forskningstilnærming. Proffer fra Forandringsfabrikken har deltatt i ulike deler av forskningsprosessen. En slik tilnærming beskrives ofte som å forske «med» folk i stedet for «på» folk (Borg, Karlsson, Kim, & McCormack, 2012). Proffene har vært med på å diskutere denne studiens problemstilling og tema for intervjuguide i forkant av intervjuene. Videre har tre proffer deltatt i gjennomlesing av intervjuer, oppbygging av narrativene og analyse av materialet. På den måten har proffene bidratt med sin erfaringskunnskap i ulike deler av forskningsprosessen. Betydningen av å inkludere ungdommer som partnere i forskningsprosesser beskrives som vesentlig for å fremme en praksisnær kunnskapsutvikling, styrke unges rettigheter i beslutninger som

angår dem, og bidra til endring og tjenesteutvikling på unges premisser (Checkoway & Richards-Schuster, 2003; Jacquez, Vaughn, & Wagner, 2013). Målsettingen med denne tilnærmingen er ikke å oppnå konsensus, men å bidra til refleksjon, utvidet forståelse og dialoger i forarbeid, analyse og tolkning (Krane, 2017). Den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen kan sies å hvile på et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn hvor kunnskap samskapes i møter mellom deltakere, forsker og proffenes erfaringskunnskap (Frank, 2010).

Vi benyttet en semistrukturert intervjuguide i datainnsamlingen. Temaer vi belyste, er hva en proff er, begrunnelsen for å bli proff, erfaring med å være proff og hvordan det har vært å være deltaker i *Mitt liv utdanning*. Intervjuene ble umiddelbart etter at de var gjennomført, transkribert av artikkelens førsteforfatter.

I tillegg til at intervjuene ga informasjon om de temaene beskrevet over, snakket ungdommene mye om andre erfaringer. De var opptatt av å fortelle sine egne historier og snakket om den forandringen som skjedde med dem i møte med Forandringsfabrikken. Det ga oss mye informasjon som belyser deres opplevelse av å gå fra å være mottakere av barneverntjenester til å bli deltakere i en samskapingsprosess. For å få frem disse historiene valgte vi en narrativ tilnærming i analysen.

En narrativ analyseprosess

Narrativ tilnærming er et sammensatt metodefelt bestående av ulike retninger og innfallsvinkler. Tilnærmingen omfavner både innhenting, analyse og fremstilling av resultater (Ely, 2007; Riessman, 2008). Et fellestrekk i narrativ tilnærming er ideen om at mennesker strukturerer sine erfaringer

i fortellinger (Polkinghorne, 1995). Slike fortellinger kan gi innsikt i hvordan mennesker forstår og fortolker hendelser og handlinger, og skaper mening av dem (Elliott, 2005; Polkinghorne, 1995). Når funn fremstilles som fortellinger, kan det bidra til å forklare menneskers erfaringer på en levende og forståelig måte og gi et bilde av hvilke erfaringer som fremstår som betydningsfulle for dem (Elliott, 2005; Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Samtidig kan de gi informasjon både om fortelleres livssituasjon og den konteksten fortellingen har oppstått i (Klevan, Davidson, Ruud, & Karlsson, 2016). Innenfor en narrativ tilnærming understrekes betydningen av å se fortellingen i lys av denne konteksten (Elliott, 2005, s. 11; Riessman, 2017). Proffenes fortellinger kan derfor ikke forstås uavhengig av Forandringsfabrikkens organisering og virke, utviklingsprosjektet *Mitt liv utdanning* og ungdommenes livssituasjon. Vi har valgt å beskrive konteksten, men fordi ungdommene er tilknyttet en navngitt organisasjon, har vi av anonymitetshensyn unnlatt å beskrive deres livssituasjon utover det som fremkommer i fortellingene.

Polkinghorne (1995) skiller mellom *analyse av narrativer*, der en tar utgangspunkt i en fortelling og analyserer frem kategorier og temaer, og en *narrativ analyse*, der en henter frem sitater og hendelser fra eksempelvis et intervju for deretter å systematisere hendelser og beskrivelser i en fortelling. I dette arbeidet har vi benyttet en analysemetode inspirert av narrativ analyse (Polkinghorne, 1995) kombinert med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Disse ulike tilnærmingene kan godt la seg kombinere i det Riessmann (2017) omtaler som narrativ tematisk analyse.

Først analyserte vi hvert av de elleve intervjuene ved hjelp av en tradisjonell tematisk analyse der vi på tvers av intervjuene identifiserte temaer som trådte frem som viktige i ungdommenes beskrivelser (Braun & Clarke, 2006). I intervjuene snakket ungdommene mye om tiden før de ble proffer, om møtet med Forandringsfabrikken og hvilken betydning det fikk. De delte hendelser og historier etterfulgt av tanker og refleksjoner rundt erfaringer med å bli del av Forandringsfabrikken. På basis av denne tematiske analysen fremkom det noen hovedtendenser i materialet.

Funnene fra den tematiske analysen dannet så grunnlag for utvelgelse av to intervjuer. Vi valgte disse to fordi det som berøres i disse intervjuene, illustrerer hovedtendenser i materialet, men også fordi intervjuene representerer to unike og subjektive fortellinger som er tydelige, nyanseerte og rike i sine beskrivelser. Vi foretok så en narrativ analyse av de to intervjuene slik at vi fikk frem de langsgående sammenhengene i disse to informantenes historier. I analysen ble temaer, hendelser og erfaringer ungdommene beskrev i intervjuene, organisert i et hendelsesforløp og fremstilt som meningsfulle fortellinger med en struktur.

Selv om de to fortellingene også er en gjenspeiling av sentrale funn i de andre ungdommenes fortellinger, kan ikke det som fremkommer, sies å ha allmenn gyldighet (Herman, 2010). Samtidig vil tematikk som belyses i narrativene og diskuteres i analysen, kunne være relevante og gjenkjennbare også i andre samskapingsprosesser, ikke minst i barnevernfaglig sammenheng.

Analysearbeid er nødvendigvis preget av hvem vi er og de erfaringene, det ståstedet

og den tilnærmingen vi har. Det er nødvendig å ta med i betraktningen at vi som forskere er i relasjon til det vi forsker på, og at vi dermed også påvirker det vi forsker på (Holstein & Gubrium, 2016). En oppmerksomhet mot eget ståsted og det komplekse samspillet i kunnskapsproduksjonen kalles refleksivitet og er et viktig bidrag for å bidra til troverdighet og integritet i kvalitativ forskning (Alvesson & Skoldberg, 2017).

I vår sammenheng har ulike ståsteder og ulike bakgrunner ført til en mer nyansert analyse og også til diskusjoner omkring egen forforståelse og hvordan egne «briller» påvirker både det vi ser og det vi ser etter. Dialogen forskerne imellom og mellom forskerne, ungdommene og voksne i Forandringsfabrikken har vært et viktig bidrag til å utforske og utfordre ulike ståsteder og forståelser. Våre ulike utgangspunkt, erfaringer, kunnskaper, tolkninger, meninger og ikke minst tilnærminger har gitt gjensidig læring og en kunnskap vi som forskere alene ikke kunne utviklet (Julkunen & Marthinsen, 2012).

Ungdommenes fortellinger

Før vi presenterer de to fortellingene, gjør vi kort rede for hovedfunn i materialet.

Alle ungdommene trekker frem negative erfaringer med barnevernet. Felles for alle er også at de beskriver møtet med de voksne i Forandringsfabrikken som godt og som en kontrast til tidligere erfaringer. Ungdommene opplever at de i begynnelsen ble tatt på alvor, lyttet til og anerkjent. Men etter hvert får de ulike erfaringer. Grovt sett deler ungdommene seg i to grupper. Syv av ungdommene beskriver hvordan de opplever en tilhørighet til Forandringsfabrikken og det de står for. De

føler seg anerkjent og betydningsfulle og opplever at det de kommer med, er et velkomment bidrag. Disse ungdommene føler seg som del av et større fellesskap. Den opplevelsen av anerkjennelse som det første møtet med Forandringsfabrikken bød på, fortsetter. Lises fortelling er en fortelling om å føle seg betydningsfull og inkludert.

Fire av ungdommene har en annen historie. De opplever etter hvert at det ikke er rom for de erfaringene de har fordi de skiller seg fra det mange andre har opplevd. De sitter igjen med en følelse av at det ikke er rom for annerledes tenkning. Når det skjer, opplever de det som vanskelig. De går fra å ikke bli sett i barnevernet til å bli sett av de voksne i Forandringsfabrikken til nok en gang å ikke bli sett av de voksne rundt dem. Sofies fortelling handler om en opplevelse av å ha en stemme som ikke er viktig – om å ikke bli hørt.

Lises fortelling: «Jeg er en kunnskapsbærer»

Lise har jobbet lenge som proff i Forandringsfabrikken og bruker mye av sin tid på å reise rundt og holde foredrag både i praksisfeltet og på utdanningene. Hun jobber tett med voksne i Forandringsfabrikken og er aktivt med i samarbeids- og planleggingsmøter sammen med utdanningene. Hun forteller:

Jeg var på et vondt sted i livet da jeg ble proff. På den tida hadde jeg et ønske om å legge ned barnevernet. Jeg hadde mista troa på voksne og hadde ikke tillit til noen. Jeg var destruktiv og sint. Jeg prøvde å fremstå som flink, samtidig som jeg hadde det så sykt vondt. Men så skjedde det noe. Jeg har jo alltid blitt valgt vekk, men plutselig var det noen som valgte meg. De voksne og ungdommene i Forandringsfabrikken viste

meg hele tiden at jeg var valgt fordi de ville være sammen med meg. De spurte og de trøsta når de så jeg hadde det vondt. De gravde og ville vite hvordan jeg hadde det. Når jeg ikke smilte eller når jeg var sur, så ville de alltid vite hvorfor. De sa «Nå er du stuck med oss» – og da husker jeg at jeg tenkte at det gjør ikke så mye. De andre proffene var nydelige mennesker som ville det samme som meg. De ville ha kjærlighet, bli tatt på alvor. Det var ungdom der som kanskje var stille og sjenerete. Men de blomstrer også opp på en måte som gjør at de nå er med å forandre viktige ting.

Og så var det voksne der som var så nysgjerrige på meg. Jeg snakka alltid i overskrifter, men de var så nysgjerrige på hva som lå under. Jeg var litt ukomfortabel med det fordi jeg lurte på hva de så i meg som jeg ikke selv så. Jeg var ikke vant med sånne varme og nysgjerrige mennesker. Jeg har ikke hatt så mange sånne mennesker i livet mitt. Det skjedde noe med meg da, og jeg begynte å reflektere rundt hva jeg gjorde og hvem jeg var. Jeg ble lissom nysgjerrig på meg selv.

