



UNG MEDVIRKNING

KREATIVITET OG KONFLIKT I PLANLEGGING

Aina Landsverk Hagen og Bengt Andersen (red.)



Ung medvirkning

Aina Landsverk Hagen og Bengt Andersen (red.)

Ung medvirkning

KREATIVITET OG KONFLIKT I PLANLEGGING

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2021 Daniele Evelin Alves, Bengt Andersen, Ingar Brattbakk, Astri Margareta Dalseide, Bjørk Brøndmo Engerbakk, Aina Landsverk Hagen, Karoline Hjorth, Sara Berge Lorenzen, Monika Grønli Rosten, Ingrid M. Tolstad og Nina Vestby.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC BY-NC-ND 4.0. Denne lisensen lar andre kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering og lenke til lisens. Dette kan gjøres på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle formål. Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan du ikke distribuere det endrede materialet. Lisensvilkår: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.no>

Foto og illustrasjoner er ikke omfattet av bokas lisens og kan ikke gjenbrukes uten tillatelse.

Boka er utgitt med støtte fra OsloMet – storbyuniversitetet og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet.

ISBN trykt bok: 978-82-02-74887-6
ISBN PDF: 978-82-02-74883-8
ISBN EPUB: 978-82-02-74882-1
ISBN HTML: 978-82-02-74883-8
ISBN XML: 978-82-02-74885-2
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.150>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Omslagsbilder: Karoline Hjorth, ingen gjenbruk uten tillatelse.
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Liste over figurer	7
Forord.....	9
Kapittel 1 Introduksjon til ung medvirkning, kreativitet og konflikt i planlegging	11
<i>Aina Landsverk Hagen og Bengt Andersen</i>	
Kapittel 2 Fra tynn til tykk medvirkning: Unge medforskere som lokale kunnskapsprodusenter	43
<i>Monika Grønli Rosten, Aina Landsverk Hagen og Ingrid M. Tolstad</i>	
Kapittel 3 Eutopia – jammen det er så nært!.....	75
<i>Nina Vestby</i>	
Kapittel 4 Skolefag som kanal for ungdomsmedvirkning i lokale utviklingsprosjekter	87
<i>Daniele Evelin Alves, Sara Berge Lorenzen og Aina Landsverk Hagen</i>	
Kapittel 5 Den komplekse kreativiteten – ideoverlevelse for unge samskapere og andre styringsfloker.....	115
<i>Astri Margareta Dalseide</i>	
Kapittel 6 Hybride rom og levende laboratorier: Erfaringer fra uttesting av digitale medvirkningsmetoder	125
<i>Sara Berge Lorenzen og Aina Landsverk Hagen</i>	
Kapittel 7 Fra medvirker og medforsker til ung sosial entreprenør	147
<i>Aina Landsverk Hagen og Sara Berge Lorenzen</i>	
Kapittel 8 Fotografi som medvirkningsverktøy	173
<i>Karoline Hjorth</i>	
Kapittel 9 Samlokaliserte, samorganiserte og samskapte ungdomstilbud – en utopi?	197
<i>Monika Grønli Rosten og Ingrid M. Tolstad</i>	

Kapittel 10 Ballens uforutsigbare vei mot mål: Medvirkning som maktspill	223
<i>Bengt Andersen og Sara Berge Lorenzen</i>	
Kapittel 11 Huset i Stensparken.....	247
<i>Bjørk Brøndmo Engerbakk</i>	
Kapittel 12 Sosiokulturelle stedsanalyser og andre medvirkningskanaler for unge	253
<i>Ingar Brattbakk</i>	
Kapittel 13 Egalitarian Ideals, Conflicting Realities: Introducing a Model for Thick Youth Participation	277
<i>Aina Landsverk Hagen</i>	
Bokens bidragsytere.....	307

Liste over figurer

Figur 1.1	Medvirkningspyramiden	29
Figur 2.1	Personlig splot-tegning	53
Figur 2.2	Intervjuhefte for medforskere	55
Figur 2.3	Logg etter kø-øvelse	57
Figur 2.4	Verktøy for planlegging av befaring	59
Figur 2.5	Splot-tegninger som ideverktøy	60
Figur 2.6	Søkemotoren	62
Figur 2.7	Medforskningspyramiden	65
Figur 4.1	Verktøyet Unges medvirkningsrom	95
Figur 4.2	Unges medvirkningsrom, Stovner skole	97
Figur 4.3	Sluttresultat elev I	101
Figur 4.4	Sluttresultat elev II	102
Figur 4.5	Logger fra elever	107
Figur 6.1	Splott-montasje fra digital workshop	130
Figur 6.2	Konsept-tegning av Space Program	138
Figur 6.3	Workshop-opplegg i digital ressurs	139
Figur 7.1	Kartøvelse, UngSpleis-workshop	154
Figur 7.2	Ungkart med ideer	156
Figur 7.3	Assosiasjonskort som ideverktøy	158
Figur 7.4	Moodboards med assosiasjonskort I	158
Figur 7.5	Moodboards med assosiasjonskort II	160
Figur 7.6	Sosialt entreprenørskapspyramiden	162
Figur 9.1	Sambrukshuset FUBIAK	200
Figure 13.1	The Ladder of Participation and Pathways to Particiation	290
Figure 13.2	The Participation Pyramid	294
Figure 13.3	The Social Entrepreneurship Pyramid	295
Figure 13.4	The Co-Researcher Pyramid	296

Forord

Medvirkning i stedsutvikling er et fenomen som engasjerer og trender. Mange snakker varmt om medvirkning i byutvikling, i samfunnsutvikling eller for enkeltstående og potensielle byggeprosjekter som en vei, en park eller en ungdomsklubb. Å lese avisinnlegg om opplevelser av manglende påvirkning på prosjekter i eget nærmiljø, er heller ikke uvanlig. Det er også mange som jobber som «medvirkningstilretteleggere», noen som søker å utvikle nye verktøy for medvirkning og andre igjen som forsker på medvirkning. Mange er medvirkere i egne nærmiljøer, uten å nødvendigvis vite om eller reflektere over hvilke prosesser eller strukturer de er en del av. Samlet sett har det blitt produsert en rekke tekster og dokumenter om medvirkning i norsk stedsutvikling. Vi har likevel begrenset med forskningsbaserte tekster om uttesting av praktiske verktøy som kan benyttes av «medvirkere», samt begrenset med analyser av medvirkningsprosesser mer generelt. Formålet med denne antologien er å bidra til å fylle dette kunnskapshullet ved å se nærmere på unges medvirkning i norske lokalsamfunn, bydeler, byer og kommuner.

Antologien består både av fagfelleverderte tekster forfattet av samfunnsforskere og av tekster skrevet av arkitekter, kunstnere og en ung voksen som selv har vært «gjenstand for medvirkningsarbeid» som ungdom. Samlet sett håper vi disse tekstene vil gi en nyansert innsikt i de mange mulighetene, men også de mange barrierene, for medvirkning som bokens ulike bidragsytere har observert, erfart og undersøkt.

Flere av kapitlene er altså skrevet av forskere, og til tider med fagfeller som påtenkte lesere. Disse kapitlene er i en viss grad preget av fagenes begreper og referanser til teori og foreliggende forskning, men vi har forsøkt å unngå unødvendig bruk av fremmedord. Det avsluttende, og i noen grad oppsummerende, vitenskapelige kapitlet, er dessuten skrevet på engelsk. Språket i bokens øvrige bidrag er i mindre grad preget av fagterminologi. Vi håper dermed boken kan være til inspirasjon for lesere

som på ulikt vis er interessert i eller som selv jobber med medvirkning og unge, og at antologien vil gi et kunnskapsgrunnlag for de mange som er glade i å diskutere medvirkning i stedsutvikling og planlegging. Det er også stor overføringsverdi til andre grupper av medvirkere i samfunnet, det får det bli leserens oppgave å forestille seg.

Arbeidet med antologien har vært ledet av Aina Landsverk Hagen, med god støtte fra medredaktør Bengt Andersen. Hagen har dessuten ledet mange av prosjektene som utgjør bokens datagrunnlag, deriblant *Et sted å være ung: Metoder og rammeverk for innovativ medvirkning ved utvikling og etablering av ungdomssteder* (UngHus).¹ Vi redaktører vil takke bokens øvrige bidragsytere som også har kommentert på de andres tekster. En stor takk går til forlaget, særlig ved Marte Ericsson Ryste, som har satset på denne utgivelsen og bidratt til at den til slutt kom i land. En like stor takk til den anonyme fagfellen, korrekturleserne, OsloMet – storbyuniversitetet og Arbeidsforskningsinstituttet som har finansiert utgivelsen og muliggjort at antologien kan lastes ned og leses gratis av alle interesserte. Vi vil dessuten takke alle samarbeidspartnere og oppdragsgivere som har gitt oss mulighet til å utvikle dette feltet sammen. Boken kan således sies å være et produkt av en omfattende medvirknings- og samskapingsprosess.

Sist, men ikke minst, vil vi takke alle de unge og voksne vi har jobbet sammen med i de mange prosjektene bokens bidrag trekker på.² Uten disse ungdommene og voksne som slapp oss inn i deres verdener, hadde ikke vi forfattere hverken hatt gleden av å bli utfordret eller muligheten til å bedre forstå hva «medvirkning» egentlig er for noe. Etter å ha lest denne boken, håper vi også leseren vil forstå litt mer og finne nye, gode måter å bidra til at innbyggere som ønsker det – uansett alder – får være med på å skape steder de bryr seg om.

Oslo 18. oktober 2021

Aina Landsverk Hagen og Bengt Andersen

1 Prosjektet har også utviklet en digital ressurs for alle som er interessert i ungdomsmedvirkning: <https://unghus.oslomet.no/>

2 Alle personnavn er endret for å bevare den enkeltes anonymitet, med unntak av portrettene i kapittel 8 der vi har samtykke til å bruke ungdommenes navn og foto.

KAPITTEL 1

Introduksjon til ung medvirkning, kreativitet og konflikt i planlegging

Aina Landsverk Hagen og Bengt Andersen

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

«Sier du at Tøyen ikke er bra, eller?!» Stedsidentitet. Tilhørighet. Stolthet. Kritisk tenking. Opposisjon. Han er 15 år og jeg er 20 år eldre. Vi bor begge på Tøyen i bydel Gamle Oslo, men der stopper tilsynelatende det vi har til felles. Og nå har alt stoppet opp, dialogen jeg forsøkte å sette i gang, tilliten til meg og mine kollegaer som står eller sitter spredt i lokalet, sammen med om lag 40 ungdommer i alderen 10–19 år. Pizza-eskene ligger godt forseglet langs veggene, pappen damper varme. Blir fuktig, mens jeg forsøker å forklare oppdraget vårt, her i dag. For noen minutter siden spurte jeg dem alle: «Hva kan dere gjøre for at Tøyen skal bli et bra sted å vokse opp?» Nå ser 80 øyne på meg, i gulvet, ut av vinduene som gir oss Tøyen i fugleperspektiv. Mitt første forsøk på å få dem som Oslo kommune i vår oppdragsbeskrivelse kaller «de stille stemmene» i tale, har strandet i dette. Motstand. Skepsis. Motvilje. Forakt? Det er høyst fortjent, i så fall. Idet ordene faller mellom gruppebordene og stoler som vippes på, skjønner jeg at jeg har stilt helt feil spørsmål. Jeg har tatt for gitt at de deler kommunens og forskernes virkelighetsbeskrivelse, om Tøyen som et sted med høy fattigdom, dopsalg, arbeidsledighet og utrygghet. Dette er ikke en dialog. Vi må starte på nytt, et annet sted. Hvor er det?

Erfaringer fra felt, som denne fra Tøyen i 2014 da vi gjennomførte en sosiokulturell stedsanalyse for Oslo kommune (Brattbakk et al. 2015), og andre felterfaringer fra Norge og USA har vært formende for hvordan vi

tenker og jobber med ungdomsmedvirkning. Denne boken tar for seg hvordan medvirkning med barn og unge utspiller seg i praksis, i steds- og byutviklingsprosesser i norske kommuner. Vi diskuterer erfaringer med å inkludere barn, ungdom og unge voksne som medvirkere, men gir også konkrete eksempler og forklaringer på verktøy og metodikk som vi har utviklet i transfaglig samarbeid for å styrke medvirkning i planlegging. Målet vårt med denne introduksjonen til hvordan ung medvirkning i praksis kan utvikles, utfordres og eksperimenteres med, i samarbeid med både unge selv, kommunalt ansatte og lokale bidragsytere av ulike slag, er flerfoldig. Vi ønsker å gi alle voksne som er involvert i medvirkning og planlegging av steder en mulighet til å kjenne seg igjen i det kaotiske og rotete som er virkeligheten, samtidig som de kan lene seg på lover og regelverk og tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt når de selv vil argumentere for hvorfor det er så viktig å inkludere barn og unge i planprosesser – på deres egne premisser. Vi ønsker samtidig å vise hvordan gode intensjoner om inkludering kan skjule både makthierarkier, konflikter og interessemotsetninger, og i mange tilfeller gjøre barn og unge til gisler for de voksnes agendaer og ekskluderingsmekanismer (se Mansfield et al., 2021). Først og fremst ønsker vi likevel å gi vekt og myndighet til de unge som kompetente medborgere i sine lokalsamfunn, der betydningen av å ha med seg voksne allierte på laget, er avgjørende.

Vi har i dag lite systematisk kunnskap om medvirkningsmetoder i kommunene og hvordan disse kan anvendes på best mulig måte – spesielt når det gjelder å få tak i kunnskapen, innsikten og synspunktene til utsatt ungdom, men også når det gjelder tjenestetilbud til den generelle befolkningen (Lorenzen et al., 2020). Særlig i mindre og mellomstore kommuner er det et problem at man ikke har tilstrekkelig plan- og arkitekturkompetanse i egen stab (Andersen et al., 2020, s. 53–54). En annen utfordring for alle kommuner, er *hvordan* en involverer ungdom i medvirkningsprosesser på en måte som gir anvendbare (og oversettbare eller overførbare) resultater, og som samtidig gir mestring, en opplevelse av å bli hørt/sett, og gir unge muligheter til å være en vedvarende ressurs i sine nærmiljøer. Nettopp her håper vi denne boka finner sin plass. Gjennom 13 kapitler tar vi for oss dette komplekset fra ulike vinkler. Hvordan er barn og unges rettigheter i planlegging, by- og stedsutvikling beskyttet i lovverket?

Barn og unges rett til å medvirke

FNs barnekonvensjon (1989) ble inkorporert i norsk lov for snart 20 år siden. Artikkel 12 omhandler barns rett til å bli hørt, og sier: «Partene skal garantere [...] barn *retten til fritt å gi uttrykk* for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og *tillegge barnets synspunkter behørig vekt* i samsvar med dets alder og modenhet» (vår utheving). De grunnleggende prinsippene fra Barnekonvensjonen ivaretas også av Norges grunnlov § 104, som sier at «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. [...] Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn».

Plan- og bygningsloven § 5-1 (1989) sier også noe om hvem som har ansvar for å ivareta barn og unges rettigheter i steds- og byutvikling: «Enhver som fremmer planforslag, skal legge til rette for medvirking. Kommunen skal påse at dette er oppfylt i planprosesser som utføres av andre offentlige organer eller private.» De har også ansvar for å sikre «*aktiv medvirking* fra grupper som krever spesiell tilrettelegging, *herunder barn og unge*» (§ 5-1, andre avsnitt, vår utheving).

Alle kommuner har derfor ansatte som jobber med å godkjenne slike planer, og som i noen tilfeller gjennomfører medvirking selv (Kommunal- og moderniseringsdepartementet [KMD], 2020). Samtidig viser forskning at spesielt små og mellomstore kommuner har mangel på både kompetanse og kapasitet i samfunns- og arealplanlegging (Andersen et al., 2020).

Når det norske lovverket tydelig sier at medvirking med barn og unge skal være *aktiv*, er det i denne sammenhengen ment å styrke ansvaret for å engasjere barn og unge utover det minimumspålagte minstekravet til medvirking (Kommunerevisjonen, 2019). Det at barn og unge er nevnt eksplisitt som eksempel på grupper som trenger spesiell tilrettelegging, er vesentlig. Barn og unge under 18 år har ikke rett til å stemme ved valg, de har sjelden kontroll over egne økonomiske ressurser, og de får ikke tilsendt nabovarsel ved lovpålagte høringer når nærmiljøet skal utbygges (Hanssen, 2019). Medvirking, og også ung medvirking, er slik en (mulig)

viktig mekanisme i by- og stedsplanlegging. Like fullt ser vi at idealet om medvirkning kolliderer med andre og ofte sterkere interesser når planlegging skal gjøres i praksis, noe som kan bli ekstra konfliktfylt i konteksten av den norske velferdsstaten, eller det vi kan kalle velferdskommuner, og en rådende ideologi om likhet som likeverd (Gullestad, 1989; Haukelien et al., 2011). Deltagelse på likeverdige vilkår, slik at berørte interessegrupper, også uorganiserte, stilles likt med hverandre, er et viktig prinsipp i norske planprosesser (KMD, 2014). Det er like fullt et stort gap mellom prinsippet om innbyggermedvirkning og brukerinnflytelse i planlegging, og faktiske plan-praksiser. Planleggere og politikere fremmer ofte barns medvirkning fra et demokratisk ståsted, men i praksis blir det sett på som ineffektivt og forstyrrende for planprosessen (Khakee & Barbanente, 2003). Prosessene skal helst gå fort og kostnadene holdes nede.

Aktiv medvirkning og konkurrerende hensyn

Hvordan begrepet medvirkning er definert og oversatt til praksis er avgjørende for utfallet av medvirkende prosesser (Thomas, 2007). Siden det ikke er definert i lovverket hva man legger i *aktiv medvirkning*, ei heller hva som legges i begrepet *medvirkning*, blir det derfor opp til planleggere og politikere å vurdere hvorvidt og hvordan disse (vage) kravene er oppfylt av utbyggere, private som offentlige. Vi legger til «vage» da en lesning av lovens medvirkningsparagrafer ikke gir oss informasjon om hva medvirkning er. Ser man på ordet, så er det satt sammen av «med» og «virkning». Ifølge *Det norske akademis ordbok*, så er det første leddet «med», «brukt for å uttrykke likeverd», som i «medansvar» eller «medskyldig». Verbet «virke» har betydninger som å lage, arbeide med, å gjøre eller utrette, forårsake, fungere med mer. Dermed kan «medvirke» omskrives til å i samarbeid gjøre noe eller å arbeide sammen om noe. Ja, i juridisk forstand, mer generelt, forklarer samme ordbok, kan det å «medvirke» bety å være delaktig i en straffbar handling (jf. straffeloven § 135). For lekfolk vil da kanskje et ord som medvirkning gi assosiasjoner til faktisk samarbeid, der de ulike deltagerne foruten å ha «medansvar» også har «medbestemmelse». Likevel er det ikke sånn offentlige planmyndigheter forstår ordet. For eksempel spesifiserer Plan- og bygningsetaten i Oslo

kommune at medvirkning «ikke må forveksles med direkte beslutningsmyndighet eller rett til å være med å bestemme hva sluttresultatet skal være» (Plan- og bygningsetaten, 2019, s. 4). For de som forsker på eller jobber med «medvirkning», kan det dermed være nyttig å belyse nettopp mulige ulike forståelser og definisjoner av begrepet (se også bokens kap. 10 om betydningen av å beherske terminologien i det som omtales som «medvirkningsspillet»).

Myndighetene har, gjennom rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging (1995), argumentert for å synliggjøre og styrke barn og unges interesser i all planlegging og byggesaksbehandling (Amdam, 2019, s. 282) og også nødvendigheten av å involvere barn og unge tidlig i prosessen (Kommunerevisjonen, 2019). Retningslinjene skal gi kommunene bedre grunnlag for å integrere og ivareta barn og unges interesser i sin løpende planlegging og byggesaksbehandling, blant annet gjennom funksjonen Barnas representant, selv om disse (voksne) talspersonene aldri skal erstatte barn og unges mulighet til å uttrykke seg direkte i plan- og byggesaker.¹ Ny kommunelov som trådte i kraft i 2019 slår for eksempel fast at alle kommuner skal ha ungdomsråd eller annet medvirkningsorgan for ungdom, men vi vet fra tidligere forskning at disse formelle rådene, på lik linje med elevråd og andre organisasjonsformer med unge som målgruppe, ikke representerer bredden og mangfoldet av barn og unge i Norge (Hagen et al., 2016). Videre, selv om medlemmene av disse rådene er engasjerte unge med lang fartstid som rådsmedlemmer, har Sawyer (2019) vist hvordan språket i de offentlige plandokumentene virker fremmedgjørende på ungdommene, og at medvirkning derfor blir vanskeliggjort. Av slike, og andre grunner som vi kommer inn på under, vil vi hevde at det er en generell mangel på nettopp meningsfull, aktiv medvirkning, siden den jevne norske borger har liten, om noe, innflytelse på reguleringer, planer og utbygging ut over den påvirkning enhver myndig person utøver gjennom kommune- og stortingsvalg (Andersen & Skrede, 2021; Falleth & Saglie, 2013, Hanssen, 2019, Ringholm & Hanssen, 2018; Røe, 2019).

1 Folkehelseloven, forvaltningsloven, opplæringsloven og kommuneloven er også virksomme i medvirkningsfeltet, uten at vi går nærmere inn på disse her.

De rikspolitiske retningslinjene skal også gi kommunene et grunnlag for å vurdere saker der barn og unges interesser kommer i konflikt med andre hensyn og interesser. De som følger med på den norske byutviklingsdebatten, slik den utspiller seg i diverse aviser og på sosiale medier, kan ikke overse at mange er misfornøyde med hvordan bydeler utvikles og med (de manglende) mulighetene til å påvirke endringsprosesser i eget nærområde, noe særlig debatten om oppvekst, offentlige rom og byutviklingsaktørene i Nydalen i Oslo er et eksempel på (Frøyland, 2019, 2021; Veia & Døssland, 2021). Vi advarer like fullt mot å tegne opp et bilde av en konspirasjon i det norske byutviklingsfeltet – det at Oslo, for eksempel, er en segregert by, er ikke et resultat av en «masterplan» (Andersen, 2014). Det er ikke slik at private utbyggere og offentlige aktører (alltid eller ofte) er samkjørte – der man har et felles mål man samarbeider om, som de utenfor feltet ikke har innsikt i. Det er heller slik at de forskjellige offentlige aktørene – som ulike kommunale etater eller de ulike forvaltningsnivåene – samt de mange utbyggerselskapene, representerer ulike interesser. Med andre ord kan man si at ulike aktører bidrar til å dytte «feltet» i ulike retninger eller mot ulike mål, selv om det også kan finne sted enighet eller overlapp mellom ulike aktørers planer. De private aktørene er ikke nødvendigvis samkjørte, og de kommunale planmyndighetene kan til tider oppleve seg noe maktesløse (Andersen et al., 2021). Likevel har mange av de private aktørenes til dels sammenfallende målsetning for by- og stedsutviklingen.

Ryddig på papiret, kaotisk i praksis

På papiret (eller i planen) kan de ulike aktørene være enige eller slutte opp om en felles visjon (Andersen & Skrede, 2017), men i praksis – og det er der medvirkning må utspille seg – ser vi et langt mer kaotisk bilde. Det samme peker en del av den mer kritisk orienterte forskningen på «medvirkning» på. Som Harvold (2002) tidligere har poengtert, så vil også «grasrota» bestå av fraksjoner eller individer med ulike interesser, godt illustrert gjennom en diskusjon av studier av «et av de første teoretiske 'utviklingsprosjektene' innen vestlig offentlig planlegging – nemlig planarbeidet i Tennessee-dalen i USA på 1930- og 1940-tallet» (Harvold,

2002, s. 368). I en studie av et annet amerikansk utviklingsprosjekt, den nyurbanistiske småbyen Kentlands, viser Andersen (2001b) hvordan mange ungdommer fant byen kjedelig. Så selv om Kentlands var basert på omfattende medvirkningsarbeid, så kan det være grunn til å hevde at de voksne som i stor grad medvirket, ikke hadde lykket med å få fram en plan, og et prosjekt, som tilfredstilte de «eldre barna». Medvirkning var viktig i planleggingsfasen og i den daglige driften av nabolaget. Dette forhindret likevel ikke konflikter internt, ei heller førte det til at alle beboere følte en sterk stedstilhørighet (Andersen, 2001a, 2001b, 2008). I en komparativ studie av byutviklingsprosjekter med vekt på «bærekraft» og som sies å følge planidealene til nyurbanismen, viser Medved (2017) at det «toppstyrte» prosjektet så å si ble identitisk med prosjektet styrt «nedenfra» eller gjennom «medvirkning». Og selv om «medvirkning» også var en del av prosessen som ledet til et «bærekraftig» nyurbanistprosjekt omtalt av Trudeau (2018), så endte flere av de andre byutviklingsprosjektene der medvirkning hadde stått sentralt, med ikke å nå bærekraftsmålene forskeren vurderte. Det er således kanskje ikke overraskende at i en nyere litteraturgjennomgang av medvirkningsstudier, så fant forfatterne at det er vanskelig å hevde at medvirkning gir oss attraktive nabolag (Andersen & Skrede, 2021). Ei heller tilbyr litteraturen et enkelt svar på hvordan sannsynlige interessekonflikter – og derved maktkamper – knyttet til konkrete utviklingsprosjekter kan la seg løse.

Gjennom vår maktkritiske forskning på medvirkningspraksiser i norske kommuner, har vi identifisert flere strukturelle barrierer som står i veien for at voksne som er involvert i medvirkningsprosesser skal kunne klappe seg selv på medvirkningsskulderen. En av disse barrierene er mangelen på dokumentering av medvirkningsprosesser, både når det gjelder hvem som har uttalt hva og hvorfor, og hva som kommer ut av disse prosessene. Hvilke faktiske, materielle og sosiale forskjeller resulterer medvirkningen i? En annen barriere er voksnes barnesyn, det som kalles et adultosentrisk blikk på unge som uferdige mennesker i emning, der det tas for gitt at voksnes kunnskap er overlegen unges (Gravesen et al., 2019), samtidig som medvirkning blir sett på som en måte å nettopp bli voksen medborger på, en slags utvidet medvirkningstrening som på sikt skal gi integrering i voksenlivet (Bessant, 2004; Coles, 1995, 2000).

Her ser vi også hvordan profesjonelle voksne feirer unges deltagelse som om det var en *performance*, heller enn å gå i dialog om de faktiske ideene og innspillene de kommer med. Det at medvirkning er initiert, betyr heller ikke at det er en suksess, slik det ofte antas (Horelli, 1998). En tredje barriere er mangelen på insentiver, og her tenker vi både på mandater og ressurser til å faktisk følge opp lovverket og operasjonalisere det (NOU 2019: 23, s. 67). Så lenge det ikke ligger en egen, definert post til aktiv medvirkning i budsjettene på store utviklingsprosjekter, er det lett å la effektivitet, framdrift og kravet om å holde kostnadene nede, bli styrende for ledelse og gjennomføring av planlegging.

Eksperimentering som tilnærming

Tilbake på Tøyen. Etter at den unge gutten sa oss midt imot da vi intet- anende, men akk så skyldige, la all den sosio-økonomiske byrden til nabolagets voksne på tynne skuldre i et kommunalt møterom en kveld i februar. Vi innså at vi måtte starte et annet sted, på nytt. Vi gikk bort fra en «hva kan dere gi oss voksne»-holdning, hvordan kan dere tilfreds- stille våre behov for informasjon, erfart kunnskap om nærmiljøet, ideer og innspill, til «hva kan vi få til sammen». Ungdommenes reaksjoner ga oss også innsikt i hvordan vi samfunnsforskere trenger estetiske prak- siser og fagkunnskap inn i arbeidet vårt for å få til denne ambisjonen om samarbeid med unge. Vi trenger andre, bedre verktøy for å få i gang dialog om det som betyr noe for ungdommene vi møter. Så vi begynte å eksperimentere. Vi begynte for alvor å jobbe transdisiplinært, å utford- re egne fagfelt og disiplinære logikker, gjennom utforskende samar- beid på tvers av faglige ståsteder (Fokdal et al., 2021). Sosiokulturelle stedsanalyser. Alternative byrom. Ungdomstråkk. UngHus. UngPlan. Dette var prosjekter vi gjennomførte, prosjekter som ble finansiert av alt fra internmidler på det som da var Høgskolen i Oslo og Akershus (nå OsloMet), områdeløft-midler, midler fra utlyste departementsoppdrag, ideelle organisasjoner og stiftelser, og innovasjonsmidler fra Norges forskningsråd.

Alternative byrom: Unges medvirkning (2015–2018)

Forebyggingsprosjektet *Alternative byrom: Unges medvirkning* utgjorde kjernen i AFIs tidlige ungdomssatsing, med fokus på uttesting av metoder og nye samarbeidsformer med kunstnere, offentlig sektor, skoler, forskere og lokal ungdom med mål om å styrke sistnevntes innflytelse og opplevelse av mestring i egne nærmiljøer. Prosjektet utfordret tradisjonelle medvirknings- og byutviklingsprosesser i det urbane rom, samtidig som det utforsket mulighetene for å påvirke politiske prosesser og næringsinteresser substansielt gjennom forsknings- og praktikerbasert kunnskapsutvikling der ungdom er medprodusenter. Om lag 250 antall unge i alderen 13–19 har vært deltagende i prosjektet. Finansiert av Norges forskningsråd og Stiftelsen Dam gjennom Redd Barna.

Ungdomstråkk: En studie av ungdom og unge voksnes bruk av uterom, parker og plasser (2016)

AFI designet og gjennomførte forskningsprosjektet *Ungdomstråkk* for Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Gjennom dette arbeidet ble det tydelig hvor mangelfulle de tradisjonelle metodene for medvirkning er, spesielt om man jobber med barn og unge på mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående skole. Erfaringer med Barnetråkk-metodikken, egne felterfaringer og forskningserfaring fra Norge og internasjonalt, samt kunnskap om gapene i litteraturen på medvirkning, gjorde at AFIs forskere begynte å utvikle egne metoder for medvirkning. Her lå hovedfokuset på hvordan aktivitetene kunne designes på ungdommenes egne premisser slik at de skaper engasjement og gir mening for deltagerne. Tråkk-metodikken, der ungdommene går walkalongs i nærmiljøet sitt mens de kartlegger og gjør egne felt- og intervjuundersøkelser, ble testet ut i bydel Gamle Oslo. Her ble også en modell for helhetlig ungdomsinvolvering utviklet, der elementene UngForsk, UngPlan, UngIdé, UngSpleis og UngRåd inngikk. Om lag 70 ungdommer og unge voksne i alderen 10–25 år deltok i prosjektet.

UngPlan Oslo (2019–2020)

UngPlan Oslo var et forskningsoppdrag som ble gjennomført for Plan- og bygningsetaten i forbindelse med tidlig fase planarbeid på Lambertseter i bydel Nordstrand, Hauketo i bydel Søndre Nordstrand og Oppsal i bydel Østensjø. Gjennom workshops med lokal ungdom kartla de unge egne og andres oppfatning av fysiske forhold i nærmiljøet, bevegelsesmønster, oppholdssteder, samt opplevelsen av sosiokulturelle forhold, offentlige fritidstilbud og andre ungdomstilbud. Om lag 200 elever på 9. trinn på 4 Oslo-skoler var deltagende i prosjektet, og resultatene ble brukt direkte som innspill i høringsuttalelser til de lokale planprosessene.

Et sted å være ung: Metoder og rammeverk for innovativ medvirkning ved utvikling og etablering av ungdomssteder (UngHus) (2019–2021)

I innovasjonsprosjektet UngHus, som utgjør mye av empirigrunnlaget for denne boka, har ungdom og kommunalt ansatte i tre norske kommuner; Moss, Drammen og Tromsø, og fem bydeler i Oslo kommune: St. Hanshaugen, Alna, Grünerløkka, Vestre Aker og Østensjø, jobbet sammen med oss forskere på Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og NOVA på OsloMet – storbyuniversitetet, over flere år. Målet har vært å utarbeide, teste ut og iverksette et rammeverk for medvirkningsmetoder som kan brukes når man skal etablere, videreutvikle, drifte eller evaluere ulike ungdomsalternativ i nærmiljøet. Ungdommene har blitt rekruttert gjennom ulike kanaler, som valgfag i skolen, timebetalt oppdrag fra bydelen eller direkte fra den lokale ungdomsklubben, før de har fått grunnleggende opplæring i forsknings- og datainnsamlingsmetode. Med dette som utgangspunkt har de utført ulike oppdrag, være seg å finne ut hvorfor en prosess med å renovere et ungdomshus har stoppet opp, hvilke ønsker og behov ungdom i nabolaget har når bydelen ønsker å etablere et ungdomstilbud i et lokalt samfunnshus, eller når byens bibliotek har fått midler til å designe og bygge et ungdomshjørne med studio og gaming. På ulike vis har kjernegrupper av ungdom, som vi har kalt «huseksperter», gjort intervjuer, observasjoner, dratt på befarings og laget spørreundersøkelser, og slik bidratt inn med egenprodusert kunnskap til de kommunale prosessene. I UngHus har vi også hatt med oss samarbeidspartnere

som Ungdom og fritid, DOGA, Redd Barna, Røde Kors, Distriktssenteret og sosialt entreprenørskapsorganisasjonen Tøyen Unlimited. Deres hovedformål er å hjelpe oss med å spre kunnskapen utviklet av ungdom og forskere til alle landets kommuner. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd sitt FORKOMMUNE-program. Om lag 170 ungdommer i alderen 13–19 har vært deltagende i prosjektet.

Unge deltagelse & engasjement i lokal stedsutvikling (UDE) (2019–2022)

Gjennom rammeavtalen med Utdanningsetaten (UDE) i Oslo kommune har AFI bistått med prosjektorganisering, -utvikling og planlegging av medvirkningsarbeidet på Mortensrud i bydel Søndre Nordstrand, samarbeidet med UDE om integrering av medvirkning i undervisningsplanen i Oslo-skolen, dokumentert og evaluert prosesser og resultater, og er i gang med å identifisere og oversette resultater, funn og suksessfaktorer. Forskergruppa vil utvikle overførbare metodikk til bruk i Oslo kommune. Om lag 120 ungdommer og unge voksne har vært involvert i prosjektet så langt.

Oppsummert: Vi har jobbet med barn på alt fra 1. og 7. trinn i grunnskolen, vi har vært på juniorklubb og ungdomsklubber, samarbeidet med elever og lærere på ungdoms- og videregående skoler, vi har rekruttert unge deltagere fra valgfag og gjennom bydelers deltidsjobb-programmer, vi har satt unge voksne i 20-årene i sving med datainnsamling i eget nærmiljø, og alle disse aldersgruppene er representert i denne boka. Men ungdom er ikke bare sin alder, selv om de ofte blir redusert til det. Vi har først og fremst samarbeidet med ungdommer som har vokst opp i sentrum eller utkant-bydeler i Oslo, vi har også jobbet med ungdom fra Drammen, Moss, Fredrikstad, Arendal, Tromsø og Ålesund, men hovedtyngden ligger i østlandsområdet og Oslo. Av flere grunner, også stedsrelaterte, har flertallet av ungdommene som deltar i våre prosjekter minoritetsbakgrunn. Den er til gjengjeld svært mangfoldig. Vi har jobbet ganske så nøyaktig like mye med jenter og gutter, unge menn og kvinner, og noe, men ganske lite med ungdommer som sitter i formelle

medvirkningsorganer, som ungdomsråd, elevråd eller er representert i kommune- og fylkesting. Nettopp fordi de andre unge, de som ikke engasjerer seg akkurat på denne måten, svært ofte er underrepresentert i medvirkning og planlegging av steder og byer de bor i.

Det er én gruppe barn og unge som mangler i vårt kunnskapsgrunnlag. Vi har lite erfaring med samarbeid med unge med funksjonsnedsettelse. Hvorfor det er slik, er et interessant spørsmål, som vi ikke har svar på, men kanskje kan ane: Gjenspeiler det hvilke grupper i samfunnet de som betaler for forskning og metodeutvikling rundt ung medvirkning, synes er viktige og uviktige? Er det våre egne blindsoner som kommer til syne her? For blindsoner, det er dette feltet fullt av. Eller kanskje er det riktigere å si at dette feltet er fullt av muligheter for å se nye ting, på nytt, med nye konstallasjoner av mennesker, teknologi, nye typer roller og forventninger. Både gjennom det siste tiåret med aksjonsforskning og tradisjonell forskning på ung medvirkning i steds- og byplanlegging, og i denne boka, ligger det ambisjoner om å forstå for å endre til det bedre. Medvirkning er, som alle andre samfunnsfenomener, ordentlig rotete og fullt av makt og spenning, bare du kommer nærme nok. Det opplever vi at det også er mange kommunalt ansatte som føler på; folk i svært ulike funksjoner og med ulike ansvarsforhold i byråkratiet eller i frontlinjen, som har flere spørsmål enn svar og stor hunger etter det som kalles gode metoder og verktøy for barne- og ungdomsmedvirkning. Men det er ikke bare blant de som har ansvar for å gjennomføre medvirkning, ta imot medvirkningsinnspill eller sørge for at medvirkningen styrker og ikke er til skade for barn og unge de har ansvar for, at det er en konstant søken etter ny kunnskap, nye erfaringer og praksiser man kan lære og bli inspirert av. Også blant forskere er det store kunnskapshull i dette feltet. Hva vet vi om effekten av ung medvirkning? Virker det å virke med? Hva gjør det med ungdommene selv, hva er deres opplevelse av å delta eller bli innrullert i medvirkningsprosesser initiert av voksne? Hva betyr det å bli hørt?

Medvirkningens materielle spor

Som nevnt over, gir ikke den vitenskapelige medvirkningslitteraturen et enkelt svar på hvor man burde gå videre – altså hva som skal til for å få til

bedre stedsutvikling der de ulike «stemmene» blir hørt og får innvirke på planene (Andersen & Skrede, 2021). Det er her ikke mulig å gå gjennom denne omfattende litteraturen, men noen eksempler kan trekkes fram. I forskning på medvirkning synes ofte forskerne å slutte opp om en idé om at medvirkning er viktig og positivt. Blant annet i et svensk prosjekt, så forutsettes medvirkning å være bra (Berglund, 2008; Berglund & Nordin, 2007, 2019). Forskerne ønsket blant annet å diskutere følgende problemstilling: «Hvordan kan barns perspektiver bli inkludert i byplanleggingen?» (Berglund, 2008, s. 111f.). Selv om planleggere sies å finne verktøyet «barns kart i GIS» nyttig (se også Nordin & Berglund, 2017, s. 8) – ja, verktøyet ble sagt å være «planleggingsvennlig» (Berglund & Nordin, 2007, s. 470) – så viser ikke forskerne at verktøyet eller barns registrering i det, faktisk har påvirket byplanlegging eller -utbygging i Sverige (Berglund, 2008; Berglund & Nordin, 2007, 2019). Her kan vi med Bessant (2004) argumentere for at barn og unges innspill må synes i det materielle, for at man skal kunne kalle det medvirkning. Nordin (2017) presenterer et eksempel på hvordan deres verktøy – med skoleelever som informanter eller diskusjonspartnere – ble anvendt i samarbeid med lokale svenske myndigheter og planleggere i 2010–2012. Nordin rapporter at planleggerne fant informasjonen fra GIS-verktøyet og spørreundersøkelsene informativt (f.eks. Nordin, 2017, s. 182), men hun trekker også fram at det hadde vært nyttig om planleggerne selv kunne diskutere funnene med de unge for å bedre forstå de unges vurderinger, og for å komme fram til mulige endringsforslag (Nordin, 2017, s. 187f.). Det er fortsatt uklart om informasjonen ble oversatt til konkrete fysiske løsninger eller prosjekter, ikke minst er det, som forfatteren selv indikerer (Nordin, 2017, s. 191), et åpent spørsmål om private utbyggere og eiendomsbesittere er like interesserte i barn og ungdoms innspill.

La oss anta at medvirkning er bra. Det er derfor noe mer oppløftende at det foreligger internasjonale studier som viser at unge kan involveres i planleggingen av nye løsninger og at dette også til tider kan bidra til reelle materielle endringer (Heinrich & Million, 2016; Horelli, 1997, 1998, 2001; Horelli & Kaaja, 2002; Malone, 2013). Selv om man altså kan bli lettere nedstemt om man kaster et «kritisk» blick på store deler av den forskningen som foreligger, har vi forsøkt å innta en konstruktiv

holdning i vårt eget arbeid, der vi har søkt nettopp å la medvirkningen få synlig innvirkning.

For dersom vi skal kunne *vite med sikkerhet* at vi oppfyller det FNs barnekonvensjon, plan- og bygningsloven, statlige veiledere og rikspolitiske retningslinjer legger opp til, nemlig at barn og unge skal bli hørt og deres innspill tillegges behørig vekt i saker som gjelder dem – og det sier lovverket at for barn og unge er det stort sett det meste, fordi de ikke ennå er formelle rettighetshavere, da må vi kunne spore medvirkningsinnspill. Vi må lage systemer for å finne ut om de havner i en skuff, på bunnen av en støvete bunke ark eller langt inne i et foldersystem, eller om de faktisk blir konkret vurdert «med tanke på om de kan og bør påvirke planen», som kommunerevisjonen i Oslo påpeker i sin ramsalte kritikk av plan- og bygningsetatens håndtering av ung medvirkning (Kommunerevisjonen, 2019). Høyst sannsynlig må ung medvirkning inn i utbyggers budsjetter, som pålagte poster – i likhet med Kunst i offentlige rom, der det i offentlige byggeprosjekter automatisk settes av en prosentandel av kostnadene til kunst – for at det virkelig skal bli en maktforskyvning, en distribuering og tydeliggjøring av ansvar, med mål om å oppfylle staten og regjeringens intensjoner om at barn og unge skal ha noe de skulle sagt om sitt eget nabolags utvikling, på kort og lang sikt. Vi vil anta at det er det offentlige, kommunale apparatet (støttet opp av statlige myndigheter) som har muligheten til å drive fram radikale systemendringer her, og kanskje det er her man skal sette inn støtet om man skal være pragmatiske. Og det selv om det er de private utbyggerne som står for det meste av utviklings- og endringsplaner og prosesser i norske kommuner – det være seg boligutbygging, oppføring av kontorer og etablering av nye butikker og serveringssteder. Vi vil i hvert fall anta at det er færre «lukkede rom» i planprosesser styrt av en kommune med mål om å utvikle en kommunal tomt, sammenlignet med det en ser der private næringsaktører sitter i registolen (Andersen et al., 2021; Hauken, 2020).

Kommunalt ansatte som endringsagenter

Basert på foreliggende studier og egne erfaringer, vi vil hevde at «systemet» i dag ikke alltid ser ut til å fungere gunstig for alle. Vi skriver «systemet»,

da dette også utgjøres av handlende individer, og der vi kan finne offentlige ansatte som selv søker å virke som endringsagenter fra innsiden av «planmaskineriet» nettopp for å inkludere flere (Mutter et al., under utgivelse, s. 3), også mer marginaliserte grupper, inn i planleggingsprosene. Uansett, så er det trukket fram at unge føler seg fremmedgjorte «i møte med» designet eller ideen om for eksempel hva slags sted Oslo fjordby er (Andersen & Røe, 2017a, 2017b). I tillegg, som tidligere nevnt, så kan det settes spørsmålstegn ved det offentliges evne til å styre by- og stedsutviklingen (Andersen et al., 2021) – noe som man kan hevde kan utgjøre et demokratisk problem. Dessuten, i hvilken grad er planleggere, arkitekter og andre profesjonelle stedsutformere interessert eller i stand til å forutse hvordan «designet» vil «fungere» i praksis?

Uten å forsøke å svare detaljert på dette her, så er det studier som viser at bestemte «designvisjoner» ikke nødvendigvis førte til at alle beboere og brukere ble fornøyde eller gjorde som formgiverne antok (Andersen, 2001b; Fagerlid et al., 2021) – studier som kan ses i lys av en mer omfattende samfunnsvitenskapelig kritikk av troen på at fysisk form bestemmer («determinerer») sosialt liv (Gans, 1961). Og, ikke minst, så synes det som om arkitekters foretrukne stilvalg ikke samsvarer med borgernes opplevelser, emosjonelle reaksjoner eller arkitekturpreferanser, og man antar at årsaken er at utdanningsløpet gir den førstnevnte gruppen en viss type estetikk som norm (Devlin & Nasar, 1989; Nasar, 1986, 1994; Purcell & Nasar, 1992). Dette fenomenet kan ifølge Gifford et al. (2000) få negative konsekvenser fordi arkitekter og planleggere ikke klarer å forutse hva folk foretrekker når de skal designe omgivelsene våre (Hagen & Osuldsen, 2021a), i tillegg til at føringer fra oppdragsgiver selvsagt også kan hindre arkitekter i å oversette og anvende innspill. Slik kan såkalte «forbildefeller» fra arkitekt- og designutdanninger, legge føringer på hvilke uttrykk barn og unge får velge mellom når de skal medvirke (Hagen & Osuldsen, 2021b). En mye brukt medvirkningsmetodikk er nettopp å vise fram et utvalg av referansebilder fra lignende prosjekter i inn- og utland, for så å be de medvirkende gjøre en visuell avstemning – hvilke bilder synes de er fine? De estetiske og materielle føringene som blir lagt av voksne, i forkant av dialogen med barn og unge, gjenspeiler synspunktet til Gravesen et al. (2019), som argumenterer for at etablerte

metoder gir begrenset tilgang til barn og ungdoms perspektiver fordi de sjelden er vant til å uttrykke seg fritt og bli tatt på alvor i voksendominerte samfunn. Behovet for utvikling av nye, medvirkningsbaserte metoder begrunnes nettopp i dette kritiske perspektivet (Hagen & Lyng, 2019). Nye metoder som også kan fungere som maktkritikk og med mål om å utjevne ulikeverd – spesielt mellom unge og voksne. En maktkritikk som kanskje vil være mest effektiv om alle involverte, også vi forskere, er bevisste og åpne om egen «makt» og hvordan «makten» virker i ulike faser av prosessen, inkludert i dialoger mellom «medvirkere» og ulike «medvirkningsverter» (Mutter et al., under utgivelse).

Vi kan argumentere med Mouratidis & Hassan (2020, s. 9, vår overs.), at «for å oppnå et mer demokratisk urbant liv, så er det avgjørende med borgernes medvirkning når bygg og uterom skal formgis». Mouratidis (2021) har også sett på forskningen på betingelsene for trivsel eller «det å føle seg vel» i byen/nabolaget, og peker på at medvirkning kan være viktig, men da med det forbehold om at enkeltkrefter ikke får dominere. Det må også nevnes at «Hall [publisert i 1982] viste til at de mange planleggingskatastrofene kom av en profesjonell arroganse der man ikke tok hensyn til alternative perspektiver» (Voogd & Woltjer, 1999, s. 838, vår overs.). Samme Hall påpekte likevel også at den profesjonelle byplanleggingen vokste fram fordi en ønsket å temme den mer ukontrollerte veksten med sine sosiale og miljømessige utfordringer som preget byene på 1800- og tidlig på 1900-tallet i «det globale nord» (Røe, 2019, s. 206–207). Vi skal derfor være forsiktige med å si at vi besitter oppskriften eller har løsningen på den samfunnsflokken en «god» by- og stedsutvikling kan synes å være (Andersen & Røe, 2017b). Det betyr likevel ikke at man skal gi opp. Snarere kan det være hensiktsmessig at flere engasjerer seg, forskere, praktikere, kommunale planleggere og andre, i arbeidet med stedsutvikling og i tenkningen rundt og utformingen av, medvirkningens praktiske, men også mystiske og magiske felt.

