



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 vektas 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 gruppers samhandling skal føre til endring gjennom at brukere sammen med profesjonelle arbeider over tid i både planlegging, gjennomføring og evaluering (Pestoff, 2009) og der brukernes 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 Conjuror» 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 teoridrevet 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 synsing.

Funn fra studien viser hvordan lærere orienterer seg og handler innenfor academia 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 Longitudienell 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>
- Torfin, 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.