Så da ble jeg spurt om jeg kunne forelese for studenter, følte jeg meg klok. Jeg hadde jo masse råd å komme med, og jeg hadde masse kunnskap. Jeg var viktig. Det var en veldig spesiell følelse å få. Livet var liksom så kjipt, og jeg følte at det var meg mot verden, og så ble det faktisk sånn at jeg skulle være med å forandre verden. Det var fint å møte fagfolk, lærere og studenter. Jeg oppdaga at de fleste voksne vil det beste. Jeg skulle ønske jeg hadde visst det før. Men da jeg skjønnte det, fikk jeg følelsen av at vi faktisk kan forandre – da fikk jeg troa. Nå kjenner jeg at jeg er med på å flytte folk og endre systemer. Jeg er ikke et offer. Jeg er en rådgiver nå, og ingen ser meg som syk. De ser ikke på meg som en «atferdskid», men en som er med å forandre på en likeverdig måte. Jeg er en kunnskapsbærer, og

det gjør noe med meg når jeg snakker med folk der ute. Jeg har liksom gått fra å være et sårbart barn til en ungdom med kunnskap. Det gjør at jeg blir trygg på meg selv.

Sofies fortelling: «Min stemme er ikke så mye verdt»

Sofie ble proff som tenåring og har i flere år delt sine erfaringer og gitt råd både til barnevernsarbeidere i feltet og til studenter ved utdanningene. I undervisningen har hun både vært med på ferdighetstreninger, og hun har presentert erfaringer og råd sammen med andre proffer. Sofie har jevnlig deltatt på proffmøter, men har den siste tiden har trukket seg mer og mer ut av Forandringsfabrikken og deltar lite i undervisning.

Jeg har vokst opp med barnevernet, og jeg har kjent på kroppen hvordan det har vært, uten egentlig å forstå det barnevernet gjorde eller hvorfor barnevernet gjorde det de gjorde. Jeg har ofte blitt behandla som dritt, og de har ikke vært interessert i å høre hva jeg mener. Jeg følte egentlig at de var imot meg. Den gangen jeg møtte Forandringsfabrikken, var jeg veldig sint. Men verken voksne eller andre proffer lo av meg når jeg uttrykte sinnet mitt. Jeg opplevde det som så fint at noen hørte på meg, og at de ga meg rom til å si det jeg mente. Det var liksom lov til å synes barnevernet er noe dritt. Både de voksne i Forandringsfabrikken og andre proffer bekrefta at det ikke var meg det var noe gærent med, men systemet. Det var fint å vite at jeg ikke er aleine, at det er mange andre som også blir behandla dårlig av barnevernet, og at jeg ikke er den ansvarlige for at så mye gikk gærent. De var opptatt av meg, erfaringene mine og hvordan jeg hadde det. Det fikk meg til å føle meg sett og tatt på alvor. Jeg synes jo først at det var så fint at de hørte

på meg, at jeg fikk en følelse av at min stemme var viktig. Jeg begynte å være med på foredrag og i undervisning sammen med andre proffer og voksne i Forandringsfabrikken.

Men så endra det seg for meg. Nå opplever jeg at jeg ikke lenger kan si det jeg vil, når jeg vil. Jeg har blitt én stemme blant mange, og min stemme blir borte hvis jeg ikke sier det samme som de andre. Vi har for eksempel forberedelser til undervisning, også er jeg uenig i noen punkter, så sier de «kan du ikke si noe annet?» Da teler ikke min personlige mening så forbanna mye. Min historie er annerledes enn mange andres, og nå opplever jeg ikke at den er så viktig lenger, det er ikke plass til mine erfaringer. Min stemme og det jeg har opplevd, er tydeligvis ikke så mye verdt. Jeg kan ikke si det jeg vil.

Det virker som om Forandringsfabrikken har blitt for stor. Det blir jo bare større og større, og det kan virke som om de fokuserer mer på mengden av proffer istedenfor på hver enkelt. Da klarer ikke de voksne å ta vare på alle. Nå skal vi liksom snakke om de riktige tinga. Når vi møter utdanninger og barneverntjenester må vi bestemme oss for hva som er «vårt» budskap. Da er det ikke rom for min historie.

Diskusjon

Innledningsvis i denne artikkelen stilte vi spørsmål om hvordan ungdommene opplever å bevege seg fra å være mottakere av barnevernstjenester til å bli deltakere i et samskapingsprosjekt. For å drøfte problemstillingen anvender vi anerkjennelse i nære relasjoner og sosial verdsetting for å få frem ungdommens opplevelse av anerkjennelsens betydning i samskaping. Deretter løftes Sofies historie frem for å utfordre aktørforståelsen i samskaping. Vi diskuterer også hvorvidt det er rom for

sårbarhet i den samskapingsprosessen ungdommene inngår i. Avslutningsvis ser vi på forholdet mellom samskaping, flerstemthet og uenighet.

Begge ungdommene tegner innledningsvis et bilde av seg selv som sinte og fremmedgjorte barn i et barnevern som ikke ser dem, og som ikke lytter til dem. Når de møter Forandringsfabrikken, uttrykker de frustrasjon og liten tillit til barnevernet. Begge har mye sinne i seg. Men følelsene endres når de møter voksne og andre proffer i Forandringsfabrikken. Da får ungdommene mulighet til å bearbeide erfaringer og skape nye bilder av seg selv og situasjonen de er i.

Etter hvert skiller imidlertid de to fortellingene seg fra hverandre og blir til ulike reiser. Lise forteller at hun, gjennom å bli proff og ta del i et fellesskap, får en tro på at hun med sin erfaring kan være med på å endre barnevernet. Hun beskriver opplevelsen av å være en kunnskapsbærer, en som kan gjøre en forskjell og endre det barnevernet hun selv har vært del av. Sofie har en annerledes historie. Hun forteller hvor fint det var å møte proffer og voksne i Forandringsfabrikken, men det å bli proff, å bli en del av et fellesskap som skal endre barnevernet, erfares etter hvert som vanskelig. Hun beskriver opplevelsen av å være annerledes og opplever at hennes erfaringer ikke er viktige, og at hennes meninger ikke blir verdsatt.

Anerkjennelse og sosial verdsetting

Når de to ungdommene forteller om møtet med Forandringsfabrikken, beskriver de hvordan de blir møtt, og hvorfor de får følelsen av at andre bryr seg på en positiv måte. Når voksne «pirker under overflaten» og stiller spørsmål i et forsøk på å

forstå hvordan de egentlig har det, opplever de å bli sett, lyttet til og tatt på alvor. Det skapes trygge rom der de blir ivaretatt, og der det er lov å gi uttrykk for sinne og frustrasjon. Gjennom samtaler og samarbeid med voksne og andre proffer som forteller at de er gode nok, utvikler de en tro på seg selv. Disse erfaringene kan forstås i lys av det Honneth kaller *anerkjennelse i nære relasjoner* som preges av kjærlighet, nærhet og varme. Å erfare at andre mennesker virkelig bryr seg, og at relasjonene vedvarer, bidrar til utvikling av en grunnleggende selvillit som er nødvendig for å føle seg som del av et fellesskap (Honneth, 2008). Honneth hevder at den grunnleggende anerkjennelsen kun skjer i intime relasjoner mellom foreldre og barn eller i kjærlighetsrelasjoner.

Andre argumenterer for at denne formen for anerkjennelse kan skje mellom barn og andre omsorgspersoner (Warming, 2015). For barn i barnevernet, som ofte har en oppvekst preget av utrygg tilknytning og krenkelser, er relasjonen til andre omsorgspersoner spesielt viktig (Thomas, 2012). Gjennom disse relasjonene kan ungdommene få mulighet til å se seg selv på en annen måte og få anerkjennelse for de ressursene de har. Den anerkjennelsen de erfarer i møte med voksne i Forandringsfabrikken, kan dermed også forstås som et grunnlag for å kunne inngå i samskaping med andre. Ungdommene erfarer en vending. De beveger seg fra å være «ofre» for og passive mottakere av barneverntjenester til å se på seg selv og bli sett på av andre som noen som har viktige erfaringer og en kompetanse som er verdifull i videreutvikling av tjenestene.

Forandringsfabrikken som sosial virksomhet har et tydelig uttalt verdigrunnlag

om at alle er like mye verdt, og at barn og unge skal anerkjennes som kunnskapsbærere (Forandringsfabrikken, 2017a; Torensen & Steinrem, 2018). Den sosiale verdsettingen er knyttet til at man som proff i Forandringsfabrikken inngår i et fellesskap som arbeider for og fremmer definerte verdier som ydmykhet, samarbeid, åpenhet og kjærlig. Deltakelse i et slikt fellesskap kan igjen føre til et godt selvverd, en tro på at egne egenskaper, ferdigheter, erfaringer og kunnskap er av verdi (Honneth, 2008). Tilsvarende kan man tenke seg at den sosiale verdsettingen kan svekkes hvis det man bringer inn, ikke samsvarer med det som fremheves som betydningsfullt i fellesskapet.

Både Lise og Sofie legger vekt på hvor viktig det er for dem å inngå i relasjoner til voksne som er opptatt av å finne ut hvem de er, og fortsetter å bry seg. Begge fortellingene viser hvordan ungdommene i utgangspunktet opplever seg møtt med anerkjennelse og forståelse når det gjelder hvem de er, og hva de har opplevd. Sammen med andre proffer og voksne i Forandringsfabrikken bearbeider ungdommene egne erfaringer, og de blir en del av et fellesskap som er sentralt med tanke på sosial verdsetting. Men når disse erfaringene skal brukes i samskaping omkring barnevernspedagogutdanningene, er opplevelsene ulike. Lise erfarer at det hun har opplevd, er av verdi og blir ansett som viktig kunnskap for å forandre barnevernet. For henne vedvarer den anerkjennelsen hun møtte da hun kom i kontakt med Forandringsfabrikken fordi det hun bringer inn, verdsettes. Hun opplever å være en del av et fellesskap der hun blir anerkjent på en måte som gjør at hun tar i bruk egne ressurser. Hun blir møtt med interesse for det

hun har av erfaring og blir sett på som en som har noe viktig å bidra med innenfor fellesskapet. Slik utvikler hun et syn på seg selv som en som ikke lenger er et offer, men snarere en bærer av viktig kunnskap som hun kan bruke for å få til endring. Hennes fortelling kan forstås som en historie om anerkjennelse i nære relasjoner og også anerkjennelse i form av sosial verdsetting. Hvis vi ser dette i sammenheng med artikkelens tittel, kan vi si at hun beveger seg fra å være en passiv brikke, en tjenestemottaker som er styrt av andre, til å bli en aktiv aktør og likeverdig samskaper.

Sofie opplever det annerledes. Hun erfarer at hennes historie og det hun mener er viktig å fokusere på, ikke passer inn. Hun har opplevd noe som er annerledes enn de andre, og når det ikke er plass til hennes erfaringer, påvirker det også hennes opplevelse av å bli anerkjent. De relasjonene hun inngår i, endres når det oppstår uenighet omkring hvilken fortelling som skal fortelles. Opplevelsen av likeverdighet er derfor vanskeligere å finne i Sofies fortelling. Hun føler seg ikke som en del av et fellesskap der medlemmene verdsetter hverandres kunnskap og egenskaper (Honneth, 2008). For Sofie ser det derfor ut til at de nære relasjonene hun erfarte innledningsvis, endres, og det hun beskriver, kan ses som mangel på sosial verdsetting.