Unge som medforskende medvirkere

Vårt hovedanliggende i prosjekter som UngHus har vært å utforske sammen med de unge, kommunalt ansatte og lokale kunstnere og

håndverkere hvordan samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder i kombinasjon med estetiske praksiser kan tas i bruk av ungdom. Målet har vært å tilrettelegge slik at ungdom både selv produserer kunnskap om sine nærområder som bidrag inn i lokalt byutviklingsarbeid, og utvikler forståelse for at kommunal organisering ikke nødvendigvis ivaretar det lokaldemokratiske aspektet og at det derfor må systemendring til. Tar vi et skritt tilbake, puster med magen og kjenner etter, kribler det nettopp nå i hjernen – et svært sentralt spørsmål å stille seg her, er dette: Hvorfor trenger barn og unge medvirkning? Roger Hart, som i mange år har vært kjent for å ha utviklet den mye brukte og mye kritiserte modellen medvirkningsstigen (Hart, 1992), beskriver i en senere artikkel hvordan modellen har blitt både misforstått og misbrukt av planleggere og forskere (Hart, 2008). Med sine ti trinn har stigen blitt tolket som en modell for skalering av barns *performance* i medvirkning, heller enn en beskrivelse av kompetansen de trenger dersom de ønsker å delta, i mer eller mindre grad. Hart bygger på Sherry Arnsteins (1969) åtte trinn til medvirkning, og har igjen inspirert og provosert fram utallige nytenkinger rundt modeller for medvirkning med barn og unge, deriblant Jensen (2000), Shier (2006) og, som dere vil se under, forfatterne av denne boka.

Barn har sjelden noe ordentlig rom for å medvirke i prosesser, ei heller blir det sørget for at de har en real sjanse til å ha innflytelse (Percy-Smith, 2010). Harts modell har fått mye oppmerksomhet på grunn av de tre nederste trinnene i stigen, hvor han viser hvordan skinn-medvirkning med barn og unge kommer til uttrykk når voksne *manipulerer* gjennom å ta imot barns ideer uten å fortelle hva de blir brukt til, bruker barn som *dekoring* («se, så flinke de er») og gjennom *tokenisme*, at barn og unge ikke blir gjort oppmerksomme på rekkevidden av hva de faktisk kan medvirke på, ei heller har de selv kontroll over uttrykksformen. Trinnene han beskriver er gode til å tenke med for at man skal kunne gjenkjenne det vi ofte kaller skinnmedvirkning, når vi sier at noe er medvirkning, men i praksis ikke er det. Det kan først kalles medvirkning når barn og unge blir invitert inn i medvirkningsprosesser og *forstår* hva det er de deltar i, argumenterer Hart (1992) for. Så tilbake til utgangsspørsmålet; hvorfor trenger barn og unge egentlig medvirkning? I sine senere refleksjoner setter Hart (2008) opp kontrasten mellom det han kaller minoritetsverden,

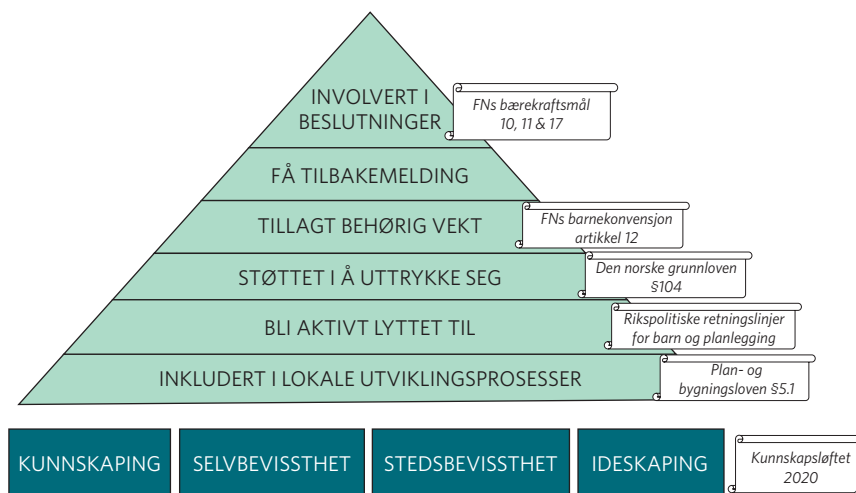
der barn er avstengt fra det som er dagligdags i majoritetsverden, nemlig å omgås voksne uformelt og gjennom deltagelse i arbeid, samt å opparbeide seg kompetansen de trenger for å delta i samfunnet som likeverdige. I vår del av verden har vi organisert barns liv inn i alderssegregerte grupper, gjennom barnehage, skole, skolefritidsordninger og idretts- og foreningsliv. Slik får de i liten grad tilgang på uformell læring fra barn og unge i andre aldre enn sin egen, eller fra andre kompetente voksne som ikke samtidig er autoritetsfigurer. Det er denne organiseringen av barn og unges liv som gjør at vi igjen må lage strukturer, metoder og formelle former for medvirkning, argumenterer Hart (2008). Den gir samtidig oss voksne betydelig makt, i at vi nettopp setter rammene og premissene for hvordan medvirkningen skal foregå. I en studie av svenske planleggere, viser Cele og van der Burgt (2015) hvordan disse er mest opptatt av at nye praksiser og perspektiver må tilpasses det de allerede gjør, heller enn å forsøke å finne praksiser som tilpasser seg samfunnets eller unges behov og krav (Klodawski, 2007).

Her er alle vi som «driver med medvirkning», som vi ofte kaller det, ansvarlige. Vi er ansvarlige i å opprettholde strukturer som gir barn og unge lite frihet og rom til å selv definere hvordan de vil delta i samfunnet. Samtidig ser vi at Harts (2008) kjernepoeng om kompetanse treffer rett i vår egen kjerne – og det som er denne bokas kjerne. Det vi som voksne kan gjøre for barn og unge slik samfunnet er innrettet per i dag, er å tilrettelegge sånn at de selv kan opparbeide seg den kompetansen som man de fleste andre steder i verden får gjennom naturlig, uformelt samvær på tvers av aldershierarkier. Og som Hart, er vi opptatt av å lage stillaser, heller enn oppskrifter, på hvordan dette kan gjøres godt og, i så stor grad som mulig, på de unges premisser.

Medvirkningspyramiden

Planleggerne i Cele og van der Burgt (2015) studie virket å ha problemer med å forstå hva barns kompetanser er, og hvordan disse kan bli inkorporert i planprosessen. I vår egen modell, som vi har kalt medvirkningspyramiden og som vi vil vise fram og diskutere under og i flere av de andre kapitlene i denne boka, er det nettopp den grunnleggende

byggingen av kompetanse hos barn og unge som vi er opptatt av. Medvirkningspyramiden (se figur 1.1) viser hva vi, etter mange år med forskning på ung medvirkning, mener er nødvendig for at barn og unge skal komme dit hvor de kan bli inkludert og lyttet til på gode måter av voksne, og hverandre.



Figur 1.1. Medvirkningspyramiden.

For å få til det, er det fire komponenter vi mener er avgjørende. Disse kan kort oppsummeres som å utvikle *selvbevissthet*; hvem er jeg og hvor har jeg det godt, hva er det som gjør steder gode for meg, før vi sammen bygger *stedsbevissthet*; unge får en bevissthet om hvilket sted de bor på, hva er det med det stedet som det er lurt, gøy, fint eller nødvendig å gjøre noe med, og identifiserer sosiale behov og muligheter, hvordan har andre enn meg det på disse stedene? Deretter jobber vi med å gi barn og unge verktøy og metoder til selv å finne relevant informasjon, intervjuer fagfolk, lete i arkiv og slik både øke sin tekniske og planfaglige kompetanse på eksisterende kunnskap, og kunne samarbeide med fagfolk som besitter spisskompetanse. Målet er for de unge å selv *produsere kunnskap* om sine steder, før de jobber med *idéutvikling* på basis av den egenproduserte og erfaringsbaserte kunnskapen, for å teste ut og finne ut hvordan de kan være selvstendige i idéutviklingen – fortrinnsvis uten en avgrenset bestilling fra voksne. Her igjen er det et spørsmål om hvem som har ansvar eller

ressurser til å inkludere og involvere unge på en grunnleggende bedre måte enn det som gjøres i dag, spesielt med tanke på at norsk byutvikling er drevet fram av private utbyggere og eiendomsbesittere (Andersen et al., 2021), som kan ha andre, sterkere interesser enn å styrke ungdoms involvering i lokaldemokratiet eller dele makt og ansvar med innbyggerne.

Med disse erfaringene, byggesteinene eller komponentene i stillaset, på plass, ser vi at unge kan opparbeide seg et grunnlag og en kompetanse for å kunne være nettopp aktivt medvirkende gjennom å bli *inkludert* i lokale utviklingsprosesser; bli aktivt *lyttet til* og *støttet* i å uttrykke sine synspunkter, ideer og kunnskap, for at deres meninger skal bli *tillagt behørig vekt*. Dette har vi over sett at er rettigheter barn og unge i Norge allerede har i dag, selv om det i varierende grad er rådende praksis i norske kommuner. Der rettighetsvernet virker svakt, eller til og med manglende, er i etterkant av medvirkningsprosesser – det er nemlig svært sjelden unge får *tilbakemelding* på hvordan innspillene deres blir vurdert i planprosesser. Ungdom vi møter beskriver hvordan det skaper frustrasjon og resignasjon når de nettopp ikke vet om innspillene deres har blitt behandlet, vurdert eller tillagt vekt overhodet. Dette mangler det åpenbart systemer for, og dersom man virkelig ønsker aktiv medvirkning mener vi, som Hart (2008) og Kara (2007), at vi må gjøre oss klare til å involvere barn og unge også i *beslutningsprosesser*, design av evaluering og planlegging, dersom og når de ønsker det. Ved å la barn, unge og voksne dele både makt og ansvar i lokalmiljø-utvikling, vil vi ikke bare komme nærmere i å oppnå målene i den nye, norske lærerplanen, Kunnskapsløftet 2020, der formålet blant annet er å gjøre barn og unge til *aktive medborgere* i samfunnet. Vi vil kanskje også som samfunn komme nærmere i å oppnå ett eller flere av FNs bærekraftsmål. Det er i hvert fall lov å håpe. Samtidig må vi anerkjenne at unge er en mangfoldig gruppe, med ulike interesser. Ikke alle vil eller må medvirke i egen nærmiljø-utvikling, og det må også være greit.

Bokens øvrige bidrag

Denne boken tar dere med på en reise gjennom snart et tiår med utforskning og utprøving, feiling og feiring, stille glede, utmattelse – og

noen ganger jubel. Vi er et slags forskerkollektiv, og for å parafrasere sosialantropologen Fredrik Barth (1994), en løs og porøs gruppe bestående av samfunnsforskere i mange varianter, sosialantropologer, samfunnsgeografer, historikere, forskere innen arbeids- og sosialpsykologi og folk fra praksisfeltet, kunstnere, arkitekter og fotografer. Vi har jobbet med å forstå hvordan idealet om å involvere ungdom i medvirkning utspiller seg i praksis, i mellomrommene mellom lovverk, konvensjoner, retningslinjer, forskeroppdrag og innovasjonsprosjekter og kommuneansattes innsats, intensjoner og noen ganger regelrette avvisning – og ungdommene selv (Brattbakk et al., 2015, 2017; Hagen et al., 2016). Alle de som frivillig eller ufrivillig, gjennom skolen, klubben eller idrettslaget, venner eller familie har blitt trukket inn i det vi kaller medvirkning, som også er en porøs størrelse, en ideologi og et retorisk verktøy, vel så mye som det er en praksis eller metode (Andersen & Skrede, 2021; Cele & van der Burgt, 2015). Som ideologi er medvirkning relativt «ordnet» eller strukturert, mens som praksis er det definitivt mer «kaotisk» og mangetydig. Vi – bokens bidragsytere – har gjennom mange år og på ulikt vis jobbet med og forsket på ungdom og voksne, steds- og samfunnsutvikling, og/eller arkitektur i Norge og i andre land (f.eks. Andersen, 2001b; Andersen & Biseth, 2013; Brattbakk, 1999; Hagen, 2005, 2014; Rosten, 2012). Samtidig har vi jobbet, eller virket, sammen, mange av oss tett over tid. Vi har delt opplevelser med ungdommer i nærmiljøer i og utenfor Oslo, der vi holder til, opplevelser og nære møter og samtaler som gir avtrykk (Hagen & Osuldsen, 2021a, 2021b; Lorenzen et al., 2020; Stender et al., 2021; Tolstad & Dalseide, 2021; Tolstad et al., 2017; Vestby, 2015, 2020). Sånn har vi kanskje blitt mer samstemte som kollektiv, men også insisterende søkende etter både kreativiteten og konfliktene i by- og stedsplanlegging – der barn og unge befinner seg. Unge borgere er på én måte beskyttet av lovverk og gode intensjoner, men på mange måter, kanskje flere enn vi ville trodd da vi startet med dette arbeidet, eksponert og utnyttet av sterkere krefter enn FNs barnekonvensjon, rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging og plan- og bygningsloven.

Vi har i dette kapitlet diskutert norsk og internasjonal forskning på feltet, lovverk og reguleringer, barrierer og kilder til konflikt, men også

oppspill til hvordan kreativitet *kan* være en grunnleggende bestanddel ved medvirkning. Vi har introdusert medvirkningspyramiden som et rammeverk for å tenke med når man ønsker å følge lovverk og reguleringer som støtter oppunder barn og unges medvirkning. Vi har vist til kompetansegrunnlaget vi mener det er nødvendig at unge besitter, for å kunne gå aktivt inn i medvirkningsprosesser på meningsfulle måter – for dem og for involverte voksne. Kapittel 2 bygger videre på denne innsikten, og diskuterer hvordan samfunnsfag og spesielt antropologien som fag, kan hjelpe oss til å bygge det vi kaller *tykk medvirkning*, ved å involvere unge som medforskere. Her introduserer Monika Rosten, Aina Landsverk Hagen og Ingrid M. Tolstad også verktøy som splotting, tråkk, befaring og søkemotor, som de argumenterer for kan styrke unges kompetanse som aktive medvirkere og lokale kunnskapsprodusenter. I kapittel 3 viser kunstner Nina Vestby med bilder og ord betydningen av håndens kraft og nærhetens magiske potensiale, når barn og unge sitter sammen med voksne og broderer sine egne selvforståelser og snakker om det som betyr noe for dem i hverdagen, steder de har det godt. I kapittel 4 diskuterer Daniele Alves, Sara Berge Lorenzen og Hagen erfaringer fra samarbeid med skoler, der elevene blir trukket inn som medvirkere i lokale utviklings- og byggeprosjekter. Her argumenterer forfatterne for hvordan ulike skolefag kan brukes som medvirkningsarena, samt hvilke utfordringer, fallgruver og dilemmaer dette gir. De ser også på hvordan medvirkning i en skolesetting bygger kunnskap rundt koblingen mellom læring, danning, kreativt idéarbeid og medvirkning som aktivt medborgerskap. De introduserer verktøyene unges medvirkningsrom, sluttprodukter og logging, som ulike innganger til å styrke elevenes forståelse for planprosesser og evne til å kommunisere og dokumentere egne ideer, kunnskap og meninger slik at voksne forstår budskapet deres og tar det på alvor. I kapittel 5 diskuterer arkitekt Astri Margareta Dalseide hvem som bør delta og tilrettelegge for medvirkning, hvilke roller disse bør ha og hvordan kompetanse på kreative uttrykk og på hva medvirkningen skal resultere i, er vesentlig for å involvere unge på gode måter. Hun viser gjennom eksempler på samskaping der ungdom har laget noe med hendene sine for å gi uttrykk for sine ideer, i modellbygging, modellutforming, tegning og møbelsnekring, hvordan nettopp manglende kreativ og

byggteknisk kompetanse kan gi dårlig oppfølging av unge underveis i prosessene, men også manglende interesse og liten forståelse for det ungdommene har produsert – deres egne uttrykk som medvirkere. Kapittel 6 tar for seg hvordan korona-pandemien gjorde overgangen fra fysisk til digital medvirkning akutt nødvendig. Erfaringene Lorenzen og Hagen gjorde seg her har resultert i både nye verktøy og metoder for digital og hybrid medvirkning, og i ny innsikt om hvor grensene for voksen-initierte versus ungdomsledede prosesser kan gå og hva som skal til for å skape gode, trygge rom for medvirkning – både i digitale, analoge og hybride settinger. I kapittel 7 diskuterer Hagen og Lorenzen hva man kan gjøre med det overskuddet av ideer som alltid kommer ut av medvirkningsprosesser med unge. Her bygger de videre på medvirkningspyramiden, for å vise hvordan man kan støtte unge til å jobbe kreativt med ideer de får gjennom voksen-initierte medvirkningsprosesser, med mål om å etablere sosiale virksomheter i eget nabolag. De introduserer assosiasjonskort som verktøy for undring og kart som stedsbasert ideverktøy, samt begrepene grønn og rød sone for å legge fram noen prinsipper for kreativt arbeid i stedsutvikling. I kapittel 8 viser fotograf Karoline Hjorth med tekst og bilder hvordan fotografiet kan være et medvirkningsverktøy, på godt og vondt. Hun argumenterer med at det å fotografere og det å la seg bli fotografert alltid er en forhandling om maktrelasjoner, og diskuterer hvorvidt det å benytte fotografi som metode kan bidra til å øke barn og unges medvirkningsrom i deres nærmiljø. I kapittel 9 diskuterer Rosten og Tolstad den utopiske løsningen samlokaliserte, samskapt og samorganiserte ungdomstilbud ofte representerer. De viser gjennom konkrete eksempler fra etableringen av slike sambrukshus hvordan trender som samskaping også har en bakside, med både voksesmerter, konflikter og ubehag, og hvordan de ofte framstilles som maktfrie rom og som et gode i seg selv. Forfatterne diskuterer nettopp den ubehagelige og til tider smertefulle forhandlingen om ungdommenes plass i konseptet. I kapittel 10 diskuterer Bengt Andersen og Lorenzen medvirkningens maktspill, for å få fram hvordan dagens situasjon ikke er «naturgitt». De argumenterer for at stedsutvikling kan forstås som et spill der ulike aktører har ulik mulighet til å påvirke spilleregler og spillets utfall, og mener det må en radikal maktforskyvning til for at medvirkningsarbeid blir til

det beste for unge og tjener deres interesser i lokal stedsutvikling. I kapittel 11 får vi innsikt i hvordan det oppleves å selv være ung medvirker, gjennom Bjørk Brøndmo Engerbakks refleksjoner rundt prosessen hun ble involvert i som 18-åring, med å etablere et ungdomshus i bydel St. Hanshaugen i Oslo. Her ble ungdommenes mange forsøk på å få svar på hvorfor renoveringen av huset hadde stoppet opp, møtt med kritikk og motvilje av bydelspolitikere, kommunikasjonsrådgivere og ledelse i kommunen. Hvorfor kunne ikke ungdommene se framover? I kapittel 12 diskuterer Ingar Brattbakk hvordan sosiokulturelle stedsanalyser legger vekt på å få fram stemmer som ofte ikke høres i stedsutvikling, og slik kan være en kanal for ungdom til å påvirke nærmiljøet sitt. Både gjennom tilrettelagt medvirkning og unges motmakt ligger muligheten for grunnleggende demokratiopplæring og trening i å opptre som medborgere og aktive samfunnsdeltagere. Siste kapittel i boka er skrevet på engelsk. Hagen diskuterer her hvordan medvirkning som ideal ofte kolliderer med virkeligheten, og argumenterer for at ungdoms kompetanse som medvirkere, medforskere og sosiale entreprenører kan gi voksne en inngang til å forstå og anerkjenne nyansene i unges aktive deltagelse i demokratiske prosesser. Slik vil medvirkning som praksis kunne utvikles videre, til å ta form som reelle samarbeid mellom unge og voksne, i en felles innsats for å gjøre steder og byer bedre å leve i for alle.

God lesning!

Referanser

- Andersen, B. (2001a). Making territory in urban America: New urbanism and Kentlands. I *Hovedfagsstudentenes Årbok* (s. 89–107). Universitetet i Oslo.
- Andersen, B. (2001b). *The quest for community: A study of Kentlands* [cand.polit.]. Universitetet i Oslo.
- Andersen, B. (2008). Eksklusive fellesskap: Et kritisk blikk på nyurbanismen i lys av Kentlands, USA. *FORMakademisk*, 1(1), 58–69. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.121>
- Andersen, B. (2014). *Westbound and eastbound. Managing sameness and the making of separations in Oslo* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Andersen, B. & Biseth, H. (2013). The myth of failed integration: The case of Eastern Oslo. *City & Society*, 25(1), 5–24. <https://doi.org/10.1111/sb.12004>
- Andersen, B., Ander, H. E. & Skrede, J. (2021). The directors of urban transformation: The case of Oslo. *Local Economy*, 0269094220988714. <https://doi.org/10.1177/0269094220988714>
- Andersen, B., Dalseide, A. M., Hanssen, G., Skrede, J., Staven, H. D. & Mamelund, S.-E. (2020). *Erfaringer med å sikre arkitektonisk kvalitet gjennom planlegging* (FoU-resultatet: 04). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Andersen, B. & Røe, P. G. (2017a). Arkitektur og sosial ulikhet i Oslo. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo – ulikhetenes by* (s. 325–337). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, B. & Røe, P. G. (2017b). Arkitekturpolitikk for sosialt bærekraftig byutvikling. I J. Askim, K. Kolltveit & P. G. Røe (Red.), *En smartere stat. Veier til bedre politikk og styring* (s. 89–104). Universitetsforlaget.
- Andersen, B. & Skrede, J. (2017). Planning for a sustainable Oslo: The challenge of turning urban theory into practice. *Local Environment*, 22(5), 581–594. <https://doi.org/10.1080/B549839.2016.123783>
- Andersen, B. & Skrede, J. (2021). Medvirkningsideologiens inntog i byplanleggingen – en invitasjon til grubling. *Kart og plan*, 14(1/2), 7–21. <https://doi.org/10.1186/issn.2535-6003-2021-01-02-02>
- Amdam, R. (2019). Strukturelle vilkår for medverking i kommunal planlegging og politikk under tre ulike styringssystem. *Kart og Plan*, 4(112).
- Arnstein, S. R. (1969). Eight rungs on the ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Barth, F. (1994). Introduction. I F. Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Pensumtjenesten.
- Bessant, J. (2004). Mixed messages: Youth participation and democratic practice. *Australian Journal of Political Science*, 39(2), 387–404. <https://doi.org/10.1080/103614042000238573>
- Berglund, U. (2008). Using children's GIS maps to influence town planning. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 110–122.
- Berglund, U. & Nordin, K. (2007). Using GIS to make young people's voices heard in urban planning. *Built Environment*, 33(4), 469–481.
- Berglund, U. & Nordin, K. (2019). Including children's perspectives in urban planning in GIS – development of a method. I B. Martens & A. G. Keul (Red.), *Designing social innovation: Planning, building, evaluation* (s. 177–185). Hogrefe & Huber Publishers.
- Brattbakk, I. (1999). *Bakklandet: En bydel i forandring. Gentrification, nærmiljø og identitet 1970–1997* [cand.polit.]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Brattbakk, I., Hagen, A. L., Rosten, M. R., Sæter, O., Osuldsen, J., Andersen, B., Thorstensen, E. & Bratseth, K. (2015). *Hva nå, Tøyen? Sosiokulturell stedsanalyse av Tøyen i Bydel Gamle Oslo* (Rapport 8/2015). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Brattbakk, I., Andersen, B., Hagen, A. L., Ruud, M. E., Ander, H. E., Breistrand, H., Skaaja, J. & Dalseide, A. M. (2017). *På sporet av det nye Grønland: Sosiokulturell stedsanalyse av Grønland i Bydel Gamle Oslo* (AFI-rapport 2017/4). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6503>
- Cele, S. & van der Burgt, D. (2015). Participation, consultation, confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 4–29.
- Coles, B. (1995). *Youth and social policy: Youth, citizenship and young careers*. UCL Press.
- Coles, B. (2000). *Joined-up youth research, policy and practice: A new agenda for change?* Youth Work Press.
- Devlin, K. & Nasar, J. L. (1989). The beauty and the beast: Some preliminary comparisons of «high» versus «popular» residential architecture and public versus architect judgements of same. *Journal of Environmental Psychology*, 9, 333–344.
- Fagerlid, C., Andersen, B. & Dalseide, A. M. (2021). Engaging with mixed-use design. The case of the urban library in Oslo. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology – exploring lived space* (s. 122–B4). Routledge.
- Falleth, E. & Saglie, I. L. (2013). Planning a green Oslo. I M. Luccarelli & P. G. Røe (Red.), *Green Oslo, visions, planning and discourse* (s. 267–284). Ashgate.
- Fokdal, J., Bina, O., Chiles, P., Ojamäe, L. & Paadam, K. (2021). Setting the stage. I J. Fokdal, O. Bina, P. Chiles, L. Ojamäe & K. Paadam (Red.), *Enabling the city. Interdisciplinary and transdisciplinary encounters in research and practice* (s. 3–15). Routledge.
- Frøyland, C. J. (2019, 21. mai). Barna i Nydalen trenger en stor park. *Nordre Aker Budstikke*. <https://nab.no/meninger/barna-i-nydalen-trenger-en-stor-park/19.18816>
- Frøyland, C. J. (2021, 1. mars). En barndom i Nydalen – en historie om dårlig byplanlegging og brutte løfter. *Vårt Oslo*. <https://vartoslo.no/bydel-nordre-aker-bydel-sagene-byutvikling/en-barndom-i-nydalen--en-historie-om-darlig-byplanlegging-og-brutte-lofter/288958>
- Gans, H. J. (1961). Planning and social life: Friendship and neighbor relations in suburban communities. *Journal of the American Institute of Planners*, 27(2), 134–140. <https://doi.org/10.1080/01944366108978443>
- Gifford, R., Hine, D. W., Muller-Clem, W., Reynolds, D. J. & Shaw, K. T. (2000). Decoding modern architecture: A lens model approach for understanding the

- aesthetic differences of architects and laypersons. *Environment and Behaviour*, 32(2), 163–187
- Gravesen, D. T., Mikkelsen, S. H. & Frostholt, P. H. (2019). Imellem inddragelse og adultocentrisme. Metodologiske refleksjoner over utfordringer og paradokser i kvalitativ børne- og ungeforskning. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 30–48. <https://doi.org/10.1861/issn.2535-2512-2019-01-03>
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Hagen, A. L. (2005). *Iranske elitefeminister og den røde linje* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Hagen, A. L. (2014). *Fear and magic in architects' utopia: The power of creativity among the Snøhetta's of Oslo and New York* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hagen, A. L. & Lyng, S. (2019). Barn og unges deltagelse i forskning: Muligheter og utfordringer. I *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 6–12.
- Hagen, A. L., Andersen, B., Brattbakk, I., Ascher, B. & Dahlgren, K. (2016). *Ungdomstråkk. Ungdoms bruk av uterom, parker og plasser – forprosjekt* (FoU-resultat 1:2016). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. (2021a). Urban youth, narrative dialogues and emotional imprints: How co-creating the 'spotting' methodology became a transformative journey into interdisciplinary collaboration. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology: Exploring lived space* (s. 135–148). Routledge.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. (2021b). Spotting som erfaringsbasert verktøy for medvirkning og stedsforståelse ved byromsutforming. *FormAkademisk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2586>
- Hanssen, G. S. (2019). The social sustainable city: How to involve children in designing and planning for urban childhoods? *Urban Planning*, 4(1), 53–66.
- Harvold, K.-A. (2002). Planleggingens «kommunikative vending»: Nytt paradigme eller gammel debatt? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 18(4), 356–378.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. International Child Development Centre of UNICEF.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (Red.), *Participation and Learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- Hauken, M. (2020). *Glemt eller bortgjemt? En studie av barns marginale rolle i byplanleggingen på Ensjø* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

- Haukelien, H., Vike, H., Hagen, A. L. & Rudningen, G. (2011). *Frihet til likeverd. Likhetsverdier, lokal tilpasning og ansvarsfordeling*. Rapport 281. Telemarksforskning.
- Heinrich, A. J. & Million, A. (2016). Young people as city builders. *disP – The Planning Review*, 52(1), 56–71. <https://doi.org/10.1080/02513625.2016.1171049>
- Horelli, L. (1997). A methodological approach to children's participation in urban planning. *Scandinavian Housing and Planning Research*, 14(3), 105–115. <https://doi.org/10.1080/02815739708730428>
- Horelli, L. (1998). Creating child-friendly environments: Case studies on children's participation in three European countries. *Childhood*, 5(2), 225–239. <https://doi.org/10.1177/0907568298005002008>
- Horelli, L. (2001). Young people's participation in local development: Lip service or serious business? I H. Helve & C. Wallace (Red.), *Youth, citizenship and empowerment* (s. 57–71). Ashgate.
- Horelli, L. & Kaaja, M. (2002). Opportunities and constraints of «internet-assisted urban planning» with young people. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 191–200. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0246>
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupils' action competence. I B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Red.), *Critical environmental and health education: Research issues and challenges* (s. 219–238). Danish University of Education.
- Khakee, A. & Barbanente, A. (2003). Negotiative land-use and deliberative environmental planning in Italy and Sweden. *International Planning Studies*, 8(3), 181–200.
- Kara, N. (2007). Beyond tokenism: Participatory evaluation processes and meaningful youth involvement in decision-making. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 563–580.
- Klodawski, F. (2007). Choosing participatory research: Partnerships in space-time. *Environment and Planning A*, 39(12), 2845–2860.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). *Medvirkning i planlegging*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *Barn og unge i plan og byggesak: Hvordan sikre og skape gode oppvekstvilkår for barn og unge gjennom planlegging og byggesaksbehandling*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Kommunerevisjonen. (2019). *Medvirkning i reguleringsplaner* (Rapport 16/2019). Oslo kommune.
- Lorenzen, S. B., Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Andersen, B. (2020). Ung medvirkning i planlegging – fra A til Å. *Plan: Tidsskrift for samfunnsplanlegging*,

- regional- og byutvikling*, 52(2), 14–21. <https://doi.org/10.1861/ISSN1504-3045-2020-02-04>
- Malone, K. (2013). «The future lies in our hands»: Children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood. *Local Environment*, 18(3), 372–395.
- Mansfield, R. G., Batagol, B. & Raven, R. (2021). «Critical agents of change?» Opportunities and limits to children's participation in urban planning. *Journal of Planning Literature*, 36(2), 170–186.
- Medved, P. (2017). Leading sustainable neighbourhoods in Europe. Exploring the key principles and processes. *Urbani Izziv*, 28(1), 107–121.
- Mouratidis, K. (2021). Urban planning and quality of life: A review of pathways linking the built environment to subjective well-being. *Cities*, 115, 103229. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2021.103229>
- Mouratidis, K. & Hassan, R. (2020). Contemporary versus traditional styles in architecture and public space: A virtual reality study with 360-degree videos. *Cities*, 97, 102499. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2019.102499>
- Mutter, A., Westin, M., Calderon, C. & Hellquist, A. (under utgivelse). «Let us be led by the residents»: Swedish dialogue experts' stories about power, justification and ambivalence. *Nordic Journal of Urban Studies*, 1(2).
- Nasar, J. L. (1986). Symbolic meanings of house styles. *Environment and Behavior*, 21, 235–257.
- Nasar, J. L. (1994). Urban design aesthetics: The evaluative qualities of building exteriors. *Environment and Behavior*, 26, 377–401.
- Nordin, K. (2017). Visualising outdoor environment from the perspectives of children and teachers. *Nordic Journal of Architectural Research*, (1), 169–196.
- Nordin, K. & Berglund, U. (2017). *Barnkartor i GIS – en guide*. https://pub.epsilon.slu.se/15013/11/nordin_k_berglund_u_18018.pdf
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, 16(2), 153–179.
- Plan- og bygningssetaten. (2019). *Handlingsplan for medvirking 2019–2020. Intern handlingsplan for Plan- og bygningssetatens arbeid for medvirking i byutvikling*. Oslo kommune.
- Plan- og bygningsloven. (1989). Lov om planlegging og byggesaksbehandling (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2008-06-27-71>
- Purcell, A. T. & Nasar, J. L. (1992). Experiencing other people's houses: A model of similarity and differences in environmental experience. *Journal of Environmental Psychology*, 12, 199–211.

- Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging. (1995). *Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging* (FOR-1995-09-20-4146). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/1995-09-20-4146>
- Ringholm, T., Nyseth, T. & Hanssen, G. S. (2018). Participation according to the law? The research-based knowledge on citizen participation in Norwegian municipal planning. *European Journal of Spatial Development*, 67. <http://doi.org/10.30689/EJSD2018:67.1650-9544>
- Rosten, M. G. (2012). Om å dyrke roser fra betong: Områdeløft på Furuset-vis. I S. Alghasi, E. Eide & T. H. Eriksen (Red.), *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge* (s. 145–161). Cappelen Damm Akademisk.
- Røe, P. G. (2019). Planlagte bysamfunn – fra sosiale utopier til markedspragmatisme. I I. M. Henriksen & A. H. Tjora (Red.), *Bysamfunn* (s. 206–224). Universitetsforlaget.
- Sawyer, T. (2019, 27.–29. november). *Youth council participation in city planning: The case of Oslo*. Towards the Child Friendly City International Conference, Bristol, Storbritannia.
- Shier, H. (2006). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Skrede, J. & Andersen, B. (2019). A suburban dreamscape outshining urbanism: The case of housing advertisements. *Space and Culture*. <https://doi.org/10.1177/120633129850443>
- Skrede, J & Andersen, B. (2020). Selling homes: The polysemy of visual marketing. *Social Semiotics*. <https://doi.org/10.1080/10850330.2020.1767398>
- Stender, M., Bech-Danielsen, C. & Hagen, A. L. (Red.). (2021). *Architectural anthropology – exploring lived space*. Routledge.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218.
- Tolstad, I., Hagen, A. L. & Andersen, B. (2017). The amplifier effect: Youth co-creating urban spaces of belonging through art, architecture and anthropology. I S. Bastien & H. Holmarsdottir (Red.), *Youth as architects of change: global efforts to advance youth-driven innovation for social change* (s. 215–242). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66275-6_9
- Tolstad, I. & Dalseide, A. M. (2021). Architectural anthropologists in the making? Paths to creative youth participation in local urban development. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology – exploring lived space* (s. 181–193). Routledge.
- Trudeau, D. (2018). Integrating social equity in sustainable development practice: Institutional commitments and patient capital. *Sustainable Cities and Society*, 41, 601–610.

- Vea, M. & Døssland, M.-B. (2021, 9 april). *Vi trenger en park i Nydalen, og vi trenger den nå*. Oslo Venstre. <https://www.venstre.no/artikkel/2021/04/09/innlegg-vi-trenger-en-park-i-nydalen-og-vi-trenger-den-na/>
- Vestby, N. (2015). «I crossed the line». *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1–22. <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1546>
- Vestby, N. (2020). Eutopia – where the heart matters. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107–120.
- Voogd, H. & Woltjer, J. (1999). The communicative ideology in spatial planning: Some critical reflections based on the Dutch experience. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 26(6), 835–854. <https://doi.org/10.1068/b260835>

KAPITTEL 2

Fra tynn til tykk medvirkning: Unge medforskere som lokale kunnskapsprodusenter

Monika Grønli Rosten

Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

Aina Landsverk Hagen og Ingrid M. Tolstad

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

Sammen med en gruppe på 8 ungdommer fra bydel Østensjø i Oslo kommune, en bydelsbyråkrat og to forskerkollegaer i UngHus er jeg på vei til befarings i Furuset bibliotek og aktivitetshus (FUBIAK). Dette godt besøkte nye sambruks- huset i bydel Alna har blitt et yndet mål for ansatte fra bydeler og kommuner som vil hente inspirasjon til egne samlokaliseringsprosjekter under planlegging. Vi ønsker å utforske hva som skjer når også ungdom er med på befarings og planlegging av nytt ungdomstilbud. Hittil har ungdommene, rekruttert via sine respektive skoler og fritidsarenaer, vært på lokal befarings i det gamle samfunnshuset på Oppsal som nå skal bygges om. Sammen har vi tegnet og brodert mens vi har fortalt hverandre om hvilke steder vi har det bra. Vi har også gjort metodeøvelser med intervjuing, observasjon og analyse. Jeg vet at ungdommene har gledet seg til å dra til FUBIAK, og at de allerede har hørt mye positivt om stedet fra bydelsansatte som har invitert dem inn i planleggingen av ungdomstilbudet i nye Oppsal samfunnshus. Jeg er nysgjerrig: Hvordan vil ungdom at dette tilbudet skal se ut?

Sitering: Rosten, M. G., Hagen, A. L. & Tolstad, I. M. (2021). Fra tynn til tykk medvirkning: Unge medforskere som lokale kunnskapsprodusenter. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 2, s. 43–73). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch2>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Hvordan kan vi engasjere ungdommer som involveres i steds- og byutviklingsprosjekter slik at de faktisk kan kalles *aktive medvirkere*, slik plan- og bygningsloven (2008) sier de har rett til – om de ønsker det? Hva skal til for at en 15-åring velger å engasjere seg igjen og igjen i en lokal planprosess som kan virke endeløs og ugjennomtrengelig, eller i renoveringen av et ungdomshus som tar flere år før det står ferdig? Etter å ha kartlagt hvilke medvirkningsmetoder som vanligvis brukes i lokalmiljøutvikling med barn og unge (Hagen et al., 2016a), og ikke minst utforsket og utfordret vår egen metodekompetanse, ble vi overbevist om at utgangspunktet for aktiv medvirkning må ligge i ungdommene selv. Vi har derfor eksperimentert sammen med ungdom, ungdomsarbeidere og andre ansatte i norske kommuner, for å finne ut hvordan medforskning kan være en inngang til å engasjere seg i lokale utviklingsprosesser. Hva er medforskning, og hvordan gjør vi det på gode måter – og på de unges egne premisser?

I prosjektet *Et sted å være ung* (UngHus, se faktaboks i kapittel 1) har vi utforsket hvordan metodikk og verktøy som samfunnsforskere anvender for å få kunnskap og innsikt om andre grupper og sosiale fenomener, kan oversettes og gjøres tilgjengelige slik at ungdom og kommunalt ansatte også kan bruke dem. For mange som jobber med steds- og byutvikling synes det vanskelig å gå fra teori til praksis når det kommer til å involvere barn og unge (Cele & van der Burgt, 2015). Det er ikke bare ungdom som har behov for økt kompetanse på planprosesser og innbyggerinvolvering, også planleggere og policymakers må oppdatere ferdighetene sine (Ombudsman for Children, 2008). En slik tilgjengeliggjøring av metoder og verktøy er ett av målene med det som kalles medforskning, deltagende aksjonsforskning (*participatory action research*), eller *citizen social science* på engelsk (Albert et al., 2021), bredt definert som «befolkningens frivillige deltagelse i den vitenskapelige prosessen» (Hecker, 2018, vår overs.). Her er det folk flest, være seg lokal ungdom eller ansatte i en bydel, som blir rekruttert inn for å delta i konkrete forsknings- og utviklingsprosjekter med sin erfaringsbakgrunn og lokale tilhørighet som utgangspunkt for samarbeidet. Vi lurer på hva som skjer når unge får brukt egen kompetanse og egenprodusert kunnskaps- og idégrunnlag inn i nærmiljøutvikling, fremfor å være passive mottagere av eller kommentatorer på voksnes forestillinger om hva som skal til for å forbedre

deres oppvekstvilkår. Til tross for at barn og unge har flere rettigheter og muligheter til å uttrykke sine syn enn tidligere, ser vi at kjerneelementene i medvirkning i stor grad fortsatt er monopolisert av voksne (Musinguzi & Ellingsen, 2018). Dette er også vårt utgangspunkt for å diskutere og utforske *medvirkning gjennom medforskning* i dette kapittelet.

Som sosialantropologer er vår erfaring at jo tettere relasjon du opparbeider med folk i felt, jo lenger tid du tilbringer med noen, jo mer sannsynlig er det at du forstår deres verden. Slik ung medvirkning ofte gjennomføres i norske kommuner i dag, med enkeltstående og kortvarige prosesser med et mer eller mindre tilfeldig utvalg ungdommer (Klausen et al., 2013), lykkes man i liten grad å bygge den typen dype relasjoner og dialog over tid. Derfor gir medvirkning også i mange tilfeller relativt tynne kunnskapsgrunnlag som ofte er filtrert gjennom voksnes fortolkninger (Hagen et al., 2016b; Mawn et al., 2016). I dette kapittelet vil vi utvide forståelsen av *aktiv medvirkning* ved å introdusere begrepet *tykk medvirkning*. Her har vi latt oss inspirere av den antropologiske nettverksforskningens perspektiver på «tykke relasjoner» (Eriksen, 2010), og på den etnografiske metodelærens vekt på «tykke beskrivelser» (*thick description*) (Geertz, 1973/1993). Målet har vært at vi som samfunnsforskere, i fellesskap med unge medvirkere og voksne ansatte i kommuner eller organisasjoner, kan utvikle metoder for samfunnsvitenskapelig medforskning som tillater oss å gå i dybden for å forstå et lokalt fenomen.

I det følgende vil vi utforske hvordan antropologiske perspektiver og eksperimentell metodeutvikling kan bidra til det man i plan- og bygningsloven altså kaller aktiv medvirkning i steds- og byplanlegging. Etter å ha gjort rede for hva vi legger i dette begrepet presenterer vi de konkrete metodene og verktøyene for *medvirkning som medforskning* som vi har utviklet i en rekke tverrfaglige og transdisiplinære forskningsprosjekter gjennom det siste tiåret (Hagen & Osuldsen, 2021a, 2021b; Lorenzen et al., 2020; Tolstad & Dalseide, 2021; Tolstad et al., 2017; Vestby, 2020). Her er nettopp utgangspunktet en forskningsstrategi som krysser flere fagdisiplinære grenser for å oppnå en mer helhetlig og holistisk tilnærming. Det er nødvendig i møte med sosiale samfunnsutfordringer som krever nytenking, innovasjon og vilje til å utfordre egne fagnormer (Bernstein, 2015; Pohl, 2010). Avslutningsvis i kapittelet vil vi vise hvordan en slik

kompetanseheving kan integreres i mer tradisjonelle medvirkningsprosesser for å gjøre dem «tykke», gjennom å introdusere en modell som bygger videre på medvirkningspyramiden (se kapittel 1).

Hva er aktiv ungdomsmedvirkning?

Da vi begynte å lete etter hva lovverket og forvaltningen selv legger i begrepet *aktiv medvirkning*, fant vi at det først og fremst er det som *ikke* er aktiv medvirkning som beskrives. Lovens minstekrav om medvirkning innebærer: å kunngjøre oppstart av planarbeid og varsle berørte parter og interessenter, og å legge ut planer til høring og offentlig etter-syn (Kommunerevisjonen, 2019). Slik involvering har blitt kritisert for å ekskludere vanlige innbyggere til fordel for polariserte interessegrupper, og for å ikke gi nok rom for informasjonsutveksling mellom fagfolk og innbyggere (Knudtzon, 2018, s. 12).

Bare fem prosent av et utvalg reguleringsplaner fra norske storbyer har gjennomført medvirkning ut over dette minimumskravet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014). Barnetråkk og ungdomsverksteder er eksempler på aktive tiltak for medvirkning som planmyndighetene har krav på seg til å iverksette (Kommunerevisjonen, 2019). Disse beskrives som tids- og ressurskrevende, men like fullt noe myndighetene ønsker at kommunene skal gjennomføre. I praksis er det ofte fremdrift og kostnad som trumfer kvalitet i medvirkningen. Minstekravet er heller ikke tilpasset unge, uorganiserte innbyggere. Plan- og bygningsetaten i Oslo kommune ser selv et «tydelig demokratisk underskudd» i dagens medvirkningsarbeid: «Helt konkret betyr dette at det ofte er de samme nøkkelpersonene som er aktive medvirkere i flere prosesser» (Plan- og bygningsetaten, 2019, s. 14). Hvordan sikrer man at et mangfold av barne- og ungdomsbefolkningen er aktive medvirkere i lokale plan- og utbyggingsprosesser, og at dette oppleves som *meningsfullt* for dem? La oss vende tilbake til feltnotatene, hvor vi beskrev en T-banetur på vei til Furuset og FUBIAK med ungdom og bydelsansatte fra Oppsal samfunnshus:

Selv har jeg en forventning om at ungdommene, på samme måte som de voksne, vil la seg begeistre av arkitekturen, det fargerike interiøret og følelsen av å befinne seg inne i en menneske-maurtue. Likevel er det ikke forføring som

er vårt mål med å ta dem med dit, det er ikke for at de skal si «Ah så fint, kan ikke vi få et sånt hus hos oss?». Det vi vil er at de skal se forbi fasaden, at de skal oppdage noen andres verden mens de er der, og at de skal ta den innsikten med seg tilbake og bruke den til noe. Kort sagt: Vi vil ta dem med til FUBIAK for at nye Oppsal samfunnshus skal bli tydeligere for dem, for at de skal se sitt eget sted og fremtidige sambrukshus bedre. Mens jeg deler ut notatblokker og kulepennner og minner dem om å bli enige i gruppene om hva slags spørsmål de skal stille og hva de skal se etter, har ungdommene åpenbart sin egen agenda. De tøyser og fjaser, løper frem og tilbake i T-banevogna, og likner ikke det minste på antropologer på vei til feltarbeid. Kommer dette i det hele tatt til å funke?

Å inkludere barn og unge som medvirkere og medforskere innebærer å ha ambisjoner på deres vegne som av og til kan føles litt ukomfortable. Krever vi for mye? Har vi som voksne satt for tydelige premisser, gitt dem for stramme – eller kanskje for løse – bestillinger, hjelpemidler og oppskrifter? Har vi gitt dem nok støtte til å kunne gjøre ting på sine egne premisser? Og er de egentlig interesserte i å bidra? For vår del har denne til tider ubehagelige selvransakingen som aksjonsforskere blant ungdom motivert oss til å forsøke å gjøre medforskning enkelt, trygt og interessant.

For å få til det, kombinerer vi etnografi, en samfunnsvitenskapelig forskningsstrategi som vektlegger deltagelse og relasjonsbygging over tid (Hagen & Skorpen, 2016), med antropologi, hvor man ser på sammenlikning og refleksivitet som en vei til innsikt i andres livsverdener. Tilbake til feltnotatene:

En liten time senere sitter vi inne på et av grupperommene på FUBIAK. Vi har fått en omvisning fra en av stedets ungdomsledere, og møtt en gruppe lokal ungdom som vi har bedt om å få intervjuet mot at de får servert pizza. Ungdomsskoleelevene vi har med oss sitter nå rake i ryggen med notatblokkene parat, og har inntatt en rolle som jeg blir nysgjerrig på hvordan de selv ville ha beskrevet, hvis jeg hadde spurt dem. Er de forskere, journalister eller bare helt vanlige engasjerte ungdommer? Med et alvor jeg ikke hadde forventet på forhånd fyrer de av det ene spørsmålet etter det andre til snakkesalige og minst like seriøse FUBIAK-ungdommer: Hvordan er ungdomslederne her? Kan dere være med å bestemme hva slags aktiviteter dere skal ha? Kommer det mange ungdommer fra andre steder hit? Hva er det beste med å henge her? Etter hvert begynner ungdommene

fra FUBIAK å stille spørsmål tilbake om hva slags ungdomstilbud de fra Oppsal ønsker seg og hvem som skal bruke det, og kommer med gode råd til hva det kan være lurt at de passer på. De sier at det er viktig å sørge for en egen inngang til bygget for ungdom, og at de som skal jobbe der er «bra rollemodeller». Jeg møter blikket til min antropologkollega og konstaterer at vi begge både er overrasket og litt rørt av det som skjer rundt oss. Vi er ikke en gang i veien, vi er overflødige.

Sosialantropologi handler om å forsøke å forstå det allmenne ved sosiale og kulturelle prosesser gjennom å oppsøke og sammenlikne *forskjellige* leve-sett og måter å innrette samfunn på. Som i eksemplet ovenfor handler det om å trene opp sin refleksivitet, evnen til å se sitt eget samfunn utenfra gjennom å studere andres. Det er i denne ånden vi forsøker å tilrettelegge for at ungdom opparbeider evnen til å se sin egen lokale kontekst utenfra, gjennom å studere andres. Hvordan kan unge selv få en solid forståelse av hva det er de er med på når de blir bedt om å medvirke? På hvilke måter kan medforskning som tilnærming bidra til å styrke barn og unges muligheter for aktiv og meningsfull involvering, som også kan få konsekvenser for makthierarkiet i planlegging (Cele & van der Burgt 2015)?

Antropologi og tykk medvirkning

Antropologiens fremste oppgave er å forsøke å gå det fremmede – de *andre* – i møte, og prøve å forstå dem på egne premisser. For å få tilgang til denne forståelsen av annerledeshet er det noen spesifikke metodiske tilnærminger antropologer bekjenner seg til. Gjennom å tilbringe tid sammen med folk der de er (Watson, 1999), delta i deres hverdag og snakke med dem om det de gjør og hvorfor, søker antropologen å bringe frem refleksive beskrivelser av hvordan verden forstås, oppleves og gis mening, fra et *native point of view* (Malinowski, 1922/1932). I det komparative skjæringspunktet mellom de andres og vårt eget ståsted produseres ‘tykke’ etnografiske data. Slike tykke data sier mye om få, i motsetning til ‘tynne’ data – eksempelvis statistikk – som sier lite om mange. Ofte har man bruk for både tykke og tynne data for å skaffe seg et godt kunnskapsgrunnlag, men det er kun når man skal produsere tykke data at etableringen av personlige relasjoner blir en forutsetning. Når vi i det følgende

argumenterer for verdien av hva vi har valgt å kalle tykk medvirkning er dette med utgangspunkt i følgende tre komponenter: (1) tykke relasjoner, (2) tykke forståelser og (3) tykke beskrivelser. Disse kjenner vi også igjen fra litteraturen på *participatory action research* (PAR) og *citizen social science* (Albert et al., 2021; Hagen & Lyng, 2019).

Tykke relasjoner, alternativt multiplekse relasjoner (Christie, 1982; Eriksen, 2010), innebærer at folk kjenner hverandre på flere måter. Det betyr at de deler ulike typer erfaringer, noe som både styrker og kompliserer båndene dem imellom. Uniplekse eller tynne relasjoner derimot, er ofte enklere å håndtere, ettersom de kjennetegnes av at partene forholder seg til hverandre kun på én måte. 'Multiplekse relasjoner', definert som «relasjoner som tjener mange (ulike) interesser» (Gluckman, 1955/1967, s. 19, vår overs.), var i sin tid et vesentlig teoretisk bidrag til sosial nettverksteori. Relasjonen mellom en ung fremtidig bruker og prosjekteier i en medvirkningsprosess, kan her tjene som eksempel. I en tynn medvirkningsprosess vil de forholde seg til hverandre kun på denne ene måten i en avgrenset situasjon, mens de gjennom tykk medvirkning med mange ulike møtepunkter etter hvert vil etablere en mer sammensatt relasjon. I flere av kommunene vi har samarbeidet med ser vi eksempler på at det over tid etableres slike tykke bånd på individnivå mellom ungdomsbefolkningen og de kommunalt ansatte (Rosten, 2012, 2015). Likevel foregår dette ofte innenfor bestemte sektorer (eksempelvis i fritidssektoren, i forebyggende arbeid eller i folkehelsearbeid), og ikke nødvendigvis gjennom medvirkning på tvers av sektorer. Med en relasjon som vedlikeholdes eller utvikles over tid har ungdommene større muligheter for å få vite hvordan det har gått med medvirkningsinnsnittene deres. Som unge medforskere vil det også være av avgjørende betydning at de blir involvert i hele prosessen, også i oversettingen av egenprodusert kunnskap til handling. På den måten kan de utfordre heller enn å opprettholde etablerte maktstrukturer og gjennom medforskningen få verktøy de kan bruke til å forbedre sin egen situasjon eller sine omgivelser (Hoechner, 2015; Raanaas et al., 2018).

Tykke forståelser handler i denne sammenhengen om å gå veien via andres erfaringer og perspektiver fremfor å bare vektlegge sine egne. En sentral del av det å være antropolog i felt innebærer å søke tilgang til andres hverdagsliv og aktiviteter. Målet er få nok informasjon til å

fremstille *gjenkjennbar kunnskap* om og for folk, også når forskeren har generalisert innsikten til å gjelde flere enn de få menneskene hen har studert (Stewart, 1998). Med tykke forståelser mener vi altså forståelser som går i dybden fremfor i bredden. For å komme dit har antropologer blant annet latt seg inspirere av fenomenologiske teorier om kroppen (Merleau-Ponty, 1945/2012) og hvordan vår kroppslige forståelse av omgivelsene og situasjoner igjen former vår forståelse av verden (Østberg, 1994). I utviklingen av våre verktøy har vi også latt oss inspirere av det multisensoriske og kinestetiske i arbeidet med å fasilitere arkitektur og design (Tamari 2016), noe som i seg selv bidrar til at det å delta i medvirknings- og medforskningsprosesser blir en mer kroppsliggjort og delt erfaring. Unge er tradisjonelt sett inkludert som forskningsobjekter, ikke som medforskere (Minkler & Wallerstein, 2008). De er lite involvert i å lage spørsmålene og problemstillingene som styrer forskningen og får i mange tilfeller ikke opptrening i metode og etikk (Raanaas et al., 2018), slik de bør i delta-gende aksjonsforskning (London et al., 2003).

Tykke beskrivelser handler i antropologisk forstand om å komme så tett på folks hverdag at det er mulig å presentere deres hverdags erfaringer på måter som gir leseren en opplevelse av kompleksiteten i deres liv (Geertz, 1973/1993). En av de store utfordringene i medvirkningsfeltet er å få dokumentert selve prosessen i medvirkningsarbeidet og den kunnskapen som genereres i samtaler, slik at det kan brukes som grunnlag for senere avgjørelser av andre aktører enn de som var til stede. Et mye brukt medvirkningsverktøy, Barnetråkk, illustrerer godt det vi forstår som tynne i motsetning til tykke beskrivelser i medvirkningsarbeid. Her blir barns refleksjoner, minner og vurderinger av stedsbruk i eget nærmiljø omgjort til symboler, figurer og streker på et GIS-kart. Dette er et språk som fungerer veldig godt inn i planleggingsdokumenter, men som i svært liten grad formidler kompleksiteten i barns relasjoner til sitt nærmiljø og hva de forteller voksne mens de velger ut symboler (se Hagen et al., 2016a for en kritisk gjennomgang av Barnetråkk og andre vanlige medvirkningsmetoder). På samme måte som i forskning generelt, er det avgjørende å gi detaljerte beskrivelser av hvordan ulike metoder for datainnsamling faktisk gir stemme til unge medforskere og funnene de gjør (Raanaas et al., 2018), uten at de blir filtrert gjennom voksne (Mawn et al., 2016). Hvordan kan

man dokumentere på bedre måter, slik at kompleksiteten i barn og unges liv kommer til syne ikke bare i deres medvirkningsinnspill, men også i det som innspillene eventuelt resulterer i?¹

Kort oppsummert handler *tykk medvirkning* om å etablere felles erfaringer og *tykkere relasjoner* mellom ungdom og voksne ansatte eller planleggere, om å etablere *tykke forståelser* via andres fremfor egne erfaringer, og om å dokumentere arbeidet gjennom *tykke beskrivelser*. Tykk medvirkning innebærer å legge ned tid både i planlegging, gjennomføring og etterarbeid, gjennom kontinuerlig dokumentasjon og analyse, formidlet mellom ungdom og voksne med felles erfaringer og engasjement i lokale utviklingsprosesser. Å engasjere en skoleklasse til å gi innspill på en enkelt plan, uten å følge opp i etterkant eller integrere initiativet godt i planleggerens videre arbeid, kan beskrives som det motsatte, nemlig «tynn medvirkning». Dette er fortsatt en svært vanlig fremgangsmåte på medvirkningsfeltet (Cele & van der Burgt, 2015; Klausen et al., 2013) – men det er mange som har ambisjoner om å få til noe mer og bedre. Spørsmålet er, hvordan gjør vi det i praksis?

Nøkkelelementer i antropologien er å observere og delta, sammenligne og reflektere over hvordan en selv påvirker omgivelsene og forskningen en gjør. Det handler om å forskyve perspektiver, å ta på alvor steder og lokalsamfunnets egenart og samtidig reflektere over egen posisjon. Resultatet av dette blir også at man ser sitt eget samfunn, sine egne steder med et nytt blikk. Alle disse elementene kan brukes som underlag og inspirasjon til relevante medvirkningsverktøy og tilnærminger. Det vi kaller antropologi finnes nemlig der ute i verden allerede. Svært mange av ungdommene vi møter er på egenhånd blitt gode observatører av eget nærmiljø og sosiale setting. De deltar aktivt og reflekterer godt over det de opplever. Det de ofte mangler, er rammeverket som skal til for å se egne kompetanser i sammenheng og hvordan de kan anvendes i praksis. Verktøyene som presenteres her og i flere av de andre kapitlene i denne boka, virker som oversettere av metodisk kunnskap og erfaring fra fagfelt man får lite kjennskap til igjennom grunnskolen, som arkitektur

1 Opplæringslovutvalget gjør dette på en forbilledlig måte (NOU 2019: 23, s. 58–67), se også Kulturtanken (2019).

og landskapsarkitektur, bygg- og ingeniørfag, samfunnsplanlegging og -utvikling.

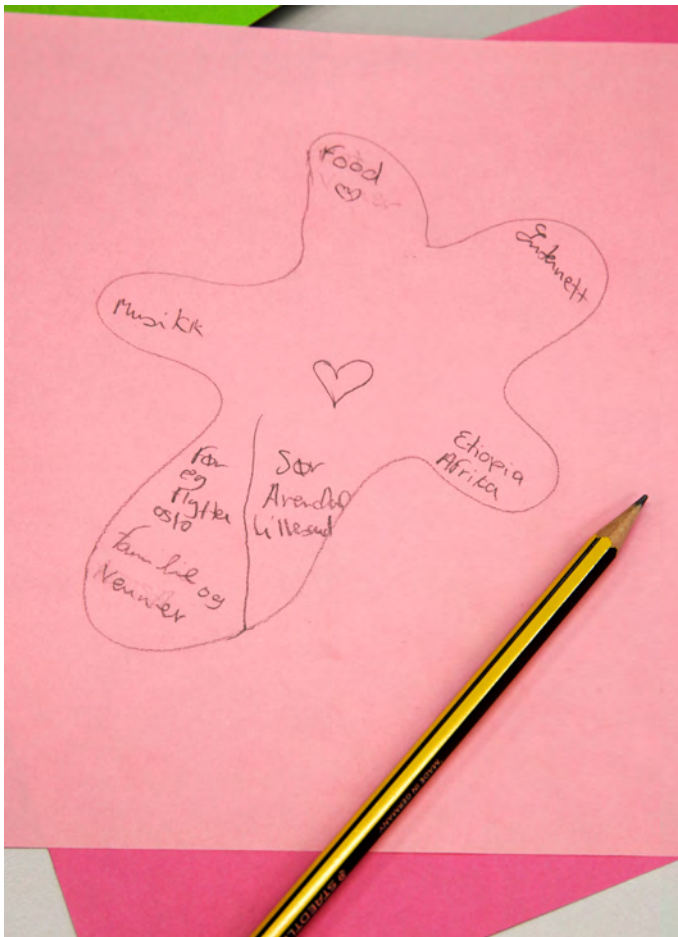
Fire metodiske verktøy for medforskning

Under vil vi beskrive og diskutere hvordan vi har gått frem for å utforske og teste oversetting av antropologiske prinsipper og metodiske tilnærminger til bruk i lokal ungdomsmedvirkning. Når vi jobber med ungdom har vi som mål å frembringe så enkle metoder og medvirkningsverktøy at kommuner, bydeler og organisasjoner skal kunne formidle dem til unge medvirkere *uten* forskernes bistand. Forskerne har fungert som en slags kulturoversettere i arbeidet med å gjøre antropologisk kunnskap og metodikk overførbare og anvendbar, slik at ungdom og kommunalt ansatte selv kan ta den i bruk og ha kontroll over egen kompetanseheving på nærmiljøutvikling. Vi tar utgangspunkt i konkrete empiriske eksempler fra forskningsprosjektene UngHus, Alternative byrom, Ungdomstråkk og UngPlan (se info i kapittel 1). Her har vi rekruttert unge medforskere gjennom lokale skoler, der valgfag og særnemner har fungert som en god kobling til våre prosjekter (les mer i kapittel 4), gjennom lokale ungdomsklubber og -organisasjoner, og i noen tilfeller gjennom ansatte i kommunene, som har koblet oss direkte med driftige enkeltungdom i nærmiljøet. Vi fokuserer under i hovedsak på fire metodiske verktøy for medforskning som vi har utviklet i samarbeid med disse ungdommene: Splot-intervju, tråkk, befarung og søkemotor.

Selvbevissthet gjennom splot-intervju

De færreste mennesker er knyttet til bare ett sted, selv om mange blir avkrevet dette fra omverden (Rosten, 2015). Det å være et menneske i verden er jo nettopp å være i kontinuerlig bevegelse i den (Ingold, 2011), og svært sjelden et spørsmål om å være monokulturell (Møystad, 2012). Spesielt er det mange av minoritetsungdommene vi jobber med som forteller at de blir møtt på den måten – med krav om å være fra ett sted. Og da, basert på hudfarge, navn eller klesdrakt, fortrinnsvis et annet sted enn der de faktisk er født eller oppvokst – om det er i Oslo, Moss, Drammen eller Tromsø.

For å gi ungdommene muligheten til å ta utgangspunkt i det de selv definerer som viktig i sine liv, relasjoner og nærmiljøer, utviklet vi tidlig et verktøy vi har kalt «plot» (Hagen & Osuldsen, 2021a; Vestby, 2015, 2020). Splot står for sted, person, læring, observasjon og tråkk (Hagen & Osuldsen, 2021b). Å splotte er en enkel tegneøvelse som også fungerer som et fleksibelt dialogverktøy. Vi starter med det enkle spørsmålet: *Hvor har du det godt?* Metoden er utviklet i tett samarbeid mellom antropologer, samfunnsgeografer, landskapsarkitekter og kunstnere (Tolstad et al., 2017), inspirert av John Deweys (1897, 1934/2005) tanker rundt «learning



Figur 2.1. En splot-tegning der en deltagende ungdom har skrevet inn de stedene, aktivitetene og menneskene som gjør at hen har det godt. Foto: ©Karoline Hjørth.

by doing». Gjennom å skisse opp slike personlige, mentale kart over hvor man har det godt, får man også muligheten til å reflektere og lære, individuelt og sammen med andre (Kolb & Kolb, 2009). De aller fleste, uavhengig av bakgrunn, har dype, personlige opplevelser av å være knyttet til et mangfold av steder, og slik ha mange «parallelle» identiteter. Når vi spotter følger vi derfor opp med spørsmålet: *Hvilke steder har du i hjertet ditt?*

Slik spotter du

Tegn et lite hjerte på midten av et ark. Dette er ditt hjerte, ditt emosjonelle tyngdepunkt. Så tegner du en strek som omslutter dette hjertet. Forestill deg at du slipper et egg i gulvet, tegn «splætten». Inni skriver eller tegner du steder du har det godt, steder du har i hjertet ditt. Det kan være en følelse du liker å være i, mennesker du liker å være med eller aktiviteter du liker å gjøre. Det som får deg til å ha det bra på steder. Snakk med sidemann og spør hverandre hva dere har i plotten og hvorfor.

Å spotte sammen på tvers av sosiale skillelinjer som forsker/ungdom, ansatt/bruker, majoritet/minoritet, har vist seg å være en effektiv måte å bygge relasjoner mellom folk som ikke kjenner hverandre og kanskje i utgangspunktet kan tenke at de lever ganske ulike liv. Gjennom å sammenlikne hverandres spotter blir den felles erfaringen i det å ha det godt, og ikke minst hva som skal til for å ha det godt, tydelig for alle som er i rommet. Man kan også lage steds-spotter, der stedsnavnet skrives inn i hjertet i midten og stikkordene rundt betegner det som gjør akkurat dette stedet godt å være. Spotting er et lavterskel-verktøy man kan bruke for å få innsikt i steders betydning for de menneskene det angår (Thorstensen et al., 2021), og det kan også fungere som en enkel form for intervjuguide. Vi bruker derfor ofte plotten som en inngang til å trene på intervjuing og intervjuteknikk, som unge deltagere i prosjektene våre tar i bruk i tråkk, befaringer og andre situasjoner. Når vi jobber videre med intervjutrening legger vi særlig vekt på hvordan man utarbeider gode oppfølgingsspørsmål, hvordan man får tilgang og sørger for samtykke, og å være observant på motsetninger mellom det folk gjør og det de sier

at de gjør. Ungdommer i prosjektet har etter hvert blitt så drevne at de har intervjuet ikke bare andre ungdommer og lokale beboere, men også personer med lederstillinger i kommunale etater, fagfolk eller politikere (se eksempel på dette i kapittel 11). Vi har laget et enkelt intervjuhefte som de kan ta med seg i felt, der de får notert ned detaljer om hvem de intervjuer, settingen for intervjuet, spørsmålene de stiller og svarene de får.



Figur 2.2. Intervjuhefte som medforskerne tar i bruk når de gjennomfører intervjuer.
Foto: ©Karoline Hjorth.

Stedsbevissthet gjennom Tråkk

Gjennom å jobbe med tradisjonelle medvirkningsverktøy som Barne-tråkk, erfarte vi raskt hvor vanskelig det kan være å huske, reflektere og ikke minst jobbe kreativt rundt egen stedsbruk når man sitter inne ved en datamaskin eller over et fysisk kart eller plantegning brettet ut over et bord. Vi begynte å utforske metoder for å gå ute i nærmiljøet sammen med ungdom mens vi sammen samlet inn data gjennom registreringer

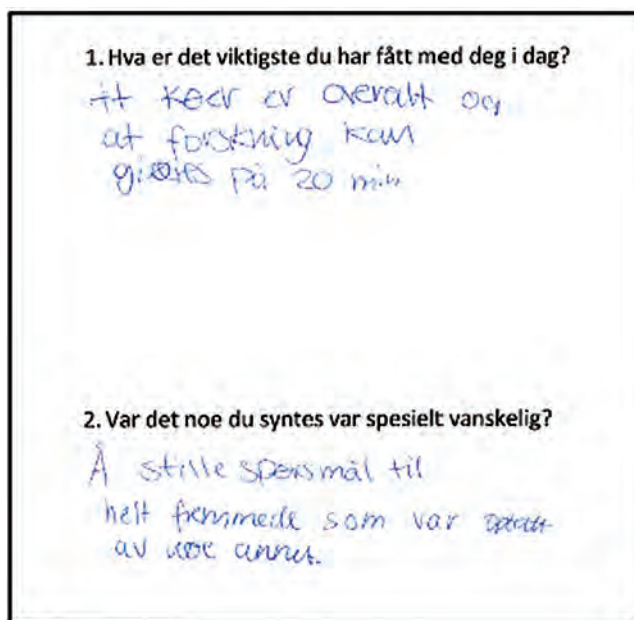
i app eller samtaler som ble tatt opp på mobilen (Holgersson, 2014; Kusenbach, 2003). Dette kalte vi Ungdomstråkk (Hagen et al., 2016b), og metoden har senere blitt utviklet til å inkorporere både ute- og inneøvelser, fysisk så vel som digitalt. Men hvordan lærer man seg å trække?

Før vi går i gang med observasjoner i ungdommenes nærområde, såkalte tråkk, starter vi ofte med det vi kaller «kø-feltarbeid». Vi ble inspirert av Billy Ehn og Orvar Löfgren, *När ingenting särskilt händer: Nye kulturanalyser* (2007) der hvert kapittel er viet til et dagligdags fenomen vi svært sjelden reflekterer over: å pusse tennene, stå foran speilet, vente eller å stå i kø. Så designet vi et mikrofeltarbeid som kan gjennomføres hvor som helst, med minimale ressurser. Vi var på leting etter det ultimate eksemplet på noe vi tar for gitt, noe som kunne få en til å nettopp se det fremmede i egen hverdag, til å se kultur hos seg selv, ikke bare hos de andre. Vi endte på kø-feltarbeid. Køer er det overalt, og ofte der du vanligvis ikke ser (etter) dem.

Minifeltarbeid: Finn en kø

Ungdommene får noen kjenne instruksjoner før de sendes ut i nærområdet (eller bygget de holder til i): Finn en morsom kø i nærheten. Observer køen i ti min. Gå så sammen og lag 2-3 spørsmål basert på disse observasjonene. Still spørsmålene til noen i køen og/eller til de som betjener køen. Noter det dere ser og hører. Kom tilbake. Skriv spørsmålene dere har lagd opp på veggen. Hvordan gikk det? Diskuter!

Kø-øvelsen tar en halvtime totalt, og bidrar til at ungdommene svært raskt blir mer forberedt på hva som møter dem i felt – for eksempel at de ikke kan kontrollere feltet, eller at god, gjennomtenkt forskningsdesign gir resultater på dataene de får, og at det kan være ubehagelig og veldig moro å komme så tett innpå folk de ikke kjenner (til). Mikrofeltarbeidet gir dem også en opplevelse av at det å observere er noe annet enn å se, og kan for eksempel knytte metode til diskusjoner om oppfatninger rundt norsk (kø)kultur. Diskusjonen som følger i etterkant av øvelsen, gir oss muligheten til å teste ut forutinntattheter og oppdagelser av det ungdommene – eller vi voksne – tar for gitt.



Figur 2.3. En elev har logget etter gjennomført kø-øvelse.

Etter å ha blitt trent opp i observasjonsmetodikk gjennom denne enkle «kø-øvelsen», deler vi ofte ungdommene inn i grupper som går ut i nærområdet i en time eller mer for å observere ut fra et definert tema. Disse oppdragene kaller vi sykkeltråkk, transporttråkk, mattråkk og miljøtråkk, og her er listen over mulige temaer endeløs (se Hagen et al., 2018; Hagen et al. 2019; Tolstad et al., 2019). Ungdommene som deltar i for eksempel sykkeltråkk kartlegger veiene de selv, venner og familie sykler, og reflekterer over hvilke veier som fungerer, hvilke som kan forbedres og hvorfor. De intervjuer folk de møter på gata om deres sykkelvaner, eller om ønsker og behov for utbedring av sykkelveier. Dette hjelper ungdommene til å «skru på blikket» på sitt eget nærområde på nye måter. Når ungdommene samles igjen og deler sine funn med de andre gruppene, som har sett på andre temaer, trigger det refleksjoner rundt hvordan det samme «forskningsobjektet», nemlig nærmiljøet, kan oppleves og forstås på ulike måter ut fra hvilket blikk man ser med.

Tråkk fungerer svært godt for å innhente kunnskap om uteområder, parker, plasser og ellers steder hvor ungdom ofte henger, nettopp i mellomrommene. Vi så etter hvert at det også var behov for å utvikle

metoder for deltagende observasjon innendørs, på steder som er relevante for ungdom, først og fremst som et viktig ledd i idéarbeidet når steder for ungdom skal planlegges eller etableres. Her kom vår erfaring fra ungdoms- og klubbarbeid til nytte.

Kunnskaping gjennom befaring

Vår beskrivelse i starten av dette kapittelet var fra en av befaringene vi gjennomførte på FUBIAK sammen med en gruppe ungdom og bydelsansatte fra Oppsal i bydel Østensjø. I UngHus-prosjektet har vi arbeidet med å utvikle og teste ut metodikk for å samle inntrykk og erfaringer fra eksisterende ungdomssteder i forbindelse med etablering av nye. Etter vår erfaring er det vanlig at det er de voksne, ansatte i kommunen og ofte i administrative stillinger, som drar på befaring for å hente inspirasjon andre steder. Ungdommene som skal bruke tilbudet er derimot sjelden med på slike besøk. Målet har derfor vært å legge til rette for at ungdom skal kunne være ledende i å samle kunnskap og erfaringer på ungdomssteder de ikke kjenner fra før av. Her drar ungdommene på besøk til andre klubber, bibliotek eller samlingssteder sammen med voksne, kommunalt ansatte og forskere, men det er ungdommene selv som gjør observasjoner og intervjuer andre ungdommer og ansatte på stedet. Funn og erfaringer de gjør seg her tar de med seg tilbake i arbeidet med egne ungdomssteder. Her ser vi blant annet at ungdommene raskt ser (og hører) forbi den fasadeversjonen som ofte presenteres under slike omvisninger med lokale ansvarlige (se også kapittel 9). Ungdommene stiller ofte mer direkte spørsmål, og når de snakker med unge lokale brukere får de mer direkte svar, også hva gjelder stedets utfordringer. Videre ser vi at det å besøke flere andre steder gir et sammenligningsgrunnlag som gjør det tydeligere for ungdommene hva de ønsker å ta med seg inn til eget sted, og hva de ønsker å unngå. På befaring oppfordres de til å erfare stedet gjennom systematisk observasjon både av det fysiske rommet og aktivitetene som foregår der, samt gjennom intervjuer med husets ansatte og brukere. På denne måten får ungdommene og de voksne ansatte et felles erfarings- og kunnskapsgrunnlag når de sammen skal etablere eller fornye gode steder å være ung i eget nærmiljø.

Under de første befaringer vi arrangerte, utstyrte vi ungdommene med skriveblokker og kulepenn, enkelt og greit. Ettersom de på forhånd hadde øvd på intervjuing og observasjon gjennom splotting og tråkk fungerte det ganske bra der og da. Utfordringen ble å få samlet, tydet og systematisert notatene i etterkant. I tillegg erfarte vi at ungdommene gjerne noterte det som ble sagt, men at det var vanskeligere for dem å ta notater om det de observerte. På bakgrunn av dette utviklet vi et dokumentasjonsverktøy vi har kalt Befaringshefte. På forsiden kan ungdommene notere eget navn, navn på befaringssted og dato. På den påfølgende siden kan de notere informasjon om åpningstider, brukergruppe og konsept. Deretter er det satt av en dobbeltside til observasjonsnotater. På denne siden har vi designet omrisset av et hus fylt med hjelpespørsmål av typen: Hva slags folk henger her? Hvordan er stemningen? Hvordan ser det ut? Deretter følger noen sider til intervjuing hvor de kan føre opp spørsmål og svar til ulike ansatte eller brukere de snakker med, og et nytt omriss av et hus ment for å skrive inn gode ideer til eget ungdomssted. Helt avslutningsvis på den siste siden har vi med logg-spørsmålene som vi alltid går gjennom etter en felles aktivitet, hvor de svarer på hva det viktigste de har fått med seg denne dagen er og om det er noe som var spesielt vanskelig (se kapittel 4 for en utdyping av logging som verktøy).

BEFARING

Hvem skal vi intervjue?

Inspirasjon!

OBSERVER HUSET

SPØRSMÅL?

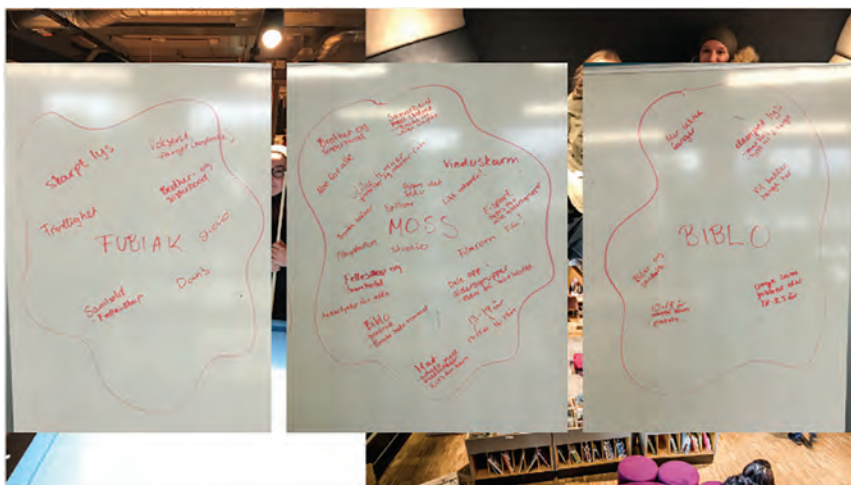
INFO JEG TRENGER!

Hvor? _____
HVEM Når? _____
GJØR Hvor lenge? _____
 Gjøre avtale?
HVA? Hvem er med?
 Hvordan reiser vi?

DUO

Figur 2.4. Her er en enkeltsidig variant av befaringsheftet, som kan brukes som et verktøy til å planlegge befarung.

Som en avslutning under hver befaring samler vi hele gruppen på et uforstyrret sted i lokalene vi besøker for å oppsummere hva vi har sett og hørt. Vi diskuterer hvordan disse erfaringene kan tas med tilbake og brukes som inspirasjon i etableringen av de lokale ungdomsstedene som deltagerne har tilknytning til. Her bruker ungdommene splot-metodikken for å oppsummere i plenum hva de nå vet om dette stedet. I de tilfellene hvor vi har besøkt to steder etter hverandre lager vi en splot for hvert sted, slik at de får opp det de selv synes er bra ved disse stedene, det som er likt og ulikt, basert på observasjoner og samtaler med unge brukere og ansatte.



Figur 2.5. Resultatet fra en to-trinns komparativ splot-prosess med en gruppe ungdom og ansatte fra Moss kommune, etter å ha befart Biblo Tøyen og Furuset bibliotek og aktivitetshus (FUBIAK) i Oslo. Fotomontasje: ©Nina Vestby/Sara Berge Lorenzen.

De lager til slutt en splot for sitt fremtidige ungdomssted, hvor de skriver inn hva slags elementer de etter dagens erfaringer ønsker å la seg inspirere av og ta med videre. Dette kaller vi komparasjon i antropologien. Basert på tilbakemeldinger og logger ser vi at denne aktiviteten oppleves som svært nyttig for deltagerne, særlig i de tilfellene hvor ungdom og ansatte på befaring gjør øvelsen sammen. Moss bibliotek er et eksempel på et ungdomssted som er blitt fornyet som en del av UngHus-prosjektet. Her har bibliotekets ansatte rekruttert unge brukere for å være med i prosessen med å etablere en egen ungdomsavdeling i deler av lokalene.

Følgende er et utdrag fra forskernes feltnotater fra ungdommenes og de ansattes felles befaring på Biblo Tøyen og FUBIAK:

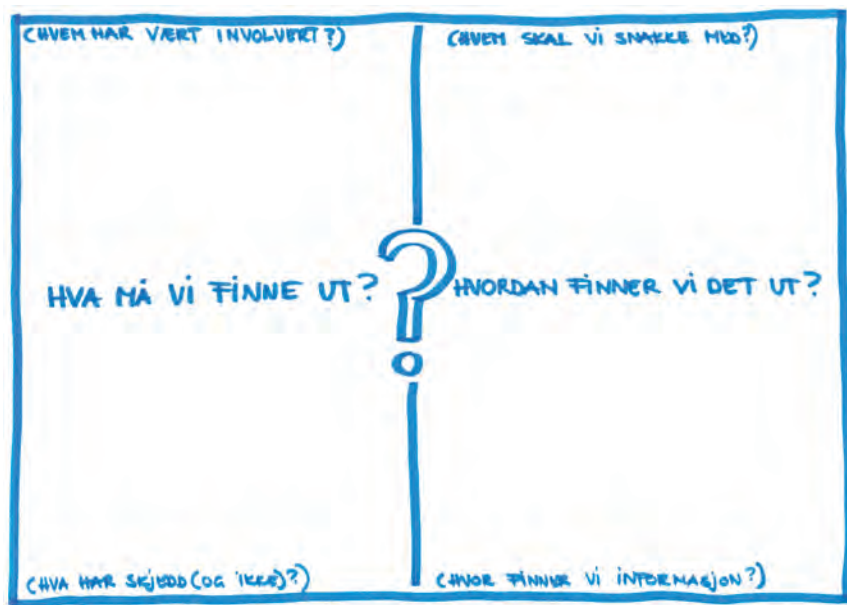
Mot slutten av besøket på FUBIAK fikk vi låne et undervisningsrom for å oppsummere dagen. Før vi forskerne rakk å få opp whiteboarden var ungdommene i full gang med å «ommøblere» 2.-etasjen i Moss bibliotek, og diskutere muligheter og begrensninger med bibliotekaren. Vi forskerne brøt av diskusjonen for å kunne få innspillene deres inn i tre splotter (se figur 2.5) – en for Biblo, en for FUBIAK og en for Moss i midten. Ungdommene diskuterte hvor forskjellige Biblo og FUBIAK var i innredning og interiør. De mente at Biblo med sine crazy farger og dempede belysning var mer barnevennlig, lekent og koselig, mens de oppfattet FUBIAK som mer nøytralt, stilig og voksent, ja nærmest som om bygget i seg selv «forventet» en mer voksen oppførsel. Ungdommene hadde stilt mange spørsmål til de ansatte begge steder om målgruppe og alderssjikt, og var enige om at de ble nødt til å tenke nøye gjennom dette i den videre planleggingen. Foreløpig konkluderte de med at de i Moss bibliotek ønsket seg en kombinasjon av Biblos ytre med FUBIAKs innhold og aktiviteter.

Ideskaping gjennom «søkemotor»

Nysgjerrighet er motoren i forskning, men hvordan får man satt den i bevegelse? Etter å ha prøvd oss på ulike varianter av «hva lurer dere på?» uten hell, der rommet med ungdom som skal engasjeres til medvirkning forblir taust og spørsmålene fraværende, kom vi til et punkt hvor vi tenkte, igjen, her trenger vi et verktøy. Problemet var, som det så ofte er, at denne kunnskapen, om hvordan man kommer til spørsmålene sine, hvordan man vekker egen nysgjerrighet, den blir lært bort på svært så subtile måter i våre respektive fag. Selv vi forskere kan ha problemer med å huske hvordan vi kom til det stedet vi er i dag, hvor vi kan være så fulle av spørsmål at vi må beherske oss – både i sosiale og faglige settinger. Så hvordan kan vi lære bort kunsten å stille spørsmål til ungdom – og voksne som skal medvirke?

Vi startet med en tussj og et stort, hvitt ark. Etter mange runder fikk vi tegnet frem vår første prototyp av det vi kaller «søkemotoren» (figur 2.6). Dette er en enkel, ruteinndelt skisse, der hovedspørsmålene er sentrert i midten: «Hva må vi finne ut?» og «Hvordan finner vi det ut?». Dette

gjenspeiler de to viktigste delene i et forsknings- eller undersøkelsesdesign, nemlig problemstillingen eller hovedspørsmålet man starter med, og metodene man vil bruke for å svare på denne. Siden det ikke er en enkel sak å svare på så store spørsmål sånn på sparket, har vi laget et sett med hjelpespørsmål som er ment å sette i gang tankene: «Hvor finner vi informasjon?»; «Hvem har vært involvert?»; «Hvem bør vi snakke med?»; «Hva har skjedd (og ikke)?»



Figur 2.6. Skisse av søkemotor-verktøyet. Denne skrives ut i A3 eller større og fungerer som underlag for post-it-lapper eller til å skrive rett inn i.

Øvelsen blir å bruke spørsmålene som triggere for dialog, slik at vi sammen med ungdommene kan begynne å fylle inn det vi vet så langt – og derigjennom komme nærmere hva som er kunnskapshullene og hva vi nettopp *ikke* vet; det som er drivkraften hos enhver forsker eller kunnskapsprodusent. Søkemotoren bidrar på denne måten til en felles utarbeiding av et enkelt «forskningsdesign» for datainnsamlingen som ungdommene skal gjennomføre. Dersom søkemotoren viser at for eksempel spørreundersøkelser er en smart metode for å få svar på det de lurer på, kan de lage det som en del av forskningsdesignet sitt (les mer om hvordan medforskerne lager egne surveys i kapittel 6).

Den første gangen vi testet ut søkemotoren, var sammen med ungdommer som var ansatt i Ung Ambassadør-programmet i bydel St. Hanshaugen i Oslo. Deres oppdrag var å finne ut hvorfor det planlagte arbeidet med å etablere et nytt ungdomshus i nrområdet hadde stanset opp. Huset i Stensparken, eller Presteboligen som den blir kalt på folkemunne, hadde stått tomt i en årrekke. Etter at politiet i 2015 kastet ut en gruppe unge miljøaktivister som okkuperte huset, ble det besluttet at huset skulle renoveres og driftes som ungdomshus i regi av bydelen. Det ble satt i gang en medvirkningsprosess der elever fra den nærmeste ungdomsskolen, Fagerborg skole, ble rekruttert som medforskere og medvirkere gjennom forskningsprosjektet, *Alternative byrom: Unges medvirkning* (2016–2019). Etter at ungdommenes innspill var meldt inn, i juni 2018, ble det stille. Eller var det slik historien gikk? Det var ikke bare ungdommene som ble usikre på prosessen rundt huset, og hvorfor ingen hadde hørt noe på lenge – også ansatte i bydelen var i tvil om hva som skjedde. Så da vi satte i gang med søkemotoren, ble et åpenbart svar på «Hva må vi finne ut?», nettopp «Hvorfor har prosessen stoppet opp?». Koblingen til spørsmålet «Hvordan finner vi det ut?», det vil si hvordan ungdommene skulle gå frem metodisk, gikk gjennom de andre hjelpe-spørsmålene. Etter en liten økt var arket fylt opp med post-it-lapper og skriblerier nok til å sette i gang. En stor gråpapir-rull ble utgangspunkt for neste arbeidsverktøy: en tidslinje. Når har ting skjedd (eller ikke), og hvem har vært involvert? Hvor finner vi den informasjonen? Når dette var på plass, kunne vi begynne å finne svar på spørsmålet «Hvem bør vi snakke med?». Neste skritt var å kontakte kommunalt ansatte og politikere for intervjuavtaler (les mer i kapittel 10 og 11).

I beskrivelsene over har vi vektlagt hvordan utviklingen og testingen av disse verktøyene var en prosess hvor ting ofte ikke gikk etter planen, eller fungerte slik det var tenkt. Dette var viktige øyeblikk for læring for oss forskere, som bidro til ytterligere justering og tilpasning. Hvordan man lager en god problemstilling, hva bakgrunnen for å velge kvalitativ eller kvantitativ metode er, hva et funn er og hvordan tykke beskrivelser gir vitenskapelighet, er viktige elementer i etnografisk metode slik antropologer anvender den. Det er nettopp i gapet mellom hva man forventer å finne og funnene man faktisk gjør, at de interessante dataene ofte ligger

(Fangen, 2004, s. 45). Gjennom å lære seg det grunnleggende ved kvalitativ og kvantitativ metode vil ungdommene lettere kunne forstå hvorfor det er lurt å være åpen for å oppdage noe nytt, å forme teori ut ifra data som er samlet i felten, eller samle inn data for å bekrefte eller avkrefte en hypotese eller en antagelse.

Medforskningspyramiden

Gjennom flere forskningsprosjekter har vi altså vært nysgjerrige på *hvordan* vi kan utruste barn og unge med innsikt i forskningsmetoder og vitenskapelige perspektiver slik at de kan ta disse verktøyene i bruk på egen hånd, og på den måten komme bedre ut av medvirkningsprosesser enn de ofte gjør i dag. En utfordring i metodeutviklingen vår har vært mangelen på en helhetlig modell eller teori, som kan forklare hva vi legger i en slik «tykk» tilnærming til medvirkning, der vi ser medforskning i sammenheng med medvirkning som praksis. Det vi kaller Medforskningspyramiden, som er beskrevet under, er vårt bidrag til å utforme en slik modell. Vi har tatt utgangspunkt i våre egne fag, og blant annet utforsket hvordan antropologisk teori og kunnskapsgrunnlag kan brukes til å lage et univers av verktøy og metodikker for å understøtte barn og unges medvirkning. Vi har også vært sterk inspirert av kunnskap fra estetiske fag, om betydningen av det visuelle og taktile i interaksjoner mellom mennesker og rundt steder. Estetikk er her knyttet til Baumgartens sanselige kunnskap «som en annen form for kunnskap», hvor «vi må ta i betraktning forholdet mellom estetisk praksis og estetisk innsikt» (Søren Kjørup sitert i Vestby, 2020, s. 111, vår oversetting). Dette kan gi oss en forståelse av at kunnskap ikke er gitt, men noe å utforske og skape. Dette som et alternativ til det man kan kalle «pynte på kaka»-medvirkning eller å tikke av boksen for at man har oppfylt kravet i FNs barnekonvensjon § 12 og plan- og bygningsloven § 5.1 om at barn og unges stemmer skal bli hørt og tillagt behørig vekt.

En av de viktigste innsiktene fra arbeidet beskrevet over er at ungdom som involveres gjennom *tykk medvirkning* nettopp får et mer bevisst og reflektert forhold til hva det er de skal bidra med innspill *om*, ved å være aktive bidragsyterne inn i både kunnskapingen og idéskapingen. Denne

kompetansen kan de også ta med seg i rekruttering og innhenting av medvirkningsinnspill fra andre ungdommer, eller i den lokale befolkningen mer generelt. Dette mener vi kan bidra til å gi mer meningsfull medvirkning i den forstand at kommunen får verdifulle og relevante innspill direkte fra ungdom som kunnskapsprodusenter, samtidig som ungdommene, gjennom å produsere egen kunnskap og innta andres perspektiver, får et større mulighetsrom for faktisk å virke *med*. Gjennom en slik prosess, forutsatt at den følges opp over tid, vil det også være mulig å etablere tykke og varige bånd mellom lokale ungdomsmiljøer og lokale aktører i utviklingsarbeidet. I den grad man lykkes i å samle og systematisere den kunnskapen som produseres gjennom slike prosesser, vil det potensielt kunne bidra til tykke beskrivelser både av kunnskap om og innspill fra befolkningene, samt om hva slags fremgangsmåter som er brukt.



Figur 2.7. Medforskerpyramiden.

Når vi jobber med ungdom som medforskere, slik vi blant annet har gjort i UngHus-prosjektet, tar vi en litt annen retning enn i medvirkningspyramiden, den som er beskrevet i kapittel 1. Vi bruker de ulike metodene over til å introdusere dem for og trene på kompetanse som selvbevissthet og stedsbevissthet gjennom splotting og tråkk, samt kunnskaping og

idéskaping gjennom søkemotor og befaring. Så, i stedet for at ungdommene jobber med et konkret utviklingsprosjekt det skal medvirke på, kan de gå inn som medforskere der de selv finner at det er nødvendig med mer kunnskap. Her er de med på å designe forskningsstudier, lytte til andre aktører ved å gjennomføre intervjuer, spørreundersøkelser og uformelle samtaler, analysere funn og resultater, identifisere målgruppe for funn, formidle sine forskningsresultater og sikre at forskningsresultatene de har kommet frem til blir tatt i bruk. Slik bidrar de med egenprodusert kunnskap inn i lokalmiljø-utviklingen. Dette er nettopp *citizen social science*, eller medforskning på norsk.

Slik medforskning har ofte et dobbelt formål, ved å både bidra til å inkludere og heve kompetansen til de unge medforskerne på måter som setter læringsprosessen i sentrum (Phillips et al., 2018), samtidig som det produseres ny kunnskap, ideer og sporer til innovasjon som man ikke hadde fått til uten medforskerne (Albert et al., 2021). I prosjektene vi har jobbet i opp gjennom årene, har det mest sentrale for oss vært nettopp det metodiske ved ungdommenes læring og kompetanseheving, fremfor å produsere solide forskningsresultater på ulike temaer. Ungdommenes nyvunne evne til å «skru på det antropologiske blikket» i sosiale situasjoner – til å se seg selv og sitt eget ungdomssted litt utenfra – er noe av det vi har erfart at metodene beskrevet over bidrar til. Tykk medvirkning i form av medforskning setter seg som en kroppslig erfaring som ungdommene tar med seg videre, ut av medvirkningssituasjonen. I et nyoppstartet *citizen social science*-prosjekt med støtte fra EU, YouCount, vil vi utforske hvordan vi kan vektlegge den reelle forskningskomponenten i like stor grad som det å involvere unge i forskningen.² Her skal vi trene opp og engasjere ungdom og unge voksne som medforskere i komparativ forskning på sosial inkludering blant unge i 9 europeiske land.

Varige forbindelser

I UngHus-prosjektet har det vært et sentralt poeng for oss å lage verktøy som *andre*, f.eks. kommunalt ansatte, skal kunne ta i bruk – uten

² <https://www.youcountproject.eu/>

oss forskere. Selv om forskerne har gitt opplæring, invitert med og oppfordret voksne ansatte til å gjennomføre opplæring av ungdom på egen hånd med forskerne som «flyveledere», så har det vært utfordrende for de ansatte å operere helt selvstendig. Denne utfordringen ser vi at de konkrete, enkle verktøyene vi utvikler, som søkemotor, splott og intervju- og befaringshefte, kompenserer for i noen grad. Fremover ønsker vi å se nærmere på hvilke *effekter* det har for kommuner å ta disse verktøyene i bruk, når de aktivt søker bred medvirkning med barn og unge i lokale utviklingsprosesser. Vi har også behov for å knekke koden når det gjelder aktiv involvering i analysen av resultatene ungdom har samlet inn, samt formidlingen og bruken av disse.

I «tykt» medvirkningsarbeid jobber vi ut fra langsiktige mål om at den aktive medvirkningen skal bidra til at lokal ungdom ikke bare får forståelse for, men også rekrutteres inn i lokale politiske og administrative organer, organisasjoner og prosjekter. På den måten tror vi at den sosiale integrasjonen mellom ungdomsbefolkning og det lokale forvaltningsapparatet vil styrkes. Dermed vil man også kunne styrke ungdommenes rolle, livsvilkår og muligheter til å påvirke sine omgivelser. Dette krever imidlertid både metodeutvikling, systemendringer og ikke minst sensitivitet for konstruktiv håndtering av maktforskjeller (se også kap. 9, 10 og 11). Slike tykke bånd og komplekse relasjoner er også det Hart (2008) beskriver i de deler av verden der barn og unge i utstrakt grad deltar i uformelle settinger sammen med voksne, og gjennom arbeid utenom skole får kompetanse på deltagelse i samfunnet på tvers av aldershierarkier. Organisert medvirkning kan på den måten kompensere for de siloene vi som samfunn har bygget opp rundt barn og unge.

Vår erfaring etter å ha deltatt over mange år i medvirkningsprosesser hvor ungdom samhandler med offentlige og private voksne aktører, er at ungdommene ofte tillegges en tvetydig rolle. Som feltnotatene ovenfor viser, har vi mange ganger sett – og ikke minst kjent på selv – at voksne i møte med unge medvirkere veksler mellom å ha for høye og for lave forventninger. På den ene siden får ungdom i slike prosesser nærmest en opphøyd posisjon, som de som «vet hva barn og unge vil ha» på en helt annen måte enn oss voksne. Det er nærmest som om vi tror at ungdom

er utrustet med magiske krefter til å vise oss fremtiden før den er her. Den logikken bidrar også til at de voksne ofte behandler ungdom med en slags ærbødig respekt for deres oppmerksomhet som en knapp ressurs. Samtidig legger mange voksne i ungdomsmedvirkning opp til en form for alderstilpasning som ikke anerkjenner ungdoms kapasitet og evne til å bidra med noe utenfor seg selv (Gravesen et al., 2019). Vi har gjennom årene sett mange eksempler på voksnes til tider nedlatende måte å anerkjenne unge medvirkeres bidrag på, for eksempel når ungdom presenterer resultatene fra en kartlegging de har gjennomført, og får skryt for hvor flinke de er til å presentere i stedet for å bli tatt på alvor med sine innspill. Her blir unge dekorasjon (Hart, 1992). Og dersom innspillene deres faktisk tas imot, er det sjelden at noen tar seg bryet med å informere ungdommene om hva som skjer med disse i etterkant. Dette kaller (Hart, 1992) manipulering. Når prosjekteiere og planleggere konfronteres med manglende informering kan gjerne tilbakemeldingen være at prosessene trekker så mye ut i tid at det uansett vil være *noen andre ungdommer* som kommer til å nyte godt av resultatene. Kommunikasjonen rundt medvirkningsresultater blir dermed gjort generell, slik at den treffer alle heller enn de som faktisk har medvirket. Barndom blir ofte sett på som en uskyldig sosial posisjon der den sosiokulturelle kontekstens politikk ikke har noe plass (Kallio, 2008), og også som en enten-eller-posisjon, der unge enten er fremtiden eller de er her og nå – og i sjelden grad får lov til å være begge deler samtidig.