Thomas (2012) er opptatt av likeverd når han viser til sammenhengen mellom anerkjennelse og barns vilkår for deltakelse. Når barn får en tro på at den de er og det de kan er viktig, og når de får en forståelse av seg selv som aktivt handlende aktører, gjøres de til likeverdige samarbeidspartnere, og det tilrettelegges for deltakelse. Slik likeverdighet i relasjonen fremheves også som en forutsetning for samskaping (Boyle &

Harris, 2009; Brandsen & Honingh, 2015; Needham & Carr, 2009; Voorberg, Bekkers, & Tummers, 2013). Når denne forutsetningen ikke er til stede, er det vanskelig å få til samskaping, og det blir vanskelig for deltakerne å være aktive aktører.

Aktør, men også sårbar

Hvis vi på nytt går tilbake til artikkelens tittel, er det nærliggende å spørre om Sofie igjen blir en brikke når hun erfarer det som kan forstås som mangel på sosial verdsetting. Men det kan også være motsatt. Det at hun velger å trekke seg ut av fellesskapet, kan forstås som at hun er en aktør med stor grad av selvbestemmelse og med selvstyrke nok til bryte med det hun oppfatter som en praksis hun ikke godtar. Gjennom å ta egne valg tar hun avstand fra igjen å bli en brikke, en som er ytre styrt av andre. Kanskje er den selvstyrken hun har, et resultat av den anerkjennelsen hun opplevde i de første møtene med voksne og andre profesjoner. Der ble det etablert relasjoner preget av anerkjennelse av hvem hun er, hennes rett til å føle det hun følte og en forståelse for hennes reaksjoner på å være barn i barnevernet. Det kan ha skapt grunnlag for god nok selvtilit til å føle at hun ved neste korsvei, når det oppstår en kollisjon mellom det hun og Forandringsfabrikken vil, kan bestemme over sitt eget liv. Dette kan ses i sammenheng med at mennesker som bærer med seg en vanskelig fortid preget av mangel på anerkjennelse og krenkelser, kan «repareres» dersom de i senere relasjoner igjen får troen på seg selv og tro på at de med sine egenskaper og ressurser kan bidra til noe positivt (Falkum, Hytten, & Olavesen, 2011; Warming, 2015).

Samtidig kan vi forstå Sofies historie som en fortelling om å oppleve at det ikke

er rom for den sårbarheten hun bærer med seg. Barn i barnevernet beskrives i store deler av litteraturen som spesielt sårbare og risikoutsatte. Oppvekst i belastende miljøer preget av utrygghet og vanskelige relasjoner, innebærer en rekke utfordringer både psykisk og fysisk (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen, & Hvinden, 2014; Christiansen, 2012; Killén & Olofsson, 2003; Olofsson, 2005). Kombinasjonen av å være sårbar og skulle være en kompetent samskaper kan derfor by på noen utfordringer. I samskaping er man opptatt av å se og ta i bruk barn og unges ressurser fremfor å fokusere på deres sårbarhet (Tisdall, 2017). Det kan gi dem en opplevelse av myndiggjøring som kan knyttes til at de opplever at egne erfaringer og kunnskap utgjør et viktig bidrag i en endringsprosess (Bovaird & Loeffler, 2012; Clark & Laing, 2018; Mayer & McKenzie, 2017). Et ensidig fokus på barn og ungdom som ressurssterke aktører kan imidlertid også bidra til å usynliggjøre den sårbarheten de bærer med seg, og som trolig vil prege deres forståelse og handling i ulike situasjoner.

Ursin (2019) advarer mot et ensidig fokus på «det kompetente barnet» når barn og unge skal delta. Hun trekker frem at det kan medføre for høye forventninger og for stor grad av ansvarliggjøring av barn og unge. Synet på barn og unge som likeverdige aktører og samskaper kan dermed komme til å skygge for at de også kan være sårbare og har et behov for å fortsette å inngå i nære anerkjennende relasjoner som vedvarer. I verste fall kan det ifølge Ursin (2019) føre til at vi ansvarliggjør på bekostning av anerkjennelse. Dersom vi i samskapingen navn utelukkende forstår og behandler ungdommene som ressurssterke aktører nettopp fordi samskaping

betinginger dette synet, kan vi risikere å overse den sårbarheten som barn og unge i barnevernet kan ha.

På den andre siden vil et ensidig fokus på sårbarhet kunne føre til at man primært forstår barn og ungdom i barnevernet som noen som trenger hjelp og beskyttelse. En mulig konsekvens av det er at de fortsetter å være passive mottakere av barneverntjenester, og gjennom det umyndiggjøres og fratras retten til å delta og bidra. Sagt på en annen måte: De blir brikker og ikke aktører. Reell samskaping i barnevernet fordrer derfor en bevissthet om sårbarhet, men samtidig et fokus på iboende ressurser og anerkjennelse av barn og ungdom som aktive, handlende og villende aktører.

Flerstemt fellesskap

Sofies fortelling om å føle seg utenfor fordi hun har en annen historie, gjør det nærliggende å diskutere hvorvidt det er og skal være plass til alle stemmer i samskaping. Fordi fellesskapet er bestemmende for hva som blir satt pris på og hvem som inkluderes, beskriver Honneth viktigheten av å identifisere hvilke erfaringer, kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som verdsettes i et fellesskap (Honneth, 2008). Samtidig er det grunnleggende i samskaping at aktørenes erfaringer og den kompetansen disse erfaringene gir, vektlegges. Det innebærer at man i samskaping kan stå overfor spenningsfeltet mellom ivaretagelse av det unike, den enkeltes kunnskap og kompetanse basert på egne erfaringer, og generalisert kunnskap basert på felles erfaringer og verdier.

Sofies historie om opplevelsen av utenforskap gjør det nødvendig å spørre om alle får mulighet til å bli medskapere i fellesskapet – og hvis ikke det gjelder alle;

hvem gjelder det? Hvem blir hørt og sett, og hvilke synspunkter verdsettes? I vår sammenheng: Er det kun de som har erfaringer, meninger og tanker som er i tråd med det som er Forandringsfabrikkens dominerende verdier, som blir verdsatt og inkludert? Sofies fortelling kan forstås som en historie om en som opplever seg utsatt for usynliggjøring og ekskludering fordi hennes erfaringer og synspunkter er annerledes. Når mennesket ikke føler seg anerkjent og verdsatt, kan det føre til en opplevelse av nedverdiggelse og degradering (Honneth, 2008)

Fraser har kritisert Honneth for å ha et ensidig blikk på fravær av anerkjennelse som kilde til utenforskap og mener en også må rette fokus mot vilkår for deltakelse (Fraser & Honneth, 2003). Dersom det rådende verdisettet hindrer mennesker eller grupper av mennesker lik deltakelse, er verdiene ifølge Fraser (2003) urettferdige fordi mennesker ikke kan delta på like vilkår. Når ikke alle ses og høres, er det ikke like vilkår for deltakelse. Dermed eksisterer det heller ikke likeverdighet. Når Sofie opplever at hun ikke blir hørt, kan det forstås som sosial urettferdighet som oppstår i et system som lar et gitt verdisett få dominere (Fraser & Honneth, 2003). Konsekvensen kan være at de ungdommene som har tanker og meninger som ikke sammenfaller med de rådende verdiene, får en lavere status og heller ikke blir verdsatt. Da kan det også bli vanskelig for dem å bli samskaper og oppleve seg som aktive aktører innenfor et fellesskap.

I et samskapsprosjekt som det her er snakk om, skal barn og unges kunnskap være et likeverdig bidrag inn i utviklingen av barnevernspedagogutdanningene. Er det da slik at alles erfaringer og meninger

skal tre frem, eller fordrer samskaping en viss kollektiv samstemthet? Sofies historie antyder at samstemthet trumfer flerstemthet. Hvis dette er tilfellet, har man ikke det Iversen (2014) omtaler som et uenighetsfellesskap med mennesker med ulike meninger som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring. Et slikt fellesskap innebærer en toleranse for et mangfold av verdier. Det kan synes som en motsetning til Honneths (2008) vektlegging av sosial verdsetting knyttet til mer entydig definerte verdier. Et uenighetsfellesskap betyr at det er rom for ulike fortellinger og erfaringer. Hvordan forskjeller og uenighet håndteres, er ifølge Iversen (2014) av betydning for om man opplever å være del av et større fellesskap. Det kan også ha betydning for opplevelsen av anerkjennelse.

Sofies fortelling kan ses som en historie om å ikke oppleve aksept for forskjeller, særlig når forskjellene utfordrer gjeldende verdisett og målsetting. Hennes historie synliggjør hvor viktig det er å spille de ulike erfaringene sammen i samskaping. Slik kan samskaping romme både uenighet og flerstemthet og anerkjenne ulike erfaringer.

Avslutning

Å samskape med barn og unge i barnevernet handler om å forstå og møte ungdommer som ressurssterke og handlende aktører. En selvforståelse som aktør fordrer, slik vi har beskrevet, anerkjennelse i ulike former. I møte med Forandringsfabrikken løftes ungdommens erfaringer og egen skaper frem som en ressurs og som viktig kunnskap. Det ungdommene beskriver, kan forstås som en bevegelse fra å være brikke til å bli aktør. Samtidig illustrerer Sofies historie at et fellesskap med lite rom

for annerledes erfaringer og tenkning kan gjøre det vanskelig med likeverdig deltakelse. I samskaping som inkluderer ungdommer i barnevernet, er det følgelig nødvendig med en bevissthet om at de også er sårbare.

Anerkjennelse og rom for sårbarhet er imidlertid ikke tilstrekkelig for at ungdommer skal oppleve at de er samskapere. Frasers kritikk av Honneths ensidige fokus på anerkjennelse hjelper oss til å forstå at det også må andre forutsetninger til for å føle seg som en samskaper. Oppmerksomheten må rettes mot vilkår for deltakelse i fellesskapet. Dersom noen stemmer verdsettes, mens andre stemmer ikke blir tatt hensyn til, kan det settes spørsmåltegn ved om det kan oppleves som reell samskaping. Dersom samskaping fordrer en enig-

het og ikke tilrettelegger for uenighet, risikerer man å miste mangfoldet. For at samskaping skal lykkes, kan derfor ikke enighet være en forutsetning, nettopp fordi barn og unges erfaringer er ulike.

Med dette som utgangspunkt bør man diskutere forutsetningene, mulighetene og begrensningene knyttet til samskaping. Et sentralt spørsmål å arbeide videre med er hva som skal til for at samskaping skal preges av likeverd og også ha reelt rom for uenighet, flerstemthet og anerkjennelse av ulike meninger og erfaringer. Samskaping i barnevernfaglig sammenheng fordrer videre ivaretagelse av hver enkelt aktør ut fra en bevissthet om sårbarhet og behov for anerkjennelse og samtidig en vektlegging av ungdommer som ressurssterke og likeverdige deltakere.