Vår ambisjon med medvirknings- og medforskningsarbeid blant ungdom har vært å utvikle metodikk rundt hvordan man kan skape gode og varige forbindelser mellom ungdommene og det kommunale apparatet i lokale utbyggings- og utviklingsprosesser. For å få til det, mener vi det er avgjørende at man tenker annerledes rundt hvordan ungdom kan bidra til innsikt og kunnskap. Vi kunne ha nøyd oss med å stille dem spørsmål om hva de ønsker seg, noe som er en vanlig tilnærming i tradisjonelle medvirkningsopplegg. I stedet har vi oppfordret dem til å gå aktivt ut og samle data i og om sine nærområder, om medborgeres hverdagsliv og ønsker for fremtiden. På den måten får ungdommene og de voksne stedsutviklerne og kommunalt ansatte snarere et felles prosjekt i å kartlegge sosiale forhold og ønsker i lokalbefolkningen. Ved hjelp av kvalitativ

metode og antropologisk refleksjon rundt betydningen av ståsted og perspektiv, kan en mer tradisjonell og «tynn» form for medvirkning utvikles i retning av det vi i det foregående har beskrevet som «tykk» medvirkning. En vesensforskjell mellom tykk og tynn medvirkning blir i så fall den refleksiviteten som egen erfaring med kvalitativ datainnsamling bidrar til, både for ungdommene som deltar og for de organisasjonene og kommunale apparatene som engasjerer dem i arbeidet. I stedet for å be ungdom gi tilbakemelding på voksnes forslag og ideer, har vi lagt opp til en medvirkningssituasjon hvor ungdom som medforskere får muligheten til selv å tilegne seg tykk kunnskap og tykke relasjoner, om og med det kommunale apparatet, nabolaget og sine lokale ungdomsfellesskap.

Referanser

- Albert, A., Balázs, B., Butkeviciene, E., Mayer, K. & Perelló, J. (2021). Citizen social science: New and established approaches to participation in social research. I K. Vohland, A. Land, R. Lemmens, R. Samson, J. Perello, M. Ponti, L. Ceccaroni & K. Wagenknecht (Red.), *The science of citizen science*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_7
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1). <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>
- Cele, S. & van der Burgt, D. (2015). Participation, consultation, confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 14–29. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827873>
- Christie, N. (1982). *Hvor tett et samfunn?* (2. rev. utg.). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. TarcherPerigee. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(3), 77–80.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2007). *När ingenting särskilt händer: Nya kulturanalyser*. Symposium.
- Eriksen, T. H. (2010). *Samfunn*. Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Fontana. (Opprinnelig utgitt 1973)
- Gluckman, M. (1967). *The judicial process among the Barotse of northern Rhodesia*. Manchester University Press. (Opprinnelig utgitt 1955)
- Gravesen, D. T., Mikkelsen, S. H. & Frostholt, P. H. (2019). Imellem inddragelse og adultocentrisme. Metodologiske refleksjoner over utfordringer og paradokser

- i kvalitativt børne- og ungeforskning. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 30–48. <https://doi.org/10.1861/issn.2535-2512-2019-01-03>
- Hagen, A. L., Andersen, B., Brattbakk, I., Ascher, B. & Dahlgren, K. (2016). *Ungdomstråkk. Ungdoms bruk av uterom, parker og plasser – forprosjekt* (FoU-resultat 1:2016). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hagen, A. L., Andersen, B., Brattbakk, I., Dahlgren, K., Ascher, B. & Kolle, E. (2016b). *Ung og ute: En studie av ungdom og unge voksnes bruk av uterom* (Rapport 6/2016). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hagen, A. L. & Lyng, S. (2019). Barn og unges deltagelse i forskning: Muligheter og utfordringer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 6–12.
- Hagen, A. L. & Skorpen, G. S. (2016). *Hjelp, jeg er på feltarbeid. Håndbok i etnografisk metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. B. (2021a). Urban youth, narrative dialogues, and emotional imprints: How co-creating the ‘spotting’ methodology became a transformative journey into interdisciplinary collaboration. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology – exploring lived space* (s. 135–148). Routledge.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. B. (2021b). Spotting som erfaringsbasert verktøy for medvirkning og stedsforståelse ved byromsutforming. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2586>
- Hagen, A. L., Tolstad, I. M. & Lorenzen, S. B. (2018). «Ung på Skullerud»: Oppsummering av Ungdomstråkk på Skullerud skole 6. september 2018 (Notat til høringen av planprogram med VPOR for Skullerud 2018). Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet).
- Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Lorenzen, S. B. (2019). «Ung på Lambertseter og Karlsrud»: Oppsummering av Ungdomstråkk på Lambertseter og Karlsrud skoler 7. mai 2019 (Notat til høring av planprogram med VPOR for Lambertseter og Karlsrud 2019). Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet).
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. International Child Development Centre of UNICEF.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from ‘The Ladder’: Reflections on a model of participatory work with children. I A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (Red.), *Participation and learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- Hecker, S. (2018). *Citizen science: Innovation in open science, society and policy*. UCL Press.
- Hoegner, H. (2015). Participatory filmmaking with Qur’anic students in Kano, Nigeria: ‘Speak good about us or keep quiet!’. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 635–649. <https://doi.org/10.1080/B645579.2014.929877>

- Holgersson, H. (2014). Challenging the hegemonic gaze on foot: Walk-alongs as a useful method in gentrification research. I T. Shortell & E. Brown (Red.), *Walking the European city. Quotidian mobility and urban ethnography* (kap. 12). Ashgate.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Kallio, K. P. (2008). The body as battlefield: Approaching children's politics. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 90(3), 285–297. <https://doi.org/10.1111/j1468-0467.2008.293.x>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1: 2005 technical specifications*. Hay Resources Direct.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). *Medvirkning i planlegging*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Medvirkning-i-planlegging/id764244/>
- Kommunerevisjonen. (2019). *Medvirkning i reguleringsplaner* (Rapport 16/2019). Oslo kommune.
- Klausen, J. E., Arnesen, S., Christensen, D. A., Folkestad, B., Hanssen, G. S., Winsvold, M. & Aars, J. (2013). *Medvirkning med virkning? Innbyggermedvirkning i den kommunale beslutningsprosessen*. Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5459>
- Knudtzon, L. C. (2018). *Kan vi snakke om medvirkning? Sivilsamfunnets innflytelse og bidrag i reguleringsprosesser* [Doktorgradsavhandling]. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Kulturtanken. (2019). *Barn og unges stemmer – kunst og kultur (BUSK)* (Rapport). <https://www.kulturtanken.no/ressurs/rapport-barn-og-unges-stemmer-kunst-og-kultur-busk/>
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- London, J. K., Zimmerman, K. & Erbstein, N. (2003). Youth-led research and evaluation: Tools for youth, organizational, and community development. *New Directions for Evaluation*, 2003(98), 33–45. <https://doi.org/10.1002/ev.83>
- Lorenzen, S. B., Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Andersen, B. (2020). Ung medvirkning i planlegging – fra A til Å. *Plan: Tidsskrift for samfunnsplanlegging, regional- og byutvikling*, 52(2), 14–21. <https://doi.org/10.1861/ISSN1504-3045-2020-02-04>
- Malinowski, B. (1932). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge & Sons. (Opprinnelig utgitt 1922)
- Mawn, L., Welsh, P., Kirkpatrick, L., Webster, L. A. D. & Stain, H. J. (2016). Getting it right! Enhancing youth involvement in mental health research. *Health Expectations*, 19(4), 908–919. <https://doi.org/10.1111/hex.12386>
- Merlau-Ponty, M. (2012). *The phenomenology of perception* (D. A. Landes, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1945)

- Minkler, M. & Wallerstein, N. (Red.) (2008). *Community based participatory research for health. From process to outcomes* (2. utg). Jossey-Bass.
- Musinguzi, P. & Ellingsen, I. T. (2018). The Norwegian ombudsman for children on child participation. *Journal of Comparative Social Work*, 12(2), 147–169. <https://doi.org/10.3126/jcsw.v12i2.53>
- Møystad, O. (2012). The spirit of place in a multicultural society. Publisert 24.8.2012 på nettsiden *Architecture Norway, An Online Review of Architecture by Arkitektur N*. <https://architecturenorway.no/questions/identity/moystad-on-cnsl>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Ombudsman for Children. (2008). *From decision to practice. Convention on the Rights of the Child in local governments* (BR 2008:4).
- Phillips, T., Porticella, N., Conostas, M. & Bonney, R. (2018). A framework for articulating and measuring individual learning outcomes from participation in citizen science. *Citizen Science: Theory and Practice*, 3(2). <https://doi.org/10.5334/cstp.126>
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling* (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2008-06-27-71>
- Plan- og bygningsetaten. (2019). *Handlingsplan for medvirkning 2019–2020*. <https://www.medvirkning.no/wp-content/uploads/PBE-Handlingsplan-for-medvirkning-2019-2020.pdf>
- Pohl, C. (2010). From transdisciplinarity to transdisciplinary research. *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science*, 1, 65–73. <https://doi.org/10.22545/2010/0006>
- Raanaas, R. K., Bjøntegaard, H. Ø. & Shaw, L. A. (2018). Scoping review of participatory action research to promote mental health and resilience in youth and adolescents. *Adolescent Research Review*, 5, 137–152. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0097-0>
- Rosten, M. (2012). Om å dyrke roser fra betong: Områdeløft på Furuset-vis. I S. Alghasi, E. Eide & T. H. Eriksen (Red.), *Den globale drabantbyen. Groruddalen og det nye Norge* (s. 145–161). Cappelen Damm Akademisk
- Rosten, M. G. (2015). «Nest siste stasjon, linje 2»: *Sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Tamari, T. (2016). The phenomenology of architecture: A short introduction to Juhani Pallasmaa. *Body & Society*, 23(1), 91–95.
- Thorstensen, E., Brattbakk, I. & Hagen, A. L. (2021). Images of place, secularity and gentrification: On urban religious belonging in an inner city neighbourhood in Oslo. *Secularism and Nonreligion*, 10(3), 1–16. <https://doi.org/10.5334/snrl.144>

- Tolstad, I., Hagen, A. L. & Andersen, B. (2017). The amplifier effect: Youth co-creating urban spaces of belonging through art, architecture and anthropology. I S. Bastien & H. Holmarsdotter (red.), *Youth as architects of change: Global efforts to advance youth-driven innovation for social change* (s. 215–242). Palgrave Macmillan.
- Tolstad, I. M., Dalseide, A. M. & Lorenzen, S. B. (2019). «Ung på Hauketo»: *Oppsummering av ungdomstråkk på Hauketo skole 24. september 2019* (Notat til høring av planprogram med VPOR for Hauketo 2019). Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet).
- Tolstad, I. & Dalseide, A. M. (2021). Architectural anthropologists in the making? Paths to creative youth participation in local urban development. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology – exploring lived space*. Routledge.
- Stewart, A. (1998). *The ethnographer's method. Qualitative research methods series 46*. Sage Publications.
- Vestby, N. (2015). I crossed the line. *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1–22. <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1546>
- Vestby, N. (2020). Eutopia – where the heart matters. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107–120.
- Watson, C. W. (1999). *Being there: Fieldwork in anthropology*. Pluto Press.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty. *Kroppens fenomenologi (V–XII)*. Pax forlag.

KAPITTEL 3

Eutopia – jammen det er så nært!

Nina Vestby

Kunstner



Sitering: Vestby, N. (2021). Eutopia – jammen det er så nært! I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 3, s. 75–85). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch3>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0



Gjennom fem år og utallige broderi-workshops hvor det alltid blir kaos på slutten fordi det nesten aldri er nok tid. Overraskende mange barn og unge blir ut over den oppsatte tiden. Det er som om tiden stanser også for dem der de sitter tiltende over sine egne små ti ganger ti broderistrameier. Hvor de med nål og tråd syr sine egne historier. Deler historiene med oss i prosjektet og de andre unge. Så stillhet. Bare lyden av tråden som føres gjennom tekstil. En saks som i ny og ne klipper. En nål som detter på gulvet. Lyden av konsentrasjon. Så skoleklokka som ringer og alt blir kaos. Glade og begeistrede unge som plutselig er overalt. Hender, ransler, ørepropper og en kommentar: «dette var kult» eller «dette var gøy». Og svisj så er de borte og jeg står igjen alene med alle broderiene. Men ikke her en grå vinterdag i Arendal. Denne jenta, som akkurat har brodert sin egen splot, blir igjen med meg og sier som de andre kult og gøy uten å forsvinne ut døra, så jeg rekker og spørre: Hvorfor? Hun svarer med begeistring: «Jammen det er så nært!»

Broderi kan ha den egenskapen at den byr på et sted og rom hvor det går sakte. Ordtaket «hastverk er lastverk» gir mening når en skal sy. Tråden kan ikke være for lang, og syingen må gå i passe tempo, om ikke blir det knute på tråden. Det kan nesten virke som om det er broderiet, nålen og tråden som selv som bestemmer tempoet på handlingen, ikke personen som utfører den. Petra Kupper trekker frem et fenomen fra motebildet rundt 1840 hvor folk gikk tur med en skilpadde i stedet for hund, i Shannon Jacksons *Social Works: Performing Art, Supporting Publics* (2011). Og noen ganger tenker jeg det samme skjer med ungdommene, det er ikke de som bestemmer farten, men broderiet. Det er broderiet som har kommandoen. «Meanwhile, the pace of the turtle slows the walker down; the flâneur does not so much walk the animal as he is walked by the animal, a relation that requires a change of internal odometer [...] ‘dialogue of being in space’ is created by this change of pace» (Jackson, 2011, s. 5). Kan man tenke at de unge får en dialog og refleksjon med seg selv, hvor broderingen blir som å gå en tur med skilpadden?



Fahd og den lille naboenta

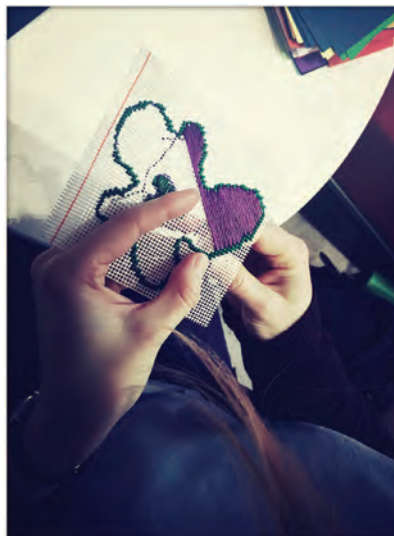
Fahd og Aziz på 14 år var med i UngHus-prosjektet gjennom et helt år. Som mange andre gutter var de hekta på fotball, og de kjempet for å beholde en ballbane i nærmiljøet. Men de hadde også en fin evne til å se ut over sine egne behov og inkludere de yngre barna. Som resultat av dette vil de bruke samme metode som vi har gjort med dem, og «hyrer» inn Sara og meg til å holde broderi-workshop for naboene sine, hvor vi også skal kartlegge hva de andre barna ønsker seg. På en langfredag i deilig sol er Sara og jeg omringet av unger og foreldre som tegner og broderer. Etter at gutta har servert sin egen matrett «Vaffbabb», en kreativ blanding av vaffel og kebab, som gikk rett hjem hos oss alle, kommer Fahd bort til bordet vårt hvor det er mange små hender som trenger hjelp. Han setter seg ned, og en liten jente kryper opp i fanget hans og de begynner å brodere sammen. Med tålmodighet hjelper han hennes små hender med å tre nåla og sy igjennom hullene i strameien. Nå og da skiftet de tråd. Slik satt de lenge i stillhet disse to. Sting for sting.

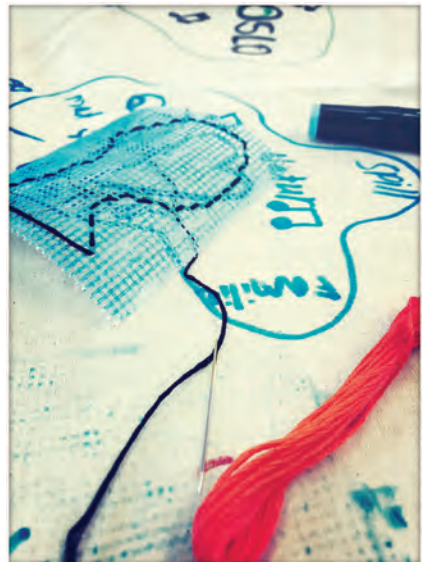


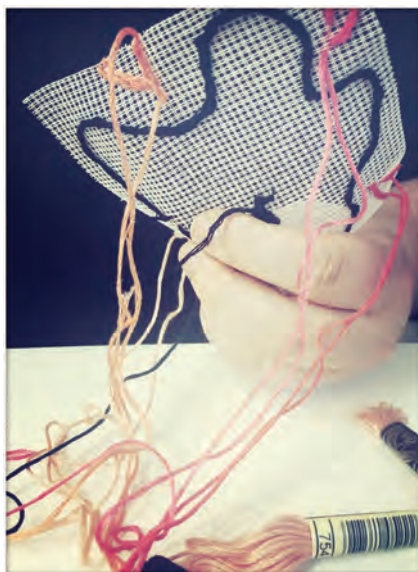


Den lange gutten som ville være usynlig

Et av de mest overraskende fenomenene som har tredd frem i disse prosjektene, er stillheten som senker seg når vi broderer. Jeg er i ferd med å avslutte en workshop for lokale ungdommer i Harlem, New York. Det har vært alt annet enn stille. Det er ikke ungdommene, men de andre voksne som filmer og høylytt intervjuer på kryss og tvers. Jeg måtte bare gi slipp på å lede an. Noe som også betydde at jeg ikke fikk snakket med alle ungdommene, som igjen handler om nærhet til de historiene de deler med hverandre og meg. Den nærheten til seg selv som de kan få gjennom det å brodere når kroppen og hendene kobles til ens eget narrativ. Akkurat idet jeg tror vi er ferdige og puster ut, roper en av damene i bråket at to stykker må si noe fint til «Miss Nina» og peker ut en jente og den lengste gutten. Gutten hadde jeg ikke snakket med, men han virket litt sjenert og uinteressert, og det er helt greit. Han kommer bort og hvisker fort og vennlig «tusen takk for at du har lært meg å sy». Jeg blir overrasket og glad. Både han og jeg tror vi er ferdige, men nei da, da roper dama at de andre må være stille, så må de to stå skolerett foran meg og si det høyt så ALLE hører det. Jeg kjenner igjen den følelsen når du bare vil at gulvet skal åpne seg og du bare kan forsvinne. Denne lange gutten ser fortvila på meg, jeg hvisker, bare si det du sa høyt og lat som det bare er oss to. Takket være noen korssting har vi to i noen få sekunder et stille, mellommenneskelig fellesskap i alt skrålet.

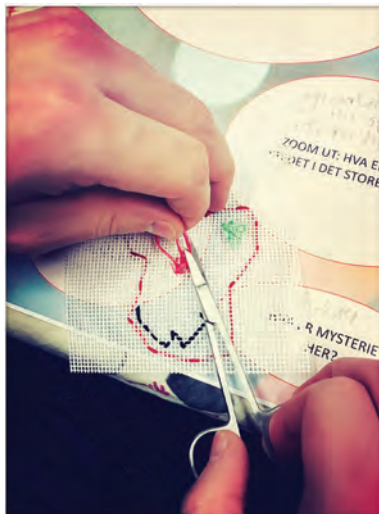
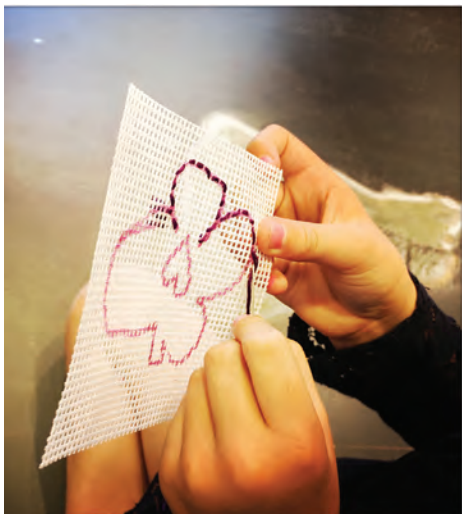






EUTOPIA – Social Embroidery Community (SEC) er et nomadisk broderi-prosjekt hvor hver enkelt deltaker broderer sin egen splot, som så blir satt sammen med de andres i et større verk. SEC har som formål å utføre kunstneriske prosjekter i og med lokalsamfunn. Gjennom nål og tråd skaper vi et ytringsrom for grunnleggende verdier som mangfold, likeverd og demokrati. Eutopia er gresk og betyr «det gode stedet», i motsetning til den mer kjente betegnelsen utopia, «det perfekte stedet».







Se også:

Vestby, N. (2015). «I crossed the line». *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1-22. <https://journals.oslomet.no/index.php/information/article/view/1546>

Vestby, N. (2020). Eutopia - where the heart matters. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107-120.

Alle foto: Nina Vestby, ingen gjenbruk uten avtale med fotografen.

KAPITTEL 4

Skolefag som kanal for ungdomsmedvirkning i lokale utviklingsprosjekter

Daniele Evelin Alves, Sara Berge Lorenzen og Aina Landsverk Hagen
Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

– Se for deg at du skal designe en drømmesofa. En helt ny sofa, uten noen begrensninger, sier jeg til elevene som sitter i klasserommet på Lofsrud skole. Elevene går på 9. trinn og tar valgfaget «Demokrati i praksis». Dette er første dagen med et undervisningsopplegg utviklet av Arbeidsforskningsinstituttet og Utdanningsetaten i Oslo kommune. I de neste syv ukene skal elevene lære om medvirkning, forske på nærmiljøet sitt og utarbeide medvirkningsinnspill til utbyggingen av Mortensrud. Jeg har akkurat introdusert oppgaven «tegn eller beskriv din drømmesofa». Elevene begynner å tegne på arket de har fått utdelt, og etter ti minutter har det kommet 17 unike ideer til hvordan en drømmesofa kan se ut. Elevene diskuterer tegningene sine i grupper og noen vil fortelle om sin sofa til hele klassen. Vi får høre om Nora sin sofa, som er laget av hvitt skinn. Jamal sin har tre etasjer, basseng, innebygget TV og hjul, så han kan kjøre den til butikken. Vi begynner å diskutere hvordan vi kan lage en sofa som tar hensyn til alle de ulike ideene som har dukket opp. Som lekse skal elevene intervjuer familien sin om hvilke kvaliteter de synes er viktige i en sofa, for så å designe en ny sofa for hele familien. Vi ønsker at elevene skal reflektere over hvordan man lager noe som er tilpasset ulike ønsker og behov, og dermed få et innblikk i hvordan en demokratisk utbygging foregår i praksis.

— Utdrag fra feltnotater

Sitering: Alves, D. E., Lorenzen, S. B. & Hagen, A. L. (2021). Skolefag som kanal for ungdomsmedvirkning i lokale utviklingsprosjekter. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 4, s. 87–114). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch4>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Drømmesofa-oppgaven er et eksempel på hvordan vi bruker verktøy til å engasjere skoleelever i lokale utviklingsprosjekter gjennom åpne og kreative oppgaver. Med fargetusjer, illustrerte plansjer og startoppgaver med uendelige mange mulige løsninger, forsøker vi å flytte klassestemningen fra et rett-eller-galt-modus og over til et alt-er-mulig-modus. Tanken er å starte med det personlige, og egne ønsker knyttet til en sofa i eget hjem. Deretter utvider vi oppgaven til å inkludere sofaønsker til andre i familien. Til slutt fokuserer vi på en offentlig drømmebenk, som kan romme ønskene og behovene til et helt nabolag.

Gjennom å vise fram denne og andre oppgaver som elever på ulike trinn i grunnskolen har jobbet med i våre forskningsprosjekter, vil vi i dette kapitlet diskutere hvordan skolefag kan brukes som medvirkningsarena. Ved å velge skoler der utviklingsprosjektet er relevant for elever og skoleansatte (for eksempel en lokal skole knyttet til utviklingsprosjektet), ved å koble medvirkning til læreplanen i relevante fag, og ved å utvikle en allsidig verktøykasse av metoder for å samle inn innspill fra ulike elever, har vi erfart at vi øker mulighetene for deltakelse i denne aldersgruppen. Denne erfaringen understøttes i en forskningsoversikt hvor medvirkningsprosjektene som oppnådde høyest deltakelse blant barn og unge også var prosjektene der de unges innspill ble bearbeidet og initiert av dem selv (Agdal et al., 2019). Vi forsøker i dette kapitlet å identifisere hva som er barn og unges reelle medvirkningsrom og slik forbedre kommunikasjon på tvers av elever, lærere og utviklingsaktører – de som avgjør hvordan det skal bygges. Utviklingsarbeidet kan omfatte selve skolen, skolegården eller skoleveien, men også andre lokale prosjekter som bibliotek, ungdomshus, idrettsanlegg eller parkområder.

Ett av målene ved å utvikle undervisning knyttet til lokale medvirkningsprosjekter har vært å bygge kunnskap rundt koblingen mellom læring, danning, kreativt idéarbeid og medvirkning som aktivt medborgerskap. I arbeidet med å utvikle både konkrete workshop-opplegg, veiledning og støttemateriale til slike lokalt forankrede medvirkningsinitiativ i skolen, har vi støtt på ulike utfordringer, dilemmaer og paradokser, som vi ønsker å bringe fram i dette kapitlet.

Funnene som diskuteres her bygger på erfaringer fra ulike prosjekter vi har gjennomført, spesielt i Oslo og Moss de siste årene. Gjennom

dette arbeidet har vi både oppdaget nyttige verktøy som grupperom i videomøte-plattformer, digitale tavler med post-it-lapp-funksjonalitet, samt utviklet nye verktøy for digital, hybrid og fysisk ungdomsmedvirkning (se kapittel 6 for mer om dette). I dette kapitlet presenterer vi verktøyene Unges medvirkningsrom, sluttprodukter og logging. Samtidig har vi sett spekteret av muligheter og fallgruver når medvirkning med barn og unge gjennomføres under tidspress fra et komplekst byggeprosjekt eller under en «ekstrem unntakstilstand», for eksempel covid-19-pandemien i 2020 og 2021. Vi har utforsket hvordan sommer-skole, nye valgfag og tverrfaglige temaer i lærerplanen kan brukes som kanal for ungdomsmedvirkning, og ser på hvilke etiske prinsipper som bør tas til vurdering i slike eller lignende forsknings- og utviklingsprosjekter.

På barn og unges premisser

Når barn og unge blir involvert som medvirkere i plan- og utviklingsprosjekter i eget nærmiljø, er det gjerne i regi av et arkitektkontor som har fått oppdraget med å lage løsningsforslag for byggeprosjektet, og derigjennom har overtatt kommunens ansvar for å gjennomføre den pålagte medvirkningen (jf. Kolbenstvedt & Hanssen, 2020). I mer overordnet planarbeid, som kommuneplan eller områderegulering, kan det være ansatte fra kommunens plankontor som selv gjennomfører medvirkningen med lokale barn og unge. De er igjen avhengig av en engasjert rektor eller lærer for å få tilgang til en klasse eller flere med elever. Det er vanlig medvirkningspraksis at barn og unge enten blir bedt om å respondere på de voksnes ideer eller forslag, eller om å komme opp med ideer på sparket til hva de ønsker seg (Brown et al., 2019). Dette gir utfordringer både for læreren, som er ansvarlig for å knytte aktiviteter i klasserommet til kompetansemål i ulike fag, og for elevene selv, som ofte ikke har nok bakgrunnsinformasjon eller kunnskap om planprosesser til å gi gode innspill på komplekse byggeprosjekter i nærmiljøet. Og siden forutsetningene for at unge kan gi gode innspill ofte ikke er optimale, kan vi også spørre oss om kommunens eller utbyggernes evne til å *ta i mot* innspillene fra barn og unge, er godt nok lagt til rette for.

Forskning på kollektive idéprosesser på tvers av fag og disipliner viser hvor avgjørende det er å gjøre et grundig forarbeid og ha en solid kunnskapsbase i bunn før man går i gang med idéutviklingen (Carlsen, Clegg et al., 2012). Dette gir både mer informert idéarbeid, men bidrar også til å styrke flere andre drivere for kollektiv kreativitet, som mot og selvtillit, frigjørende latter og tillitsfullt nærvær (Carlsen, Hagen et al., 2012). Gjennom å bruke taktile verktøy som tegneark og tusjer, plastelina eller lego, kart og flaggpins, slik arkitekter blant annet har integrert i sine praksiser, kan ungdommer også oppleve medvirkning som *skapende praksiser* (Brown et al., 2019; Lorenzen et al., 2020; Tolstad et al., 2017; Winge & Lamm, 2019). Gjennom uttestingen av ulike metodikker og verktøy har vi utviklet strategier for å trygge rommet blant annet gjennom å jobbe i det vi kan kalle «slow space», med broderier og narrativer (Vestby, 2015, 2020, se også kapittel 3).

Kombinasjonen av at ungdommene selv tar aktiv del i både kunnskapsinnhenting og det kreative, utforskende arbeidet, gir rom for å utfordre tradisjonell tenking i steds- og byutvikling. Samtidig ser vi at det i praksis er lite rom for å jobbe godt og langsiktig på denne måten. En forskningsoversikt viste at prosjekter som gjennomførte medvirkning i faser over tid i større grad fikk positive resultater, sammenlignet med prosjekter som gjennomførte medvirkning på ett gitt tidspunkt i prosjektet (Waddington et al., 2019). Byggeprosjekter, både i kommunal og privat regi, har ofte ikke avsatt tid eller ressurser til å gjennomføre reell og aktiv medvirkning, slik Kommunerevisjonens kritikk av Plan- og bygningsetaten i Oslo kommune viser (Kommunerevisjonen, 2019). Med reell medvirkning mener vi innspill som er gjennomtenkt, basert på egne eller andres erfaringer og refleksjoner, og formidlet som personens «stemmeseddel», uten frykt for sanksjoner. Det betyr at metodene som blir brukt for å hente innspill til medvirkning må favne bredt. Dersom innspill kun gis i form av ord og tekst, kan man gå glipp av det som kunne ha kommet fram via andre tilnærminger – som lek, kunst og håndverk (Brown et al., 2019). Som kontrast til reell medvirkning kan vi tenke oss at en ungdom blir spurt om innspill uten bakgrunnsinformasjon om et byggeprosjekt, på vei til trening, og må derfor svare raskt. Selv om medvirkning blir brukt om begge disse eksemplene, er konteksten rundt det

sistnevnte eksempelet ikke forenelig med aktiv, informert og meningsfull medvirkning.

Ifølge Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging (1995) har kommunen ansvar for å selv «legge til rette for en aktiv medvirkningsprosess der de unge får anledning til å delta, *dersom de ønsker det*» (vår utheving, Kolbenstvedt & Hanssen, 2020, pkt 3.2.23). Men hva skal til for at barn og unge ønsker å delta i slike prosesser? Nettopp fordi det kan oppstå en konflikt mellom det lovpålagte kravet om medvirkning fra barn og unge og kravet til rask saksbehandling for å få fortgang i byggeprosjekter, vil vi hevde at skolen blir en viktig arena for å bygge opp «medvirkningskompetansen» til ungdom og borgere. Det er først dersom denne kompetansen er på plass, at man reellt sett kan vurdere om man gir barn og unge anledning til å delta som medvirkere når de ønsker det. Et sentralt aspekt for å lykkes med aktiv medvirkning må derfor være å utvikle medvirkningsmetodikk som treffer et bredt spekter av ungdom, uavhengig av skoleflinkhet, sosiøkonomisk status eller tidligere erfaring med medvirkningsarbeid (Hoskins et al., 2021). Så hvordan vekker vi ungdommenes interesse og begeistring?

Hvem er ungdommene - og hvem er de voksne?

«Jeg synes det er veldig bra at dere spør oss. At dere ikke bare spør sossete vestkantungdom om hvordan de vil ha det. Det er jo vi som bor her». Denne tilbakemeldingen fra Anna, som går på 8. trinn ved Lofsrud skole, er blant de første kommentarene som møter meg når jeg skal tilrettelegge for medvirkning gjennom valgfaget «Demokrati i praksis». Ordene fester seg øyeblikkelig, men også måten Anna formidler dem på. Jeg synes hun ser stolt ut, og får inntrykket av at hun opplever at hun selv og de andre ungdommene på Mortensrud ikke ofte blir sett av de voksne som bestemmer over nærmiljøet deres. Hun setter opp «sossete vestkantungdom» som en motsetning til ungdommene på Mortensrud, og antyder at ungdom fra vestkanten oftere blir spurt i slike spørsmål. Hva betyr det at Anna har denne oppfatningen?

— Utdrag fra feltnotater

I Oslo er det spesielt på østkanten at vi finner stigmatiserte områder og grupper, mens vestkanten er mindre negativt omtalt (Andersen et al., 2015). Anna bor i et nabolag med et negativt offentlig rykte, noe som stigmatiserer både nabolaget og beboere som Anna (Andersen, 2014; Wacquant, 2008). Det er likheter innenfor kategorien østkantungdom, for eksempel flere med trang økonomi og med minoritetsbakgrunn, sammenlignet med vestkantungdom (Andersen & Biseth, 2013). Det er samtidig lett å overse hvor mangfoldig denne befolkningsgruppen er, både østkantungdom og ungdom generelt. Ikke bare strekker de seg i alder fra 10–29 år, avhengig av hvor man henter definisjonen fra,¹ men de er (minst) like mangfoldige som resten av befolkningen når det gjelder klasse, kjønnsidentitet, seksuell orientering, funksjonsevne, religiøs, etnisk og nasjonal bakgrunn og språkidentitet. I tillegg finner vi åpenbare variasjoner i interesser, smak, verdier og levemåter. Like fullt blir ungdom i medvirkningssammenheng ofte snakket om som en relativt homogen gruppe, med unntak av kjønn, alder og hvorvidt de blir definert som «utsatt» eller «ressurssterk» ungdom (Winswold & Solberg, 2010). I klartekst snakker vi her om et skille mellom de som deltar i formelle medvirkningsorganer som elevråd eller ungdomsråd, gjennom verv i frivillige organisasjoner eller organisert idrett, versus de som ikke har slik tilhørighet eller verv. Det er de sistnevnte steds- og byplanleggere gjerne vil nå, for å sikre såkalt *bred* medvirkning,² og som gjør at skolen blir en så sentral rekrutteringsarena for medvirkning.

Det er like fullt tydelig når vi kommer inn i klasserom for å teste ut ulike medvirkningsopplegg med elevene, at de i utgangspunktet også ser på oss «voksne» som en homogen gruppe. I tilfellet ved ungdomsskolen på østkanten i Oslo, der Anna går, blir det fort klart for oss at alle voksne, utenom lærer og annen skolepersonell som er involvert i prosjektet, blir

-
- 1 *Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging* (Kolbenstvedt & Hanssen, 2020) definerer barn og unge til å gjelde aldersgruppen 0–18 år, på grunn av sin umyndighet. EU definerer «youth» fra 15–29 år. Våre prosjekter har gjerne deltagere i aldersgruppen 10–19 år.
 - 2 Fra KMDs veileder (2020): «Det er viktig å være oppmerksom på at deltakere i ungdomsrådet ikke uten videre er representative for de ungdommene som er berørt av planen. Planleggere må i hver enkelt sak vurdere om deltakerne i ungdomsrådet vet nok om oppvekstmiljøet og levekårene til barn og ungdom i det aktuelle planområdet. Hvis deres bakgrunn vurderes som lite representativ for saken, bør det inviteres til medvirkning med *bredere grupper*» (vår utheving, pkt 4.5, Medvirkningsorganer – hvordan involvere barn og unge).

oppfattet av ungdom som en enhet. Det gjelder forskeren som skal bistå i medvirkning, arkitekten som guider elever og rådgiveren som skal sørge for at høringsinnspill fra elevene kommer fram – det kan virke som om alle voksne som er involvert på ulike vis i det lokale utviklingsprosjektet blir oppfattet som representanter for én gruppe: voksne *med makt*. Vi kan bli oppfattet som at vi er «kommunen», «staten» eller «de som bestemmer». Denne sammenslåingen eller forvekslingen av aktørers ulike tilknytninger, roller og funksjoner innenfor lokale utviklingsprosjekter skjer også delvis hos lærere og skolepersonell.

I noen av prosjektene vi har vært involvert i i Oslo kommune, er skolens eier Utdanningssetaten i Oslo (UDE). UDE er da både ansvarlig for medvirkningen, kontaktformidler mellom forskerne og lærerne/elevene, samt oppdragsgiver for forskerne som fasiliterer for medvirkningen. Selv når skolene blir kontaktet av UDE med ønske om samarbeid dersom skolen finner prosjektet relevant og lærere har tid og interesse, kan vi ikke utelukke at noen skoleansatte kan oppleve forespørselen som et krav. Ei heller at lærere kan oppleve det som et prosjekt som blir tredd ned over hodet på dem. På den andre siden bistår forskerne og kommunen lærerne med undervisningen og med å tilpasse medvirkningen inn i læringsmålene i fag som skoleansatte selv anser som relevante og passende for medvirkningen. Selv om denne maktdimensjonen kan være problematisk, har den også sine fordeler når skoleeier fungerer som døråpner til en sammensatt elevgruppe som kan gi sine innspill på eget nærmiljø. Spesielt elever med lav sosiøkonomisk bakgrunn i Norden ser ut til å dra fordeler av undervisning i medvirkning og medborgerskap (Hoskins et al., 2021).

Denne gjentagende erfaringen om rollesammenblanding og en maktdimensjon som det ikke snakkes åpent om, gir oss innsikt i noe viktig: Sammenblanding eller sammensmeltingen av roller og profesjonell tilhørighet blant de voksne kan medføre frustrasjon hos elevene når for eksempel forskeren ikke kan besvare med sikkerhet hva som skal bygges og når, i et komplekst byggeprosjekt som krever flere runder med godkjenninger fra ulike offentlige instanser. En potensiell positiv konsekvens av ungdoms «sammenslåing» av voksne med makt, er at *alle* voksne som er involvert i et slikt bygge- eller utviklingsprosjekt kan bidra til å skape en nærmere relasjon mellom elev og kommune eller stat, på godt

og vondt. Samtidig er det en utfordring at planprosesser ikke formidles på tilgjengelige måter, slik at det blir forståelig for barn og unge, slik veilederen fra Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2020, heretter KMD) slår fast at kommunen har ansvar for. Basert på slike og tilliggende erfaringer har vi utviklet et verktøy vi kaller Unges medvirkningsrom.

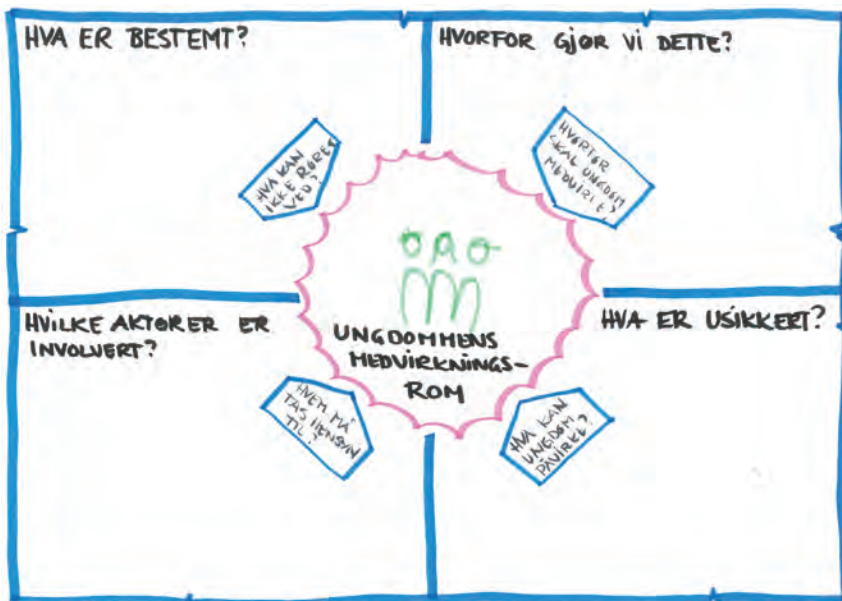
Unges medvirkningsrom – et kartleggingsverktøy

Vi har sett hvordan medvirkning gjennom skolen *kan* bidra til at elevene lærer om hvordan lokal medvirkning er knyttet til både universelle menneskerettigheter og lokal demokratiutøvelse, gjennom at elevene selv deltar i et lokalt prosjekt der de gir innspill som blir vurdert av offentlige eller private byggeaktører. Elevene erfarer hvordan en spesifikk medvirkningsprosess foregår, og blir kjent med representanter for lokaldemokratiet. Medvirkningsaktiviteter kan i (for oss) overraskende stor grad bygge opp under kompetansemål i lærerplanen for svært ulike fag, som samfunnsfag via utforskning av hvem som bestemmer i et lokaldemokrati, norsk via intervju, og kulturminner i nærmiljøet, kunst- og håndverk via innspill til byggeprosjektet, kroppsøving via lokale gåturer til og rundt byggeprosjektet, som noen få eksempler.

«Hva er bestemt?», spør vi arkitekt, ingeniører og andre byggeaktører i Oslo kommune som er involvert i prosjektet ungdommene skal medvirke på gjennom faget «Demokrati i praksis». Vi, forskerne i prosjektet, ønsker å kartlegge ungdommenes medvirkningsrom. «Vi vet hvor byggene skal stå. Skolen, fotballbanen, sykehjemmet, og cricketbanen», svarer en av byggeaktørene. «Tenk på det som ikke er bestemt ennå: Hva ønsker dere av innspill fra barn og unge slik at folk er fornøyd med det dere bygger, og bruker det mest mulig?», spør vi. Etter en kort pause skyter flere inn: «uteområdene», «byparken», «skolegården», «bibliotekinventar», «kunst». De skriver forslagene sine på post-it-lapper og fester dem i midten av plakaten med tittelen «Unges medvirkningsrom». Så skriver vi inn fristen for å få innspillene før det blir for sent, når neste fase av byggeprosjektet begynner. Vi har definert det nåværende medvirkningsrommet i byggeprosjektet.

— Utdrag fra feltnotater

Vi utviklet verktøyet Unges medvirkningsrom ut av et behov for å klargjøre og kartlegge hva det er barn og unge faktisk *kan* medvirke på til enhver tid i et lokalt utviklingsprosjekt (Lorenzen et al., 2020). Unges medvirkningsrom er delt opp i fire overordnede spørsmål: Hva er bestemt? Hvorfor gjør vi dette? Hvilke aktører er involvert? Hva er usikkert? Etter å ha svart på dette, får vi opp det faktiske medvirkningsrommet i midten av verktøyet. Denne øvelsen er spesielt nyttig i store, komplekse prosjekter hvor det er uklart hva som er bestemt og hvem som sitter på hvilket ansvar, men kan også brukes i mindre prosjekter.



Figur 4.1. Slik ser verktøyet Unges medvirkningsrom ut før man går i gang med å fylle det ut.

Som forskere opplevde vi det som vanskelig å forstå hva som inngikk i medvirkningsrommet i møte med kommunale aktører, arkitekter eller planleggere, som har delvis ulike mål, fokusområder og perspektiver i utviklingsprosjektet. Vi opplevde dessuten ofte at voksne med formelt ansvar for å sikre medvirkning fra barn og unge, kviet seg for å definere medvirkningsrommet i frykt for at medvirkende unge misforstår og «tror de kan få alt de ønsker seg». Denne motstanden mot å invitere til medvirkning, kan delvis bunne i en motvilje (bevisst eller ubevisst) mot å dele makt (Waddington et al., 2019), og å måtte stå til ansvar når deler

av prosjektet blir utsatt eller omgjort, som så ofte er tilfelle i komplekse byggeprosjekter. Motstanden mot å dele informasjon er forståelig så lenge man ikke har verktøy til å formidle nettopp kompleksiteten i demokratiske prosesser, som kjennetegner de fleste utviklingsprosjekter. Da kan man lett oppleve å havne i et slags «alt eller ingenting»-dilemma.

Vi syntes derfor det var vel så viktig å få tak i hva som motiverte de ulike aktørene til å sikre medvirkning – var det pliktfølelse eller formelt ansvar overfor lovverket, personlig interesse av å gi unge en større plass i beslutningsprosesser, eller en overbevisning om at mangfold uansett kan gjøre byggeprosessen eller resultatet bedre? Det ble også fort klart for oss at selv i mindre byggeprosjekter er det få som har oversikt over alle aktørene som er, kan eller bør bli involvert – innbefattet ulike grupper av barn og unge i et lokalmiljø. Vi så til slutt et behov for å ha en åpen dialog om hva som er endelig bestemt og hva som er usikkert i en byggeprosess, både fordi dette kan forandre seg på uforventede og utilsiktede måter (et budsjett er vedtatt, men kostnader må likevel kuttes på grunn av en pandemi eller andre grunner til svekket kommunal økonomi), men også fordi det er nettopp i det usikre, det som ikke er bestemt ennå, at handlingsrommet og potensialet for medvirkning ligger. Det er dette vi kaller «medvirkningsrommet». Dette rommet er alltid i bevegelse, men det kan like fullt og nettopp derfor gi oss innsikt i hva barn og unge til enhver tid kan medvirke på.

Gjennom noen runder med prøving og feiling sammen med ungdom, har vi erfart at dette er en kartleggingsøvelse som egner seg best for de voksne aktørene i forkant av involvering av elever. I et undervisningsopplegg for 1. og 5. trinn vi var med å planlegge for Stovner barneskole i Oslo (figur 4.2) ble det fort klart at det er ulike, men komplementære ting de voksne aktørene ønsker å få ut av medvirkningen:

- Innspillene til elevene er viktige for å kunne skape gode utearealer som elevene bruker
- Elevene skal få eierskap til prosjektet
- Elevene skal føle at de har blitt hørt
- Viktig at elevene skal føle seg trygge på vei til og når de er på skolen
- Medvirkningsopplegget skal kobles opp til undervisningen



Figur 4.2. Verktøyet Unges medvirkningsrom: Eksempel på gjennomført øvelse i å avgrense barnas medvirkningsrom, Stovner skole, vår 2021.

Vi har også lært hvor avgjørende det er at de voksne aktørene er samstemte på hva det er viktig at elevene får vite om prosjektet, ved oppstart og underveis. Verktøyet har slik også som formål å gi involverte voksenaktører styrket forståelse for betydningen av et omforent formål med medvirkningen, ulike faser og metoder som kan brukes, men også vise hvor sentralt det er at planleggere enes om dette før en prosess initieres (Cele & van der Burgt 2015). Det bidrar også til å tydeliggjøre at de fleste medvirkningsprosesser er nettopp voksen-definerte, og slik gi voksne muligheten til å gi fra seg makt slik at unge får et politisk rom for handling (Tisdall, 2008). Hvordan formidler vi hva elevenes medvirkningsrom faktisk er, til elevene på en god måte – og hvem skal gjøre det?

Verdien av å samarbeide med lærere

Den viktigste brobyggeren når elever skal jobbe som medvirkere er læreren, som i beste fall fungerer som elevenes allierte i (og utenfor) klasserommet, og som en kompetent og pedagogisk utdannet voksen som kan hjelpe til med å oversette de unges innspill til eksperter på planprosesser og medvirkning. I tilfeller der lærer og elev har en svak relasjon, vil vi hevde at læreren vanskeligere vil kunne fungere som brobygger. I en

gjennomgang av studier som ser på forholdet mellom lærer og elev på videregående skole, ser man at når lærer-elev-relasjonen er god, er det lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen og elevene melder om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer (Krane et al., 2016). Elevene som har mest å tjene på et sterkt forhold til læreren er de som er emosjonelt sårbare eller nettopp i faresonen for å droppe ut av skolen.

Når vi har gjennomført medvirkning gjennom skolen har samarbeid med lærere vært viktig, men også vanskelig å få til i praksis. Lærerne kjenner elevene, og er derfor en viktig ressurs i både planlegging og gjennomføring, men de har stort arbeidspress og ofte lite forståelse for eller kunnskap om lokale planprosesser. I prosjektet *UngPlan* (2019), et samarbeid med Plan- og bygningsetaten i Oslo kommune, arrangerte vi fire heldagsworkshoper med ungdom på fire ulike skoler i Oslo (Hagen et al., 2018, 2019; Tolstad et al., 2019). Formålet med workshopene var at ungdommene skulle komme med innspill på reguleringsplaner i sitt nærmiljø. En reguleringsplan er en politisk vedtatt plan over et avgrenset område som fastsetter hvordan området kan brukes og hva som kan bygges der (Oslo kommune, 2021). Planen består av et kart med reguleringsbestemmelser som gir konkrete føringer for hva som kan gjøres på en eiendom.

Disse workshopene ble alle gjennomført i samarbeid med skolene, der lærere var involvert i forskjellig grad. Her så vi stor forskjell både på engasjementet hos elevene og kvaliteten på opplegget der lærerne var med på gjennomføringen av medvirkningsopplegget og der de ikke var det. Lærernes tilstedeværelse i selve gjennomføringen av opplegget gjorde at det virket som elevene hadde lettere for å stole på oss ukjente voksne, og rommet opplevdes nok dermed tryggere for elevene. I tillegg hjalp lærerne oss med å se og følge opp de elevene som virket mindre engasjerte i opplegget, ved å stå nærmere og tilby støtte. Siden lærerne var med i planleggingen kunne de også fordele elevene i grupper som fungerte godt sammen. Vi har erfart hvor viktig en god gruppedynamikk er for at elevene skal oppleve workshopen som et trygt sted å dele ideene sine, og for at de får energi av samarbeidet seg i mellom.