REFERENSER

- Aamodt, L.G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkningen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, (03), 154–161.
- Agger, A., & Tortzen, A. (2015). *Forsknings review om samskabelse*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2017). *Tolkning og refleksion: Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metode* (tredje utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Askheim, O.P. (2017). Brukermedvirkningsdiskurser i den norske velferdspolitikken. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(02), 134–149. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-02-03>
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B., & Hvinden, B. (2014). Barnevern i Norge 1990–2010: En Longitudinell Studie. *Child Welfare Clients in Norway Between* (Nova rapport 9/2014).
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–148). Oslo: TANO.
- Bakke, I.M., & Holmberg, L. (2014). Barns deltakelse i omsorgsovertakelser. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(1), 4–19.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2017a). *Endringer i barnevernloven*. (Prop. 73 L (2016–2017)). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/67954c9d29dd4c0ca3134e0931f32fdc/no/pdfs/prp201620170073000dddpdfs.pdf>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2017b). *Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018–2024*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6e31905299774f5681d57311e284d519/brede-barnevern.pdf>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>.
- Borg, M., Karlsson, B., Kim, H.S., & McCormack, B. (2012). Opening up for Many Voices in Knowledge Construction. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:3759/docview/1012105949?accountid=43239>
- Bovaird, T., & Loeffler, E. (2012). From Engagement to Co-production: The Contribution of Users and Communities to Outcomes and Public Value. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1119–1138. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9309-6>

- Boyle, D., & Harris, M. (2009). The Challenges of Co-production: How Equal Partnerships Between Professionals and the Public are Crucial to Improving Public Service (Nesta). Hentet fra https://neweconomics.org/uploads/files/312ac8ce93a00d5973_3im6i6t0e.pdf
- Branden, T., & Honingh, M. (2015). Distinguishing Different Types of Coproduction: A Conceptual Analysis Based on the Classical Definitions. *Public Administration Review*, 77(39), 427–435. DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.12465>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2003). Youth Participation in Community Evaluation Research. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 21–33. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(02\)00268-0](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(02)00268-0)
- Christensen, K., & Fluge, S. (2016). Brukermedvirkning i norsk eldreomsorgspolitik; om utviklingen av retorikken om individuelt medansvar. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3), 261–277. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2016-03-04>
- Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 89 ER(01–02). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/tnb/2012/01-02/hvorfor_har_barnevernet_problemer_med_aa_se_og_behandle_barn.
- Clark, J., & Laing, K. (2018). Co-production with young people to tackle alcohol misuse. *Drugs and Alcohol Today*, 18(1), 17–27. DOI: <https://doi.org/10.1108/DAT-08-2017-0041>
- Egilson, S.P., Dybbroe, B., & Olsen, T. (2018). Brukermedvirkning og velferdstjenester. *Nordisk velferdsforskning | Nordic Welfare Research*, 3(01), 4–6. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2018-01-01>
- Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Ely, M. (2007). In-forming re-presentations. I D.J. Clan-dinin (red.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (s. 567–598). Hentet fra <http://methods.sagepub.com/book/handbook-of-narrative-inquiry> doi: <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Falkum, E., Hytten, K., & Olavesen, B. (2011). Anerkjennelsens psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48, 1080–1085.
- Fledderus, J., Branden, T., & Honingh, M. (2014). Restoring trust through the co-production of public services: A theoretical elaboration. *Public Management Review*, 16(3), 424–443. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.848920>
- Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse; hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 10(1), 73–87.
- Forandringsfabrikken. (2017a). *Verdier i forandringsarbeid*. Hentet fra <https://www.forandringsfabrikken.no/article/forandringsfilosofi>
- Forandringsfabrikken. (2017b). *Innhenting av kunnskap*. Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/page/innhenting-av-kunnskap>
- Forandringsfabrikken. (2019). *Forandringsfabrikkens arbeid på barnevern. Kunnskapsformidling*. Hentet fra <https://www.forandringsfabrikken.no/article/forandringsfabrikkens-arbeid-p%C3%A5-barnevern>
- Frank, A.W. (2010). *Letting stories breathe: A socio-narratology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Fylkesnes, M.K., & Netland, M. (2012). God praksis i møte med etniske minoritetsfamilier i barnevernet: saksbehandleres og foreldres erfaringer. *Tidsskriftet Norges barnevern*, (04), 221–235.
- Halvorsen, G.S. (2009). Anerkjennelsens betydning for en hjelpende relasjon: Om selvforståelse og andreforståelse. *Klinisk Sygepleje*, 23(4), 68–78.
- Hansen, V.G., & Ramsdal, H. (2015). Brukermedvirkning og samarbeid – vanskelige mål å kombinere? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, (03), 196–205.
- Haukelien, H., Møller, G., & Vike, H. (2011). *Brukermedvirkning i helse- og omsorgssektoren* (Vol. Nr. 284, Rapport (Telemarksforskning. Bø: trykt utg.)). Bø i Telemark: Telemarksforskning.
- Herman, D. (2010). Introduction. I D. Herman (Red.), *The Cambridge companion to narrative* (s. 2–21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holstein, J.A., & Gubrium, J.F. (2016). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktens moralske grammatikk*. Oslo: Oslo: Pax Forlag.
- Høiland, P., & Juul, S. (2015). *Anerkjennelse og dømmekraft i sosialt arbeid* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacquez, F., Vaughn, L., & Wagner, E. (2013). Youth as Partners, Participants or Passive Recipients: A Review of Children and Adolescents in Community-Based Participatory Research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1–2), 176–189. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9533-7>
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W., & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Julkunen, I., & Marthinsen, E. (red.). (2012). *Practice research in Nordic social work: Knowledge production in transition* (Critical studies in socio-cultural diversity). London: Whiting & Birch.
- Killén, K., & Olofsson, M. (2003). *Det Sårbara barnet: barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Klevan, T., Davidson, L., Ruud, T., & Karlsson, B. (2016). «We are different people»: A narrative analysis of carers' experiences with mental health crisis and support from crisis resolution teams. *Social Work in Mental Health*, 14(6), 658–675. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332985.2015.1133471>
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting* (doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Mayer, C., & McKenzie, K. (2017). «...it shows that there's no limits»: The psychological impact of co-production for experts by experience working in youth mental health. *Health & Social Care in the Community*, 25(3), 1181–1189. DOI: <https://doi.org/10.1111/hsc.12418>
- Meld. St. 29 (2013). *Morgendagens omsorg* (St. meld. nr. 29 (2012–2013) (2014)). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/meld-st-29-20122013/id723252/?ch=1&q=>
- Needham, C., & Carr, S. (2009). *Co-production: an emerging evidence base for adult social care transformation*. London: Social Care Institute for Excellence.
- NOU 2011: 11 (2011). *Innovasjon i omsorg: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 26. juni 2009: avgitt til Helse- og omsorgsdepartementet 16. juni 2011* (Voll. NOU 2011: 11). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nol/dokumenter/nou-2011-11/id646812/?ch=2>
- Nygård, R. (1993). *Aktor eller brikke?: om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Olofsson, M. (2005). Omsorgssvigt af det ufødte barn. I A.L. v. d. Lippe, S.R. Wilkinson, & K. Killén (red.), *Risikoutvikling: tilknytning, omsorgssvikt og forebygging: et jubileumskrift til Kari Killén* (s. 71–86). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Olsen, B.C.R. (2017). Om å vite best ... sammen – brukermedvirkning i helse- og sosialsektoren. I M.A. Stamsø (red.), *Velferdsstaten i endring: om norsk helse- og sosialpolitikk* (3. utg., s. 216–240). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ostrom, E. (1996). Crossing the great divide: coproduction, synergy, and development. *World development*, 24(6), 1073–1087. Hentet fra http://era-mx.org/biblio/Ostrom_1996.pdf.
- Paulsen, V. (2016). Ungdommers erfaringer med medvirkning i barnevernet. *Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*(1), 4–15. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/ungdommers-erfaringer-med-medvirkning-i-barnevernet-6.19.429529.0b40168b53>
- Paulsen, V. (2018). Et anerkjennelsesperspektiv på oppfølging av ungdom i barnevernet i overgangen til voksenlivet – fra teori til praksis. *Tidsskriftet Norges barnevern*, (04), 224–237. DOI: <https://doi.org/10.1826/ISSN-1891-1838-2018-04-02>
- Pestoff, V. (2012). Co-production and Third Sector Social Services in Europe: Some Concepts and Evidence. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1102–1118. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9308-7>
- Pestoff, V. (2018). *Co-Production and Public Service Management: Citizenship, Governance and Public Services Management*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Riessman, C.K. (2017). Narrativ analyse. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitativ analyse: syv traditioner* (s. 233–272). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, B. (2012). Co-production: Option or Obligation? *Australian Journal of Public Administration*, 71(3), 314–324. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2012.00780.x>
- Schibbye, A.-L.L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slay, J., & Stephens, L. (2013). *Co-production in mental health: A literature review*. New Economics Foundation. Social Science Premium Collection. Hentet fra <https://ezproxy2.usn.no:3759/docview/1820763609?accountid=43239>
- Slettebø, T., Brodtkorb, E., & Dalen, H. (2012). *Brukerens erfaringer og syn på kollektiv brukermedvirkning*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98991/Slettebo_Brodtkorb_Dalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19(4), 453–466. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Thrana, H.M. (2014). Kjærlighet – en erkjennelsesrelasjon i arbeid med utsatt ungdom. *Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*(1), 4–17.
- Tisdall, E. (2017). Conceptualising children and young people's participation: Examining vulnerability, social accountability and co-production†. *The International*

- Journal of Human Rights*, 21(1), 59–75. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248125>
- Toresen, G., & Steinrem, I. (2018). *Barnas barnevern : trygt, nyttig og samarbeidende for barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ursin, M. (2019). Gatebarnet som offer og helt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*(01), 13–29. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-02>
- Verschuere, B., Brandsen, T., & Pestoff, V. (2012). Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1083–1101. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9307-8>.
- Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L. (2013). *Co-creation and co-production in social innovation: A systematic review and future research agenda*. Paper presented at the EGPA Annual Conference, Edinburgh.
- Warming, H. (2015). The life of children in care in Denmark: A struggle over recognition. *Childhood*, 22(2), 248–262. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568214522838>

Artikkel 3

Larsgaard, A.K. (2021)

Når kunnskaper møtes. En kvalitativ studie av kunnskapsforståelser i et samskapingsprosjekt

Tidsskrift for velferdsforskning nr 4.

<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-04-03>



Når kunnskaper møtes

En kvalitativ studie av kunnskapsforståelser i et samskapingsprosjekt

Ann Kristin Larsgaard

Universitetslektor, institutt for Pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

ann.k.larsgaard@usn.no

Innledning

Kunnskapsgrunnlaget i sosialfaglige utdanninger er stadig debattert. En av diskusjonene handler om forholdet mellom ulike kunnskapsformer (Garsjø, 2016; Heggen & Dahl, 2017; Jordet & Roland, 2012). På den ene siden eksisterer det en bekymring knyttet til akademisering av utdanningene (Ekeland, 2014; Garsjø, 2016). Akademisering kan forstås som styrking av det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for utdanning og yrkesutøvelse (Osland, 2017). Samtidig diskuterer man erfaringskunnskapens plass i de ulike fagenes kunnskapsgrunnlag (Borg & Karlsson, 2011; Halås, 2018). Debatten aktualiseres gjennom nye forskrifter for sosialfaglige utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). I nasjonale retningslinjer for barnevernspedagogutdanninger fremheves det at erfaringskunnskap, forstått som brukers erfaringer, skal inngå som en viktig del av kunnskapsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fremtidens barnevernspedagoger skal i større grad samarbeide med brukere, og faglige vurderinger og utøvelse skal gjøres på grunnlag av brukernes kunnskap (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017; Røsdal et al., 2017). Dette aktualiserer en gammel, men likevel aktuell epistemologisk debatt om hva som er gyldig kunnskap, og hvordan ulike kunnskaper vektes i forhold til hverandre.