Videre er et godt samarbeid med lærere avgjørende for å kunne trekke koblinger mellom medvirkning og det elevene lærer i andre fag. Dette merket vi spesielt da vi jobbet med valgfaget «Demokrati i praksis» på Lofsrud

skole i bydel Søndre Nordstrand i Oslo. Her koblet lærerne temaene i valgfaget med det elevene lærte i fag som norsk og media, slik at de fikk en bredere forståelse for opplegget og større synergi på tvers av fag og læreplan. På Stovner skole kunne lærerne i planleggingsfasen fortelle at elevene nylig hadde lært å lage en nyhetsreportasje. Dermed kunne vi koble dette på hvordan elevene selv ville formidle medvirkningsinnspillene sine til andre elever, foreldre og til de som skulle ta i mot innspillene. I evalueringen vurderte lærerne medvirkningen generelt som positivt og relevant. Lærerne ble invitert til å gi innspill på innholdet i medvirkningen underveis i planleggingen, men tiden ble for knapp til å bidra inn i en grundig planlegging av medvirkningen. Derfor ønsket lærerne et ferdigsydd undervisningsopplegg som de ga innspill til underveis ved anledning, og som de tilpasset ved behov. På grunn av pandemien som i perioder førte til nedstengte skoler, ble en del av medvirkningen endret underveis fra fysisk tilstedeværelse til digitale plattformer. Dette opplevde noen av lærerne som delvis utfordrende, men så samtidig positivt på at det ble mulig å gjennomføre medvirkning i det hele tatt, gitt den krevende situasjonen:

Gøy å se hvor engasjerte de [elevene] er. De blomstrer. Gleder meg til å følge prosjektet videre.

— Leila, lærer, 9. trinn

Vi spurte lærerne på Stovner skole hva vi bør ta med oss videre i framtidige medvirkningsopplegg. Lærerne understreket da viktigheten av at de voksne i prosjektet, representantene for kommunen, prosjektet og byggeaktører kom til elevene og møtte dem på skolen:

Det er fint å være delaktig [i medvirkningsopplegget som lærer, sammen med medvirkningsaktører som deltar digitalt og bistår i undervisningen], men veldig fint at dere har mulighet til å komme til elevene [...] Det ble så virkelig ... mange elever sa i forkant av faget at det ikke «er noe vits [i å delta i medvirkningsopplegget] ... vi blir ikke hørt uansett». Men det at Nina og Edvard [medvirkningsaktør og byggeaktør fra kommunen] kom på besøk: Det betydde enormt mye ... akkurat som om elevene skjønte at vi er med på noe større [...] Det blir mer virkelig hvis eksterne folk kommer, folk i kommunen.

— Eva, lærer, 9. trinn

Sluttprodukter – et dokumentasjonsverktøy

Da vi lagde undervisningsopplegget for Lofsrud skole brukte vi verktøyet Unges medvirkningsrom som grunnlag for å lage det vi har kalt sluttprodukt-oppgaver. Sluttproduktet var elevenes medvirkningsinnspill som de jobbet med over flere uker, før de presenterte og sendte disse i ulike formater til etatene som hadde ansvar for utbyggingen på Mortensrud i bydel Søndre Nordstrand i Oslo.

I tillegg kunne elevene velge å sende inn sluttproduktoppgaven som et formelt høringsinnspill til Plan- og bygningsetaten (les mer om dette i kapittel 10). Sluttprodukt-oppgavene var voksen-definerte og ble utviklet sammen med de involverte etatene og utbyggerne. Elevene kunne velge mellom å lage modell av en planlagt bypark, innendørsaktiviteter for barn og unge, møteplasser utendørs, innhold til bibliotek og fritidsklubb, eller kunst på byggegjerder. Før elevene valgte hvilket sluttprodukt de ville jobbe med, hadde de seks skoletimer med ulike kreative medforskningsaktiviteter for å bygge opp en kompetanse på medvirkning, det aktuelle byggeprosjektet og koblingen til sitt eget nærområde. Elevene kunne selv velge hvordan de ville løse oppgaven. Noen lagde detaljerte powerpoint-presentasjoner mens andre lagde filmer i videospillet Minecraft. I og med at lærerne gjennomførte store deler av undervisningsopplegget uten tett involvering av oss forskere eller andre fra utbyggingsprosjektet, var sluttproduktene viktige for å kunne dokumentere og formidle elevenes innspill videre til utbygger. Da vi senere skulle planlegge undervisningsopplegget på Stovner lagde vi sluttprodukt-oppgaver sammen med lærerne. På dette tidspunktet var det et stort smittetrykk i Oslo som gjorde at skolen ikke kunne få besøk av noen utenfra. Lærerne gjennomførte derfor hele opplegget på egen hånd og fikk besøk av de involverte etatene og arkitekt over den digitale videomøte-plattformen Teams. Lærerne ved Stovner skole var slik generelt mer involvert i planleggingen enn på Lofsrud skole.

Elevene ved 1. klasse på Stovner barneskole skal vise Utdanningsetaten i Oslo kommune sluttproduktene de har laget som innspill til byggeprosjektet i forbindelse med et medvirkningsopplegg i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Presentasjonen av sluttproduktene foregår på Teams på grunn

av koronarestriksjoner. Elevene er til stede fysisk i klasserommet. To av medvirkningsaktørene fra Utdanningsetaten og arkitekten har kameraene sine på. Forskerne har slått av kameraene for at det skal være færre voksenansikter på skjermen som vises samtidig i klasserommene på 1. trinn. En av lærerne foreslår at en elev, Sadet, kommer fram til kameraet og viser hva han har jobbet med. Sadet peker på en avlang, blå plastelinasylinder og legger arbeidet nærmere kameraet. Læreren introduserer Sadets arbeid og forslag til drømmeskolen til de som hører på: «Han ønsker seg en sklie, ikke sant, Sadet?» Sadet nikker og peker på den lange plastelindeigen i blått. En av medvirkningsaktørene svarer entusiastisk: «Wow, hva er det du har laget, er det en orm?» Sadet virker litt forvirret over spørsmålet og svarer: «Det er sklie. En lang sklie.»

— Utdrag fra feltnotater



Figur 4.3. Bilde av Sadets avlange blå sklie i midten av klassens samlede innspill til drømmeskolegården. Foto: ©Stovner skole.

det enda viktigere for de som fasiliterer medvirkning å stille gode spørsmål til barnas sluttprodukter når disse er levert. Det er dette vi kaller oversettelse av medvirkningsinnspill. Slike oversettelser utvider innspillene fra barna og kan gjøre dem mer relevante for byggeaktører.

Mina, en femteklassing ved Stovner skole, rekker opp hånda for å si fra om hva hun ønsker seg i den nye skolegården. Møtet er på Teams, lyd kvaliteten er dårlig, så Mina må gå helt fram i klasserommet og fortelle hva hun ønsker seg i mikrofonen: «asf_lt». Lyden er lav, og hun står litt for langt fra mikrofonen og virker sjenert. Medvirkningsaktøren svarer: «Jeg hørte litt dårlig, hva var det du sa?» Det ser ut som Mina blir flau, hun ler litt nervøst, og løper tilbake til pulten sin og bort fra mikrofonen. Læreren smiler og sier: «Hun sa asfalt.» Medvirkningsaktøren spør videre om hvorfor hun vil ha asfalt, er det fordi hun vil spille ballspill? Læreren ser på Mina som nikker til henne og som igjen nikker til medvirkningsaktøren på andre siden av skjermen.

— Utdrag fra feltnotater

Motivasjon, interesse og engasjement

Det at et klasserom består av et mangfold av elever – noen som gir oss oppmerksomhet og andre som ikke følger med på opplegget – er både en utfordring og en mulighet. Med mindre man legger til ekstra ressurser til rekruttering, vil et medvirkningsopplegg utenfor klasserommet typisk nå ungdommer som allerede er engasjert i en rolle, være seg ungdomsråd, frivillig i sportsklubben eller på ungdomsklubben. Medvirkningen med ungdom som i utgangspunktet er engasjerte, er enklere å gjennomføre fordi det kan være lettere å fange deres oppmerksomhet og få deres innspill på det konkrete utviklingsprosjektet. Medvirkning i klasserommet kan derfor by på utfordringer når det gjelder å vekke interesse og oppmerksomhet hos *alle* elever og slik inkludere ulike stemmer i diskusjonene – ikke bare de høye, ressurssterke stemmene, som Annas. Vi bruker blant annet dialogverktøy som splotting der vi spør elevene hvor de har det godt (beskrevet i kapittel 2), for å trygge rommet og å finne det stedet der hver enkelt elev sitt personlige engasjement har sitt utspring. For noen kan det være hiphop eller riding, for andre moskeen eller biblioteket. For mange, spesielt gutter, er det fotballen.

Noah sitter bakerst i klassen med tre kompiser. Deres pulter står tett i tett. Noah veksler mellom å sitte bakoverlent med hetta på, eller ligge med hodet på puten. Han ser trøtt ut. Kompisene omringer ham, ler høyt, sender lapper mens oppgaver blir gitt på tavla. De hører ikke på vikaren eller på forskeren når de ber om stillhet slik at timen kan begynne. Det hjelper når forskeren kommer nærmere Noah, som ser ut til å være lederen blant gutta på bakerste rad, og spør om han har hørt at kommunen skal bygge nye steder der ungdom kan henge. Forskeren sier videre at det hadde vært spennende å høre hva Noah og de andre i klassen mener er viktig å bygge. Han får splotte-verktøy og setter i gang. Når Noah splotter, skriver han FOTBALL og FIFA med blokkbokstaver ved siden av et par andre interesser. Når elevene deretter splotter om hva som er bra på Mortensrud, og fotballbane dukker opp i den samlede klassesplotten, kommenterer forskeren at det blir viktig for Noah og de andre fotballinteresserte i klassen å finne ut hvilke fotballmuligheter de får med de nye byggeplanene på Mortensrud.

Vi har erfart at den som tilrettelegger for medvirkning må legge ekstra arbeid i å involvere *alle* ungdom, spesielt i starten. Når en ungdom forstyrrer undervisningen med bråk, hvisking eller morsomheter, mister andre elever fokus eller kan oppleve at rommet blir utrygt å uttrykke seg i. Vi ser at vi må forsøke å skape en allianse med elevene så tidlig som mulig, ved å trygge rommet og gjøre det meningsfullt for dem å delta aktivt. Ved å få vite og ikke minst huske navnene deres, stille oppfølgingsspørsmål underveis, legge merke til deres interesser under den innledende presentasjonsrunden eller i dialogøvelser som splotting – ved å vise at vi bryr oss om deres innspill – ser vi at vi kan få til å vekke engasjement hos ungdommene, slik som hos Noah.

Neste gang vi møtes er kroppsspråket til Noah mer åpent og oppmerksomheten rettes oftere mot det som foregår i timen. Da arkitekten tar med elevene på befarings over det planlagte byggeområdet i pøsende regn, er Noah blant elevene som spør mest. Han har mange spørsmål til arkitekten om hvor mange fotballbaner det blir. Han ønsker seg flere. Arkitekten sier at det blir like mange som i dag, og forklarer hvorfor. Når han spør om den nye midlertidige fritidsklubben skal stå i like mange år som den «ekle» flerbrukshallen som opprinnelig skulle være midlertidig, men som i praksis har blitt stående i mange år, blir noen av ungdommenes frustrasjon til å ta og føle på. Arkitekten, forskeren og læreren

nikker stille og anerkjenner frustrasjonen over den forslitte flerbrukshallen og de voksnes midlertidige intensjoner, som ikke alltid går som planlagt. Noah har gått fra å være tilsynelatende uengasjert til å bli en aktiv talsmann i klassen – og kanskje på lengre sikt også i bydelen sin?

— Utdrag fra feltnotater

Om læreplanen, didaktikk og medvirkning

Skolegården og nærområdet rundt skolen er et kjerneområde i barn og unges liv. Det er også et godt utgangspunkt for å lære om hvordan medvirkning og medbestemmelse kan bidra til styrket folkehelse og livsmestring, for den enkelte elev og for nærmiljøet som helhet (Lind, 2008; Ozer & Douglas, 2013). Gjennom samarbeidet med Utdanningsetaten i Oslo kommune har vi blant annet utviklet et medvirkningsopplegg for 4.–7. trinn tilknyttet det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Her bruker vi kjernes spørsmålet fra splott-øvelsen: Hvor har du det godt? Vi forsøker å knytte hver enkelt elevs opplevelse av gode steder, aktiviteter og relasjoner til fysiske uteområder og hvordan disse kan endres gjennom medvirkning til å bli gode steder for alle. Vi bruker blant annet tegning, lærende dialog og tråkk (utegående observasjon, kartlegging og samtale, se kapittel 2 for mer utførlig beskrivelse) som metoder for å vekke elevenes engasjement for eget nærmiljø og, ikke minst, integrere læring rundt hva som skal til for å bidra til å endre på ting i lokalsamfunnet som kan eller bør forbedres.

Sentrale spørsmål for elevene knyttet til folkehelse og livsmestring er: Hva gir en opplevelse av trygghet og inkludering, der det er plass til alle, men likevel spennende å ferdes? Hva er gode tankesteder? Kan barn ha kulturminner? Hva betyr det at et sted har identitet? Hva er vi uenige om, hvor er det konflikt og hvorfor? Hvordan får fysisk utforming av et nærområde folk til å føle seg like mye verdt? Hva har barn og unge rettigheter til når det gjelder å utvikle nærmiljøet sitt? Disse spørsmålene kan konkretiseres i form av aktiviteter og oppgaver elevene kan gjøre i skolehverdagen: Dra på befarings til andre skoler, kartlegge hvordan de bruker skolegården i dag (før og etter skolen), intervju andre elever om hvordan de bruker skolegården, tegne og forme hvilke aktiviteter elevene liker å gjøre og finne ut hvilke steder de liker å være på skolen og i skolegården gjennom å intervju hverandre.

De tverrfaglige temaene som ble introdusert med Kunnskapsløftet 2020, den nye lærerplanen i grunnskolen, er et godt utgangspunkt for å koble på medvirkning og nærmiljøet som læringsarena: medborgerskap og demokrati; bærekraftig utvikling; folkehelse og livsmestring. Dette er alle temaer med kompetansemål som inspirerer ikke bare til å styrke medvirkning som en del av elevenes grunnleggende demokratiopplæring, men også deres forståelse av seg selv i verden, av andre gruppers behov og interessekamp og konflikter mellom grupper, og av hvilke avveininger, kompromisser og offer som må gjøres for å skape bærekraftige lokalsamfunn. Formålet med medvirkning, slik det beskrives i plan- og bygningsloven, er ikke bare å sikre gode løsninger som tar hensyn til alles behov, deriblant barn og unge, det er også å «fremme kreativitet og engasjement og være en arena for demokratisk deltagelse i samfunnet» (KMD, 2020, pkt. 4). Dette gjenspeiles også i opplæringsloven, der skolene har et ansvar for at «elevene får en tilstrekkelig opplæring i verdier knyttet til lokaldemokrati, hva som er begrunnelsen for det og hvordan det virker i praksis».³ Men hvordan finner vi ut hva barn og unge som deltar i medvirkningsopplegg faktisk har lært? Vi har utviklet et verktøy vi kaller «logging», som kan hjelpe oss med slik dokumentering, samtidig som det fungerer som et refleksjonsverktøy for de unge deltagerne.

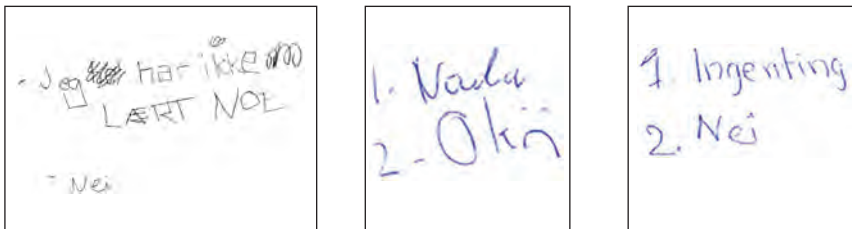
Logging - et refleksjonsverktøy

Vi har i hver enkelt medvirkningsinteraksjon vi har initiert eller gjennomført det siste tiåret, gjort det vi kaller «logging»: De siste minuttene før vi avslutter blir alle deltagere, elever og voksne, bedt om å svare anonymt på to spørsmål: *Hva er det viktigste du har fått med deg i dag? Var det noe som var spesielt vanskelig?* Disse spørsmålsformuleringene er valgt fordi vi har erfart hvordan de åpner opp for tilbakemeldinger av både det positive og negative slaget, uten at vi ber deltagerne kategorisere sine opplevelser sådan, og de gir oss et øyeblikksbilde av hva det er

3 Opplæringsloven, § 11-2. *Elevråd ved grunnskolar*: «Elevrådet skal fremje fellesinteressene til elevane på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjeld nærmiljøet til elevane.»

som har festet seg i elevenes tanker, med andre ord hva som har fanget deres interesse. Vi får vite om det er noe vi bør ta tak i videre eller si fra til lærerne om at må forklares i neste time, og vi ser variasjonen av hva elevene gir oppmerksomhet og hva det er de synes er trøblete. Dette verktøyet gir også elevene et rom for stillhet og refleksjon etter det som ofte er ganske intense og krevende økter.

Vi har bevisst valgt å ikke bruke ordet *lære* når vi logger. De gangene det har skjedd ved en glipp, ser vi med en gang hvordan en betydelig andel av elevene svarer: «Jeg har ikke lært noe.»



Figur 4.5. Fra logger med elever på 9. trinn på ungdomsskolen, etter heldagsopplegg. Her stilte vi spørsmålene: Hva er det viktigste du har lært i dag? Var det noe som var spesielt vanskelig?

Med Freire (2018) ser vi at elevene i møtet med begrepet *lære* demonstrerer mangel på en lærende selv-identitet som gjør det mulig å reflektere over egne erfaringer, abstrahere disse og uttrykke dem som utgangspunkt for handling. Samtidig opplever vi at med å fjerne ordet læring så åpner vi rommet der elevene nettopp klarer å uttrykke sin lærende selv-identitet, men da ubevisst. Koblingen til medvirkning blir tydelig når vi ser hvordan en slik lærende selv-identitet er nødvendig for å selv kunne ta grep for å endre sine omgivelser (Molden & Dweck, 2006).

Det viktigste jeg har fått med meg denne uka er at det er viktig å tenke på alle aldre når man skal bygge, og at barn også har rett til å være med å bestemme hva som skal bygges.

At vi kan være med å påvirke hva som skjer.

Det viktigste jeg har fått med meg er hva beboerne på Mortensrud mener om Mortensrud.

— Fra logger, sommerskolen Mortensrud

Skolen har fordeler og ulemper som rekrutteringsarena for ungdomsmedvirkning i lokale utviklingsprosjekter. Skolens rolle som dannelsesarena passer godt med intensjonene rundt medvirkning som en vektlegging av individuell handling i lokaldemokratiet. Skolen har også en stor (og ofte uutnyttet) mulighet til å bygge nettverk mellom elever, familier, ansatte og andre i nærmiljøet. Et sammensveiset lokalsamfunn der ressurser brukes til å støtte enkeltpersoner kan bidra til mer enn økt trivsel og mestring. En studie fra lokalsamfunnet Frome i Somerset, England, finner også bedre fysisk og psykisk helse blant naboer etter at lokalsamfunnet deres ble tettere sammensveiset (Abel et al., 2019). Et skolefag som tilrettelegger for at barn og unges innspill blir hørt i lokale byggeprosesser kan på individnivå vekke engasjement og mestring blant skoleelever og deres nettverk, inkludert foreldre, lærere, venner og søsken. Slik vi så i Frome, kan mestring og tilhørighet på gruppenivå føre til et friskere lokalsamfunn (Abel et al., 2019). Motsatt kan det tenkes at fremmedgjøring i lokalsamfunnet og manglende mestring kan føre til dårligere helse (Mæland, 2016, Willis et al., 2019).

Kommunen har altså ansvar for at barn og unge gis anledning til å delta, dersom de selv ønsker dette. Men hva gjør vi når elever ikke vil eller tør å delta aktivt? Hvordan jobber vi etisk godt med elevene i medvirkningsprosesser der de ikke har noe valg om å være til stede eller ei?

Etikk og involvering

Hver gang Silas snakker i klasserommet er det som om han hvisker. Han snakker nesten aldri uoppfordret. Flere ganger i løpet av den første timen i faget «Demokrati i praksis» ler noen av guttene på bakerste rad når han sier noe. Det er usikkert om de ler av ham eller av noe annet, men det ser ut som om Silas blir brydd. Silas sitter alene, de andre elevene sitter med pultene inntil hverandre i par eller grupper. Han jobber selvstendig, virker engasjert i oppgavene og kommer med kreative innspill til utviklingsprosjektet.

— Utdrag fra feltnotater

Hva med de stille ungdommene? Det kan være vanskelig å kombinere hensyn til allianse med stille elever som Silas, som ser ut til å mislike felles oppmerksomhet i klassen, med hensynet til bråkete, tilsynelatende

uengasjerte elever som Noah. Selv om det å aktivt bruke enkelte elevers navn og innspill i klasserommet kan være en måte å involvere stille elever i undervisningen, bygge en relasjon til dem og vise at deres stemmer er relevante, er det ekstra viktig å spørre stille elever om lov til å dele innspill. Selv tilsynelatende nøytrale innspill kan medføre at disse elevene blir flau over oppmerksomheten og trekker seg fra å dele senere innspill.

Utfordringene med å gjennomføre god medvirkning med barn og unge i skolen gjelder mer enn å møte pedagogiske utfordringer i klasserommet. I tillegg til å utvikle gode samarbeidsrutiner, kommunikasjon og praksiser på tvers av fagdisipliner og etater, er det også en utfordring å sikre etiske aspekter ved medvirkning og personvern i prosesser med barn og unge. En del av denne etikken kan ivaretas gjennom god planlegging og gjennomføring i møte med elever og lærere, men det ligger også et spesielt ansvar på kommunen og utbyggere for å sikre at elevenes innspill «oversettes» slik at de kan vurderes som relevante for beslutningsgrunnlaget. Kommunen har også ansvar for å gi tilbakemelding på innspill, og forklare hvorfor de eventuelt ikke blir tatt hensyn til. Dersom ikke dette skjer, vil medvirkningen i praksis ikke være reell (Kommunerevisjonen, 2019).⁴ Et langvarig og omfattende byggeprosjekt med mange aktører og uklare eller manglende tilbakemeldinger medfører ikke bare oppgitthet blant elevene som har medvirket, men også blant lærere som i utgangspunktet har vært entusiastiske for å bidra til medvirkningsopplegget.

Samarbeidet mellom lærere i 9. klasse ved Lofsrud skole og Utdannings-etaten i Oslo kommune resulterte i mange kreative og konkrete innspill fra ungdomsskoleelever høsten 2020 og vinteren 2021. Lærerne var begeistret for opplegget og opplevde at elevene ble engasjerte, og ønsket derfor å forlenge samarbeidet. Innspill som gjaldt byggegjerder rundt utbyggingstomtene ble beskrevet av noen av de kommunale utbyggerne som et mulig satsingsområde for å få vist elevenes bidrag i byggeprosjektet. Bygge-gjerder som står rundt et anleggsområde er blant de første byggegenstander som blir synlige i et nærmiljø. De er midlertidige og blir brukt lenge i byggeprosjektet. Lærere og elever forsto det slik at innspillene som gjaldt

4 «Kommunerevisjonen legger til grunn at reell medvirkning her betyr at innspill som kommer, har mulighet til å påvirke planen. Det forutsetter at medvirkningen skjer tidlig, og at alle innspill vurderes med tanke på om de kan og bør påvirke planen» (pkt. 4.1. s. 28).

byggegjørdene skulle brukes, og skuffelsen til en av lærerne kom tydelig fram under et møte med en utbygger. Utbyggeren uttrykte seg i vage formuleringer om manglende finansiering til kunst på byggegjørdene og uvissheit rundt byggegjørdene, for eksempel hvor de skulle plasseres: «Dette må legges ut på anbud», og argumenterte med at de ikke ennå vet hvem entreprenøren blir. Uten entreprenør vet man ikke hvor byggegjørdene skal stå.

Formuleringene til utbyggeren blir mer kompliserte og vage, og fylt med faguttrykk som blant annet «reguleringsplan» og «midlertidigheter», samt forbehold om en rekke faktorer. Læreren virker oppgitt og kommenterer til utbyggeren: «Nå er jeg rett og slett forvirret. Jeg og elevene mine trodde det var bestemt at deres innspill skulle vises på byggegjørdene. Jeg tror dere må passe på å forklare eller huske å gi noe tilbake til elevene. De har jobbet med dette lenge.» En medvirkningsaktør som virker like frustrert over utbyggerens manglende forpliktelse til å imøtekomme elevenes innspill til byggegjørdene bryter inn: «Men det er vel mulig å si at noe av det elevene har gjort skal vises på byggegjørdene?» Stemmen er høy og oppspilt.

— Utdrag fra feltnotater

Byggegjørdene ble i forkant definert som en del av ungdommenes medvirkningsrom i et møte med de involverte etatene, forskerne og lærerne. Representanten for byggeaktøren uttaler seg her likevel forsiktig fordi byggegjørdene blir ansvarsområdet til en hittil ukjent entreprenør, som kan bruke mye eller lite tid til å sette opp disse gjordene – og som bestemmer når og hvor de første byggegjørdene skal stå. Her ser vi hvordan en aktør som *ikke* er blitt kartlagt i øvelsen med å finne medvirkningsrommet, dukker opp som avgjørende for om innspillene i det hele tatt blir tillagt vekt. Stedsutvikling handler slik om et mangfold av aktører som i ulike faser har mer eller mindre makt, og vi ser her hvor viktig det er at dette er avklart og tydeliggjort overfor de medvirkende elevene, lærerne deres og de andre samarbeidende voksne.

Tilgang til en eneste skoleklasse, sammenlignet med tilgang til ungdommene som dukker opp etter en invitasjon til medvirkning i lokalavisen, vil kunne gi et relativt bredere spekter av innspill og sannsynligvis kreve mindre rekrutteringsarbeid i forkant. En skoleklasse har mange forskjellige typer elever, som skiller seg ut når det gjelder bakgrunn, interesser,

faglig styrke og ressurser i nærmiljøet, og slik vil medvirkning gjennom skolen bli nærmest representativ for den unge befolkningen. Men, det er også her skolen som medvirkningsarena har ulemper. Elever, og også foreldre, kan føle seg tvunget til å delta i medvirkning som gjennomføres i regi av skolen. Travle lærere kan oppleve at de får nok et prosjekt tredd nedover hodet fra skoleleder eller bydelsadministrasjon, og oppleve at de ikke kan nok om medvirkning, eller om det lokale utviklingsprosjektet, til å kunne gjennomføre et meningsfylt medvirkningsopplegg med elevene sine.

Gjensidig læring

Vi argumenterte over for at en potensiell positiv konsekvens av ungdoms «sammenslåing» av voksne med makt, er at *alle* voksne som er involvert i et slikt bygge- eller utviklingsprosjekt og som gjennom denne involveringen møter ungdommer de ønsker at skal medvirke, nettopp kan bidra til å skape en dypere forståelse og nærmere relasjon mellom elev og kommune eller stat. Vi har gjennom samarbeid med skoler, rektorer, lærere og ansatte i Utdanningsetaten i Oslo kommune og med skoler i Moss kommune, og ikke minst elevene selv, erfart hvor sentralt det er at de voksne planleggerne forstår elevene og deres mulighet til og potensiale for å bidra substansielt inn i utviklings- og byggeprosjekter. Dette fordrer at de voksne (1) møter ungdommene fysisk eller digitalt i dialogiske situasjoner, (2) har et relativt reflektert forhold til og en (faglig) egenmotivasjon for behovet for unges innspill som et ledd i å styrke kvaliteten på oppdraget, og (3) tar på alvor ansvaret det ligger i å ikke bare lytte til eller ta i mot unges innspill. De har også ansvar for å sikre at unge får tilbakemeldinger og forklaringer på hvordan innspillene deres blir brukt (eller ikke), hva slags endringer som er gjort på grunn av barn og unges innspill, og hvor i det kommunale systemet innspillene har blitt av.

Denne ansvarliggjøringen av både unge medvirkere og planleggere beskrevet over kan føre til dyp og livslang læring for begge parter, spesielt dersom den inngår i et pedagogisk rammeverk. Her er vi godt i gang med å utvikle koblinger til både tverrfaglige temaer i den nye læreplanen, og valgfag og generelle fags kompetansemål – men også med å samle

erfaringer og kunnskap rundt selve oversettingsproblematikken, som vi tror kan gjøre framtidig samarbeid mellom barn og unge, planleggere og utbyggere til en læringsarena med utbytte for alle parter.

Referanser

- Abel, J., Kingston, H., Scally, A., Hartnoll, J., Hannam, G., Thomson-Moore, A. & Kellehear, A. (2019). Reducing emergency hospital admissions: A population health complex intervention of an enhanced model of primary care and compassionate communities. *British Journal of General Practice*, 68(676), 803–810. <https://doi.org/10.3399/bjgp18X69437>
- Agdal, R., Midtgård, I. H. & Meidell, V. (2019). Can asset-based community development with children and youth enhance the level of participation in health promotion projects? A qualitative meta-synthesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19). <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16193778>
- Andersen, B. (2014). *Westbound and eastbound. Managing sameness and the making of separations in Oslo* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Andersen, B. & Biseth, H. (2013). The myth of failed integration: The case of Eastern Oslo. *City & Society*, 25(1), 5–24.
- Andersen, B., Røe, P. G. & Sæter, O. (2015). Trust and distrust in Oslo: Examining the relationship between the ideals of urban policy and (re)actions and ideals of citizens. I E. Righard, M. Johansson & T. Salonen (Red.), *Social transformations in Scandinavian cities: Nordic perspectives on urban marginalisation and social sustainability* (s. 107–123). Nordic Academic Press.
- Brown, C., Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H. & Williams, S. (2019). Special issue: Child-friendly cities. *Cities & Health*, 3(1–2), 1–7 <https://doi.org/10.1080/23748834.2019.1682836>
- Carlsen, A., Clegg, S. & Gjersvik, R. (2012). *Idea work*. Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, A., Hagen, A. L., Clegg, S. & Gjersvik, R. (2012). Frigjørende latter: Hvordan leken energi og humor åpner opp folk, situasjoner og ideer. I A. Carlsen, S. Clegg & R. Gjersvik (Red.), *Idea work* (s. 182–197). Cappelen Damm Akademisk.
- Cele, S. & van der Burgt, D. (2015). Participation, consultation, confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 4–29. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827873>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. Bloomsbury Academic.
- Hagen, A. L., Tolstad, I. M & Lorenzen, S. B. (2018). «Ung på Skullerud»: *Oppsummering av Ungdomstråkk på Skullerud skole 6. september 2018*

- (Notat til høringen av planprogram med VPOR for Skullerud 2018). Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet).
- Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Lorenzen, S. B. (2019). «Ung på Lambertseter og Karlsrud»: Oppsummering av Ungdomstråkk på Lambertseter og Karlsrud skoler 7. mai 2019 (Notat til høring av planprogram med VPOR for Lambertseter og Karlsrud 2019). Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet).
- Hoskins, B., Huang, L. & Arensmeier, C. (2021). Socio-economic inequalities in civic learning in Nordic schools: Identifying the potential of in-school civic participation for disadvantaged students. I H. Biseth, B. Hoskins & L. Huang (Red.), *Northern lights on civic and citizenship education* (s. 93–122). https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_5
- Kolbenstvedt, M. & Hanssen, G. S. (2020). *Rikspolitiske retningslinjer for å styrke barn og unges interesser i planlegging*. <https://www.tiltak.no/0-overordnede-virkemidler/0-1-miljoe-lover-og-retningslinjer/rikspolitiske-retningslinjer-for-barn-og-planlegging/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *Barn og unge i plan og byggesak: hvordan sikre og skape gode oppvekstvilkår for barn og unge gjennom planlegging og byggesaksbehandling*. Veileder oppdatert oktober 2020.
- Kommunerevisjonen. (2019). *Saksbehandlingstid reguleringsplaner – detaljregulering i Oslo kommune* (Rapport 7/2018). Hentet 02.09.2021 fra <https://docplayer.me/196358363-Oslo-kommune-kommunerevisjonen.html>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. <https://doi.org/10.5714/scandpsychol.3.e11>
- Lind, C. (2008). Knowledge development with adolescents in a PAR process. *Educational Action Research*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/0965079080201187>
- Lorenzen, S. B., Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Andersen, B. (2020). Ung medvirkning i planlegging – fra A til Å. *Plan*, (2), 14–21.
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding «meaning» in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Mæland, J. G. (2016). *Forebyggende helsearbeid. Folkehelsearbeid i teori og praksis* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Oslo kommune. (2021). *Hva er en reguleringsplan?* <https://www.oslo.kommune.no/plan-bygg-og-eiendom/planforslag-og-planendring/hva-er-en-reguleringsplan/#gref>
- Ozer, E. J. & Douglas, L. (2013). The impact of participatory research on urban teens: An experimental evaluation. *American Journal of Community Psychology*, 51(1), 66–75. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9546-2>

- Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging. (1995). Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging (FOR-1995-09-20-4146). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/1995-09-20-4146>
- Tolstad, I. M., Hagen, A. L. & Andersen, B. (2017). The amplifier effect: Oslo youth co-creating urban spaces of (be)longing. I S. Bastien & H. Holmarsdottir (Red.), *Youth as architects of social change* (s. 215–242). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66275-6_9
- Tolstad, I. M., Dalseide, A. M. & Lorenzen, S. B. (2019). «Ung på Hauketo»: Oppsummering av ungdomstråkk på Hauketo skole 24. september 2019 (Notat til høring av planprogram med VPOR for Hauketo 2019). Arbeidsforskningsinstituttet (OsloMet).
- Tisdall, E. K. M. (2008). Conclusion. Is the honeymoon over? Children and young people's participation in public decision-making. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 419–429.
- Vestby, N. (2015). I crossed the line. *InFormation: Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1–22. <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1546>
- Vestby, N. (2020). Eutopia – where the heart matters. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107–120.
- Wacquant, L. J. D. (2008). Red belt, black belt: Racial division, class inequality and the state in the French urban periphery and the American ghetto. I E. Mingione (Red.), *Urban poverty and the underclass* (s. 234–274). Blackwell Publishers Ltd.
- Waddington, H., Sonnenfeld, A., Finetti, J., Gaarder, M., John, D. & Stevenson, J. (2019). Citizen engagement in public services in low- and middle-income countries: A mixed-methods systematic review of participation, inclusion, transparency and accountability (PITA) initiatives. *Campbell Systematic Reviews*, 15 e1025. <https://doi.org/10.1002/cl2.1025>
- Willis, N., Milanzi, A., Mawodzeke, M., Dziwa, C., Armstrong, A., Yekeye, I., Mtshali, P. & James, V. (2019). Effectiveness of community adolescent treatment supporters (CATS) interventions in improving linkage and retention in care, adherence to ART and psychosocial well-being: A randomised trial among adolescents living with HIV in rural Zimbabwe. *BMC Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6447-4>
- Winge, L. & Lamm, B. (2019). Making the red dot on the map – bringing children's perspectives to the city planning agenda through visible co-design actions in public spaces. *Cities & Health*, 3(1–2), 99–110 <https://doi.org/10.1080/23748834.2019.1604931>
- Winswold, A. & Solberg, A. (2010). *Modeller for barns medvirkning – en eksempelsamling: Nordisk markering av 20-års dagen for FN's barnekonvensjon*. <https://doi.org/10.6027/TN2010-548>

KAPITTEL 5

Den komplekse kreativiteten – ideoverlevelse for unge samskapere og andre styringsfloker

Astri Margareta Dalseide

Arkitekt, A-lab

Hvem bør delta og tilrettelegge for medvirkningsprosesser – kreative utøvere uten erfaring fra eller interesse for medvirkning, eller profesjonelle medvirkningsagenter uten full forståelse for, eller ansvarsroller i, de kreative sluttresultatene og plan- og byggeprosessene som leder til realiserte prosjekter? Hvilken rolle har bestiller i denne kabalen, med tanke på overrekkeelse av kreative ideer fra ungdom og bestillers ansvar for budsjett og fremdrift?

I kapitlet snakker jeg om bestillere, kreative og medvirkningsagenter. Det er en enkel kategorisering av de som ofte deltar i medvirkningsprosesser som er del av et planlagt byggeprosjekt. Med bestiller mener jeg prosjektets eiere, det være seg de som initierer prosjektet, skal drifte prosjektet, eller eier området, bygning eller tomt. Med kreative mener jeg aktører som jobber innenfor kreative yrker. Og med kreativt utførende mener jeg de yrkesgruppene som skal følge byggeprosjektet til realisering, slik som arkitekter, landskapsarkitekter og kunstnere. Med medvirkningsagenter mener jeg tilretteleggere for medvirkningsprosesser, hvor

medvirkningsagenten ikke nødvendigvis er knyttet opp mot resten av byggeprosjektet ut over medvirkningen. Grovt sett er det bestillere som skal bruke og eie byggeprosjektet til slutt, kreative som jobber med realiseringen av byggeprosjektet, og medvirkningsagenter som jobber med en del av denne realiseringen – medvirkning.

Selv har jeg vært en aktiv del av det spennende prosjektet *Et sted å være ung* (UngHus, se kapittel 1) fra mitt ståsted som arkitekt, men i hovedsak som en medvirkningsagent! Gjennom flere år med prosjektarbeid sammen med samfunnsforskere har jeg fått innsyn i deres arbeidsmetoder, og parallelt i mitt generelle urbanistvirke har jeg også jobbet med (det man etter hvert kan kalle tradisjonell) arkitektmedvirkning: allmøter, særsmøter, spørreundersøkelser, åpne postkasser og designmøter. Medvirkningen jeg har vært med å tilrettelegge for har som regel dreid seg enten om «store», kommunale prosesser, slik som omrokering av kommuneplaner, områdeløft eller områdereguleringer, eller mindre tiltak som gjelder hvordan man skal ta i bruk eller innrede en bygning. I UngHus har jeg vært med i mange forskjellige typer workshoper med ungdom, men her vil jeg snakke om samskaping i prosesser der ungdom har laget noe med hendene sine for å gi uttrykk for sine ideer. Workshopen jeg diskuterer her er varianter av modellbygging, modellutforming, tegning og møbelsnekring som vi i UngHus-gruppen og partnere har tilrettelagt for.

Gjennom UngHus-prosjektet har vi jobbet med ungdommers medvirkning på eget sted. Det ungdommene i prosjektet har medvirket på har variert ut fra hvilke behov ungdomstilbudene har hatt i det tidsrommet vi har vært involvert i deres prosesser. En del av ungdomstilbudene (og de kommunale kreftene som styrer dem) har helst villet jobbe med medvirkning av program – hva skal tilbys til ungdommene som kommer hit? Men for noen av ungdomstilbudene er det også snakk om fysiske endringer, enten snarlig eller i løpet av noen år. Eksempelvis på Oppsal, i bydel Østensjø i Oslo, hvor ungdomstilbudet for eldre ungdom skulle flyttes inn på Oppsal samfunnshus, en eldre bygning hvor en fløy skulle pusses opp etter ungdommenes behov. Og ungdomstilbudet i bydel Vestre Aker får nye lokaler når skolen på Hovseter står ferdig om noen år, men i mellomtiden innlosjeres ungdomstilbudet i en nedlagt barnehage

vis-a-vis skolen. I Moss møbleres en avgrenset del av biblioteket for ungdomstilbud. Hvordan skal disse prosjektene fungere for ungdommene? Hva er det de ser for seg at de skal gjøre på disse nye hengestedene sine, og hvor mye plass trenger de forskjellige aktivitetene?

«Endelig skjer det noe!», sier en godt sminket fjortenåring som tålmodig har deltatt på åtte workshoper over tilsvarende mange uker. Hun sitter sammen med tre andre jenter rundt et bord hvor det står en hvit modell av skumpapp. Modellen skal forestille en del av plassrommet de kanskje har til rådighet for den lovede opprustningen av ungdomsklubb for Oppsal og omegn som bydel Østensjø har igangsatt. Bordet er fylt med fargerike ark, tusjer, sakser og lim, og jentene klipper ut små papirlapper og former som skal bety kafebord, sofa, avblending av vinduer, diskorom-dekor og tægging. Det tok gode førti minutter før hemningene slapp opp og de fritt utvekslet ideer med hverandre i høyt tempo. Tidspresstet hjelper dem nok i å kaste ut ideer de ikke har tenkt igjennom, men snarere «vet» er riktige for dem. Vil dere se på listen over ting dere har ønsket dere tidligere i prosessen, spurte vi dem før vi begynte arbeidet i dag. «Nei, den er helt poengløs. Det var før vi visste hva vi kunne få», sa den samme fjortenåringen. Et uttrykk for at de foregående workshopene har fungert som opplæring, og at de nå er klare for å tydeliggjøre sine ønsker.

— Modellarbeid

For å hjelpe ungdommene å presentere ideer som ligger latent hos dem etter flere uker med idearbeid og forskningsopplæring, bruker jeg en av arkitektens verktøy for ideformidling: modellarbeid. Når man lager arbeidsmodeller sammen, skjer det flere ideproduserende aksjoner samtidig, noe som gjør at potensialet for å komme «lenger» i tydeliggjøringen av en ide er større enn ved kun dialog. Ungdommene får tydeliggjort sine ideer, og både bevisste og ubevisste tanker og følelser kan komme til uttrykk mens hendene jobber med farger, saks og lim. Det er en uformell måte å gjengi sine behov på – og etter hvert blir ungdommene varme i trøya og tør å tegne inn i modellen uten å være helt sikre på om ideen deres er «riktig» eller «godkjent» i plenum. Under den ene workshopen på Oppsal samfunnshus som jeg refererer til, så var det bestillere, det vil si personer fra det kommunale apparatet, til stede i de to gruppene med ungdom. Totalt var det seks personer som jobbet per modell, med

en voksenperson per gruppe. Voksenpersonene kunne veilede når ungdommene hadde spørsmål og også stille egne spørsmål, men skulle ikke selv være «designere» i modellen. Vi hadde med en bestiller fra bydelsadministrasjonen på den ene gruppen, og driftsansvarlig for Oppsal samfunnshus på den andre. Modellen var en hvit boksmodell av rommene de hadde tilgjengelig til ungdomsstedet sitt. Den var i skala 1:50, det vil si ganske stor – over en halv meter lang. Til å hjelpe dem å forstå romstørrelsen hadde jeg også printet ut plantegninger fra ungdomssteder vi hadde besøkt sammen i løpet av prosjektet. Disse plantegningene var også i skala 1:50, og dermed kunne de klippe ut spesielle rom eller møbler de hadde sett, og se hvordan de passet inn i sin egen modell, eller bare bruke tegningene til å sammenligne. Hvor mye plass hadde de der? Hvor mye plass har vi i forhold?

Det kan ta tid å skulle jobbe med den type kreativ prosess som medvirkning er. Kanskje er ungdommer friere enn voksne, men jeg observerer likevel at de kan være bundet av ønsket om å gjøre ting riktig, finne et korrekt svar, eller føle på et ansvar for å formidle noe som er felles for en gruppe, ikke dem selv som individer. Når man spør ungdom – hva vil du ha? – så vil svaret som kommer være basert på hvilke forkunnskaper de har, og hvordan de forstår oppgaven. I noen tilfeller også hva de tror du vil høre, eller hva de mener de ikke bør si. Å legge opp til å arbeide med modell og tegning er å hjelpe dem med å konkretisere oppgaven, å få laget om bilder til «kjøtt og blod». Man kan si at ettersom det finnes en fysisk versjon av problemstillingen til å ta og føle på rett foran dem, så kan hjernen hoppe over til neste punkt i ideutforming – å fylle den tomme boksen med innhold. Etter at ungdommene har sittet rundt modellen i en halv time eller mer, med jevne innspill om å klippe! tegne! begynne! fra tilretteleggeren rundt, så danner det seg et fellesskap om prosjektet. Dette så vi tydelig hos alle grupper som har vært igjennom arbeid i modell og plantegning, at det etter en oppvarmingsperiode bygget seg opp et mot hos deltakerne, og at de deretter produserte en ferdig modell i løpet av en tre kvarters tid. Etter at modellen står ferdig uttrykker flere av deltakerne at de er slitne eller ferdig med prosessen. De uttrykker glede over å ha overlevert noe – et resultat.

Ivaretatte ideer

«Det her var jo ordentlig artig, dette burde vi gjøre for de voksne i prosjektet også», sier en prosjekteier etter å ha brukt de siste par timene på å klippe, lime og å oppfordre ungdom sterkt til å klippe mer selv også. «Vi kom virkelig videre!»

Jeg vil også gjerne nevne den entusiasmen jeg har observert hos *bestillere* som får delta aktivt inn i slike kreative workshoper, og den respekten de uttrykker for ungdommens ideer. Det kommer til uttrykk en intensjon om å ta med disse innspillene videre i arbeidet med prosjektene – kanskje nettopp fordi de har forstått de bakenforliggende ønskene til ungdommene, heretter kalt bakbildene. Bestillere har uttrykt en glede og iver over å få delta i den energiboblen som oppstår når ungdommene slipper seg løs. Jeg har observert akkurat de samme bestillerne i andre settinger der ungdommer legger frem eksempelvis powerpoint-presentasjoner med lister over sine ønsker og observasjoner, som regel i slutten av en medvirkningsprosess. Bestillere som er mottakere i denne situasjonen uttrykker som regel at de er svært imponerte over ungdommenes arbeid, samtidig sier de gjerne at de «er glade, fordi de ser at ungdommenes ønsker allerede er ivaretatt i byggeprosjektet de er en del av». Her mener jeg det er en mangelfull overføring av informasjon – hvordan kan bestillere se ut fra en enkel liste at ungdommenes ønsker allerede er ivaretatt? Lister sier svært lite om bakenforliggende behov, og inviterer ikke til dialog. Jeg observerer også ofte at bestillere nettopp respekterer slike punktlistor eller referansebilder som ferdig formede ønsker fra ungdom – når de kanskje (slik jeg har observert) er tilfeldig plukket fra et Google-søk, og krever en muntlig forklaring og dialog for å kunne forstås som referansebilde. En kreativ profesjonell vil kunne se denne forskjellen gjennom sin kunnskap som kreativ utøver – en bestiller eller en medvirkningsagent vil kanskje ikke det. Samtidig har bestillere også opplevd at de kreative ikke har forstått fullt ut hva bestillere har ment med punkttoppsummeringer. En av bydelspartnerne i UngHus-prosjektet opplevde at mye informasjon fra ungdom gikk tapt ved et skifte av prosjektarkitekt selv om det var overlevert referater, og det var strevsomt for bydelens ansatte å forsøke å formidle særkunnskapen fra workshoper på nytt. Jeg vil påstå

at i de fleste medvirkningsprosesser, så er det det som står skrevet mellom linjene som er av verdi.

Under modellarbeid snakker deltakerne fritt med hverandre. Da er det viktig at det er observatører til stede som enten kan nedtegne, men aller helst tilegne seg kunnskapen på stedet. Det ungdommene snakker om mens de produserer er nemlig helt essensiell informasjon for hva modellene uttrykker og for hva ungdommene har av tanker om det fysiske prosjektet. Det er i observasjonen av disse samtalene at man kan komme inn i de bakenforliggende motivene til ungdommen. «Vi vil ikke ha trapp», sier en ungdom. «Det er viktig med godt renhold», sier en annen. Hva betyr disse uttalelsene? Hvis disse situatene blir brakt videre til utførende og budsjetterende i form av en liste med punkter, vil de forstå hva som «ligger bak» det ungdommene sier? En trapp handler om en fysisk sammenheng mellom etasjer, såkalt vertikal kommunikasjon, men snakker ikke ungdommen her om viktigheten mellom å skille funksjoner – i egne etasjer eller egne rom, snarere enn en trapp som et forstyrrende element i planløsningen? Og har de ikke også en felles trappereferanse fra en befaring de har vært på? I en diskusjon rundt en modell vil denne informasjonen komme opp helt av seg selv, mens ungdommene argumenterer for og imot hverandre. Ungdommene refererer til steder de har vært, funksjoner de har sett og ønsker de har – fordi de må igjennom disse temaene for å kunne bli enige sammen om hvordan modellen skal se ut.

Glede og frustrasjon

«Å», sier en av jentene i gruppen. «Så flinke vi var forrige gang.» Hun synker litt sammen. Jeg har tatt frem en modell som den samme gruppen laget på en workshop før sommeren, for å sammenligne det de mente da med det de mener nå. Det er tydelig at den forrige modellen ser mer blendende ut – den er fargerik og fri i formen, og de har turt å flytte vegger og lage hull i skumpappen. Moss bibliotek ser morsommere ut i den første modellen – hva gikk «galt» i denne workshopen, lurte ungdommene på?

Som «medvirkningsagent» lærte jeg mye den høstettermiddagen i Moss, spesielt om hvordan gruppedynamikken endres når det ikke er aktive bestillere eller faglærte voksne til stede i en enkelt gruppe ungdommer

mens de jobber aktivt. Men – hvorfor følte ungdommene seg «dårlige» til å medvirke denne gangen? Jeg satt jo igjen med den informasjonen jeg ønsket meg. Skuffelsen i ansiktet til ungdommene var likevel ikke til å ta feil av, de følte at de hadde mislykkes i denne runden. I eksempelet over tenker jeg at det er jeg som tilrettelegger som gjorde et feiltrinn da jeg ba dem lage en ny modell i stedet for å bygge videre på den de allerede hadde laget. Jeg hadde sett for meg at gjennom å hente frem den eldre modellen kunne vi få samlet alle ideer vi hadde vært innom i prosessen. Men det endte jo med en sammenligning av to objekter, hvor den første så vakrere ut enn den siste. Det er en kompleks leveranse som gjøres av ungdommer som har tegnet, brodert, modellert eller skapt noe med hendene sine. Leveransen er ikke kun et objekt, men en historie som er vevet inn i både arbeidet og den tiden som hendene brukte til å skape produktet, hvor de felles bildene som ungdommene skapte seg imellom må beskrives og observeres under produksjon. Det vil skje en «oversettelse» av materialet som kommer frem i medvirkningsprosessene. Modeller og tegninger som ungdommene produserer er ikke det endelige produktet. Derimot skal det endelige produktet av byggeprosessen påvirkes av faktorer som budsjett, formål, drift og fremdrift. Derfor er heller ikke modellen viktig som objekt, den er derimot viktig som intensjon. Bakbildene er det verdifulle, og samtalemodell er et skarpt verktøy for å komme dit. Under en workshop som omhandler formgiving er det derfor viktig at mottaker har en forståelse av nettopp objekt versus intensjon. Forutsetter denne forståelsen en bakgrunn fra kreative yrker, ikke minst fordi slike workshopper som regel er korte affærer og bakgrunnskunnskap dermed er desto viktigere?

På stedet

Kreativitet som et verktøy er en tillært evne som utvikles spesielt sterkt hos faggrupper som jobber i skapende yrker, slik som kunstnere, fotografer eller arkitekter som produserer daglig. Man kan si at forskere og designere også jobber med kreative prosesser, men som oftest er denne løsrevet fra kroppslig utførelse og fysisk utforming av kreative prosesser. Forskere innenfor humaniora og designere innenfor prosess og

byutvikling jobber likevel ofte nettopp i kreative samskapingsprosesser med barn og unge voksne hvor sluttresultatet skal ende opp i innspill til utvikling, ofte i utviklingsprosjekter som skal ende i nettopp fysiske svar i form av utbygginger, uteområder, bygninger, utsmykninger eller interiør. Gjennom erfaringen fra blant annet kreative prosesser fra mulighetsstudier for områdeutvikling og UngHus-prosjektet, hvor nevnte yrkesgrupper har vært tilretteleggere, mener jeg å ha observert at dette av og til kan gi utslag i en suboptimal oppfølging under de kreative prosessene hos ungdommene, og spesielt viktig, gjennom en manglende interesse for, eller til og med forståelse av, sluttproduktet som ungdommene har produsert i prosessen.

Den suboptimale oppfølgingen av de kreative prosessene med modell og tegningsarbeid kan for eksempel vise seg som manglende støtte under selve workshopen. Mens ungdommene arbeider i grupper, trenger de aktivt lyttende tilretteleggere til stede i gruppene. I de få timene workshopen går, har tilretteleggerne to spesielt viktige oppgaver. Den ene er å innhente og viderebringe informasjon. Den andre oppgaven er å hjelpe den kreative prosessen videre – spesielt i form av å stille oppfølgende spørsmål og å forhindre selvdestruktiv gruppekreativitet. Det er behov for voksenpersoner som er inne i gruppene for å sikre at ungdommene (dette kunne vel så gjerne skjedd voksne) ikke skyter ned hverandres ideer. Gjennom UngHus-prosjektet har jeg sett at de mest intuitive tilretteleggerne for dette er kunstnere og andre kreative. Samtidig har jeg også observert en stolthet hos ungdom som har «realister» med seg på laget, som kan fortelle dem om for eksempel fysiske begrensninger for ønskene deres mens de jobber i modellen. At ungdommene må flytte plassering av foreslått kjøkken på grunn av rørføring gir dem enda bedre signaler på at deres ideer er virkelighetsrelaterte – noe de ser ut til å sette pris på. Realister er enten prosjekteiere eller prosjektilretteleggere, men sjelden medvirkningsagenter. Medvirkningsagenter har som regel ikke stor innsikt i hverken bestemmelsesprosessene og de fysiske premissene, hverken forut eller etter medvirkningsarbeidet er gjort.

Av disse tre gruppene – kreative, bestillere og medvirkningsagenter – så er det som regel kun to av dem som har en faglig innsikt i sluttproduktet for utviklingsprosessene som medvirkningsarbeidet er en

del av. Det kan tenkes at det bør være et premiss at det bør være aktive, kreative utførende og/eller bestillere til stede i workshoper – ettersom de er best rustet til å ta med informasjonen videre. Kreativt utførende vil kunne «oversette» intensjonen bak objektet fra ungdom – og i motsatt retning, også kunne oversette informasjon fra bestillere inn i den kreative workshopen i form av tilrettelegging for utforskning innenfor de rammene som er satt i prosjektet. Hos medvirkningsagenter opplever jeg derimot en stor interesse for prosessen i seg selv – og prosessen som et mål. Kanskje kan det leses som et fokus på kvantitet versus kvalitet? En medvirkningsagent samler tilsynelatende samvittighetsfullt inn informasjon under prosessen, for senere å skulle sortere, kategorisere og destillere denne informasjonen. Jeg vil her argumentere for viktigheten av at tilretteleggere på kreative workshoper evner å gjøre denne destilleringen *in situ* (på stedet) – mens workshopen pågår. Slik jeg ser det er det kun kreative og bestillere som har de nødvendige forkunnskapene for å kunne utøve et slikt skjønn. Under faktiske workshoper mener jeg det er fornuftig å ha med bestiller og kreativ utøver, som har i bakhodet at de skal pushe medvirkere til å jobbe til de aller ytterste grensene av prosjektets rammer. Det går ikke an å være en dårlig medvirker, og medvirkere vet selv best hva de vil ha, men det er likevel bestiller/utførende som vet hva de kan få. Det er bestiller/utøver som skal følge komplekse og lange prosesser videre, og det er derfor bestiller/utøver som trenger å knytte til seg bakkilder fra fremtidige brukere.

Sluttprodukt

Gjennom UngHus-prosjektet og forskning på medvirkning med ungdom har vi sett at de ofte ikke rekker å påvirke noe som de selv vil ha nytte av. De vokser fra oppgaven, fysisk og psykisk, før treige, årelange prosesser har gått sin gang. Goliat har med seg hele familien sin, og David vet ikke hvor kampen skal stå! Per nå må vi akseptere at det i de fleste tilfeller er en bearbeidelsesprosess som skjer fra bakkilder til medvirkerprodukt til sluttprodukt – spesielt i lange prosjekter der det er umulig for medvirkere å følge hele veien. Medvirkere er jo ikke designere som vet rammene for hva som er fysisk mulig, og de er heller ikke bestillere som vet rammene

for hva som er økonomisk mulig. Og både fysiske og økonomiske rammer endres gjerne etter at medvirkning er gjennomført.

Hva sitter ungdommene igjen med etter endt prosess? Er gleden over å ha skapt noe fysisk i fellesskap (slik som en modell eller tegning) en verdi som bør løftes frem, med tanke på den gleden ungdom fremviser etter å ha laget noe med egne hender, og ikke minst med tanke på den usikre fremtiden for ideene deres?

KAPITTEL 6

Hybride rom og levende laboratorier: Erfaringer fra uttesting av digitale medvirkningsmetoder

Sara Berge Lorenzen og Aina Landsverk Hagen

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

«Jeg får ikke dette til», sier en deltager. Vi er 27 personer i et digitalt videomøte – ungdommer, representanter fra frivilligheten, lokale ildsjeler, arkitekter, byråkrater og oss forskere som alle på en eller annen måte er involvert i eller påvirket av en utbygging på Mortensrud i Oslo. I de neste to timene skal vi jobbe med oppgaver som alle har fått tilgang til gjennom et digitalt arbeidsverktøy – vi skal splutte, kartlegge området og sammen utvikle ideer til nye Mortensrud. Det var ikke bare en av deltagerne som hadde tekniske utfordringer, noen kom seg ikke inn i verktøyet fordi de var logget på med mobil, andre slet med å forstå hvordan de skulle løse oppgaven. Det tok lang tid før deltagerne begynte å diskutere, ungdommene kom sjeldent til orde og presentasjonene som ble holdt var for lange til å være engasjerende i et digitalt rom.

Den digitale medvirkningsworkshopen på Mortensrud ble gjennomført 23. mars 2020, to uker etter at Norge stengte ned på grunn av koronapandemien. I de to ukene saumfarte vi internett for digitale verktøy og plattformer for å finne ut hvordan vi kunne gjennomføre aktivitetene vi

Sitering: Lorenzen, S. B. & Hagen, A. L. (2021). Hybride rom og levende laboratorier: Erfaringer fra uttesting av digitale medvirkningsmetoder. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 6, s. 125–146). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.l50.ch6>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

hadde lagt opp til, uten å møte hverandre fysisk. Før workshopen trodde vi at vi hadde knekt den digitale koden, men fra start dukket utfordringene opp. Det ble i løpet av medvirkningsworkshopen svært tydelig for oss at det var behov for mer utforskning og uttesting av praktiske, digitale medvirkningsverktøy. I dette kapitlet vil vi diskutere erfaringene med å teste ut digitale og hybride metoder for ungdomsmedvirkning i en periode der hele samfunnet, arbeidslivet og ungdommenes skole- og fritidsliv ble preget av pandemien forårsaket av viruset COVID-19. Prosjektene våre ble i denne tiden levende laboratorier, der vi fikk muligheten til å undersøke hva som gir gode medvirkningsprosesser i digitale rom, hvordan kommunale aktører (ikke) legger til rette for ungdomsmedvirkning i krisetid, og ikke minst hvilke metodiske utfordringer, muligheter og etiske problemstillinger som dukker opp i digitale medvirkningsprosesser der ungdom og voksne møtes. Perioden vi skildrer gjennom ulike empiriske utdrag i dette kapitlet har vært ekstraordinær, men like fullt har disse erfaringene lært oss mye nytt om fasilitering av medvirkning og samarbeid på tvers. Vi har sett hvordan aktiv, meningsfull og tykk medvirkning (se kapittel 2) krever at både metoder, tilnærminger og plattformer kontinuerlig tilpasses nye forutsetninger, teknologisk og sosial utvikling.

Pandemien ble en gylden mulighet for oss forskere til å teste ut yttergrensene for fasilitering av medvirkning. Hvordan sikrer vi at det fysiske nærværet som er så avgjørende for å understøtte gode prosesser med barn og unge, blir ivarettatt som digitalt nærvær? Hva lærer vi av å utforske sammen med ungdom i det digitale rommet, som igjen kan gjøre oss bedre på fysiske medvirkningsmøter? Vi ser at det digitale rommet i mange henseender tydeliggjør makt(ubalansen) mellom voksne og unge, og slik nettopp har gjort at vi forstår de generelle og strukturelle utfordringene ved medvirkning bedre. I det digitale søkelyset kommer også eksempler på voksnes medvirknings*sinkompetanse* til syne. For hvis det er voksne som definerer hva det gode medvirkningsrommet er, både i digitale, fysiske og hybride versjoner, vil da ungdom bli ivarettatt?

Med lang erfaring fra organisasjonsfeltet er det også nærliggende å dra linjer til forskningen som er gjort innenfor felt som endring, innovasjon og kreativitet, både når vi ser på hva som skjer i de digitale (medvirknings)

rommene, men også på det som er ment å være utfallet av medvirkning – at barn og unges innspill skal ha en faktisk betydning, og dermed *kunne* endre på de voksnes planer og oppfatninger.

Det trygge medvirkningsrommet

«Er det noen som har spørsmål?», spør arkitekten i videomøtet på Mortensrud i bydel Søndre Nordstrand. Hen har holdt en presentasjon om hva som skal skje i området. Det er stille i det digitale rommet. Arkitekten spør igjen, ingen sier noe. Vi går videre, nå skal vi fordele oss i mindre grupper for å diskutere hvordan nærområdet brukes i dag. Vi sender de 27 deltagerne inn i mindre møterom, før vi som fasiliteter fordeler oss på gruppene. I min gruppe er det fire ungdommer og en lokal ildsjel. Med en gang vi kommer inn i det nye møterommet begynner skravla å gå. Ungdommene veksler mellom å fortelle hvordan de bruker området og snakke om dagligdagse ting som hvordan de har det på hjemmeskole. Latteren sitter løst og jeg merker at dette oppleves som et trygt rom å være i, i motsetning til i det store fellesrommet. Jeg deler skjermen med presentasjonen og markerer det de forteller med digitale flaggpins på et bilde av et kart over området. Etter at vi har diskutert i ti minutter blir vi bedt om å komme tilbake til fellesrommet for en oppsummering. Når vi er på plass merker vi at noe har skjedd. Deltagerne diskuterer og snakker i munnen på hverandre. Det kommer mange spørsmål til arkitekten om det som planlegges i området. Ideer, tanker og utfordringer deles i hytt og gevær. Før vi vet ordet av det er tiden vi har satt av omme, og vi rekker ikke å gjennomføre de siste idéoppgavene vi hadde planlagt.

I stedet for å forsøke å finne kreativitet *i* enkeltmenneskers hjerner eller kropper, argumenterer vi for å finne mellomrommene i kreative praksiser – å se på de hybride områdene der ord, tegn, stemmer, maskiner og kropper til sammen er sammenfiltret og fungerer (eller ikke) i samspill (Hagen & Tolstad, 2019, s. 77). Dette perspektivet på kreativitet har vi hatt med oss inn i utforskningen og utviklingen av medvirkningsmetoder, både i digitale og fysiske rom. Målet vårt har vært at metodene skal bidra til at medvirkningsprosessen blir skapende og slik bygger på de sosiale og kulturelle dimensjonene ved kreativitet (Sawyer & DeZutter, 2009).

For at en skapende prosess skal oppleves som god, er det avgjørende at rommet oppleves trygt. Slik kan alle som vil dele kunnskapen, ideene og innspillene de sitter inne med, og vi får tak i hver enkelt persons indre motivasjon for å jobbe kreativt sammen (Amabile, 1983, 1988, 1996). Vår erfaring er at mange kvier seg for å dele ideer og innspill i større forsamlinger, spesielt hvis de ikke har fått muligheten til å diskutere i mindre grupper først. Dette ble bekreftet av ungdommene som deltok på den digitale workshopen på Mortensrud:

«Jeg synes det var lettere å snakke i de mindre grupperommene. Det var ikke så skummelt å ta ordet da», sier en av ungdommene fra Mortensrud. En uke etter workshopen i det digitale rommet møter vi de tre unge deltagerne for en debrief. De to andre sier de er enige. En legger til at «det var litt skummelt og overveldende med så mange voksne». Videre i debrief-møtet legger ungdommene fram innspillene og ideene de ikke fikk fortalt om da vi møtte dem for en uke siden.

Når vi gjennomfører fysiske workshoper deler vi alltid ungdommene inn i mindre grupper som jobber og diskuterer sammen. Gjennom å tidlig skape muligheter for å kunne ta valg og delta i avgjørelser i mindre grupper, har vi som mål å etablere støttende relasjoner som gir opplevelsen av at barn og unge kan snakke ut og uttrykke sine behov (Shier, 2001). Dette gjelder ikke minst i digitale medvirkningsrom. Vi har gjennom det siste året sett at flere enn vanlig ikke vil si noe når de er i digitale fellesrom, eller at de slår av kamera-funksjonen og slik ikke viser hvorvidt de er til stede. Derfor har det vært avgjørende for oss å finne gode digitale verktøy med funksjoner for å dele inn i mindre samtalegrupper, slik at alle kan komme til orde i mindre eller større fora om de ønsker det. I flere digitale workshoper vi har gjennomført har vi nettopp sett at mange velger å skru på kamera-funksjonen i fellesrommet etter at de har diskutert i mindre grupper.

Fra analog til digital splott

For å trygge rommet pleier vi å starte workshoper med å splotte. Splottning er en metode som kombinerer tegning og intervju og har som mål å

få unge i tale om sted, stedsidentitet og tilhørighet (Hagen & Osuldsen, 2021a, 2021b; Lorenzen et al., 2020, se også kapittel 2). Ved at alle som deltar deler personlige historier med utgangspunkt i sin splott, opplever vi at ungdommene og de voksne blir kjent og trygge på hverandre. Vi spør: Hvor har du det godt? Når vi splotter fysisk får deltagerne utdelt fargede ark og tusjer til å tegne sin splott. Vi oppfordrer til å både tegne og skrive ned stedene de har i hjertet sitt. Noen få tegner, men som regel bruker de fleste ord til å formidle de gode stedene. Etterpå hender det vi henger opp splottene på veggen slik at vi får laget en pop-up-utstilling av materialet, eller vi overfører splottens form til stramei og broderer sammen mens vi prater om det som er viktig for oss (Vestby, 2015, 2020, se også kapittel 3). Dette gjør vi for at deltagerne skal kunne oppleve at deres personlige erfaringer er verdt å dele, og at de har mer til felles enn de tror, også på tvers av alder og bakgrunn. Splottens form er lavterskel; vi vet av erfaring at selv erfarne arkitekter er redde for å tegne en sirkel feil (Hagen, 2017; Hagen & Rudningen, 2012). Splotten er personlig, men ikke privat – og kan ikke kopieres. Den er din.

Når vi overfører splotten til det digitale rom, er den rare formen og det innledende spørsmålet beholdt: Hvor har du det godt? Vi ber deltagerne tegne et hjerte i midten av det digitale arket, og hente bilder fra et digitalt bildearkiv eller skrive inn stikkord. I det digitale kan alle se hverandres splotter mens de blir til i sanntid, men utstillings-elementet blir borte. Samtidig åpner den digitale splotten for at splotten blir en annen uttrykksform. Splottene fylles med digitale bilder som assosieres med det å ha det bra, eller bilder av stedene de har i hjertet sitt. Bildene åpner opp for nye spørsmål, diskusjoner og funn. Vi kan spørre en av ungdommene hvorfor hun har valgt et bilde av Mortensrud senter for å formidle at hun har Mortensrud, stedet hun har vokst opp, i hjertet sitt. Vi får da vite at Mortensrud senter er en møteplass for ungdommene i området. Vi kan spørre en annen om hvorfor hun har valgt et bilde av et marked for å vise at hun liker å være omgitt av farger. Da får vi vite at både farger og kultur er viktig for at hun skal ha det bra.

Splotten som verktøy er ikke laget for å gi en fullstendig oversikt over antallet unge som for eksempel henger ved senteret, men fungerer isteden som en inngang til en samtale om hva det er med visse steder som gjør

at ungdommene velger å tilbringe tid der, selv om stedet kanskje ikke er tilrettelagt for dem – om de i det hele tatt er ønsket eller velkomne der. Informasjonen som kommer fra disse dialogene, kan så danne utgangspunkt for grundigere undersøkelser gjennom observasjon, intervju eller spørreskjemaer, der ungdommene går inn som medforskere (se kapittel 2).



Figur 6.1. Splott-montasje med fire slides fra workshop med ungdommer fra Mortensrud og ansatte i Oslo kommune. Navn er redigert bort for å anonymisere splottene.

Ett av bruksområdene til splotten er å finne ut hva som er relevant for ungdommene selv, gjennom åpne og undrende spørsmål, før vi går i gang med oppfølgende aktiviteter, det Halse kaller «mulighetenes etnografi» (2013, vår oversettelse). Slik forsøker vi å redusere omfanget av *adulto-sentriske* initiativ (se Gravesen et al., 2019 for en diskusjon rundt dette perspektivet i deltagende aksjonsforskning med barn og unge), der det er de voksne som bestemmer hva ungdommene skal finne ut av. Dette er en utfordring vi møter ofte, og som ble ekstra tydelig i de digitale rommene vi plutselig befant oss i da skoler, arbeidsplasser og ungdomsklubber stengte dørene våren 2020.

Det skapende medvirkningsrommet

«Å finne resonans» er en driver i kollektivt, kreativt arbeid som vi fant i vår tidligere forskning på ideutvikling i ulike bransjer (Skjælaen et al.,

2018). Gjennom samarbeidet med tekstilkunstner Nina Vestby har vi også lært mye om håndens kraft, det å bruke hendene mens vi snakker, dele oppmerksomheten flere steder samtidig, samtidig som det oppleves som et tillitsfullt og godt rom å være i (Vestby, 2015, 2020). I fysiske workshoper med ungdom bruker vi ark, tusjer, post-it-lapper, sakser og lim, vi jobber med assosiasjonskort (se kapittel 7) og deler ut nål, tråd og stramei. Vi har med oss store kart limt fast til cappa-plater og nåler med fargerike flagg i plastikk på toppen. «Å gjøre det fysisk» var en av de andre sentrale driverne vi fant da vi forsket på kollektiv kreativitet i bedrifter, og denne var tett koblet til å materialisere ideer (Skjælaaen et al., 2018). Når vi mister det taktile, fysiske nærværet – hvordan får vi den samme effekten av de kreative driverne i digitale rom? Er det i det hele tatt mulig?

De elleve ungdommene fra bydel St. Hanshaugen logger seg inn i det digitale møtet en etter en. Vi har jobbet med ungdommene siden 2019. De har forsket på hvorfor rehabiliteringen av et nytt ungdomshus i bydelen stoppet opp. Våren 2020 startet rehabiliteringen opp igjen, og ungdommene jobber nå med hvordan huset skal utformes. Dette er andre gang de møtes digitalt, forrige gang intervjuet de prosjektledere fra Omsorgsbygg (OBY) for å finne ut hva ungdom kan påvirke. I dag skal de velge bilder som beskriver følelsen de vil ha i det nye ungdomshuset, og jobbe med ideer. Jeg deler skjerm og introduserer første oppgave – velg et bilde som beskriver hva som gjør et sted godt å være.

Denne øvelsen pleier vi å gjøre når vi har fysiske workshoper. Ungdommene velger da mellom assosiative bilder vi har printet ut på forhånd, skriver tre stikkord på en post-it-lapp og fester den på bildet. Denne dagen går vi inn i en digital bildebank på nett, kopierer bildet vi har valgt, limer det inn i den delte presentasjonen og skriver tre stikkord på en digital post-it ved siden av bildet.

«Jeg vil at huset skal være et sted jeg kan slappe av og ikke tenke på skole», sier en av ungdommene. Han har funnet et bilde av en hånd som holder i en ryggsekk. Han forklarer at et godt sted er når han kan ta av seg skolesekken. Når alle har fortalt om bildet sitt går vi videre – hva bør huset inneholde, og hvordan bør det se ut for at dere skal få den følelsen dere akkurat har beskrevet? Jeg deler ungdommene i grupper. Gruppene får hver sin slide i presentasjonen slik at de

kan lage et moodboard – et tankekart med ideer. I presentasjonen ligger det en slide med lenker til andre ungdomshus sine hjemmesider slik at de kan dra på digital befaring for å hente inspirasjon. Jeg åpner tre grupperom og ungdommene forsvinner. De andre voksne fra bydelen og jeg blir igjen i fellesrommet. Etterpå henter vi ungdommene tilbake til fellesrommet for en oppsummering. «Jeg likte bibliotekene [FUBIAK og Biblo Tøyen]. Det er mange ungdomshus som har en stor tom plass som ikke blir brukt til noe. På bibliotekene er det mange sittegrupper, så det ikke ble en sånn stor plass», sier en av ungdommene. Moodboardene vises på delt skjerm og ungdommene forklarer hva de har tenkt. De er fulle av bilder: gaming, musikkstudio, treningsapparater, konserter, farger, planter, badebasseng og zip line.

Selv om de fysiske arkene, tuserne og bildene var byttet ut med en nettleser og en digital tavle så vi her tydelig «håndens kraft». Da vi gikk inn i grupperommene for å se hvordan det gikk, vekslet ungdommene mellom å lete etter inspirasjon på hver sin datamaskin eller mobilskjerm til å diskutere ideene de fikk i fellesskap. Ved at ungdommene lagde en digital tavle med ideene sine gikk dette digitale møtet fra å være en samtale til noe skapende. Det digitale gjorde det også mulig å reise lenger for å hente inspirasjon. I UngHus-prosjektet har vi utforsket hva som skjer når ungdom drar på befaring til andre steder (les mer om befaring i kap. 2). Turen har ofte gått til Furuset bibliotek og aktivitetshus eller andre ungdomssteder i Oslo. Nå hentet ungdommene inspirasjon fra ungdomshus i London og Reykjavik fra sin egen datamaskin eller mobil. Samtidig ble det tydelig for oss at konseptet «digital befaring» bør utforskes mer. Det er tydelig at hjemmesidene til ungdomshus sjelden er laget av ungdom, og ikke gir unge digitalt besøkende muligheten til å komme bak fasaden, slik vi får til i fysiske befaringer.

Design av spørreundersøkelse

Etter at ungdommene i bydel St. Hanshaugen hadde laget *moodboards*, ønsket de å gjennomføre en nettbasert spørreundersøkelse. De ville bruke undersøkelsen til å finne ut mer om hvordan lokal ungdom bruker området sitt, samt hvilke tilbud de ønsket seg i det planlagte ungdomshuset. Tidligere i UngHus-prosjektet har vi bistått Moss og Tromsø kommuner

med å utarbeide nettbaserte spørreundersøkelser sammen med ungdom (Lorenzen et al., 2020). Et slikt samskapt undersøkelsesdesign går ut over det som er vanlig praksis, med å teste designet på innbyggere før man sender ut spørreskjema – her jobber man heller i samarbeid med ungdommene gjennom hele prosessen, fra design av spørreundersøkelsen til rekruttering og analyse (Flicker et al., 2008; Schulz et al., 2005). Ungdommene i bydel St. Hanshaugen jobbet i en digital tavle med teksten «Hvilke spørsmål skal vi stille?». De diskuterte spørsmål og svaralternativer i fellesskap, skrev dem på digitale post-it-lapper og festet dem på den digitale tavlen. Etterpå diskuterte vi hvilke bakgrunnsspørsmål som burde være med og hvordan de kunne gjøre det «gøy» å svare på undersøkelsen. En av ungdommene foreslo at de kunne ha morsomme faktaspørsmål om historien til huset innimellom de mer «seriøse» spørsmålene. De ville også bruke bilder i undersøkelsen. Til slutt diskuterte de hvordan spørreundersøkelsen kunne distribueres. Senere tok en av ungdommene på seg oppgaven å ferdigstille det nettbaserte spørreskjemaet. Hun hadde nylig hatt om spørreundersøkelse på skolen og visste derfor om et digitalt verktøy de kunne bruke. Da hun var ferdig sendte hun den til de andre ungdommene i gruppa slik at de kunne teste den før utsendelse.¹

Vi har tidligere erfart at ungdommer som involveres i utarbeiding av slike spørreskjemaer særlig bidrar med nye kategorier for svaralternativer og bakgrunnsspørsmål. Da vi jobbet med ungdommer i Moss, som sammen med kommunen utviklet et nytt ungdomstilbud på Moss bibliotek, så vi det samme. For eksempel under spørsmålet om interesser, skrev ungdommene opp aktiviteter som de voksne ikke hadde tenkt på: koding og programmering, redesign eller e-sport. I tillegg kunne de fortelle de voksne at bakgrunnsinformasjon som skole var minst like viktig som bosted, fordi skolen er et sted de knytter identitet til og er en viktig betingelse for aktiviteter, interesser, venner og reisevaner. Ungdommene bidro også med viktige innspill til hvordan lenken til den nettbaserte undersøkelsen kunne distribueres. De ga uttrykk for at de selv i større grad ville svart på en undersøkelse hvis den ble presentert av andre

1 Tidligere har vi forskere ferdigstilt spørreundersøkelsen for så å sende den tilbake til ungdommene for testing og kvalitetssikring.

ungdommer. Derfor foreslo de at de selv og venner kunne dele undersøkelsen via sosiale medier som Instagram og Snapchat, samt å informere om undersøkelsen i klasserom og kantina på skoler i området. De foreslo også å samarbeide med fritidsklubbene i kommunen.

Digital trøtthet og andre etiske utfordringer

En viktig problematikk som dukker opp når man jobber med digitale verktøy i medvirkningsprosesser, er den teknologiske avhengigheten vi skaper og i noen tilfeller påfører deltagerne. Verktøyene vi bruker mest er eid av store, multinasjonale selskaper som gir oss tilgang til en gratisversjon mot at vi og deltagerne vi involverer i workshoper legger igjen brukerdata. Dette er spesielt problematisk når vi jobber med barn og unge, som ikke er rettighetshavere i formell forstand. Vi har gjennomført workshoper der flere av deltagerne ikke kom seg inn i verktøyet fordi de ikke hadde konto i den aktuelle softwaren. Etter litt prøving og feiling fant vi ut hvordan det er mulig å endre funksjon slik at alle kommer inn, også anonymt og uten en konto. Ofte blir vi derimot værende i det praktiske rundt slike utfordringer, uten å utforske de etiske aspektene.

Dilemmaer rundt slik uttesting og bruk av teknologiske verktøy ble tydelig da vi gjennomførte workshoper med elever fra Rygge ungdomsskole i Moss kommune. Elevene tok valgfaget «Innsats for andre» og fikk i oppdrag å finne ut hva som er viktig for ungdom i «gamle» Rygge² sammen med representanter fra kommunen. I likhet med ungdommene i bydel St. Hanshaugen skulle elevene i Moss designe og gjennomføre en spørreundersøkelse for å finne ut hva som var viktig for ungdom i kommunen. Sammen lagde vi et sett av spørsmål i et lett tilgjengelig software, slik vi vanligvis har gjort i digitale workshoper det siste året. Da elevene tok kontakt med skolen for å få hjelp til å distribuere spørreundersøkelsen, kom det fram at skolen hadde blokkert tilgangen til denne teknologigiganten sine verktøy. De brukte heller en annen multinasjonal leverandør

2 Rygge var tidligere en egen kommune som ble slått sammen med Moss under kommunesammenslåingen i 2020.

sitt verktøy, med lignende funksjonalitet. Vår utforsking kunne slik potensielt gjort elevene avhengige av et verktøy som skolen, med god grunn, ikke ville bruke på grunn av problematiske personvernrettigheter.

Da vi startet å utforske medvirkning i det digitale var vi drevet av optimisme. Det var gøy å teste ut nye ting, samtidig som vi fikk ny inspirasjon hver gang vi så at det fungerte. Ut ifra loggene og oppmøtet å dømme så det ut som at ungdommene delte denne optimismen med oss. De kom også med nye ideer til ting vi kunne teste ut digitalt og vi ble inspirert til å prøve ut nye funksjonaliteter. Likevel, den digitale optimismen ble over tid erstattet av det vi kan kalle digital (medvirknings)trøtthet.

Jeg står på et hotellrom, ser inn i laptop-skjermen min, der er det 25 hoder som glimrer mot bakgrunnsfilterne de har lagt inn, bilder hentet fra innholdet i splottene de har laget i timen før. Jeg foreleser om ungdomsmedvirkning for et kull med landskapsarkitektstudenter ved NMBU, og Ellen har lagt inn bilde av hesten sin som bakgrunn. Ahmed sitter med utsikten fra Galleri F15 på Alby i Moss bak seg. En av studentene sitter i en togkupe, og nå vet jeg hvor hver enkelt av dem har det bra. Da jeg startet forelesningen noen timer tidligere, så jeg svarte skjermer med navn i hvitt midt på. Gjennom øvelser i grupperom, digital splottning og fellesdiskusjoner og hyppige pauser har vi sakte jobbet oss fram til en forsamling av ivrige, engasjerte og svært nysgjerrige unge voksne – spørsmålene bryter tidsrammen, og vi smiler til hverandre. Det er et godt rom å være i, jeg ser at de har det bra og at vi har klart å få til noe sammen i løpet av kort tid. Viktige refleksjoner og innsikter i hva medvirkning kan være i møte med faglige visjoner for framtiden. Vi klapper, jeg logger av og kjenner etter om jeg finner den gira følelsen i kroppen som alltid er der når jeg har forelest for 25 engasjerte studenter i et klasserom. Hjernen er definitivt gira, men kroppen – den er sliten.

Både kroppene og hodene våre ble slitne av å være i digitale møter. Bare tanken på å skulle fasilitere eller delta på en to-timers digital workshop fikk magen til å knyte seg. De morsomme samtalene om hvordan vi løste livet på hjemmekontor og hjemmeskole ble byttet ut med samtaler om hvor slitne vi og ungdommene var, og om lengselen etter å kunne møtes og jobbe sammen fysisk.

Et viktig aspekt ved metodene vi utvikler, er nettopp at de skal oppleves som meningsfulle. Ved å skape mening for ungdommene kommer vi nærmere det vi andre steder i denne boka har definert som *tykk* medvirkning (se kapittel 2). For å kunne gjennomføre medvirkning digitalt var det derfor avgjørende å finne de verktøyene som bidro til å gjøre det digitale rommet meningsfullt. Samtidig ser vi nå, i tråd med ny forskning på såkalt Zoom-fatigue, at vi alle blir overlesset av non-verbal kommunikasjon i slike videomøter og at dette får negative konsekvenser for vår mentale helse (Bailenson, 2021). Den ekstreme situasjonen vi var gjennom i 2020 og 2021, med kraftige begrensninger på fysiske møter på grunn av smittefare, tegner også et bilde av hvordan avstanden mellom følelser og fakta (det går jo bra selv om vi ikke føler det) bidrar til å gi en opplevelse av avsondrethet og nettopp mangel på mening. Dette er viktig innsikt når vi framover skal lage gode medvirkningsrom for barn og unge, om de er digitale, fysiske eller det vi kaller hybride – hva er bestanddelene som gjør opplevelsen av å medvirke meningsfull?

Hybride medvirkningsrom

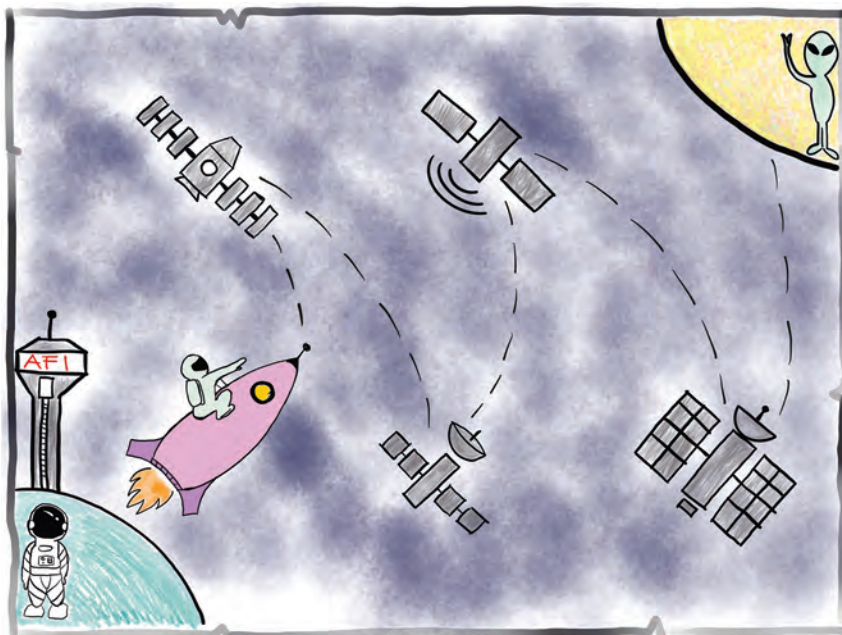
Første gang vi møtte ungdommene fra Manglerud ungdomshus, var de samlet fysisk på stedet, mens vi forskere måtte være med digitalt, på grunn av koronanedstengingen i Oslo. Vi hadde laget et opplegg for en introduksjons-workshop som en kombinasjon av tilstedeværelse i videomøte og på en digital plattform vi utforsker. Vi hadde forestilt oss og planlagt for at ungdommene satt på hver sin skjerm, og at vi kunne legge opp til gode samtaler i digitale grupperom. Det skjedde ikke. Ungdomsarbeiderne hadde plassert ungdommene på ulike fysiske grupperom på klubben, for å sikre avstand, og brukte den første halvtimen på å få hver enkelt logget på med lyd og bilde. Det endte med at ungdommene fordelte seg i grupper i ulike rom på klubben, den ene gjengen satt i sofaen og på gulvet i fellesarealet der scenen står.

I 2016 fikk de ansatte varsling om at den daværende ungdomsklubben på Manglerud i bydel Østensjø i Oslo skulle rives, for å bygge et nytt sambrukshus med kombinert bad, kulturskole og ungdomsklubb. Siden da har de holdt til i et midlertidig bygg, i påvente av å flytte inn i det nye sambrukshuset. Ungdommer og ansatte fra klubben har medvirket inn

mot både den midlertidige og den framtidige klubben. De 14 ungdommene som ble rekruttert av klubblederen i november 2020, hadde i oppdrag å sikre at barn og unge sine innspill og ideer for den nye klubben ble ivare tatt gjennom den siste fasen av byggeprosessen – huset er planlagt å stå ferdig i 2022. De er i alderen 14–18 år, halvparten gutter og jenter, og flere av dem sitter i klubbrådet.

Denne ettermiddagen på Manglerud ungdomshus brukte en av ungdomsarbeiderne en iPad for å inkludere ungdommene digitalt mens de jobbet og når de snakket til oss, men ellers holdt de på for seg selv. Vi forskere ble sittende i våre digitale rom, på hvert vårt cellekontor i sentrum av Oslo, og observere hvordan gruppearbeidet gikk mer enn godt nok uten oss i nær tilstedeværelse. De gangene ungdomsarbeideren sveipet kameraet sitt forbi scenen så vi oss selv på storskjerm på veggen. Det tekniske trøbbelet vi opplevde denne ettermiddagen gjorde at vi oppdaget en helt ny samarbeidsform, nemlig hybriden, som vi siden har utviklet videre. Her får vi muligheten til å delta uten å være til stede (fysisk), å støtte prosessen uten å overta rommet – slik vi lenge hadde diskutert behovet for.

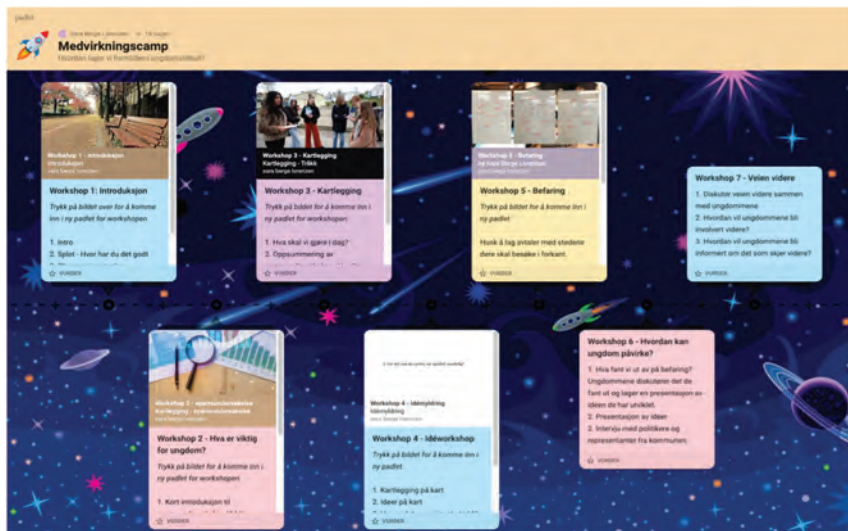
Hybride workshoper er en blanding av digitale og analoge arbeidsformer. Ungdommene og de ansatte i bydel Østensjø fikk lov til å være fysisk til stede på klubben, for å jobbe med oppdraget rundt den nye ungdomsklubben på Manglerud, mens arkitekten i UngHus-teamet, Astri M. Dalseide, var med på storskjerm for å presentere opplegg og gruppeoppgaver, samt gi faglige innspill og veiledning til både ungdommene og de ansatte gjennom hele prosessen. Vi utforsket samtidig en digital plattform som gjorde det mulig å bygge en hjemmeside for samjobbing med ulike maler: tidslinje, hyller, kart eller et tomt lerret. Vi lenker til andre plattformer og digitale verktøy slik at ungdomsarbeiderne og ungdommene enkelt kan klikke seg videre til neste aktivitet eller oppgave og jobbe sammen, uten oss. Konseptet fikk først navnet Space Program – en romfart der vi tegnet inn AFI som bistår med nødvendig hjelp fra «kontrolltårnet» når ungdommene og de kommunalt ansatte sammen reiser ut på en rakett i verdensrommet, for å sjekke ut ulike romstasjoner, Space Camps, med mål om å finne ut hva som er framtidens ungdomsklubb.



Figur 6.2. Konsept-tegning av Space Program. Illustrasjon: ©Ingrid M. Tolstad.

Senere fikk vi også mulighet til å teste bruken av den nye plattformen og den hybride møteformen med elevene fra Rygge ungdomsskole i Moss kommune. Da vi startet medvirkningsprosjektet hadde elevene hjemmeskole, og de to første workshopene ble derfor gjennomført digitalt. Senere ble tiltakene i Moss kommune endret slik at elevene, lærer og de kommunalt ansatte kunne møte opp fysisk på skolen. På grunn av høyere smittetrykk i Oslo kommune kunne ikke vi forskere reise til Moss.

«Nå kan vi ta en ti minutters pause», sier jeg til de syv ungdommene som sitter i klasserommet på Rygge ungdomsskole. Jeg skrur av kameraet, setter mikrofonen på lydløs og går for å hente meg en kaffe. Jeg tester ut hybrid-løsningen i forbindelse med medvirkningsprosjektet i Moss kommune. Elevene, som tar valgfaget «Innsats for andre», sitter i klasserommet sammen med læreren sin og en ansatt i kommunen. Jeg er med på storskjerm fra kontoret mitt på OsloMet. I pausen drikker de saft, spiser kjeks og snakker om hvordan ideene ungdommene jobber med kan realiseres. Jeg skravler med kollegaer ved kaffemaskinen. Jeg er til stede i workshopen, og langt unna samtidig.



Figur 6.3. Bilde av digital plattform fra workshop-rekke med ungdommer på Rygge skole i Moss, skjermdump fra Padlet.

En viktig del av medvirkningsprosesser er relasjonene som bygges mellom de voksne som bestemmer og ungdommene. I tillegg er det ofte i de uformelle samtalene i pausene at de viktigste medvirkningsinnspillene dukker opp; nemlig hva som ligger bak ideene og ønskene fra ungdommene. Dette gjør at kunnskapen som kommer fram i en medvirkningsprosess ofte er personavhengig og kan være vanskelig å dokumentere (dette aspektet problematiseres ytterligere i kap. 10). Når det er oss forskere eller andre konsulenter som fasiliterer medvirkningen blir denne kunnskapen og relasjonene med ungdommene ofte sittende nettopp hos oss. Ved å kun være digitalt til stede gjennom videomøter ser vi at det heller er de ansatte i kommunen, om det er lærere, ungdomsarbeidere eller andre som er til stede fysisk, som bygger relasjoner med ungdommene. Relasjonene og kunnskapen blir således værende hos de som faktisk kan bestemme hva som skjer videre med ungdommenes innspill og ideer.

Ungdommene tar kontroll

Svært ofte skriver ungdommer inn digitale rom i plottene sine, og da er det som regel Netflix eller gaming som kvalifiserer til en plass nær hjertet deres. Vi har ennå til gode, kanskje ikke så overraskende, å se noen skrive

inn digitale videomøter i splotten sin. Hva skal til for å skape gode, kreative digitale rom som fungerer på ungdommenes premisser?

«Laura er på hytta, så vi har laget en video», sier Mona. Jeg er invitert inn som deltager på et videomøte arrangert av Manglerud ungdomshus i bydel Østensjø i Oslo, hvor en kjernegruppe av ungdom, deriblant Laura og Mona, presenterer medvirkningsarbeidet de har gjort gjennom vinteren. Ett år er gått siden den første digitale workshopen på Mortensrud, og vi har gjennomført utallige digitale workshoper med både voksne og unge. Vi har testet ut ulike digitale plattformer og verktøy som Zoom, Teams, Jamboard, Miro, Google Slides, Mentimeter og Padlet. Vi har kjørt store digitale workshoper og webinar med 70 deltagere, og vi har jobbet med små grupper av ungdom i digitale grupperom. Den kalde vårsola gløtter inn kjøkkenvinduet der jeg sitter med høretelefoner i ørene og laptopen på bordet, klar for å observere hvordan mellomrommene mellom arkitektene og deres plantegninger, de kommunalt ansatte, teknologien og interiøret på klubben, tastatur og delte skjermer – og ungdommene selv, blir fylt de neste to timene.

«Vi leter hele tiden etter gode metoder», sier klubblederen, mens flere av ungdomshodene på skjermen snakker med hverandre, der de sitter godt tilbake i gamingstoler med svarte headsets og mute-knappen på. Prosjektlederen er ferdig med gjennomgangen av ungdommenes innspill, og arkitekten har snurret oss gjennom 3D-versjonen av bygget som er under oppføring. Lederen for klubben sier «vi er litt på overtid, noen ungdommer venter på å fortelle om spørreundersøkelsen de har gjort og det er noen som skal opptre». Opp på scenen, i den ene videorammen, kommer en ung gutt, Edvard, med gitar og synger to selvlagde sanger. Det er vakkert, fint og rart på samme tid. Plutselig er vi alle på livekonsert, midt i en medvirkningssesjon der de voksne har delt skjerm og holdt ordet – til nå. Han synger. Vi skrur av taushets-knappen og klapper. Så er det Viljas tur, jeg er 14 år, sier hun og setter seg ved det sorte pianoet, synger en sang hun har skrevet selv, til en venninne med kjærlighetssorg. Enda vakrere, bare fint. Jeg skrur av mitt eget kamera, dette er et godt rom å være i.

I tidligere forskning vi har gjort på kollektiv kreativitet i ulike bransjer fant vi flere fellesnevnerer på tvers av fagområder, også i yrker som vanligvis ikke betegner eller tenker på seg selv som kreative (Carlsen et al., 2012; Skjælaaen et al., 2018). Å «skifte oppmerksomhet» var en av disse,

og her oppdaget vi hvor sentralt det var for idéarbeidet å kontinuerlig skifte på omgivelsene; om man satt, sto eller gikk, jobbet digitalt eller analogt, med fysiske prototyper og materialer eller gjennom samtale, ord og prat. De som var gode på idéarbeid, hadde lagt inn rutiner og strukturer som gjorde det lettere å få til en slik veksling i oppmerksomhet. Ungdommenes innslag av sang og musikk i et digitalt kveldsmøte utgjorde en forskjell – det viste fram hvor lite repertoar av oppmerksomhetsskiftende virkemidler vi vanligvis opererer med, i digitale møter med agendaer og samtaler på tvers av video-rammene vi sitter i. Innslaget kan lett bli oppfattet som et pauseinnslag, men i etterkant reflekterte vi over hvordan ungdommenes musikalske uttrykk også kan ses som et faglig innlegg i diskusjonen om hvordan funksjonene i den nye klubben skal bli utformet. I stedet for å snakke om behovet for scene, gode lydforhold og andre tekniske løsninger, *gjorde* ungdommene medvirkning gjennom å vise fram hva de får til i slike rom. På en halvtime hadde vi voksne blitt beveget ut av våre voksenstyrte uttrykksformer, og ungdommene hadde beveget seg inn i et definisjonsrom der de kunne være faglige på egne premisser.