Formålet med artikkelen er å belyse erfaringer med hva som skjer når erfaringskunnskap skal inkluderes i en barnevernspedagogutdanning dominert av fagkunnskap. Artikkelen tar sitt empiriske grunnlag fra samskapingsprosjektet *Mitt Liv utdanning*, der ungdommer med erfaring fra barnevernet og lærere fra ulike barnevernutdanninger sammen arbeider for å inkludere barn og unges kunnskap som en del av barnevernspedagogutdanningen. Når jeg her hevder at de unge representerer erfaringskunnskap og lærere representerer fagkunnskap, må det forstås som en analytisk distinksjon for å få frem betydningen av kunnskap og kunnskapsforståelse. En slik distinksjon er nødvendig for å besvare artikkelens problemstilling: *Hvilken betydning har kunnskapsforståelse når unge med erfaring fra barnevernet og lærere fra barnevernfaglige utdanninger skal samskape?*

Faglig rammeverk

Barnevernspedagogutdanningens kunnskapsgrunnlag

Dagens sosialfaglige profesjonsfag har et kunnskapsgrunnlag som bygger på et mangfold av teori, praksis og erfaring (Grimen, 2008). Det gjelder særlig innenfor barnevernet, der arbeidet med sårbare grupper krever en særskilt kompetanse fra et sammensatt kunnskapsfelt (Heggen & Dahl, 2017). Kunnskapsgrunnlaget er ofte teoretisk fragmentert, og de ulike kunnskapsfeltene samsvarer ikke nødvendigvis. I praksis vil man likevel være avhengig av et kunnskapsgrunnlag som består av ulike teorier, tilnærminger og erfaringer. Slik forenes de ulike kunnskapsfeltene i det Grimen (2008) omtaler som praktisk syntese. I all hovedsak er det utdanningene som skal sikre at fremtidens barnevernspedagoger skal ha relevant kunnskap for å sikre barnevernets samfunnsmandat.

Kunnskapsbasert praksis viser til at utdanningene skal bygge på tre kunnskaper: kunnskap fra forskning, kunnskap fra praksis og brukeres erfaringskunnskap. Samlet skal disse danne grunnlaget for faglig refleksjon og utøvelse av faget (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Kunnskap fra forskning omtales i denne artikkelen som fagkunnskap som omfatter både forskning, vitenskap og teori, og som har fremkommet gjennom vitenskapelig praksis, metoder og kriterier som skal sikre gyldighet (Grimen, 2008). Kunnskap fra praksis er kunnskap som erverves gjennom å praktisere (Nortvedt et al., 2012). Erfaringskunnskap refererer her til kunnskap fra brukere som i denne sammenheng er barn og unge. Den kjennetegnes ved at den er subjektiv og uttrykkes i personens unike handlinger i situasjonen den springer ut fra og anvendes i (Grimen, 2008).

Det er det som skjer i møtet mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap som er fokus i denne artikkelen. Et slikt fokus er interessant av flere grunner. De ulike kunnskapsformene som skal utgjøre kunnskapsgrunnlaget i utdanningen, illustreres ofte i en modell med like store sirkler som tangerer hverandre. Dermed er det lett å tolke at de ulike kunnskapsformene likestilles, og at forholdet mellom kunnskapene er likeverdige. Videre er det flere som hevder at det er en tendens til at erfaringskunnskap i sosialfag generelt og i barnevernet spesielt i mange tilfeller er tillagt mindre vekt, og at fagfolk i varierende grad imøtekommer og vektlegger erfaringskunnskap (Angel & Grønningsæter, 2013; Heggen & Dahl, 2017). Det aktualiserer debatten om forholdet mellom kunnskaper og hvorvidt de ulike kunnskapsformene er likeverdige med lik innflytelse.

Prosjektet Mitt Liv utdanning

Mitt Liv utdanning er et samskappingsprosjekt som danner det empiriske grunnlaget for denne artikkelen. Prosjektet er et samarbeid mellom Forandringsfabrikken, barn og unge med erfaring fra barnevernet og lærere fra ulike barnevernspedagogutdanninger. Forandringsfabrikken er en sosial virksomhet og et kunnskapssenter som innhenter og formidler kunnskap fra barn og unge med erfaring fra det offentlige hjelpeapparatet. Ungdommene som deltar i prosjektet, benevnes som proffer. I samskappingsprosjektet samarbeider proffene med lærere fra ulike barnevernfaglige utdanninger med mål om å utvikle kunnskapsgrunnlaget i utdanningene (Forandringsfabrikken, 2020).

Deltakerne i prosjektet har arbeidet med hvordan barnevernspedagogutdanninger i Norge kan imøtekomme nasjonale retningslinjers krav om at barn og unges kunnskap skal integreres i utdanningens kunnskapsgrunnlag. Det er utviklet en kunnskapsbank med forslag til pensum, undervisningsopplegg, filmer og andre ressurser. Gjennom samarbeidsmøter, workshops og planleggingsmøter har deltakerne sammen utviklet konkrete undervisningsopplegg med det mål å inkludere erfaringskunnskap i barnevernspedagogutdanningen. Ungdommene i prosjektet har bidratt i denne undervisningen.

Samskaping

I prosjektet *Mitt Liv utdanning* er ordet samarbeid erstattet med samskaping fordi samskaping som samarbeidsform understreker betydningen av brukere som kunnskapsrike og likeverdige samarbeidspartnere. Samskaping forstås her som et samarbeid der offentlige ansatte og brukere av offentlige tjenester deler kunnskap og ressurser med hverandre (Torfing et al., 2016).

Samskaping er et relativt nytt forskningsfelt som i stor grad bygger på teoretiske studier om hva samskaping er og ikke er (Brandsen & Honingh, 2015; Verschuere et al., 2012). Her skal samskaping forstås som en samarbeidsform som sammenvever profesjonelles og brukeres kunnskap for å utvikle og forbedre kvaliteten på tjenester eller utdanninger (Needham, 2008). Det er en prosess der individer eller grupperes samhandling skal føre til endring gjennom at brukere sammen med profesjonelle arbeider over tid i både planlegging, gjennomføring og evaluering (Pestoff, 2009) og der brukerens mulighet for innflytelse øker (Bovaird, 2007).

Tross ulike definisjoner av hva samskaping er, trekkes det frem noen kjennetegn. Det fremheves at samskaping i avanserte former fordrer en likeverdig, anerkjennende og gjensidig relasjon mellom brukere og profesjonelle (Agger et al., 2018; Loeffler & Bovaird, 2016; Mayer & McKenzie, 2017). For det andre er det samskapingens sentrale idé at brukere av tjenester er skjulte ressurser (Boyle & Harris, 2009). Brukere har erfaring med hvordan det er å motta hjelp fra ulike offentlige hjelpeapparater. De har kunnskap om sin egen situasjon, hvilken hjelp som fungerer, og hva de erfarer som utfordrende. Det gjør dem til viktige bærere av erfaringskunnskap.

Det kan synes som om samskaping samsvarer med idealet om kunnskapsbasert praksis, der barn og unges erfaringskunnskap er likeverdig med andre former for kunnskap. Det er et ambisiøst ideal med tanke på at unge i barnevernet ofte forstås og møtes som sårbare og hjelpetrengende (Backe-Hansen et al., 2014). Denne artikkelen har som mål å utforske hvordan idealet utspiller seg i praksis ved å undersøke hvilken betydning kunnskapsforståelser har når unge og lærere skal samskape.

Kunnskapsbegrepet og ulike former for kunnskap

Som tidligere beskrevet skal barnevernspedagogutdanningen bygge på ulike kunnskapskilder som samlet utgjør kunnskapsbasert praksis. Et slikt ideal sier imidlertid lite om hva kunnskap er. Barth (2002) argumenterte i sin tid for å erstatte kulturbegrepet med kunnskap. Kunnskap er på samme måte som kultur omfattende og handler om hvordan mennesker skaper mening og begrunner sine forståelser og handlinger. I lys av sitt relasjonelle syn på kunnskap viser han hvordan kunnskap reproduseres og endres i interaksjon med andre. Kunnskap omfatter konkret informasjon, begreper, taksonomier, ferdigheter, følelser og holdninger som samlet utgjør et kunnskapsfelt som er styrende for hvordan vi forstår og handler. Slik er både individer, grupper og institusjoner bærere av ulike former for kunnskap, og de handler innenfor disse ulike kunnskapsfeltene. Kunnskap beveger seg også på tvers av individer og grupper. I artikkelen «Guru and the Conjurer» retter Barth (1990) fokuset mot prosesser som skaper og reproduserer kunnskap og hvilke krefter som styrer disse prosessene. Han beskriver to kunnskapstradisjoner med forskjeller i kunnskapsforståelse og hvordan kunnskapen formidles og utvikles. I guruens tradisjon finnes det kunnskapsrike mennesker som deler av sin kunnskap. For å ivareta sin posisjon som kunnskapsrike må de stadig tilegne seg mer kunnskap. Samtidig må de holde tilbake noe kunnskap slik at posisjonen ikke svekkes. Magikeren, derimot, har som mål å holde tilbake kunnskap og samtidig dele langsiktig, helst gjennom iscenesatte opptredener. Tanken er at

kunnskap verdsettes når den bevares hos noen få. Barth viser således at det finnes ulike forståelser av kunnskap og ulike former for kunnskapsutvikling fordi man har ulikt utgangspunkt og formål.

Sosialkonstruktivistiske teoretikere som Berger og Luckmann (2000) og Bruner (1986) retter på en annen måte enn Barth oppmerksomheten mot ulike former for kunnskap og viser til et skille mellom erfaringskunnskap og vitenskap. Ifølge Berger og Luckmann (2000) utgjør erfaringskunnskap en viktig del av kunnskapsbegrepet. Slik utfordrer de det tradisjonelle kunnskapsbegrepet som viser til kunnskap som noe objektivt, sant og allmenngyldig, og også omfatter hverdags- og erfaringskunnskap.

Når Bruner beskriver ulike former for kunnskap, skiller han mellom to tenkemåter: den paradigmatisk tenkemåten, som bygger på logikk, fornuft og allmenngyldighet, og den narrative tenkemåten, som kan forstås som menneskers erfaring og oppfatning av hvordan verden er (Bruner, 1986). Den paradigmatisk tenkemåten knyttes her til fagkunnskap i form av forskning og teorier. Den narrative tenkemåten kan i denne sammenheng knyttes til erfaringskunnskap der kunnskap utvikles gjennom at mennesker i samhandling med andre, strukturerer sine erfaringer og opplevelser i fortellinger som representerer subjektiv og troverdig kunnskap. Bruner beskriver hvordan den paradigmatisk tenkemåten med ulike vitenskapelige tilnærminger og teorier tenderer til å definere hvordan verden ser ut, på tross av at det meste av livet ikke handler om vitenskap, men om menneskers fortellinger. Ifølge Ekeland (2014) er det i flere fag en spenning mellom ulike kunnskapssyn forankret i henholdsvis objektontologi og subjektontologi. Det pågår en objektivering av profesjonsfagene som innebærer at kunnskapsgrunnet domineres av naturvitenskapelige metoder og praksiser. En objektivering vekker bekymring fordi det i arbeid med mennesker kan føre til instrumentelle intervensjoner, der individers subjektive fortellinger blir mindre synlige.

En dikotomisering mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap kan bli en forenkling av noe langt mer komplisert. Det kan skygge for det faktum at ingen av kunnskapene er ensartede og uforanderlige, men heterogene. Innenfor fagkunnskap finnes det flere tilnærminger og fagfelt som karakteriseres av ulike vitenskapelige praksiser og metoder, på tvers av naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Erfaringskunnskap er, om mulig, mer flertydig. Den består av subjektive erfaringer og vil følgelig variere fra person til person og fra kontekst til kontekst. Subjektive fortellinger kan imidlertid allmenngjøres. Man kan snakke om en gruppes erfaringer med for eksempel å være barn i barnevernet. Slik erfaringskunnskap mangler imidlertid teori og følger ikke de samme kriteriene som vitenskap, men kan likevel omtales som kunnskap (Ekeland, 2011).

Videre kan en slik dikotomisering skape et inntrykk av at brukere utelukkende besitter erfaringskunnskap og lærere representerer fagkunnskap. Dette vil være en feilaktig overforenkling. Erfaring og fag er ikke forskjellige kunnskaper som står i motsetning til hverandre. Flere vil hevde at fagkunnskap er heterogent, fleksibelt og utviklende (Christensen et al., 2018). Ulike former for kunnskap veves inn i hverandre (Wadel & Wadel, 2007). Eksempelvis bør vitenskap og teori inkludere og bygge på erfaringskunnskap for på den måten å legitimere fagkunnskap (Wynne, 1992). Jeg vil ikke argumentere mot slike forståelser, men velger likevel å gjøre en analytisk distinksjon. Slik kan jeg i likhet med Molander (1996) vise at vi ikke nødvendigvis snakker om ulike former, men om ulike aspekter ved kunnskap. Når jeg argumenterer for at ungdom hovedsakelig er formidlere av erfaringskunnskap og lærere fra utdanningsinstitusjoner primært er formidlere av fagkunnskap, kan jeg vise at det allerede i utgangspunktet for en samskapning er et ulikt maktforhold. Forholdet blir skjerpet av at kunnskapene ofte hierarkiseres i «sann» fagkunnskap og «subjektiv» erfaringskunnskap.

Metode

Metodiske utfordringer og etiske overveielser

Det empiriske materialet i denne studien er samlet gjennom etnografisk feltarbeid som innebærer deltagende observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner over tid (Fangen, 2010). Etnografisk feltarbeid gir mulighet til å få en dypere forståelse for deltagerens erfaringer og opplevelser gjennom uformelle samtaler og kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig gir det anledning til å observere hendelser, handlinger og samhandlinger mellom deltakerne. Det var naturlig å velge en slik tilnærming fordi jeg er deltaker i prosjektet *Mitt Liv utdanning*, samtidig som jeg er forsker på feltet. I denne sammenheng betyr det at jeg som deltakende prosjektkoordinator har inngått i og påvirket den samhandlingen jeg har forsket på. Det krever en særskilt refleksivitet fordi denne doble rollen påvirker både prosessen og resultatene (McNamee, 2010; Neumann & Neumann, 2012). Det krever en balansering og bevissthet mellom deltakerens nærhet og forskerens distanse. Som deltaker er jeg del av fellesskapet der jeg etablerer relasjoner, posisjonerer meg og uttrykker mine meninger. Denne nærheten kan samtidig begrense det kritiske og analytiske utenfrablisset som en forsker bør ha (Repstad, 2007). Deltakerne opplevde til tider mine vitenskapelige analyser og tolkninger som noe fremmed, særlig de unge. Denne vekslingen mellom nærhet og distanse gjorde at rollene mine til tider ble uklare, både for meg selv og deltakerne. Når er jeg likeverdig deltaker, og når jeg er jeg den analytiske forskeren?

Fordi jeg var deltakende i min egen studie og fordi jeg knyttet tette samarbeidsrelasjoner til de som ofte omtales som sårbare unge, var det nødvendig med en rekke etiske overveielser. Flere ganger ble jeg utfordret med hensyn til å forstå og møte ungdommene som sårbare med behov for beskyttelse (Strandbu & Thørnblad, 2010). Samtidig erfarte jeg at de også var særdeles ressurssterke. Dette dilemmaet var særlig aktuelt når det jeg formidlet av funn og diskusjoner, fremstod som ufordelaktig for Forandringsfabrikken og ungdommene.

Deltakere og utvalg

Jeg intervjuet elleve ungdommer og ni lærere i semistrukturerte intervjuer. Lærerne var ansatt ved to barnevernspedagogutdanninger og representerer en variasjon i alder, ansettelsestid og kjønn. Alle hadde en tilknytning til samskapingsprosjektet *Mitt Liv utdanning* og erfaring med å samarbeide med ungdommer i undervisning. Ungdommene jeg intervjuet, var i alderen 18–23 år, i kontakt med barnevernet og aktive proffer i Forandringsfabrikken på ulike steder i landet. Alle hadde erfaring med å samarbeide med barnevernspedagogutdanninger. Studien er godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg innhentet muntlig og skriftlig informert samtykke fra alle deltakerne i studien.

Analyseprosessen

Analyseprosessen startet med å bli kjent med det empiriske materialet som i denne studien var styrende for utvikling av problemstillingen og de teoretiske diskusjonene. Samtidig var det et formål å utforske både samskapingsbegrepet og kunnskapsbegrepet. I så måte var analyseprosessen både empiri- og teoredrevet og foregikk i en vekselvirkning mellom det empirisk funderte og den teoretiske forankringen.

Jeg analyserte datamaterialet med en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006) med det formål å finne mønstre i materialet. Analyseprosessen startet allerede ved transkribering, som ble fulgt opp av lesing og ny lesing for å bli kjent med materialet. Allerede i denne fasen ble de første ideene til temaer og mønstre synlige. Disse foreløpige ideene ble påvirket både av min doble rolle som deltaker og forsker, min forforståelse og min teoretiske forankring (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I neste fase kodet jeg materialet tett opptil deltakernes beskrivelser og hadde dermed en induktiv tilnærming (Thagaard, 2019). Deretter ble kodene analysert i kategorier som går på tvers av intervjuer og feltnotater. Denne fasen var i større grad fargelagt av teoretiske tilnærminger og artikkelens problemstilling. I den neste analytiske fasen ble disse kategoriene vurdert i forhold til hverandre for å finne mønstre og sammenhenger mellom kategoriene. For å belyse både delene og helheten har analysen vært en sirkulær prosess med koding, kategorisering, rekategorisering samt utvikling og reorganisering av temaet (Braun & Clarke, 2006). For å bli bevisst teoretisk påvirkning, forforståelse og hvordan rollene som deltaker og forsker påvirket analyseprosessen, har jeg gjennom hele prosessen diskutert funn og analyser med andre kollegaer.

Funn

I prosjektet *Mitt Liv utdanning* deltar ungdommer og lærere i samarbeidsmøter der de diskuterer pensum, læringsutbytter og vurderingsformer. De jobber også sammen i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsopplegg. Gjennom studien har både ungdommene og lærerne delt tanker og erfaringer om hvordan det er å samskape. Funnene er kategorisert i tre hovedtemaer.

«Vi representerer ulike verdener»

«Vi representerer jo ulike verdener (...) Og det blir tydelig når vi snakker og gjør ting sammen.» Denne læreren fortalte, i likhet med flere andre, at de i prosjektet har hatt tid og mulighet til å snakke sammen og jobbe sammen. Slik har deltakerne blitt bedre kjent med hverandres erfaringer, kunnskap og forståelser. Det at ungdommer og lærere handler innenfor ulike kontekster og representerer ulike «verdener», ble etter hvert tydelig både for ungdommene og lærerne.

Flere av ungdommene fortalte at de opplever utdanningen som teoritung og instrumentell, og at lærere har monopol på sannheter. En ungdom beskrev det slik:

Utdanningen er så veldig uavhengige – en høvding på en tue. (...). Det handler om hvordan universiteter og høyskoler er satt opp, og hvordan man ser på det med kunnskap. Det er så mange rammer og regler. Det handler om måten de underviser på, og hvilke kunnskaper som er viktig for dem. Det er teori som styrer, og som er viktigst.

Disse ungdommene snakket om at det i utdanningen er lite rom for følelser, varme og kjærlighet, og forklarte det med at det er for mye rammer og regler og for lite mellommenneskelighet. Lærerne, derimot, uttrykte bekymring for at det blir for mye følelser og «kjærlighetsnakk», hvilket skygger for det faktum at barnevernspedagoger må inneha faglig kompetanse til å håndtere vanskelige situasjoner. Det er ikke tilstrekkelig å bry seg om og å være glad i og å føle med. En lærer sa det slik:

De lever jo i sin egen historie. Så mye følelser gjør at vi (lærere) ikke stiller de riktige spørsmålene og vi tar ikke diskusjonene. Vi blir ukritiske. Da kan det lett bli farlig, tenker jeg. Det kan føre til at man avskriver og underkjenner vårt eget fag. Det kan vi ikke, det er vi som har ansvaret. Det kan ikke bli sånn husmoraktig med mye følelser og syensing.

Funn fra studien viser hvordan lærere orienterer seg og handler innenfor akademia der faglighet, kritisk refleksjon, teori og forskning løftes frem som viktig og nødvendig for å ivareta

faget. Ungdommene orienterer seg og handler ut fra sin kontekst. De er opptatt av å løfte frem barn og unges erfaringer og råd og ønsker å skape et barnevern der følelser og mellommenneskelighet er viktig. Når deltakerne møtes i en samskapingssituasjon, tydeliggjøres de ulike kontekstene.

Det er ikke bare kontekstene som tydeliggjøres. Med ulikt utgangspunkt faller det også naturlig at deltakerne inspireres av ulike mål. Både lærerne og ungdommene fortalte imidlertid at de gjennom prosjektet har et felles mål om at de vil forbedre utdanningen.

Vi har et mål om å få til en god utdanning som utdanner gode barnevernsarbeidere. Vi har brukt masse tid til å få til gjensidighet i samarbeidet fordi det stadig dukker opp uenigheter. Men det har gitt oss mulighet til å sitte sammen. Vi har snakka og snakka. Vi har fått frem ulike meninger og forsøkt å finne frem til en felles forståelse.

Uenighetene denne læreren snakket om, handler ofte om at man vil det samme, hvilket i denne sammenheng betyr at de vil skape en god utdanning. Men hva som er en god utdanning, er det ofte uenighet om. Alle ungdommene var opptatt av at barn og unges kunnskap må få en betydelig plass i utdanningen. En ungdom forklarte:

Målet må jo være at utdanningen først og fremst må bygge på barn og unges kunnskap. Den kunnskapen må ligge i bunn, så kan man ta i bruk praktisk og teoretisk kunnskap. Skal vi klare å lage et godt og nyttig barnevern for de barna som er der, må vi ha utdanninger som legger barnas kunnskap til grunn.

Flere av de unge ønsket at barn og unges kunnskap skal få større plass i kunnskapsgrunnlaget. Selv om noen av lærerne var enige i dette, var det også flere som uttrykte en bekymring for at ungdommene får for stor plass og for stor makt. En lærer uttrykte det slik:

Det kan ikke være sånn at disse ungdommene kan komme hit og definere hvordan utdanninga skal se ut. Vi har et overordna ansvar for faglighet og kvalitet. Målet må være at barn og unges stemme løftes frem. Og det synes jeg vi får til.