Digital medvirkning som øyeåpner

«Vi har gjort befaring i tre grupper, laget spørreundersøkelse og hatt møter med prosjektleder», forteller Mona i videoen hun deler i videomøtet. Hun og Laura går oppover en grusvei på byggeplassen på Manglerud mens de forteller. Mona holder hvite lapper i hånda, og de veksler på å beskrive prosessen de har vært gjennom, hva de har gjort og hvor de har vært på befaring, alt mens de beveger seg rundt slik at vi får se det nye bygget under oppføring i bakgrunnen. «Det var fint med snutten som viste huset», kommenterte prosjektlederen fra Oslo kommune, etter at videoen er ferdig avspilt. Kollegaen hans deler skjerm: Et word-dokument fylt med tekst, innspill og spørsmål til romprogram, interiør og møbler fra ungdommene. «Ivaretatt», står det i rødt bak mange av de svarte setningene. Prosjektlederen tar for seg punkt for punkt. Jeg slår av kamera og setter meg godt til rette med den digitale notatblokka. Her dukker det opp mange eksempler på velmenende voksne som ønsker at innspillene fra ungdommene helst skal bekrefte valgene de allerede har tatt.

Gjennom alle våre prosjekter på ungdomsmedvirkning, er det ett fenomen som går igjen – gleden og lettelsen som uttrykkes av voksne ansvarspersoner når de (i egen tolking) erfarer at ungdom vil ha omtrent nøyaktig det samme som allerede er tenkt ut av voksne. «Ivaretatt», kan de skrive i marginen, klappe seg selv på skulderen – og som oftest stopper det der (se også kapittel 5). Vi ser at det sjelden forklares godt nok tilbake til ungdommene hva det er som er ivaretatt, og hva ungdommene selv forstår og synes om denne tilsynelatende enigheten. På den eneste fysiske workshopen vi rakk å ha på Mortensrud før korona-nedstengingen i mars 2020, oppsummerte en av prosjektlederne fra Oslo kommune til deltagerne at «det meste av det som er kommet fram i dag, er ting som allerede er ivaretatt i planene», og la til «men greske søyler, det får dere ikke». I den digitale workshopen på Manglerud ungdomshus svarer arkitekten på ungdommenes innspill om spesialvegger i lydstudioet med kommentaren «skulle tro disse ungdommene var akustikere». Ungdommene har vært på befaring på ungdomsklubben X-Ray på Grünerløkka i Oslo, som har spesialisert seg på studio og dansesaler, og lært mye om hvordan lydstudioene fungerer (eller ikke) i praksis. Arkitekten avfeier derimot innspillet med at de allerede har ivaretatt behovet for lydhåndtering – «det skal bli mer enn godt nok, vil jeg påstå» – og «rommene blir ordentlig bygd, det kan jeg love dere». Han legger til at «disse vurderingene er gjort av kyndig fagpersonell».

I stedet for å gå i ytterligere dialog med ungdommene rundt de oppfattede «enighetene» og det faglige innholdet i deres innspill, fokuserer de fleste voksne ansvarlige på at innspillene de får gjennom ung medvirkning allerede er planlagt, eller til og med tegnet inn i planer som ligger offentlig tilgjengelig. Dersom ungdommene ikke har fått med seg dette, må det være *kommunikasjonen* rundt bygge- og utviklingsprosjekter i nærmiljøet som ikke er gjort godt nok, blir det argumentert. Dette ser vi også i Kommunerevisjonen i Oslo (2019) sin kritikk av Plan- og bygningssetats håndtering av medvirkning i hovedstaden. Her finner de at minimumskravet som regel er oppfylt – kunngjøringer om høring står trykket i en dagsavis (typisk Aftenposten), og plandokumenter ligger på kommunens nettsider. Dette er likevel ikke tilstrekkelig for å kunne si at man oppfyller kommunens særskilte ansvar for

å sikre barn og unges medvirkning og rett til å bli hørt i saker som angår dem.

Diskusjon

I dette kapitlet har vi forsøkt å gi et bilde av hva som kan gi gode medvirkningsprosesser i digitale rom, basert på egne erfaringer med å legge til rette for og observere ungdomsmedvirkning i krisetid. Vi er opptatt av hvilke metodiske utfordringer og muligheter som dukker opp i digitale medvirkningsprosesser der ungdom og voksne møtes. Vi vil argumentere for betydningen av å kontinuerlig utvikle og teste ut nye medvirkningsplattformer og verktøy, i samarbeid med ungdom, for å sikre at barn og unge blir involvert, hørt og deres innspill tillagt vekt i framtidig by- og stedsutvikling. Gjennom pandemien som preget 2020 og 2021 har vi sett hvordan aktiv og meningsfull medvirkning krever at metoder, tilnærminger og teknologiske løsninger kontinuerlig tilpasses nye forutsetninger, kunnskap om mental og fysisk helse og endrede sosiale forhold. Erfaringene vi har gjort oss det siste halvannet året vil forhåpentligvis kunne bidra til at barn og unge i større grad blir hørt og deres innspill tillagt behørig vekt, i tråd med intensjonene i FNs barnekonvensjon – også i unntakstilstand.

Prøving og feiling i det digitale har også åpnet øynene våre for konsepter vi bør videreføre og jobbe mer med, blant annet hybride medvirkningsworkshoper. En måte å gjøre dette på er gjennom den digitale ressursiden vi bygger i UngHus-prosjektet.³ Gjennom å teste ut dette digitale verktøyet i workshop-format har vi sett hvordan metodene våre kan deles på enkle, intuitive måter og forhåpentligvis leve videre etter at prosjektet avsluttes. Videre har vi sett at konseptet «digital befarings» bør utforskes videre. Da ungdommene i bydel St. Hanshaugen lagde *moodboards* kunne de hente inspirasjon fra ungdomshus verden over, samtidig så vi at informasjonen på disse hjemmesidene er begrenset. Hjemmesidene er ofte designet og utviklet av voksne med mål om å rekruttere flere

3 <https://unghus.oslomet.no/>

ungdommer. Dermed er det vanskelig for ungdommene å besøke ungdomshusene med et kritisk blikk for å komme bak fasaden, som er målet med metodene vi har utviklet for befaring.

En annen viktig erfaring har vært å reflektere over hva som gjør medvirkningsrom gode å være i. Hvordan kan et rom, om det er fysisk eller digitalt, tilrettelegge for aktiv, meningsfull og reell medvirkning? Som vi har vist i dette kapitlet prøver vi hele tiden å utvikle metoder og verktøy som gjør at rommet oppleves trygt og dermed jevner ut det asymmetriske maktforholdet mellom de voksne som bestemmer og unge som medvirker. Viktigheten av dette ble enda mer tydelig for oss da vi gikk inn i digitale rom. Samtidig har det fått oss til å reflektere over vår egen rolle i medvirkningsprosesser. Hvem definerer egentlig hva det trygge medvirkningsrommet er? Gravesen, Mikkelsen og Frosthald (2019) er inne på noe av det samme. De ser kritisk på sine egne forskningsmetoder og diskuterer hvorvidt det er mulig å gå vekk fra et adultsentrisk perspektiv i barne- og ungdomsforskning, altså at ungdom skal kunne delta i forskning på egne premisser. De konkluderer med at poenget ikke nødvendigvis er at forskning med barn og unge skal være helt på de unges premisser, men at man hele tiden må prøve å nærme seg dette idealet. Slik blir det kanskje mindre viktig at forskere som oss sitter i kontrolltårnet, enn at ungdommenes rom for medvirkning utforskes av alle involverte – til enhver tid.

Som vi har nevnt over, i det digitale søkelyset kommer også grelle eksempler på medvirknings*sinkompetanse* til syne. For hvem definerer hva det gode digitale medvirkningsrommet skal være? Og når det er voksne som «eier» rommet, kan vi da si at de tilrettelegger for aktiv, meningsfull og reell medvirkning? Vi har det siste året fått teste ut yttergrensene for fasilitering av medvirkning med barn og unge, og i det siste har det opplevdes som vi gjør dette på tross av erfaringen med digital medvirkningstrøtthet. Vi ser også at det digitale rommet både tydeliggjør og skjuler makt(ubalansen) mellom voksne og unge, og slik har gjort at vi forstår de generelle utfordringene ved medvirkning i planlegging bedre enn vi gjorde før samfunnet ble snudd på hodet våren 2020.

Referanser

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations: Research in organizational behavior. I B. M. Shaw & L. L. Cummings (Red.), *Research in organizational behaviour* (10. utg., s. 123–167). JAI Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1087/tmb0000030>
- Carlsen, A., Clegg, S. & Gjersvik, R. (2012). *Idea work*. Cappelen Damm.
- Gravesen, D. T., Mikkelsen, S. H. & Frostholm, P. H. (2019). Imellem inddragelse og adultocentrisme. Metodologiske refleksjoner over utfordringer og paradokser i kvalitativt børne- og ungeforskning. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 3(1), 30–48. <https://doi.org/10.1080/issn.2535-2512-2019-01-03>
- Hagen, A. L. & Rudningen, G. (2012). Den første streken – materialitetens makt i et arkitektfirma, *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 3–4, 274–286.
- Hagen, A. L. (2017). Sketching with knives, seducing through software: The magic tricks of architects. *Anthropology Today*, 33, 24–27.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. (2021a). Urban youth, narrative dialogues, and emotional imprints: How co-creating the ‘plotting’ methodology became a transformative journey into interdisciplinary collaboration. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology – exploring lived space* (s. 135–148). Routledge.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. B. (2021b). Plotting som erfaringsbasert verktøy for medvirkning og stedsforståelse ved byromsutforming. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2586>
- Hagen, A. L. & Tolstad, M. I. (2019). The idea propeller: Managing for collective creativity in newsrooms. I A. Bygdås, S. Clegg & A. L. Hagen (Red.), *Media management and digital transformation* (s. 77–89). Routledge.
- Halse, J. (2013). Ethnographies of the possible. I W. Gunn, T. Otton & R. C. Smith (Red.), *Design anthropology: Theory and practice* (s. 180–199). Bloomsbury Academic.
- Lorenzen, S. B., Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Andersen, B. (2020). Ung medvirkning i planlegging – fra A til Å. *Plan: Tidsskrift for samfunnsplanlegging, regional- og byutvikling*, 52(2), 14–21. <https://doi.org/10.1080/ISSN1504-3045-2020-02-04>
- Kommunerevisjonen. (2019). *Medvirkning i reguleringsplaner* (Rapport 16/2019). Oslo kommune.

- Sawyer, K. R. & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(2), 81–92.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations: A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15 107–117.
- Skjælaaen, G. R., Bygdås, A. & Hagen, A. L. (2018). Visual inquiry: Exploring embodied organizational practices by collaborative film-elicitation. *Journal of Management Inquiry*, 29(1), 59–75. <https://doi.org/10.1177/1056492618778138>
- Vestby, N. (2015). «I crossed the line». *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 4(2), 1–22. <https://doi.org/10.7577/if.v4i2.1546>
- Vestby, N. (2020). Eutopia – where the heart matters. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107–120.

Fra medvirker og medforsker til ung sosial entreprenør

Aina Landsverk Hagen og Sara Berge Lorenzen

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

– Jeg har lyst til å starte en trafikkskole, sier Fahim. Det er første dagen av en ni ukers lang workshop-serie med AFI og Tøyen Unlimited og vi har akkurat spurt de 20 påmeldte ungdommene om de allerede har noen ideer de vil jobbe med. Fahim er den eneste som rekker opp hånda. Han reiser seg opp og forteller de andre at han vil gjøre det enklere og billigere for ungdom på Bjørndal å lære seg å kjøre bil. Ideen om å starte en trafikkskole var grunnen til at han meldte seg på kurset. De andre ungdommene sier de har meldt seg på enten fordi kurset hørtet gøy ut, fordi de ville påvirke og lære om sosialt entreprenørskap eller fordi de kjente bydelsvertene som rekrutterte.

Hvordan får man ungdom til å engasjere seg i medvirkning på planer, reguleringer eller utbygging som det tar årevis å få ferdigstilt? Hva gjør man med de ideene som ikke «passer inn» i det aktuelle medvirkningsarbeidet eller hos den aktøren som har ansvar for å gjennomføre medvirkning? Basert på datamateriale fra et samarbeid med ulike ideelle organisasjoner og kommunale bydelsadministrasjoner i Oslo kommune, har vi testet ut hvordan vi kan støtte unge til å selvstendig videreutvikle ideer de får gjennom voksen-initierte medvirkningsprosesser, med mål

om å etablere sosiale virksomheter i eget nabolag. Vi ser at ved å gi handlekraft direkte til ungdommene gjennom mulighetene sosialt entreprenørskap byr på, også gjør at de blir inkludert videre i bydelens mer langvarige prosesser med å utvikle tilbud til lokal ungdom. Erfaringene fra dette utradisjonelle samarbeidet har også tydeliggjort behovet for oss forskere å *tenke* annerledes rundt relasjonen mellom medvirkning i kommunale prosesser, medforskning og sosialt entreprenørskap med fokus på nabolagsutvikling. Idéskapingen til den unge lokalbefolkningen kan potensielt gi økt sosial bærekraft sett som sosial rettferdighet, inkludering i demokratiske prosesser og styrking av folks rett til byen (Andersen & Skrede, 2017), samt likeverdig fordeling av velferdssamfunnets ressurser (Haukelien et al., 2011). I dette kapittelet vil vi derfor også presentere skissen til en modell for innovasjonsdrevet medvirkning og nabolagsorientert idéutvikling, som tar ungdom som kunnskaps- og initiativrike medborgere på alvor. Den bygger videre på medvirkningspyramiden som ble introdusert i kapittel 1.

Vi har jobbet med å utforske rommet for ung idéutvikling i flere kommuner og bydelene Grünerløkka, Vestre Aker, Østensjø, St. Hanshaugen og Alna i Oslo kommune, gjennom prosjektet *Et sted å være ung: Metoder og rammeverk for innovativ medvirkning ved utvikling og etablering av ungdomssteder* (UngHus). Men det var erfaringene vi gjorde gjennom samarbeidet med sosial entreprenørskaps-organisasjonen Tøyen Unlimited, som styrket en antagelse vi har hatt gjennom vårt arbeid med medvirkning og medforskning. Vi designet og gjennomførte ideprosesser med ungdom og unge voksne i Bjørndal i bydel Søndre Nordstrand gjennom høsten 2020 og vinteren 2021. Antagelsen vår var at medvirkning ofte blir gjort punktvis, og det er vanskelig å bygge et engasjement som kan vare over tid dersom det kun handler om å svare ut en bestilling fra voksne beslutningstakere. Når ungdom «eier» dataene og kunnskapen selv, fordi de har vært med å produsere dem eller bygger på erfaringsbasert kunnskap fra egen oppvekst i et nabolag, er det kortere vei til at de ser løsninger som de selv kan ta initiativ til – gjennom for eksempel å starte opp sosiale bedrifter eller finne ut hvilke typer jobber eller utdanning de ønsker å satse på. Tøyen Unlimited har nettopp dette som utgangspunkt for sitt arbeid; å støtte lokale sosiale

entreprenører som kommer med en visjon om å styrke eget nabolag, heller enn å starte foretak der overskuddet går tilbake til entreprenøren. Vi argumenterer til slutt i kapittelet for at denne modellen/samarbeidsformen kan bidra til å redusere unges medvirkningstrøtthet, slik Matthews mfl. argumenterer:

Hvis unge ikke får selvtillit på at deres meninger blir behandlet med respekt og seriøsitet, vil de fort bli motløse og avvise medvirkningsprosessen som ineffektiv, med alle de implikasjonene det har for deres tillit til demokratiske prosesser etterhvert som de blir voksne. (1998, s. 24, egen oversettelse)

Dette kapittelet har som overordnet mål å skissere opp et framtidig forsknings- og utviklingsfelt, som en sammensmelting av perspektiver og metodikk fra samfunnsvitenskapelig medforskning som på engelsk kalles *citizen social science* og sosialt entreprenørskap med nabolagsfokus, koblet på rettighetsperspektivet som ligger til grunn for medvirkning og medborgerskap som politisk ambisjon (Lundy et al., 2011). Medforskning, eller *citizen social science*, kan defineres bredt som «befolkningens frivillige deltagelse i den vitenskapelige prosessen» (Hecker et al., 2018), mens sosialt entreprenørskap handler om å starte opp sosiale foretak der målet er å bidra til å løse sosiale utfordringer (UN, 2020, s. 1–2).

Det er behov for teori- og konseptutvikling både innenfor sosialt entreprenørskap (UN, 2020) og *citizen social science*-feltet (Hecker et al., 2018), og vi vil her skissere noen retninger en slik utvikling kan ta. Det blir stadig større bevissthet rundt behovet for å gå sammen om og å jobbe transdisiplinært på tvers av akademia og praksisfelt (Fokdal et al., 2021) for å løse komplekse samfunnsproblemer (Andersen et al., 2021; Sis.net, 2017), som for eksempel unges arbeidsledighet, klimautfordringer, urbanisering, fattigdom og diskriminering. Vi vil gjennom beskrivelser av flere idéprosesser på Bjørndal, brette ut hvordan en slik sammenfiltrering av medforsker, medvirker og sosial entreprenør-rollen kan gi det vi kaller *tykk medvirkning* (se kapittel 2) og være et svar på hvordan ungdom selv kan utforske og utøve innflytelse og medborgerskap i møte med komplekse utfordringer i eget nærmiljø. Under vil vi beskrive prosessen som utledet til denne metodiske nytenkingen, identifisere de viktigste

driverne og barrierene for et slikt utviklingsarbeid og til slutt diskutere hvordan konseptet kan brukes og overføres til andre settinger der idéarbeid med unge er etterspurt, også utover målrettet medvirkning i voksenstyrte prosesser.

Bydelsverter og ungdomsforum på Bjørndal

I Norge er det lovpålagt gjennom plan- og bygningsloven (2008) at planleggere skal høre på barn og unge i saker som gjelder dem. Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging (1995) utdyper dette, mens FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989) går enda et skritt lenger i å understreke at barn og unges innspill skal tillegges behørig vekt. Det er siden 2019 lovpålagt at alle kommuner og fylker skal ha ungdomsråd som skal rådføres og kunne komme med innspill i utviklingsplaner på vegne av ungdom, og de fleste skoler har elevråd, som i noen grad konsulteres dersom skolen eller skoleområdet skal utbygges. Hver kommune eller bydel har også en såkalt Barnas representant, som har ansvar for å bringe inn barn og unges perspektiv i plansaker, uten politisk prosess. Disse formelle strukturene har sin funksjon, men kan i mange tilfeller skjule at flertallet av barn og unge *ikke* medvirker på systematiske måter inn i eget lokalsamfunn. Mye medvirkning som inkluderer barn og unge foregår punktvis og er lite koordinert, slik at læringen og kunnskapsutvekslingen mellom barn og voksne blir sporadisk og mangelfull. Det er også overraskende lite rom for kreativ utforskning og selvstendig idéutvikling, ut over selve medvirkningsoppdraget unge blir introdusert for.

De vanligste medvirkningsmetodene, som *Barnetråkk* og Ungdomskonferanse (se Hagen et al., 2016a for en gjennomgang), er designet for å tappe barn og unge for deres ønsker og behov, og fungerer ofte som en måte for arkitekter og planleggere å finne ut om det de har tenkt, tegnet og planlagt samsvarer med det barn og unge er opptatt av. Slik blir vokseninitiert medvirkning i praksis tilrettelagt for at barn og unge skal bekrefte hvorvidt det som allerede er tenkt (av voksne) også tar hensyn til denne gruppen, heller enn at barn og unge er delaktige i selve idéutviklingen av lokalsamfunnet de lever i. Når ungdommer får et

konkret oppdrag å medvirke gjennom, er det alltid et stort overskudd av ideer som ikke passer inn i den aktuelle planprosessen. Disse blir sjelden kanalisert videre til andre aktører, eller gjort noe med av de som har invitert ungdommene inn i medvirkning. Dette idésløseriet kjenner vi igjen fra andre bransjer, der det ikke jobbes kvalitativt godt og systematisk med å videreutvikle enkeltideer (Hagen & Tolstad, 2019). Vi ønsket derfor å utforske hvordan våre metoder og innsikter rundt kollektivt kreativt idéarbeid og medforskning kunne integreres i praksiser rundt å trene opp ungdom som sosiale entreprenører og bygge et støtteapparat rundt dem og ideene deres. Vi lurte på: Hva skal til for at barn og unges erfaringer og kunnskap blir omgjort til ideer, som igjen blir tatt på alvor av voksne, være seg lærere, bydelsansatte eller kommunale planleggere, slik at det potensielt kommer både de unge og nærmiljøet til gode?

Workshop-serien med lokal ungdom på Bjørndal ble gjennomført som en del av piloten «På like vilkår – et levekårsprosjekt i Bydel Søndre Nordstrand», et samarbeid mellom Redd Barna, bydelen og Ungdom & Fritid – landsforeningen for fritidsklubber og ungdomshus, inspirert av et pågående Redd Barna-prosjekt i Sverige (*On Equal Terms*). Målet med prosjektet var å etablere et aktivt ungdomsforum på Bjørndal der ungdom i alderen 13–19 år skulle kunne engasjere seg i nærmiljøet på egne premisser, samt bygge kompetanse som kan brukes i arbeidslivet eller til å starte opp egne bedrifter. Ungdomsforumet ble ledet av fem unge voksne (20–30 år) med tilknytning til Bjørndal, kalt bydelsverter. Bydelsvertene hadde en sentral rolle i gjennomføringen av prosjektet – de fikk grunnleggende opplæring i rettighetsperspektiver, rekrutterte og holdt kontakt med ungdommene som deltok. De hadde også en sentral rolle i fasiliteringen av workshopene, og var de som var tettest på ungdommenes idéutvikling.

Det ble totalt gjennomført ni workshoper á to timer. Fire av disse ble ledet av en forsker fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og hadde fokus på medforskning og medvirkning i nabolaget (i en modul kalt UngForsk), med metodikk som var basert på erfaringer fra innovasjonsprosjektet *Et sted å være ung* (UngHus). Fem workshoper ble ledet av Tøyen Unlimited der idéutvikling og sosialt entreprenørskap stod i sentrum, i en modul

vi kalte UngIdé. På grunn av restriksjonene knyttet til covid-19 høsten 2020 ble de seks siste verkstedene gjennomført digitalt. Workshop-serien ble avsluttet med en digital idéfest der ungdommene presenterte ideene sine for politikere, bydelsansatte, lokale innbyggere og representanter fra Redd Barna.

I den første delen av workshop-serien, som bygget på våre erfaringer med å gjøre unge til kompetente medforskere på utfordringer og behov i eget nabolag, kom ungdommene med innspill til bydelen om at de ønsket seg et sted å være. Dette innspillet valgte to grupper å jobbe videre med da de senere i workshop-serien ble introdusert for prinsippene rundt sosialt entreprenørskap som nabolagsutvikling. Begge gruppene utviklet hvert sitt konsept for et ungdomshus av ungdom for ungdom. En av gruppene ville bruke bydelens lokaler, den andre et tomt lokale i nærheten av en matbutikk. De to gruppene ville selv drifte tilbudet gjennom å ha en ungdomskafe der de ville selge mat og drikke. Ideen om karriere- og livsveiledning kom opp sent i workshop-serien, og var inspirert av innspill fra ungdommene rundt spesifikke behov de hadde. Tidlig i workshop-serien kom det nemlig fram at flere ungdommer ønsket seg en jobb og trengte hjelp med å skrive CV. En av ungdommene bygget videre på dette behovet og utviklet ideen om å tilby kurs i både karriereveiledning og andre ting ungdom trenger hjelp med generelt i livet.

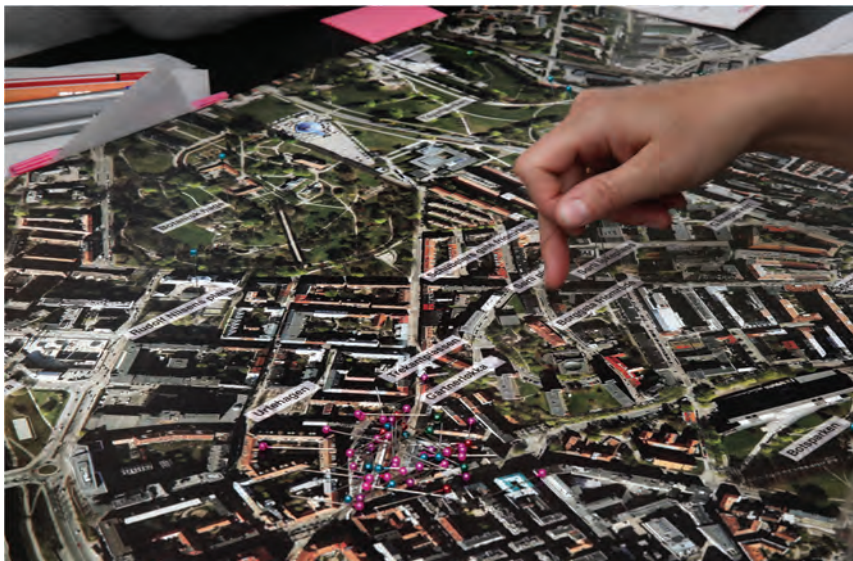
Etter idéfesten gjennomførte vi en evalueringssamtale med bydelsvertene, der en viktig tilbakemelding var at de synes det var fint å jobbe med oppgaver sammen i grupper. De opplevde at de yngre ungdommene følte seg trygge i gruppene og at det var gøy å jobbe sammen om noe. De syntes også det var spennende å lære nye metoder, og de likte spesielt godt å registrere hvordan ungdom bruker nærområdet på kart. De påpekte at det var en fin måte å bli kjent på, samtidig som de fikk en oversikt over hvor man kan gjøre ting annerledes. Da de kartla nærområdet ble det tydelig at ungdommene på Bjørndal mangler et sted å være, en utfordring som ble tatt med inn i idéprosessen. Under vil vi presentere disse verktøyene for kollektiv idéutvikling, kart som stedsbasert idéverktøy og assosiasjonskort som verktøy for undring, før vi setter disse inn i en større sammenheng og tydeliggjør koblingen mellom kollektiv

kreativitet, sosialt entreprenørskap og det vi kaller tykk medvirkning (les mer i kapittel 2).

Kart som stedsbasert idéverktøy

I 2016 gjennomførte vi prosjektet *Ungdomstråkk* (Hagen et al., 2016a, 2016b) som et oppdrag for Kommunal- og moderniseringsdepartementet, og her var en av oppgavene våre å utvikle nye og bedre metoder for ungdomsmedvirkning gjennom aktiv eksperimentering i samarbeid med ungdommer og kommunalt ansatte fra Bydel Gamle Oslo. Gjennom arbeidet med sosiokulturell stedsanalyse på Tøyen (se kapittel 12), hadde vi erfart at tradisjonell medvirkning ofte baserer seg på å samle inn innspill fra adskilte aldersgrupper, slik *Barnetråkk* er et eksempel på. Basert på det omfattende etnografiske feltarbeidet som ble gjennomført i området, der oppdraget var å finne og løfte fram de såkalte «stille stemmene», hadde vi oppdaget det enorme potensialet for, men også mangelen på, gode nettverksarenaer der unge fikk knytte bånd på tvers av alders- og interessegrupper. Vi inviterte derfor til en stor workshop-sesjon vi kalte *UngSpleis*, der lokal ungdom fra 10–19 år var engasjert som idéeksperter, mens unge voksne fra 19–25 år gikk inn som rollemodeller, voksne naboer som lokale ildsjeler, og kommunalt ansatte og forskere fikk rollen som hjelpere (Hagen et al., 2016b).

Dette var første gang vi jobbet med fysiske kart trykket opp på cappa-plater, i et samarbeid med Rodeo arkitekter og arkitekt Barbara E. Ascher. Her delte vi de 70 deltagerne inn i grupper, som fikk utdelt kart over nærområdet rundt det som skulle bli Aktivitetshuset K1 på Tøyen, pinsflagg og fargekoder for å kartlegge dagens bruk av området, i tillegg til nåler det var festet på klistremerker i oransje og gult. Her skulle ungdommene skrive inn ideer til hvordan både uteområdet og selve huset, representert ved en papp-firkant med trykk av fasaden, kunne bli slik at de selv og andre i deres aldersgruppe ville bruke det. Arbeidet resulterte i ti store kart som gikk inn som grunnlag i bydelens prosess med å utvikle området, som i dag har fått en ny, stor lekeplass, sittebenker og ungdomsklubb, i tillegg til møtelokaler for voksne.



Figur 7.1. Fra UngSpleis-workshop på Tøyen i 2016. Foto: ©Karoline Hjørth.

Selv om *UngSpleis* som konsept kanskje først og fremst handler om relasjonsbygging og kobling av aktører/ressurser, med mål om å nettopp muliggjøre komplekse relasjoner og tykke medvirkningsbånd i nærmiljøet, har det også et element av å utvikle og realisere ideer – og at ungdommene gjør dette selv med støtte fra unge voksne ressurspersoner i lokalmiljøet. På Bjørndal har bydelsvertene hatt en sentral rolle både i rekrutteringen og fasiliteringen av gruppearbeid med lokale ungdommer, samt i oppfølgingen og videreutviklingen av ideene til ungdommene som deltok etter at prosjektet var ferdig. Her testet vi ut kart som stedsbasert idéverktøy, som en del av en større idéutviklingsprosess.

Vi er i lokalene til Bjørndal frivillighetssentral og det er første workshop med AFI og Tøyen Unlimited. Ungdommene har splottet og intervjuet hverandre om stedene de har i hjertet sitt. Nå har hver gruppe fått utdelt store cappa-plater med kart over Bjørndal. Med flaggpins i fem forskjellige farger skal ungdommene bruke kartet til å kartlegge hvordan de og andre ungdom bruker lokalområdet sitt. De fem fargene har hver sin betydning: (1) grønt flagg: her driver vi/ungdom med idrett/aktiviteter, (2) gult flagg: her henger vi/ungdom, (3) oransje flagg: her får ungdom bestemme, (4) rosa flagg: her burde det vært noe for ungdom og (5) lilla flagg: steder vi/ungdom prøver å unngå.

Ungdommene ser på kartet. «Her bor jeg», hører jeg fra et av bordene. De orienterer seg og diskuterer før de begynner å plassere flaggpinsene. Etter ti minutter er kartene fulle av pins i forskjellige farger. I gruppene diskuterer de særlig ett sted, en Coop-butikk i nærheten. Her har alle gruppene plassert et lilla flagg – det er et sted ungdom prøver å unngå. «Det er guttenes sted», sier en av jentene. Flere av jentene nikker og forteller at det er en guttegjeng som alltid henger utenfor denne butikken. Jentene sier de synes det er skummelt å gå forbi alene og på kvelden. Guttene hører nysgjerrig på. Etter hvert kommer det fram at noen av dem også synes det er ubehagelig å gå forbi butikken. Videre har flere av gruppene plassert et rosa flagg litt bortenfor Coop: Her bør det være noe for ungdom. Det viser seg at det er et tomt lokale som flere synes bør bli et ungdomshus.

I evalueringen med bydelsvertene ble denne kartleggingsøvelsen trukket fram som noe av det beste i workshop-serien. De syntes det var en viktig øvelse for å begynne diskusjonen rundt hvor de trives i dag og hvorfor, samt hva de kan gjøre noe med. De syntes også det var fint at ungdommene kunne se at flere hadde de samme følelsene de selv har for de ulike stedene i området.

Så elsker jeg kartøvelsen hvor ungdommen kunne kartlegge hvor de hadde det bra – samtidig fikk man også inntrykk av hva man kunne gjøre annerledes også – sånn, selv om det ikke er noe stort problem så fikk man inntrykk – for eksempel at de fleste jentene kanskje føler at det er ukomfortabelt å gå forbi Coop. Veldig fint at man kan anerkjenne at det er flere som kanskje føler på det og at man ikke er alene om det.

— Bydelsvert, Bjørndal

Videre syntes de øvelsen var bra fordi den ikke krevde noen forkunnskaper – de syntes det var en morsom og enkel metode for å få ut all kunnskapen de sitter inne med:

Én ting er at det er et stort kart, du bruker ulike farger, også er det liksom – du trenger ikke være noe klok eller intelligent for å skjønne det – det er liksom stedet de hører til. Det er lett for dem å kunne si noe om det, også – så ser man på en måte at det er det samme mønsteret i alle gruppene også – tenker jeg.

— Bydelsvert, Bjørndal

Kartene ble brukt videre i neste workshop da de begynte å jobbe med ideer. Da fikk de ark med lyspærer på som de kunne klippe ut, skrive ideene sine på og feste på kartet med en nål. Noen av disse ideene ble tatt med videre inn i workshopene ledet av Tøyen Unlimited.



Figur 7.2. Ungdommene jobbet i fire grupper, der de skrev ned ideer på lyspærer og festet dem på spesifikke steder i nærmiljøet. Foto: ©Ikram Hammani.

Bydelsvertene lagde så en egen spørreundersøkelse sammen med ungdommene og spredte den gjennom Instagram. Det var totalt 67 ungdommer som svarte. Svarene de fikk ble tatt med videre inn i kartleggingen og idéarbeidet, som et ferskt kunnskapsgrunnlag de selv hadde utarbeidet om egen aldersgruppe i nærmiljøet (se kapittel 6 om ungdomsinitierte surveys).

Assosiasjonskort som verktøy for undring

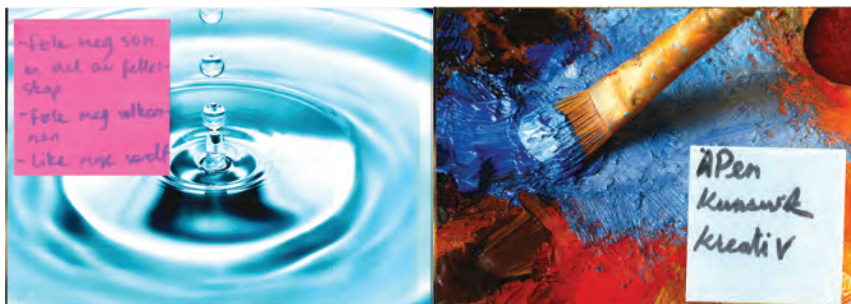
I tidligere forskning på kollektiv kreativitet har vi sett betydningen av *undring* som et utgangspunkt for gode idéprosesser. Undring handler om å bygge oppunder ens forestillingsevne, empati og interesse for noe utenfor en selv (Carlsen et al., 2012a). Samtidig er undring personlig og noe som er svært vanskelig å institusjonalisere, kontrollere eller bruke som et endepunkt for diskusjon. Undring er en sanselig tilstand og kan oppøves gjennom å bli oppmerksom på kroppslige fornemmelser, som magefølelse

eller en sitring i ryggraden (Carlsen et al., 2012a). Det er en kvalitet som går igjen i fortellinger om skapende øyeblikk og aha-opplevelser i kvalitativ forskning (Carlsen & Dutton 2011; Dewey, 1910; Hagen, 2011) og kan også oppøves gjennom å jobbe med visuelle assosiasjoner. Gjennom forskningsarbeidet på kollektiv kreativitet i ulike bransjer, bygget vi en bildebase med foto som var valgt ut med et mål om å åpne opp for en rekke assosiasjoner. Slik fungerer de som dialogobjekter og utgangspunkt for samtale om et valgt tema (Carlsen et al., 2014). Bildene er trykket opp i farger på A5-format 250 gram silkepapir. Vi kaller disse assosiasjonskort og har ofte med oss en bunke på 50–100 slike kort når vi jobber fysisk med ideer sammen med ungdom.

En dag i desember 2019 samlet vi omtrent 20 ungdommer fra 9. og 10. trinn på Frydenberg skole i bydel Grünerløkka i Oslo, vi kom med fargede plakatark, assosiasjonskort, saks, lim, tusjer, teip, post-it-lapper og en oppgave for dagen: Hvilke ideer har de nå? Nina Vestby, kunstneren i forskertemaet, var med, sammen med teamlederen ved Sinsen kulturhus. Elevene hadde tidligere vært på befaring på ungdomskubbene X-Ray på Grünerløkka og FUBIAK på Furuset i bydel Alna, hvor de hadde intervjuet andre ungdom og oppsummert erfaringene sine i ideer til eget hus. De var bestemt på å ha med seg utseendet til FUBIAK og aktivitetene til X-Ray. Nå jobbet de videre med ideer basert på det de hadde funnet ut så langt.

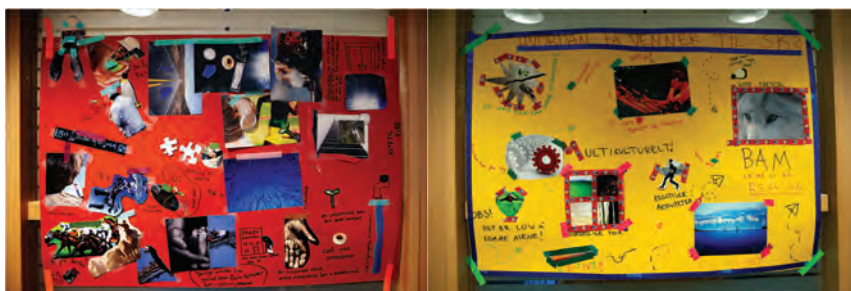
Vi satte opp to gruppebord midt i klasserommet, startet med pizza og Nina introduserte dagens opplegg med å snakke om kreativitet og gjøre et par teatersport-øvelser med elevene. Hun forklarte hva teatersport var og spurte om noen av elevene ville være med. En av jentene spratt opp og meldte seg sporenstreks. De sto foran resten av elevene og bygget på hverandres utsagn. Det var gøy å se eleven mestre situasjonen. Nina fulgte opp med en øvelse der hun, teamlederen og en annen elev snakket samtidig, som et «trehodet troll». Det fungerte også godt, elevene stilte spørsmål og alle var fokusert og virket interessert. Vi la deretter ut assosiasjonskort på bordet, og ba dem velge et kort som representerer hvordan de vil føle seg på Sinsen kulturhus – ungdommene tok oppgaven på alvor, og det ble en veldig fin runde hvor alle fikk sagt hva de tenkte, hva bildet representerte for dem. Vi hang kortene opp på veggen, og ba dem så skrive seg

opp på fire ulike oppgaver de skulle jobbe med resten av samlingen. Disse var basert på innspill som kom fram under befaringen på FUBIAK: stemning, rekruttering, åpningsfest og hvordan ungdom kan være med og bestemme.



Figur 7.3. To av assosiasjonskortene valgt ut av elevene, på spørsmålet om hvordan de vil føle seg på Sinsen Kulturhus. Stikkordene de skrev opp er: «Føle meg som en del av fellesskap, føle meg velkommen, like mye verdt» og «Åpen, kunstnerisk, kreativ».

Dette var første gang vi brukte assosiasjonskortene som mer enn dialogobjekter vi kunne snakke rundt. Etter at de hadde valgt seg kort som beskrev stemningen de ville at det nyoppussede kulturhuset skulle ha (figur 7.3), la vi opp til at ungdommene kunne bruke kortene som utgangspunkt for å jobbe visuelt og kreativt ved å introdusere store, fargede kartongark, sakser, fargede tusjer, glitterteip og limstifter som verktøy. Ungdommene jobbet fokusert og virket oppslukt av oppgaven, og oppsummerte arbeidet sitt ved å ta oss alle gjennom tankene rundt plansjene de hadde laget og prosessen med å lage dem.



Figur 7.4. To av plansjene der elevene på Frydenberg skole har framstilt visuelt og kreativt henholdsvis hva de vil fylle Sinsen Kulturhus med og hvordan få venner til å komme dit. Foto: ©Karoline Hjorth.

Det var tydelig at elevene skjønte oppgaven, og vi merket stor forskjell på elevenes initiativ til å si noe i plenum denne dagen, når de presenterte sitt kort eller sin plansje, kontra tidligere dager. Fra vår egen logg:

Veldig fin dag. Vi rakk ikke debrief, men Simon var veldig fornøyd med bruken av assosiasjonskortene og hvordan det fikk ungdommene til å jobbe godt og fokusert.

Året etter, på Bjørndal har vi også med oss en bunke assosiasjonskort. Det er andre workshop i rekken denne høsten og vi skal jobbe med ideer. Sammen med bydelsvertene har ungdommene laget spørreundersøkelse, kartlagt hvordan de selv bruker området og skrevet ideer på små lypærer som de har festet på et stort kart. Vi skal nå, sammen med Tøyen Unlimited, utvikle ideer til et ungdomstilbud. I motsetning til på Frydenberg skole, har ikke de voksne definert hva og hvor ungdomstilbudet skal være. Ungdommene på Bjørndal bruker kartet med de små lypærene de har foran seg til å finne et sted der de synes det bør være noe for ungdom. Hver gruppe får en bunke assosiasjonskort som de legger utover bordet. Vi ber dem velge et bilde som sier noe om den følelsen de får når de er på et godt sted. For at ungdommene ikke skulle begrense seg til at et godt sted måtte være inne, foreslår bydelsvertene at de velger ett bilde for innesteder og ett for steder utendørs. Etter at de 20 ungdommene har valgt seg to bilder og fortalt de andre i gruppen sin hva de har tenkt, går vi videre til neste oppgave. På åtte minutter skal de komme opp med åtte ideer hver som gjør at de får den gode følelsen de akkurat har beskrevet – metoden *Crazy 8* er et verktøy for å gjennomføre design-sprinter, hentet fra tjenstedesign (Ferreira & Canedo, 2020). Når alarmen ringer og tiden er ute, går ungdommene i grupper og jobber videre med ideene sine sammen. De klipper i assosiasjonskortene og lager en plakat som beskriver ideen. Ungdommens assosiasjoner som ble trigget av kortene fungerte som en rød tråd gjennom hele idé-workshopen.



Figur 7.5. En av plakatene som ungdommene på Bjørndal laget basert på assosiasjonskort og informasjon de fikk gjennom en egendesignet spørreundersøkelse. Foto: ©Ikram Hammani.

Kreativitet er en fundamental kapasitet ved mennesket, som gjør oss i stand til «å skape det nye, nye former for relasjoner og nye former for hverdagsliv» (Carrithers, 1992, s. 70, egen oversettelse). Når vi jobber kreativt sammen med ungdommene bruker vi begrepsparet *grønn* og *rød sone*, for å beskrive de to grunnleggende kognitive prosessene som er vesentlige for kreativ tenking: divergerende og konvergerende tenking (Guilford, 1967; Thompson, 2003, s. 99). Divergerende tenking handler om evnen til å koble seg av måtene du vanligvis tenker eller uttrykker deg på, for å generere nye ideer og løsninger (Benedek et al., 2014; Flaherty, 2005; Heilman, 2016; Japardi et al., 2018) og for å utsette bruken av vår godt opptrente dømmekraft. Konvergerende tenking beskriver hvordan vi tar i bruk ulike kognitive prosesser for å finne en felles løsning på et gitt problem (Japardi et al., 2018). Mange blir helt synlig ukomfortable av å være lenge i grønn sone, og vi har gjennom tidligere forskning sett hvor viktig det er at ledere og voksne autoriteter i rommet også viser at de mestrer og tør å holde seg i grønn sone (Hagen & Tolstad 2019; Thompson, 2003).

Assosiasjonskortene hjelper ungdommene til å være lenger i den grønne sonen, hvor de kan holde på åpenheten og undringen rundt egne og andres opplevelser, følelser, drømmer og behov. Vi ser også at verktøyet får fram mangfoldet av perspektiver og bakgrunner blant ungdommene. Gjennom forskning på idéarbeid i andre settinger og bransjer (Bygdås et al., 2019; Hagen, 2014; Skjælaaen et al., 2019) vet vi at det er avgjørende å finne fram til folks indre motivasjon (Amabile, 1983). Gjennom kartøvelser, surveydesign-utvikling og assosiasjonskort som verktøy for undring, kan vi se at ungdommene ikke bare utvikler en sterkere relasjon til egne erfaringer, opplevelser og behov, men også til hverandre som kreativt kollektiv. Det er en forutsetning for å få til meningsfulle medvirkningsinteraksjoner, men også for å kunne støtte hver enkelt ungdom videre i arbeidet med å utvikle ideer til sosiale foretak knyttet til nabolagsutfordringer.

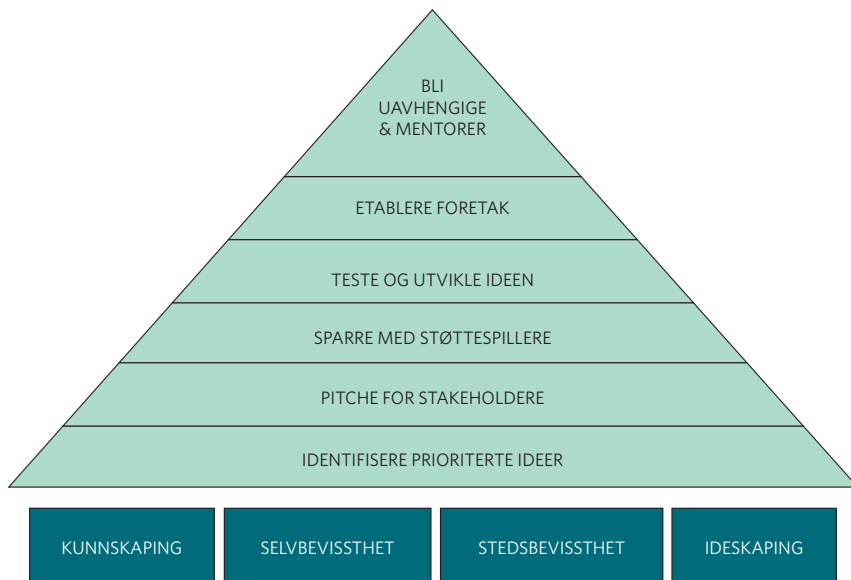
Sosialt entreprenørskap og tykk medvirkning

«Jeg visste ikke at jeg hadde ideer. Jeg har aldri jobbet med ideer før.»

— Amina, 17 år

I møte med ungdom i Oslo, der vi hovedsakelig har jobbet med skoler på østkanten, har vi ofte opplevd at de, som Amina, blir overrasket over sitt eget potensiale for å utvikle ideer. Etter å ha jobbet med å oversette, utvikle og tilpasse metoder fra forskning og datainnsamling i flere prosjekter det siste tiåret, ble det også tydelig for oss at vi manglet kunnskap om spesielt én komponent: Hvordan får vi støttet ungdom i å videreutvikle ideene som springer fram i medvirknings- og medforskningsprosesser, slik at de ikke bare melder inn disse som innspill i en voksen-initiert byggeprosess, men kan ta tak i (aspekter ved) ideene og sette i gang med egne initiativ? For hvorfor vente på de voksne, når prosessene som regel tar flere år og skaper medvirkningstrøtthet (Matthews et al., 1998) eller noen ganger også resignasjon eller regelrett sinne? Gjennom pilot-samarbeidet på Bjørndal sammen med Tøyen Unlimited, lærte vi raskt hvordan medvirkning, medforskning og sosialt entreprenørskap går over

i hverandre og hvor de skiller lag. Disse erfaringene ble utgangspunkt for en videreutvikling av modellen for *tykk medvirkning* (se figur 7.6 under og beskrivelse i kapittel 2). Modellen illustrerer et felles løp rundt å etablere stedsbasert innsikt, kunnskap og ideer basert på nabolagsutfordringer og -muligheter som grunnkomponenter, før vi skisserer opp veien til å bli unge endringsagenter gjennom etablering av sosiale virksomheter med en klar sosial misjon.



Figur 7.6. Modell for tykk medvirkning gjennom sosialt entreprenørskap.