Slik styres lærere og ungdommer mot ulike mål. Med ulike utgangspunkt og ulike mål blir forskjellene noen ganger så store at det blir utfordrende.

«Forskjeller synliggjøres, og det blir vanskelig»

Beskrivelsene over viser hvordan ungdommene og lærerne går inn i prosjektet med ulikt utgangspunkt. Da kan det oppstå situasjoner der begge partene ikke føler seg imøtekommet, forstått og verdsatt for det de står for og det de ønsker. Flere av ungdommene etterlyste likeverdighet og verdsetting av egne erfaringer som kunnskap. De opplevde at det de sier, ikke anerkjennes som kunnskap.

Av og til kjennes det ut som om vi bare er brukermedvirkning og ikke viktig kunnskap som også kan utfordre. Vi må være ærlige om det at barn og unges kunnskap kanskje kræsjer med lærerens metoder og kunnskaper. Det merkes noen ganger. Men det at studentene liksom ikke er profesjonelle når de tar barn og unges kunnskap på alvor, det blir feil. Vi vet at lærere har sånn debrifing etter at vi har vært der, og da får studentene beskjed om at de må huske å være profesjonelle og kritiske. Så plukker de det vi har sagt fra hverandre uten at vi har mulighet til å snakke om det sammen.

Flere av lærerne fortalte at de opplever samarbeidet som vanskelig fordi proffene gir negative beskrivelser av utdanningen. Det gjør at lærere opplever at de blir misforstått.

Mange av innvendingene mot å involvere proffer (i utdanningene) handler om at budskapet er så unyansert at man blir provosert og dermed definerer det ut. Vi har en erfaring med at de bruker historier i undervisningen som eksemplifiserer hvor dårlig barnevernutdanningene er. Det vises et feil bilde. Det gjør at vi (Utdanningene) trekker oss unna. Jeg tenker flere ganger at «jeg kjenner ikke dette igjen». Proffenes fremstilling av hva boka sier og hvordan det undervises i utdanningene, samsvarer overhodet ikke med virkeligheten. Da er det jo lett at vi sier at det ikke er aktuelt å samarbeide.

Sitatet viser det flere lærere opplevde, nemlig at ungdommene tegner et negativt og feilaktig bilde av utdanningene både til studenter, praksisfeltet og politikere. En slik unyansert fremstilling kan gjøre det vanskelig å være i en samarbeidsrelasjon og skape noe sammen. Når ungdommer og lærere ikke opplever seg verdsatt, og de tegner negative bilder av hverandre, kan det skje en polarisering mellom ungdommene og lærerne.

«Å skape kunnskap sammen»

Det var i prosjektet også andre strategier for å håndtere forskjeller på. Både lærere og ungdommer delte fortellinger om hvordan de snakket seg gjennom ulikheter. En ungdom fortalte det slik:

Jeg tror at de (lærere) har noen forestillinger av hva proffene mener, og proffene har noen forestillinger av hva de mener. Men det gikk helt fint å snakke om det, og da nyanseres disse forståelsene. Derfor må man rett og slett sette seg ned å snakke om – få til en dialog og tørre å stille spørsmål. Det begynner som en forestillinger av to ulike måter å se verden på. Så skal man ikke snakke sammen mer enn en halvtimes tid, så er nyansene der med en gang.

Også lærere vektla betydningen av å snakke sammen. En lærer understrekte hvor viktig det er å undre seg og spørre hvorfor: «Vi må jo forstå hva som ligger bak argumentene deres. Hvorfor skal vi skifte ut etablerte begreper? Hvorfor skal vi bruke kjærlighet og ikke omsorg? Og hvorfor skal barnet ha mer medbestemmelse og hvorfor barnet skal være tydeligere og synligere.»

Både lærere og ungdommer fortalte om det å skape kunnskap sammen. «For meg er samskapning å skape sammen. Vi skaper kunnskap sammen. Det er vanskelig, men utrolig spennende og viktig.» Sitatet er tatt fra en samtale med en ungdom som forklarte hvordan prosjektet har gitt mulighet til å smelte kunnskapene sammen og på den måten lage en god utdanning. En annen ungdom beskrev det slik:

Det må være barn og unges tanker sammen med de som utdanner. Sammen kan vi skape den utdanningen som best kan ivareta de barna der ute. Det handler om å bygge broer mellom det vi kan og det lærere kan (...) da ser vi hvordan begge kunnskapene kan fylle noen hull i utdanningen.

Flere av lærerne beskrev hvor viktig det er at ungdommene og deres kunnskap er en del av utdanningene. Ungdommene representerer barnevernsbarnas fortellinger og hvordan det oppleves å være i barnevernet. Disse historiene er det bare ungdommene selv som kan formidle. Flere av lærerne fortalte at ungdommenes bidrag er en velkommen motsats til det de opplever som akademisering av utdanningen. En lærer beskrev det slik:

Proffene snakker ikke om tilknytningsforstyrrelser, men de snakker om hvor vondt det føles, hvordan følelsen er. Så kan vi bruke deres beskrivelse til å si noe om tilknytningsforstyrrelser og hva det er. Vi kan knytte det de beskriver til teorien. Det kan de gjøre betydelig bedre enn jeg kunne, for de har en egen opplevelse av det og det gir den opplevelsen varme og dybde som jeg ikke kan.

Slik blir ungdommer og lærere eksperter på hvert sitt felt. Dette ble fremhevet, også av ungdommene. En av de unge som jobbet tett med utdanningen, forklarte hvordan erfaringskunnskap supplerer teori.

Ta for eksempel kjærlighetsbudskapet som vi er opptatt av. Vi snakker om viktigheten av det. Men det er mye vi overlater til dere (utdanningene), ikke sant? Vi skal jo ikke ta alt. Vi skal ikke lære bort alt det studentene må kunne. Vi skal bare lære dem hvordan de skal være med oss (...). Disse studentene har ikke hatt så mye om hvordan man skal møte barn og unge. Det er forskjell på når en lærer sier at det er lurt å møte barn sånn og sånn, enn når vi kommer inn og forteller hvordan vi ønsker å bli møtt.

Diskusjon – et møte mellom kunnskaper?

Når ungdommer samskaper med lærere, kan det forstås som at de handler og samhandler ut fra det Barth (1966) omtaler som kunnskapsfeltet. Det kan også tolkes som erfaringskunnskap i møte med fagkunnskap (Berger & Luckmann, 2000; Bruner, 1986). Selv om det analytisk kan være nyttig å bruke en slik distinksjon, er det samtidig en fare for å presentere ulike former for kunnskap som statiske. Funn fra studien viser imidlertid at når ungdommer samhandler med lærere i møter og undervisning, igangsettes prosesser. Barth (1966) omtaler dette som kunnskapstransaksjoner der interaksjon og forhandling mellom deltakernes kunnskapsfelt gjør at kunnskap reproduseres og endres. Samskaping kan forstås som et møte mellom kunnskaper der ny kunnskap utvikles. Funn viser at det er i dette møtet prosesser utvikles og tar ulike retninger, avhengig av hvordan deltakerne forstår hverandres kunnskap.

Når kunnskapene er komplementære

Flere av deltakerne beskrev hverandres bidrag i utviklingen av utdanningen som viktig og nødvendig. En viktig forklaring kan være at ungdommenes erfaringskunnskap anses som en betydningsfull motpol til det som omtales som akademisering av utdanningen (Garsjø, 2016; Thue, 2017). Flere av lærerne og ungdommene beskrev hvordan teoretisering er problematisk fordi det gjør utdanningen instrumentell. Man glemmer at barnevernutdanningen skal utdanne profesjonsutøvere til å møte og arbeide med barn og unge som bærer på sine unike historier. Når ungdommene deler sine erfaringer og gir råd, representerer de, for mange lærere, den subjektive dimensjonen i utdanningen (Bruner, 1986). Slik forenes kunnskapene i en praktisk syntese (Grimen, 2008). Det er ikke nødvendigvis en logisk sammenheng og likhet mellom læreres fagkunnskap og ungdommes erfaringskunnskap, men de er begge viktige for å ivareta et godt barnevernfaglig arbeid.

Deltakerne beskrev videre hvordan de lærer av hverandre og utvider sin forståelseshorison, hvilket fører til endring i forståelsen av sin egen og andres kunnskap. Det oppstår transaksjonsprosesser som skaper ny forståelse og ny kunnskap (Barth, 1966). Ungdommene er kanskje særlig opptatt av de mellommenneskelige og personlig egenskapene, og lærerne er kanskje tilsynelatende mest opptatt av metoder og teori. Som min studie viser, er man i så

måte eksperter på hvert sitt felt. Gjennom erfaringene med prosjektet utvikler ungdommene en høy grad av innsikt i de strukturelle betingelsene og evner i mange situasjoner å vise en kritisk refleksjon. Lærerne er ikke utelukkende opptatt av teori og metode. I likhet med ungdommene er også lærerne opptatt av det mellommenneskelige. Det er grunn til å tro at man da også kan ha nytte av hverandre fordi begge former for kunnskap erfares som nødvendige (Ekeland, 2014). De står ikke i motsetning til hverandre, men fremstår som komplementære (Bruner, 1986). I beste fall kan ny kunnskap utvikles (Barth, 2002).

Når kunnskaper inngår i konkurranse

Det finnes situasjoner der samhandling mellom deltakerne tar en annen retning. Både ungdommene og lærerne erfarer at det å arbeide sammen blir utfordrende fordi forskjellene i hva en tenker og mener, blir for store. Beskrivelsene av hverandres meninger, erfaringer og råd preges til tider av rivalisering og polarisering der det uttrykkes manglende verdsetting.

Noen lærere stilte spørsmål ved om erfaringskunnskap er kunnskap på lik linje som fag, og hvorvidt erfaring skal ta like stor plass i kunnskapsgrunnlaget. Flere lærere har inntrykk av at det ungdommene formidler, er personlige fortellinger med mye følelser. Det gir bekymring knyttet til at ungdommene etablerer sannheter på bakgrunn av enkelthistorier som ikke nødvendigvis representerer alle barn og unge i barnevernet. Ungdommene selv er tydelige på at det de formidler er oppsummert kunnskap. I lys av en kunnskapssosiologisk forståelse er slike subjektive erfaringer og fortellinger en viktig del av kunnskapsbegrepet, da både som enkeltindividers erfaringer beskrevet gjennom meningsfylte og sammenhengende fortellinger (Bruner, 1986), men også som allmenngyldige erfaringer som konstrueres til kunnskap i samhandling med andre (Berger & Luckmann, 2000; Ekeland, 2011).

Slik kunnskapssirkelene i en kunnskapsbasert utdanning er fremstilt, er erfaringskunnskap likestilt med fagkunnskap (Nortvedt et al., 2012). I litteraturen rettes det lite oppmerksomhet mot forholdet og hvordan de ulike kunnskapene vektas og inkluderes eksempelvis i utdanninger (Vindegg & Gording, 2016). Flere av lærerne i denne studien var ambivalente til hvor stor plass erfaringskunnskap skal ha i utdanningen. De var opptatt av at fagkunnskapen skal ligge til grunn fordi utdanningen har et overordnet ansvar for å følge opp retningslinjer og krav til faglighet og kvalitet. Når de unges erfaringer og råd får for stor plass, eller de utfordrer etablert kunnskap, er det flere lærere som agerer ved å omdefinere barn og unges kunnskap til subjektive erfaringer. Det kan gi ungdommene opplevelser av å være alibi for brukermedvirkning, og de kan oppleve seg degradert. Det lukkes for ulike kunnskapsperspektiver, og kunnskapsgrunnlaget i utdanningen snevres inn. Da er det lite gjensidig forståelse av at alles bidrag er viktig og nyttig for utdanningen. Oppmerksomheten rettes mot det som oppleves som vanskelig, og det gis lite rom for å tenke at de kan tilføre hverandre noe. Slik utvikles en konkurranse mellom kunnskaper. Det tilrettelegges for kunnskapshierarkier der det kjempes om hvilken rolle og plass de ulike kunnskapene skal ha. Når kunnskapssirkelene får ulike størrelser, vil det være noen som dominerer det rommet der ny kunnskap utvikles. Det er et betimelig spørsmål hvorvidt det er forenlig med likeverdige sirkler i kunnskapsbasert praksis, eller med idealer som anerkjennelse og likeverd i samskaping.

Ulike kontekster og ulike mål

En annen betydelig barriere i samskaping dreier seg om at deltakerne har ulike utgangspunkt og mål. Det kan forklares med at ungdommenes og læreres forståelse, erfaring og kunnskap kan forankres i det Barth omtaler som ulike kunnskapstradisjoner. Med utgangspunkt i Barths (1990) artikkel om gurun og magikeren kan lærere på et analytisk nivå forstås som guruer. Som eksperter er deres mål å dele kunnskapen til de som ikke har denne kunnska-

pen. Samtidig er de opptatt av å beskytte sin posisjon ved å rasjonerer kunnskap gjennom det ungdommene opplever er å komplisere og teoretisere. Slik blir de «høvdinger på en tue». Ungdommene kan, om ikke så tydelig, forstås i lys av det Barth beskriver som magikere. Magikeren mener at kunnskap ikke er et felleseie. Kunnskapen de besitter, er ikke kunnskap som er overført til dem, men kunnskap de har lært gjennom erfaring. Flere av lærerne i denne studien beskriver hvor viktig det er at barn og unges kunnskap formidles gjennom å ta del i ungdommenes fortellinger, som de selv forteller. Det er imidlertid ikke helt rettmessig å sette likhetstegn mellom ungdommene og magikeren. Ungdommene er ikke opptatt av å holde tilbake egen kunnskap. Likevel er det grunn til å anta at lærerne til tider opplever ungdommens kunnskapsformidling som en seanse eller seremoni der følelser og opplevelser er styrende. Det er heller ikke utelukkende slik at lærere befinner seg i guruens kunnskapstradisjon og ungdommene kun kan relateres til magikeren. Barth viser at det ikke bare er forskjeller og hierarkiske tendenser mellom erfaringskunnskap og fagkunnskap som er utfordrende i samskaping. Like betydelig er det at deltakerne har forankring i ulike kunnskapstradisjoner, med ulike utgangspunkt og formål.

Oppsummerende refleksjoner

Funn og påfølgende diskusjoner gir grunnlag for å rette et kritisk blikk mot kunnskapsbasert praksis som ideal i utdanningen. Når kunnskapene plasseres som like store og likeverdige sirkler, kan det skygge for det faktum at det faktisk eksisterer et kunnskapshierarki. Det er videre problematisk at kunnskapsformer presenteres som atskilte, statiske sirkler. Da kan man unngå å rette oppmerksomhet mot innholdet i kunnskapene og hvordan det kan bidra til å utvide kunnskapsgrunnlaget. Det er nødvendig å være bevisst på at deltakerne befinner seg innenfor ulike kunnskapstradisjoner der ulikheter i utgangspunkt og mål kan være en utfordring når ulike kunnskaper skal «smelte» sammen gjennom samskaping.

Funnene viser at det skjer noe i det rommet som oppstår der kunnskaper møtes. Ulike kunnskaper kan berike, utvikle og utvide kunnskapsgrunnlag. Det fordrer imidlertid et syn på hverandres bidrag som nyttige og viktige, en verdsetting av hva andre kan bidra med, og bevissthet og respekt for de ulike kunnskapstradisjonene. Kanskje er det nødvendig med en mer åpen tilnærming til kunnskapsutvikling enn den vi har i dag. Dersom erfaringskunnskap synliggjøres og anerkjennes som et annet, men like viktig perspektiv, vil det være mulig å tenke at erfaringskunnskap kan tilføre utdanningen noe relevant og betydningsfullt. Slik det fremstår i dag, er det hovedsakelig fagkunnskap som har makt, og som legger premisene. Det er imidlertid nødvendig å videreutvikle kunnskapsgrunnlaget i tråd med endrede krav til kompetanse. Innenfor barnevernutdanningene bør dette gjøres i dialog med barn og unge.

Referanser

- Agger, A., Tortzen, A. & Rosenberg, C. (2018). *Hvilken verdi skaber vi med samskabelse*. Professionshøjskolen Absalon.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Angel, B. Ø. & Grønningsæter, A. B. (2013). *Miljøterapeutteam i barneverntjenesten: Evaluering av miljøterapeutteam i barnevernstjenesten i Kristiansand kommune*. Universitetet i Agder.

- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B. & Hvinden, B. (2014). Barnevern i Norge 1990–2010: En Longitudinell Studie. Nova – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2017). *Mer kunnskap – bedre barnevern. Kompetansestrategi for det kommunale barnevernet 2018–2024*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6e31905299774f5681d57311e284d519/bedre-barnevern.pdf>
- Barth, F. (1966). *Models of social organization*: Royal anthropological institute of Great Britain and Ireland.
- Barth, F. (1990). The Guru and the Conjuror: Transactions in Knowledge and the Shaping of Culture in Southeast Asia and Melanesia. *Man*, 25(4), 640–653. <https://doi.org/10.2307/2803658>
- Barth, F. (2002). An Anthropology of Knowledge 1. *Current anthropology*, 43(1), 1–18. http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/4191/Barth_An%20anthropology%20of%20knowledge_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Borg, M. & Karlsson, B. (2011). Recovery og hva så? Om erfaringsbasert kunnskaps vilkår og muligheter. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(4), 314–323.
- Bovaird, T. (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. *Public Administration Review*, 67(5), 846–860. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2007.00773.x>
- Brandsen, T. & Honingh, M. (2015). Distinguishing Different Types of Coproduction: A Conceptual Analysis Based on the Classical Definitions. *Public Administration Review*. <https://doi.org/10.1111/puar.12465>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, j. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*.
- Christensen, H., Eikeland, O., Hellne-Halvorsen, E. B. & Lindboe, I. M. (2018). *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Universitetsforlaget.
- Ekeland, T.-J. (2011). *Ny kunnskap – ny praksis, et nytt psykisk helsevern* (Vol. 2011:1).
- Ekeland, T.-J. (2014). Frå objekt til subjekt – og tilbake? – Om tilhøvet mellom kunnskap, praksis og styring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, (03), 211–220.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Forandringsfabrikken. (2020). *Fagutvikling – Mitt Liv utdanning*. <https://forandringsfabrikken.no/article/mitt-liv-utdanning>
- Garsjø, O. (2016). Den akademiske vendingen i barnevernspedagogutdanningen. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(03–04), 366–378. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-17>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Halås, C. T. (2018). Kunnskapsreflektert praksis. *Forskning og Forandring*, 1(2), 48–68. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1230>
- Heggen, K. & Dahl, S. L. (2017). Barnevernets kunnskapsgrunnlag. *Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*, (1), 70–83.
- Jordet, H. & Roland, L. R. (2012). Hvordan skape meningsfylte sammenhenger mellom «læring inne» og «læring ute» i sosialfaglig profesjonskvalifisering? *Uniped*, 35(02), 32–42.
- Kunnskapsdepartemenet. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger LOV-2005-04-01-15-§3-2*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-09-06-1353>

- Kunnskapsdepartemenet. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning*. (FOR-2019-03-15-398). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Loeffler, E. & Bovaird, T. (2016). User and Community Co-Production of Public Services: What Does the Evidence Tell Us? *International Journal of Public Administration*, 39(13), 1006–1019. <https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1250559>
- Mayer, C. & McKenzie, K. (2017). ‘... it shows that there’s no limits’: the psychological impact of co-production for experts by experience working in youth mental health. *Health & Social Care in the Community*. <https://doi.org/10.1111/hsc.12418>
- McNamee, S. (2010). Research as Social Construction: Transformative Inquiry (Pesquisa como construção social: investigação transformativa). *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*, 1(1), 09–19.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl. ed.). Daidalos.
- Needham, C. (2008). Realising the Potential of Co-production: Negotiating Improvements in Public Services. *Social policy and society : a journal of the Social Policy Association*, 7(2), 221–231. <https://doi.org/10.1017/S1474746407004174>
- Neumann, C. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinar, L. M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert!: en arbeidsbok* (2. utg.). Akribe.
- Osland, O. (2017). Om «akademisering» av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt norsk tidsskrift*, 34(4), 428–436. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-09>
- Pestoff, V. (2009). Towards a paradigm of democratic participation: Citizen participation and co-production of personal social services in Sweden. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 80(2), 197–224. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8292.2009.00384.x>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforlaget.
- Røsdal, T., Nesje, K., Aamodt, P. O., Larsen, E. H. & Tellmann, S. M. (2017). *Kompetanse i den kommunale barnevernstjenesten : Kompetansekartlegging og gjennomgang av relevante utdanninger*. <https://www.nifu.no/publications/1569768/>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder*.
- Thue, F. W. (2017). Høgskoler på randen av universitetsstatus: akademisk løft eller dyp-politisering? *Nytt norsk tidsskrift*, 34(3), 286–300. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-03-06>
- Torfinng, J., Røiseland, A. & Sørensen, E. (2016). Samskapelse er bedre og billigere. *Stat & Styring*, 25 ER (01). http://www.idunn.no/ts/stat/2016/01/samskapelse_er_bedre_og_billigere
- Verschuere, B., Brandsen, T. & Pestoff, V. (2012). Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda. *Official journal of the International Society for Third-Sector Research*, 23(4), 1083–1101. <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9307-8>
- Vindegg, J. & Gording, S. E. (2016). Utvikling av kritisk refleksjon i barnevernet gjennom evaluering og selvregulering. *Tidsskriftet Norges barnevern*, (03–04), 200–212. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-05>
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (3. utg.). Høyskoleforlaget.
- Wynne, B. (1992). Misunderstood misunderstanding: social identities and public uptake of science. *Sage Journals*, 1(3), 281–304.

Doktoravhandling nr 143

2022

Samskaping som sosial konstruksjon
– En etnografisk studie av samskaping mellom
lærere fra barnevernpedagogutdanninger og unge
med erfaring fra barnevernet

Doktorgradsavhandling

Ann Kristin Larsgaard

ISBN: 978-82-7206-717-4 (print)

ISBN: 978-82-7206-718-1 (online)

usn.no