Modellen viser hvordan man gjennom det samme «grunnprogrammet» kan utvikle barn og unge til å både fungere som medvirkere og sosiale entreprenører, men den indikerer også at det på et tidspunkt er ulike strukturer og ressurser som virker inn for å få fullført de ulike løpene. Samme ungdom kan samtidig være både medvirker i kommunale prosesser ved å representere sin egen alders- eller interessegruppe, og sosial entreprenør gjennom å utvikle sin egen idé. Unge kan også over tid veksle fra den ene rollen til den andre. Først identifiserer ungdommene den ideen de vil jobbe videre med, før de inviterer inn ulike stakeholdere, til for eksempel idefest, for å pitche ideen sin. Deretter tester og videreutvikler de sin konseptuelle idé, ved hjelp av en-til-en-støttespilling og

eventuelt stipend. Neste trinn er å etablere det sosiale foretaket, men her ser vi også at endel bruker erfaringene og innsiktene de har opparbeidet seg til å ta valg rundt utdanningsløp eller skaffe seg jobb. På øverste trinn kan ungdommene potensielt bli finansielt uavhengige, men vel så viktig har de blitt mentorer og rollemodeller for andre i og utenfor eget nabolag. Mens modellen for medvirkning har både barn og unge som målgruppe, har sosialt entreprenørskap gjerne en nedre aldersgrense på 12–13 år (den yngste sosiale entreprenøren som har fått støtte av Tøyen Unlimited er 13 år). Støttespilleren beskrives av Tøyen Unlimited som en likestilt og fleksibel sparringpartner som gir støtte etter behov og ungdommenes eget motivasjonsnivå, og som møter dem der de er i prosessen sin. Støttespilleren gir råd, veiledning og tilgang til ulike verktøy for å støtte ungdommene videre i utviklingen av en forretningsmodell og et sosialt bærekraftig konsept – på den måten og med den framdriften som passer dem. Nettopp støttespillingen og stipendet som følger med, er nødvendig for å kunne investere i nødvendig infrastruktur, for eksempel å kjøpe et domene, en laptop, kursing eller bistand til markedsføring, avhengig av eget kompetansebehov og ideens natur. Dersom man ikke har slike strukturer på plass før man går i gang med idéutviklingen med ungdommene, er det fare for at man styrker de unges opplevelse av avmakt og medvirkningstrøtthet (Matthews et al., 1998), eller det vi oftere opplever, medvirkningsresignasjon.

Slik kan man tenke rundt og anvende et felles rammeverk for kunnskapsbasert medvirkning som inkluderer sosial og bærekraftig innovasjon i en nærmiljøsetting. Modellen kan ikke bare tilføre elementer til tradisjonelle og kritiserte medvirkningsmodeller, som Harts medvirkningsstige (1992) (se diskusjon i kapittel 1). Vi ser at denne måten å jobbe på kan føre til både aktiv og meningsfull medvirkning for barn og unge – der ideer blir til realiserte prosjekter, trass i bydelen eller kommunens trange budsjetter og lave interesse for ideer som ikke «passer inn» i akkurat den fasen eller det prosjektet den vokseninitierte medvirkningen vil adressere. På Bjørndal resulterte arbeidet med å få fram og støtte ungdommenes idéarbeid til at et knippe av ungdommene i etterkant ble sentralt plassert i den videre utviklingen av et fysisk ungdomstilbud i delbydelen. Her har deres egen idéutvikling satt noen premisser for videre

involvering også som medvirkere, og illustrerer slik det vi kaller *tykk medvirkning*. Gjennom vinteren 2021 fikk de ungdommene som ønsket det støttespilling fra en lokal ung voksen for å videreutvikle sine ideer.

Støttestrukturer for kreativt idearbeid

I dette kapittelet argumenterer vi for at idéarbeid er en vesentlig komponent av medvirkning, og at unges deltagelse som medborgere også må innebære at de blir møtt med en støttestruktur for å sette den valgte ideen sin ut i live – uavhengig av hva som er relevante innspill for den som har ansvar for å gjennomføre medvirkning. De siste tiårene har forskning på kreativitet innenfor organisasjons- og prosessstudier gått fra å sette søkelys på den individuelle skaperen, til å se på de sosiale og kulturelle dimensjonene ved kreativitet (Hagen & Tolstad, 2019; Sawyer & DeZutter, 2009), fra hva som skjer *i* mennesker til hva som foregår *mellom* mennesker. Kreativitet er slik en sosial prosess, det vi kan kalle *skaping*, heller enn noe som kan lokaliseres i enkeltmenneskers kropper eller hjerne (Amabile, 1983, 1988, 1996; Borofsky, 2001; Coldevin et al., 2018). Det er nettopp mellomrommene i kreative praksiser som da blir interessante å forstå og utforske. Med dette perspektivet på kreativitet blir det også lettere å møte ungdom (og voksne) som har en etablert selvoppfatning om at de *ikke er* kreative, har ideer eller kan uttrykke seg visuelt, grafisk eller performativt. Når kreativitet nettopp oppstår i relasjonen mellom mennesker, blir det viktigere å finne ut *hvordan gjør vi dette sammen*, hvilke verktøy trenger vi for å skape og tenke nytt som kollektiv?

Her blir også innsikter om at ledere bør tilrettelegge for kreativitet, heller enn å forsøke å lede kreativt arbeid (Amabile & Khaire, 2008), relevante. Men hvordan gjør man det? Vi har gjennom årene med aksjonsforskning og utforsking av kollektiv kreativitet (Hagen, 2014, 2018; Skjælaaen et al., 2018), kommet fram til noen prinsipper vi jobber etter. Disse er ikke uttømmende eller hugd i stein, og kan med fordel bygges videre på i samarbeid med andre kreative fagfelt (se kapittel 5).

Den viktigste huskeregelen vi alltid introduserer når vi jobber med ideer sammen med ungdom og voksne er betydningen av å være lenge nok i det vi tidligere i kapittelet har introdusert som *grønn sone*, der alle

er åpne for nye tanker, ideer, forslag og påfunn, før man går over i «rød sone», der vi sammen tar beslutninger som lukker prosessene. Begge faser er nødvendige for å kunne skape noe nytt sammen, men de fleste av oss har gjennom årene blitt svært godt trent i å være i rød sone, så gode er vi på dette at vi stopper egne og andres kreative prosesser før de har fått mulighet til å utfolde seg. En fin huskeregel her er å alltid svare på andres forslag med «ja, også ...» for å bygge videre på tanken, ideen heller enn å stoppe den. Her er det oppdagelsen som står i sentrum (Guilford, 1967).

Vi jobber også bevisst med å inkludere humor, latter, tull og fjas når vi jobber med ideer sammen. Vi vet fra forskning på kreative prosesser at den såkalte *latter-fordelen* man får ved å la positive følelser og tøysing sette stemningen i rommet, leder til tilfeldige tanker, økt kreativitet og overraskende gode ideer (Avolio et al., 1999; Carlsen et al., 2012b, Cooper & Sosik, 2011; Isen et al., 1987). Klarer vi sammen å unngå å latterliggjøre andres ideer – eller egne – kommer vi mye lenger i idéprosessene.

Et tredje grunnprinsipp er å *gjøre prosessene håndgripelige*, bokstavelig talt. Vi har et stort forbruk av fysiske verktøy som tusjer, papir, lim og teip, nål og tråd for å minimere den fysiske og mentale avstanden mellom folk når vi jobber med ideer sammen. Det er dette vår kollega, kunstner Nina Vestby kaller «håndens kraft» (se kapittel 3). Vi forsøker å utsette bruken av digitale verktøy eller plattformer, for å være lenger i den fasen der man kan prøve seg fram og prototype heller enn å lage presentasjoner med et «ferdig» uttrykk. Når vi jobber med hendene våre, sammen, ser vi at spontane utbrudd, kommentarer og ideer kommer lettere og oftere, også når flere i rommet ikke kjenner hverandre eller er trygge på relasjonene.

Det siste grunnprinsippet vårt ligger tett opptil filosofien i sosialt entreprenørskap: Å dele er å bry seg. Utfallet av en idéprosess er et felles produkt, noe som skjer *mellom* mennesker, og med et slikt verdisyn blir det også naturlig å dele både eierskap og suksesser. Spesielt når man jobber med å være i grønn sone og bruker latter og humor til sin fordel, merker man fort at det er vanskelig å skille mellom hva som er min og din idé. Det er nettopp denne følelsen av flyt (Csikszentmihalyi, 1991, 1996) vi er ute etter, og som gjør at kreative prosesser i seg selv gir positive opplevelser som sitter godt i kroppen, og som man kan bære med seg inn i nye settinger, som medvirkere og sosiale entreprenører.

Dilemmaer og drivere

Det er først når ungdom selv *ønsker* å delta i kommunal eller regional planlegging som aktive medvirkere og idéutviklere at vi kan si at vi har oppfylt FNs barnekonvensjon og plan- og bygningslovens demokratiske grunnprinsipper. I dette kapittelet har vi forsøkt å meisle ut hvordan fokus på kreative prosesser og idéutvikling kan gi slik motivasjon hos ungdommene selv, og hva slags støttestrukturer som er nødvendige for å holde samfunnsengasjementet oppe over tid.

Det er flere dilemmaer som dukker opp når vi jobber eksperimentelt og transfaglig med ungdom, kreativitet og medvirkning, slik som vi har gjort på Bjørndal i Søndre Nordstrand og på Sinsen kulturhus på Grünerløkka. Et av de mest presserende, er faren for at voksne «tar over» ideene som ungdommene har utarbeidet, og også at de ikke innlemmer de unge i videre utviklingsarbeid i nærmiljøet. Det var en aktuell problemstilling på Bjørndal, der det etter idéfesten var usikkert for oss om bydelen selv så nødvendigheten av å inkludere ungdommene i de videre medvirkningsprosessene rundt etablering av et nytt ungdomshus, spesielt med tanke på at de unge ikke har noen organisert tilhørighet ut over å ha deltatt i prosjektet. Her gjorde samarbeidspartner Redd Barna en forankringsjobb både før og etter perioden med workshoper, der de insisterte på nettopp betydningen av å involvere de unge i kraft av å være ressurser i nabolaget. Selve idéfesten representerte også en potensiell barriere for videre engasjement fra ungdommene, idet de voksne deltageres respons på ungdommenes ideer handlet mest om hvor «flinke» de var til å presentere for voksne, heller enn å gå direkte inn i ideene deres og kommentere dem. Det ungdommene selv rapporterer om at de synes er vanskelig, er å organisere store grupper der alle får delta og ha like mye medbestemmelse, og det å jobbe alene med å drive ideene fram til sosiale foretak.

Vi ser at det er flere svært viktige drivere som støtter oppunder ungdommenes innsats og videre arbeid. De unge voksne bydelsvertene og støtten fra disse er blant de vesentligste. Gjennom prosessen så vi hvor betydningsfullt det var for de yngre ungdommene å oppleve å ha disse eldre rollemodellene med på laget. En annen driver handlet om organiseringen av arbeidet, at de først jobbet som et fellesskap for så å fordele seg

i grupper ut fra det de synes var mest gøy å jobbe med. Vi så i evalueringene at det også var viktig for dem at de ikke trengte å komme inn i første workshop med en idé. Slik blir det lav terskel for å delta, og spesielt kartøvelsen ga en ekstra dytt i den retningen, siden den ikke krevde forkunnskaper, men fort fikk fram hvor mye erfaringsbasert kunnskap de sitter på i kraft av å være seg selv. Dette har vi lært er et av prinsippene for hvordan Tøyen Unlimited jobber metodisk; man må ikke kunne noe om sosialt entreprenørskap eller det å bygge en bedrift på forhånd – det får man til sammen i gruppene og med profesjonell støttespilling. Med gode rammebetingelser og støtte til å bygge kompetanse som oppleves relevant, er det større sjanse for at ungdommene erfarer medvirkningsglede eller entusiasme, slik som de gjorde på Bjørndal både under og i etterkant av idéfesten de holdt sammen med de unge voksne bydelsvertene. Vi ser også her at det er behov for mer kunnskap om *effekten* av slik tykk medvirkning (Heiss & Matthes, 2017), og de voksnes rolle og kompetansebehov i slike samarbeid med ungdom og partnerskap med unge voksne mentorer (Richards-Schuster & Elliott 2019).

Nettopp forarbeidet som ble gjort i kommunen, både på administrativt og førstelinje-nivå, samt støtten fra frivillige og ideelle organisasjoner, var avgjørende for at de unge kom videre med sine ideer og slik har potensial til å bli endringsagenter i eget lokalsamfunn. Spesielt peer-to-peer-modellen, der unge voksne rollemodeller går inn som partnere, er noe vi gjerne utforsker videre. Vi argumenterer i dette kapittelet for at modellen og samarbeidsformen vi har belyst over kan bidra til å redusere unges medvirkningstrøtthet, fordi de her har et støttesystem rundt ideene de velger å utvikle videre heller enn å være avhengig av at det kommunale apparatet kanskje implementerer noen av innspillene deres – i nær eller slik det oftest er, fjern framtid.

Referanser

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations: Research in organizational behavior. I B. M. Shaw & L. L. Cummings (Red.), *Research in organizational behaviour* (10. utg., s. 123–167). JAI Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

- Amabile, T. M. & Khaire, M. (2008). Creativity and the role of the leader. *Harvard Business Review*, 86(10), 100–109.
- Andersen, B., Gerell, M. & Hanssen, G. S. (2021). NOU 2020:16: Levekår i byer. Gode lokalsamfunn for alle. *Nordic Journal of Urban Studies*, 1(1), 78–90. <https://doi.org/10.18261/issn.2703-8866-2021-01-06>
- Andersen, B. & Skrede, J. (2017). Planning for a sustainable Oslo: The challenge of turning urban theory into practice. *Local Environment*, 22(5), 581–594. <https://doi.org/10.1080/B549839.2016.123783>
- Avolio, B. J., Howell, J. M. & Sosik, J. J. (1999). A funny thing happened on the way to the bottom line: Humor as a moderator of leadership style effects. *Academy of Management Journal*, 42(2), 219–227. <https://doi.org/10.2307/257094>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Benedek, M., Jauk, E., Fink, A., Koschutnig, K., Reishofer, G., Ebner, F. & Neubauer, A. C. (2014). To create or to recall? Neural mechanisms underlying the generation of creative new ideas. *NeuroImage*, 88, 125–133. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.11.021>
- Borofsky, R. (2001). Wondering about Wutu. I J. Liep (Red.), *Locating cultural creativity*. Pluto Press.
- Bygdås, A. L., Clegg, S. & Hagen, A. L. (2019). *Media management and digital transformation*. Routledge.
- Carlsen, A. & Dutton, J. (Red.). (2011). *Research alive: Exploring generative moments in doing qualitative research*. Copenhagen Business School Press.
- Carlsen, A., Clegg, S., Bygdås, A. L. & Gjersvik, R. (2012a). Undring: Hvorfor brennende spørsmål om en dipmeterlogg, omsorg for klienten og dvelign ved minnesmerket for 9/11 har den samme kilden. I A. Carlsen, S. Clegg & R. Gjersvik (Red.), *Idea work* (s. 84–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, A., Hagen, A. L., Clegg, S. & Gjersvik, R. (2012b). Liberating laughter: How playful energy and humor opens up people, situations and ideas. I S. Carlsen, S. Clegg & R. Gjersvik (Red.), *Idea work* (s. 156–169). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, A., Rudningen, G. & Mortensen, T. (2014). Playing the cards: Using collaborative artifacts with thin categories to make research co-generative. *Journal of Management Inquiry*, 23(3), 294–313. <https://doi.org/10.1177/105649261351152>
- Carrithers, M. (1992). *Why humans have cultures: Explaining anthropology and social diversity*. Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.

- Coldevin, G. H., Carlsen, A., Clegg, S., Pitsis, T. S. & Antonacopoulou, E. P. (2018). Organizational creativity as idea work: Intertextual placing and legitimating imaginings in media development and oil exploration. *Human Relations*, 72(8), 1369–1397. <https://doi.org/10.1177/0018726718806349>
- Cooper, C. D. & Sosik, J. J. (2011). The laughter advantage: Cultivating high-quality connections and workplace outcomes through humor. I G. M. Spreitzer & K. S. Cameron (Red.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0036>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Ferreira, V. G. & Canedo, E. D. (2020). Design sprint in classroom: Exploring new active learning tools for project-based learning approach. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 11, 1191–122. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-01285-3>
- Flaherty, A. W. (2005). Frontaltemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. *Journal of Comparative Neurology*, 493(1), 47–153. <https://doi.org/10.1002/cne.20768>
- Fokdal, J., Bina, O., Chiles, P., Ojamäe, L. & Paadam, K. (2021). "Setting the stage". I J. Fokdal, O. Bina, P. Chiles, L. Ojamäe & K. Paadam (Red.), *Enabling the city. Interdisciplinary and transdisciplinary encounters in research and practice* (s. 3–15). Routledge.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hagen, A. L. (2011). Striking a nerve that opens the why. I J. Dutton & A. Carlsen (Red.), *Research alive: Exploring generative moments in doing qualitative research*. Copenhagen Business School Press.
- Hagen, A. L. (2014). *Fear and magic in architects' utopia: The power of creativity among the Snøhetta of Oslo and New York*. PhD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hagen, A. L. (2018). The magic trick of creative capital: Competition, confidence, and collective enchantment among 'starchitects'. I B. Moeran & T. de Waal Malefyt (Red.), *Magical capitalism: Enchantment, spells, and occult practices in contemporary economies* (s. 215–238). Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74397-4>
- Hagen, A. L., Andersen, B., Brattbakk, I., Ascher, B. & Dahlgren, K. (2016a). *Ungdomstråkk. Ungdoms bruk av uterom, parker og plasser – forprosjekt* (FoU-resultat 1:2016). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hagen, A. L., Andersen, B., Brattbakk, I., Dahlgren, K., Ascher, B. & Kolle, E. (2016b). *Ung og ute: En studie av ungdom og unge voksnes bruk av uterom* (Rapport 6/2016). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hagen, A. L. & Tolstad, M. I. (2019). The idea propeller: Managing for collective creativity in newsrooms. I A. Bygdås, S. Clegg & A. L. Hagen (Red.), *Media management and digital transformation* (s. 77–89). Routledge.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation, from tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Haukelien, H., Vike, H., Hagen, A. L. & Rudningen, G. (2011). *Frihet til Likeverd. Likhetsverdier, lokal tilpasning og ansvarsfordeling*. Rapport 281. Telemarksforskning.
- Hecker, S., Haklay, M., Bowser, A., Makuch, Z., Vogel, J. & Bonn, A. (Red.). (2018). *Citizen science, innovation in open science, society and policy*. UCL Press.
- Heilman, K. M. (2016). Possible brain mechanisms of creativity. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(4), 285–296. <http://dx.doi.org/10.1093/arclin/acw009>
- Heiss, R. & Matthes, J. (2017). Citizen science in the social sciences: A call for more evidence. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(1), 22–26. <https://doi.org/10.4512/gäa.26.1.7>
- Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Japardi, K., Bookheimer, S., Knudsen, K., Ghahremani, D. G. & Bilder, R. M. (2018). Functional magnetic resonance imaging of divergent and convergent thinking in Big-C creativity. *Neuropsychologia*, 118(Part A), 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.02.017>
- Lundy, L., McEvoy, L. & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the rights of the child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/1009289.2011.96463>
- Matthews, H., Limb, M. & Taylor, M. (1998). Young people's participation and representation in society. *Geoforum*, 30(2), 135–144. [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(98\)00025-6](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(98)00025-6)
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling* (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2008-06-27-71>
- Richards-Schuster, K. & Plachta Elliott, S. (2019). A practice matrix for involving young people in evaluation: Possibilities and considerations. *American Journal of Evaluation*, 40(4), 533–547. <https://doi.org/10.1177/1098214019832118>
- Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging. (1995). *Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging* (FOR-1995-09-20-4146). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/1995-09-20-4146>
- Sawyer, K. R. & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(2), 81–92.
- Skjælaaen, G. R., Bygdås, A. & Hagen, A. L. (2018). Visual inquiry: Exploring embodied organizational practices by collaborative film-elicitation. *Journal of Management Inquiry*, June, 1–7. <https://doi.org/10.1177/1056492618778138>

- Sis.net. (2017). *Citizen science policies in the European Commission: Research agendas towards issues of concern to citizens*. Policy Brief Number 3, October 2017. SwafS work programme 2018–2020.
- Thompson, L. (2003). Improving the creativity of organizational work groups. *Academy of Management Executive*, 17(1), 96–111.
- UN. (2020). *World youth report: Youth social entrepreneurship and the 2030 agenda*. United Nations.



Alternative byrom: Unges medvirkning. Elever fra Hersleb vgs. Foto: ©Karoline Hjorth.

KAPITTEL 8

Fotografi som medvirkningsverktøy

Karoline Hjorth

Kunstner

Ethvert prosjekt som omhandler mennesker og som samtidig involverer et kamera, uavhengig om det dreier seg om forskning, kunst eller dagspresse; formes av relasjonen mellom fotografen og den eller de som fotograferes. Å ha et kamera dinglende rundt halsen er også en effektiv måte å bryte isen på, og åpner for å stille spørsmål og interagere med fremmede mennesker på en måte man sjelden får mulighet til, gjerne på tvers av alder, klasse, kjønn og status. Dette har naturlig nok også formet både innholdet og utvalget av bildene i dette kapittelet. Bildeserien er satt sammen av en serie iscenesatte portretter og observerende dokumentasjonsbilder fotografert av medvirkende ungdommer og undertegnede feltfotograf, som del av forskningsprosjektene *Et sted å være ung* (UngHus), *UngPlan* og *Alternative byrom: Unges medvirkning* i perioden 2016–20. Portrettene er et resultat av tilrettelagte fotoverksteder hvor ungdommene intervjuet hverandre om tanker rundt identitet og stedstilhørighet, som videre dannet utgangspunkt for skulpturelle kostymer basert på essensen av intervjufunnene. De mer dokumentariske bildene er tatt både ute i felt og i klasseromssituasjoner. Felles for de ulike bildene er at ungdommene fikk et lynkurs i håndtering av profesjonelt digitalt speilreflekskamera, før de selv gikk ut i felt og bestemte sted, form, bakgrunn, lyssetting og uttrykk i bildene. I etterkant av fotoseansen var de

Sitering: Hjorth, K. (2021). Fotografi som medvirkningsverktøy. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 8, s. 173–195). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch8>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

med og valgte ut bildene de var mest fornøyde med, før de kuraterte sin egen utstilling gjennom plassering og sammensetning av bilder som formidlet et bestemt uttrykk. Videre deltok de i montering, promotering og presentasjon av arbeidene sine for publikum i sitt nærmiljø, med blant annet daværende varaordfører i Oslo, Kamzy Gunaratnam, og byråd for oppvekst og kunnskap, Inga Marte Thorkildsen, som inviterte gjester.

En slik prosess inviterer til en potpurri av refleksjoner rundt fotografiet som medvirkningsverktøy. Å fotografere og det å la seg bli fotografert er alltid en forhandling om maktrelasjoner og hvilke av disse aktørene som innehar definisjonsmakten over et øyeblikk, en blikkveksling, en gest, en handling eller en interaksjon. Uavhengig av denne balansen, vil ett enkeltstående fotografi eller en sammensatt serie fotografier alltid uttrykke en subjektiv dokumentasjon som videre tolkes – frivillig eller ufrivillig – og videreformidles i en kontekst. Den eller de som fotograferes har mer eller mindre påvirkning over hvordan de blir fremstilt eller velger å fremstille seg selv, og ikke minst hvordan bildet vil bli benyttet og hva det vil representere – og slik også i hvilken grad de som er avbildet eier definisjonsmakten til det som blir formidlet.¹ I dette tilfellet er det også interessant å undersøke i hvilken grad intensjonen, å benytte fotografi som metode for å bidra til å øke barn og unges medvirkningsrom i deres nærmiljø, gir utslag i handlingsrettede, synlige og merkbare tiltak som er identifiserbare for ungdommene selv.

Å bidra som fotograf inn i forskningsprosjekter byr ofte på et dilemma mellom å innfri målsetningen om å dokumentere og observere så nøytralt som mulig for at resultatet kan benyttes som data, og samtidig unngå at bildematerialet reduseres til et bibliotek av «illustrasjoner» eller «skrytealbum» som prosjektets ulike involverte aktører kan benytte seg av; Facebook-siden til en videregående skole som sliter med søkertall eller lave karaktersnitt, årsrapporter som behøver å «sprites opp», forskningsresultater som bevisst eller ubevisst visuelt underbygges, søknader om finansiering eller informasjonsbrosjyrer fra kommuner som forsterkes.

1 Ungdommene som er avbildet har gitt tillatelse til bruk av bildene.

Å representere Arbeidsforskningsinstituttet ved Oslomet – storbyuniversitetet som kunstfotograf i en klasseromssituasjon, ute i felt eller på en fritidsklubb sammen med lærere, ungdomsarbeidere, bydelsrepresentanter, forskere og ungdommer gjennom et 24–70 mm kame-raobjektiv, legger til grunn noen andre premisser og utfordringer sammenliknet med en forsker. Det er beslektede metoder, men måten man erfarer opplevelsen på gjør gjerne at fotografen observerer frag-menter av flere samtaler, blikkvekslinger, kroppsspråk og samhand-linger som til sammen danner et erfaringsgrunnlag, mens forskeren i større grad deltar i og observerer utvalgte samtaler og tilhørende sam-spill i sin helhet. Fotografen skildrer på denne måten ulike vinklinger av interaksjonene som foregår mellom elev-lærer/ungdomsarbeider, elev-bydelsrepresentant, elev-antropolog og kanskje også alle disse vs. fotografen.

Dilemmaene skissert over er til stede i samtlige av fotografiene i dette kapitlet, men verdien av definisjonsmakten ungdommene utstyres med ved at de selv trykker på avløserknappen, sørger for tillatelse av den de fotograferer, velger tid, sted, komposisjon, lyssetting, innhold, vin-king, format, perspektiv, om de som blir fotografert får mulighetene til å bestemme om de vil gjenkjennes eller ei, om de vil posere eller ei, om de vil konfrontere kamera eller la seg bli fotografert uten å møte blikket – bidrar til et fundament som gjør fotografi til et potensielt kraft-fulle medvirkningsverktøy. En bevisstgjøring av disse dilemmaene og tilhørende mulighetsrom har vært min hovedoppgave i samhandlingen med ungdommene i disse prosjektene, med en målsetning om å styrke deres følelse av medvirkning og innflytelse på egne liv. Det gjelder både i konstruksjonen av et fotografi og makten som ligger i det – og det mer elementære som handler om å ta imot og forvalte ansvaret som fotograf, mestring av det tekniske og tilliten til å bestemme og skape noe man må stå inne for, som i siste ledd vil kunne gi påvirkningsmakt og et reelt medvirkningsrom.



Birthe. Foto: ©Tina Huynh.

Jeg valgte å vise meg i bildet ved å være rundt det jeg bryr meg om. Ved å velge å stå i naturen hvor jeg føler meg hjemme, og å stå helt vanlig. Jeg valgte også å ha med meg en av hundene mine, fordi jeg har hatt og vokst opp med hund hele livet. De er en stor del av meg, og de er også familie, og jeg ville vise at en stor del av meg er de som jeg har rundt meg, altså familie og venner. Jeg hadde også malerkoster i hånda, fordi jeg vokste opp i et veldig kunstnerisk miljø, og det er derfor også en stor del av meg, det å lage kunst og uttrykke seg gjennom det. Dette er noe jeg synes er viktig. Derfor hadde jeg bare på meg vanlige klær, for jeg synes også det er en fin måte å uttrykke seg på, gjennom mote og klær man bruker hver dag. Jeg ville vise hvem jeg er, og det synes jeg at jeg fikk til på en bra måte.



Yunus. Foto: ©Johannes Modalsli.

Det gule håret er inspirert av Naruto. Naruto er en karakter fra en japansk tv-serie (anime). I den serien så løper alle sammen på en veldig uvanlig måte. De holder begge hendene oppe mens de strekker dem bakover. Ryggen er bøyd litt ned. Jeg valgte å gjøre det sånn fordi jeg synes det er gøy og morsomt.



Zamzam. Selvportrett. Foto: ©Zamzam Abshir Ali.

Jeg valgte å ha på meg en legedrakt, og i hånden har jeg et hjerte. Det var ganske kult. Bildet er tatt ute i naturen fordi leger normalt er mye inne. Dette bildet forteller mye om meg og hva jeg drømmer mest om.



Sarah. Selvportrett. Foto: ©Sarah Afrah F. Jensen.

Med bildet vil jeg vise forskjellige sider av meg selv. Vi mennesker er flinke til å dømme hverandre, før vi vet hvem personen er. En person kan ha flere sider enn det man ser ved første blick. En person er ikke bare en ting, vi har forskjellige sider. Selv om man ser afrikansk ut, betyr det ikke at det er det man er, eller at det er det man identifiserer seg som. Du kan ha vokst opp i en helt annen kultur. Jeg er fra forskjellige steder, og har forskjellige kulturer i livet mitt.



Doruntina. Foto: ©Naima Mohamude Galmadobe.



Kuratering, montering og dokumentering før utstillingsåpning og mottagelse av daværende varaordfører i Oslo, Kamzy Gunaratnam i foajéen til Hersleb VGS, mars 2017. Foto: ©Karoline Hjorth.



Feltarbeid, broderiworkshop, portrettverksted og kulinarisk innovasjon på Skullerud.
Foto: ©Karoline Hjorth.



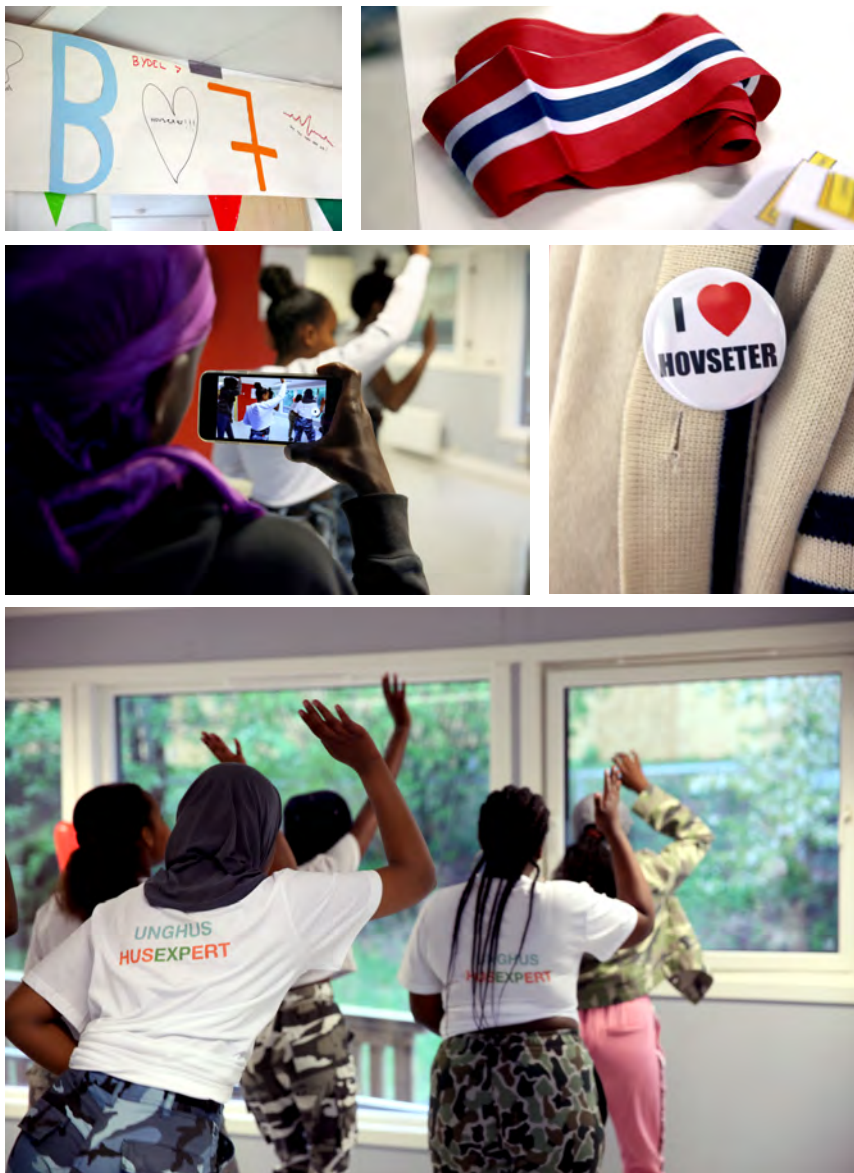
Hafid og Abdi prepper til fotoshoot. Foto: ©Karoline Hjorth.



Hafid. Foto: ©Mohammed Abdi Hassan.



Abdi. Foto: ©Abdelhafid Bozzam.



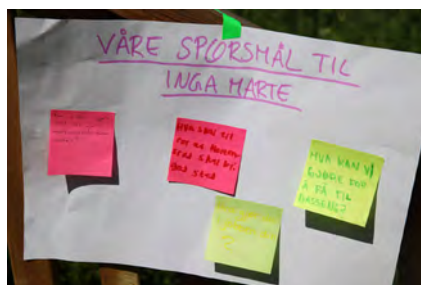
Åpningsfest på B7, Hovseter i Bydel Vestre Aker, mai 2019. Foto: ©Karoline Hjorth.



Til venstre, utarbeiding av intervjuguide, elever ved Lofsrud skole på Mortensrud. Foto: Karoline Hjorth. Øverst til høyre, fotografisk feltarbeid i nærområdet til Lofsrud skole. Foto: Clara Sophie Otterbein. Nederst til høyre, fotografisk feltarbeid i nærområdet til Lofsrud skole. Foto: ©Hans Fredrik Sirevåg Jensen.



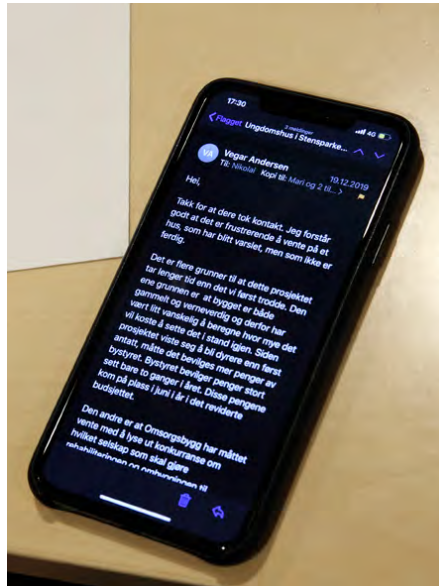
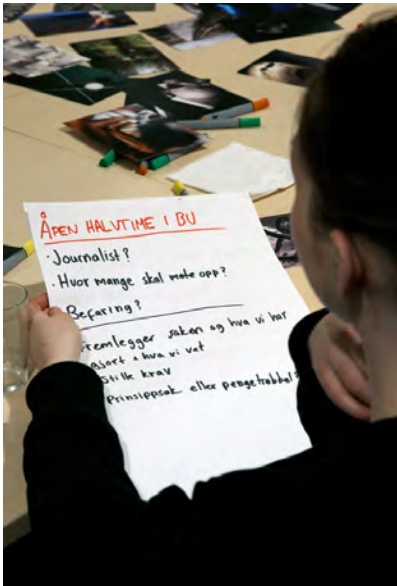
Beboere på Mortensrud intervjues om sitt nærmiljø. Foto: ©Aliha Abbas.



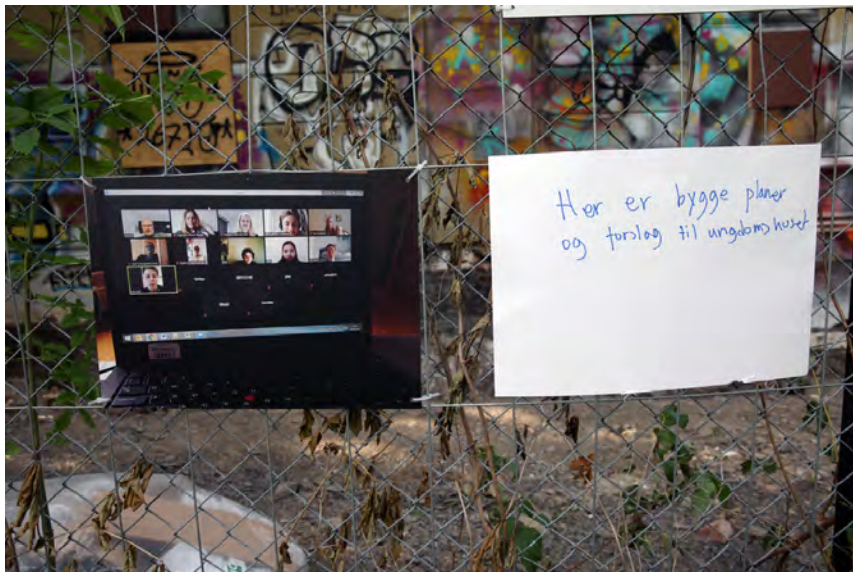
Øverst, presentasjon av feltarbeid og ideer for fremtidige Mortensrud. Foto: Hans Fredrik Sirevåg Jensen. Midten til høyre, siste forberedelser for besøk av Byråd for oppvekst og miljø i Oslo kommune. Foto: Hans Fredrik Sirevåg Jensen. Nederst til høyre, byråden presenteres for planer og konfronteres med spørsmål og krav til handling. Foto: Hans Fredrik Sirevåg Jensen. Nederst til venstre, debriefing i solsteik. Foto: ©Karoline Hjorth.



Huset i Stensparken. Foto: ©Karoline Hjorth.



Ung Ambassadør i bydel St. Hanshaugen legger strategier for fortgang i byggeprosessen til huset i Stensparken. Foto: ©Karoline Hjorth.



Kuratering og montering av utstilling utenfor ungdomshuset i Stensparken, som fortsatt er en byggeplass, juni 2020. Foto: ©Karoline Hjorth.



Bandet «Sånn Passe» og potensielle fremtidige brukere av ungdomshuset i Stensparken.
Foto: ©Karoline Hjorth.



Splotting, feltarbeid og intervju med beboere på Hauketo. Foto: ©Karoline Hjorth.



Kartlegging av området på Oppsal. Foto: ©Karoline Hjorth.

Samlokaliserte, samorganiserte og samskapte ungdomstilbud – en utopi?

Monika Grønli Rosten

Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet

Ingrid M. Tolstad

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

Introduksjon

Siden 2000-tallet har norske kommuner latt seg inspirere av en internasjonal trend innen offentlig forvaltning og arkitektur for samlokalisering av ungdomstilbud med andre typer offentlige tilbud, eksempelvis skole, idretts-hall, bibliotek, kulturhus, frivillighetssentral eller eldresenter (Fagerlid et al., 2021; Fillion, 2001).¹ En særlig ambisiøs form for samlokalisering er den hvor målet er at samarbeidspartnerne ikke bare skal holde til i de samme lokalene, de skal også organiseres sammen til en ny *samorganisert* enhet. Den mest vektige begrunnelsen for samlokalisering og samorganisering er gjerne ambisjonen om en bedre og mer effektiv utnyttelse av offentlige bygg og personalressurser. En annen motivasjon for etableringen av slike nye prestisjeprosjekter kan være et ønske om å snu en negativ trend i et nabolag eller en bydel. Et nytt og arkitektonisk iøyenfallende «signalbygg» og drøm-melandskap (Skrede & Andersen, 2019) som tiltrekker seg oppmerksomhet

¹ Tusen takk til redaktørene for tett oppfølging gjennom hele prosessen. En særlig takk går også til Christian Slaaen for verdifulle diskusjoner og kritiske innspill til en tidligere versjon av teksten.

Sitering: Rosten, M. G. & Tolstad, I. M. (2021). Samlokaliserte, samorganiserte og samskapte ungdomstilbud – en utopi? I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 9, s. 197–221). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch9>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

og besøk langt utenfor lokalmiljøets grenser, kan i en slik logikk potensielt løse både lokal omdømmeproblematikk og budsjettkabler på en gang. På den måten blir sambrukshuset, allerede før det åpnes, løsningen på en rekke lokale utfordringer og behov, med tanke på ulike grupper av befolkningen. Når det nye tilbudet er etablert, valfarter gjerne ansatte dit fra andre bydel-ler og kommuner i inn- og utland for å la seg inspirere og bruke det som rollemodell for egne tilbud under etablering. En del av dem vender tilbake til sine respektive hjemsteder med et ønske om å få til «noe liknende» der, uten å ha fått et innblikk bak fasaden eller reflektert nevneverdig over hva ens egen kontekst måtte kreve av tilpasninger.

En trend i utvikling av nye konsepter i offentlig tjenestetilbud, er at det tas ulike grep for å ta med berørte aktører og brukergrupper på råd (se for øvrig introduksjonen og de øvrige kapitlene i denne boken). Som en form for magisk kraft på veien til vellykkede samlokaliserte og samorganiserte tjenester introduseres gjerne begreper som *brukermedvirkning* eller *samskaping*. Det siste, som har etablert seg som et moteord i offentlig forvaltning (Røiseland & Lo, 2019), kan forstås som en offensiv og langsiktig ambisjon for hvordan ansatte og brukere, offentlige og sivile/private aktører kan skape velferdstilbud i fellesskap. Mens det å samskape gir assosiasjoner til kreativitet og skaperkraft gjennom konsensus og likeverdig deltakelse, har de samme prosessene imidlertid også en bakside, som kan innebære både voksesmerter, konflikter og ubehag. Det er jo også først når sambrukshuset åpner at det blir tydelig for alle parter at brukere og grupper av ansatte som tidligere ikke har samhandlet i særlig grad, har ulike forventninger, ønsker og behov.

I prosjektet *Et sted å være ung: Metoder og rammeverk for innovativ medvirkning ved utvikling og etablering av ungdomssteder* (UngHus) mener vi å ha sett hvordan samlokalisering av ungdomstilbud med andre offentlige tjenester presenteres som et gode i seg selv, nærmest uavhengig av lokal kontekst. Som idé fremstår sambrukshuset da også nærmest som om det var et maktfritt rom. Når maktforskjeller underkommuniseres på denne måten får det konsekvenser både for etableringen av nye hus og for læringspotensialet når ungdom og ansatte besøker husene som allerede eksisterer. Når sambrukshus i møte med unge fremtidige brukere presenteres som en fantastisk ny mulighet og en løsning på en rekke ulike

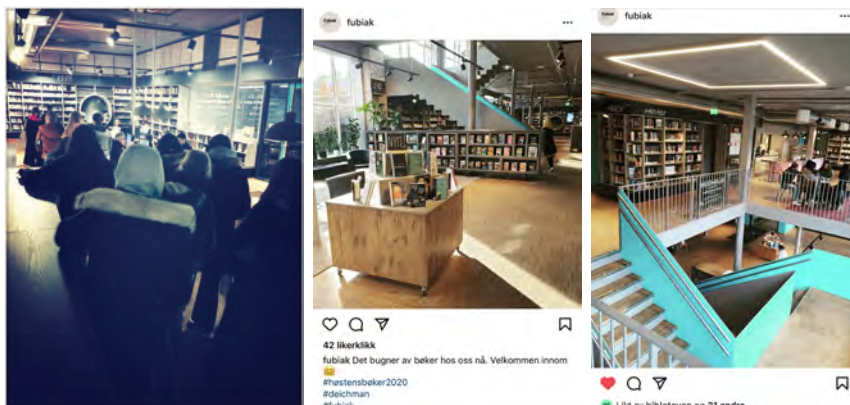
problemer og utfordringer, kamoufleres det faktum at avgjørelsen om samlokalisering allerede er tatt – i de fleste tilfeller uten at lokal ungdom er blitt tatt med på råd. Brukere og ansatte trekkes ofte inn i medvirkningsprosesser først i etterkant, og deres oppgave bli dermed å gjøre det beste ut av situasjonen. Vi skal her utforske samlokaliserte og samorganiserte ungdomstilbud som fenomen gjennom å rette søkelyset mot den til tider smertefulle forhandlingen om ungdommenes plass i konseptet.

Vår analyse bygger i stor grad på vår evaluering av partnerskapet mellom bydel Alna og Deichman, Oslo kommunes folkebibliotek i forbindelse med etableringen av Furuset bibliotek og aktivitetshus (FUBIAK), gjennomført to år etter åpning (Rosten et al., 2019). Vår case blir her ungdomsarbeidernes erfaringer med sambrukshuset FUBIAK, på et tidspunkt hvor sambrukskonseptet altså fortsatt var ganske ferskt, og hvor voksesmertene og frustrasjonen fremstod som langt mer fremtredende enn de gjør i dag, etter snart seks års drift. I analysen trekker vi også på Rostens doktorgradsprosjekt om forebyggende ungdomsarbeid på Furuset i perioden før FUBIAK ble etablert (Rosten, 2015), og på våre erfaringer fra andre bydeler og kommuner i arbeidet med utvikling av nye ungdomskonsepter i UngHus i perioden 2018–2021 (se kapittel 1 for mer om prosjektet). Samlokalisering, samorganisering og samskaping er kontinuerlige prosesser, noe som innebærer at FUBIAK anno 2021 nødvendigvis vil være noe ganske annet enn FUBIAK anno 2018. Derfor har vi også hentet inn refleksjoner og kommentarer fra husets nåværende daglige leder, noe vi mener har bidratt til å styrke vår analyse. Vårt mål er å vise frem interessante og krevende læringsprosesser i FUBIAK på en måte som skaper resonans og gjenkjennelse hos andre.

I det følgende skal vi se nærmere på ungdoms og ungdomsarbeideres forhandling om plass i et hus som i utgangspunktet er åpent for alle. Vi skal særlig utforske hvordan åpenhet og skjerming i sosial og fysisk forstand spiller inn og gjenspeiler ulike fagtradisjoner og syn på unge brukere og deres maktposisjon i et samlokalisert, samorganisert og samskapt flerbrukshus. Vi spør: *Hvilket læringspotensiale ligger det i å diskutere og synliggjøre betydningen av makt og maktforskjeller for barn og unges plass og rolle i sambrukshus? Hvordan kan ungdom som brukere av sambrukshus inkluderes på måter som anerkjenner sprikende interesser og behov blant de som drifter og bruker huset?*

Etableringen av FUBIAK

Med et etablert partnerskap mellom Deichman og Bydel Alna i ryggen åpnet FUBIAK dørene for publikum 1. mars 2016. Organisasjonen bestod av ansatte fra Furusets bibliotekfilial, Furuset frivillighets-sentral og Furuset ungdomskafe, som nå skulle jobbe sammen i samme bygg på Furuset senter. Interiørmessig var de nyrenoverte lokalene innrettet mot en kombinasjon av ulike typer av aktiviteter, for grupper i alle aldre med ulike behov. I hovedetasjen på bakkeplan var det bokreoler, arbeidsbord, lenestoler og innfelte lesekroker kombinert med lekehus og klatrestativ for de minste, i tillegg til møterom, lesesal og et avskjermet område for de ansatte. I 2. etasje, hvor det meste av ungdomsaktivitetene skulle foregå, fantes det fellesrom med arbeidsbord, bordtennis og fotballspill, samt spesialrom av typen kinosal, musikkstudio, tv-/spillrom, undervisningsrom og et kjøkken med kapasitet til kafedrift. I begge etasjer var det større og mindre rom som kunne stenges av og lånes ut til møter og arrangementer, og flere av de mer åpne fellesrommene hadde også utstyr for etablering av scene. Organisasjonsmessig ble FUBIAKs personalgruppe inndelt i faggrupper som dels gjenspeilet og dels gikk på tvers av skillene mellom de tre institusjonene som var samorganisert.



Figur 9.1. Ungdom på befaring i FUBIAK i regi av UngHus (til venstre) Foto: Nina Vestby. Utsnitt fra profilen fubiak på Instagram som viser bilder fra FUBIAKs inngangsparti i 1. etasje, og fra trappen og kafeområdet i 2. etasje (i midten og til høyre). Foto: ©FUBIAK.

FUBIAK som konsept begynte med Deichman, Oslo kommunes bibliotek. I etterkant av bibliotekreformen og endring av formålsparagrafen i 2014 har det norske folkebiblioteket fått en tydeligere rolle som en sosial så vel som kulturell arena, som en «uavhengig møteplass og arena for offentlig samtale og debatt» (Folkebibliotekloven, 1985, § 1). Vektleggingen av biblioteket som sosial arena for en mangfoldig befolkning har de siste årene bidratt til betydelige endringer i utformingen og organiseringen av offentlige bibliotek. Ikke minst har Deichman innhentet hjelp fra arkitekter til renovering og nyetablering av flere store prestisjebibliotek i sentrum og i drabantbyene på Oslo øst. I likhet med de nye bibliotekkonseptene på Stovner og Tøyen, med en tydelig barn og ungdomsprofil, har etableringen av FUBIAK sammenheng med befolkningssammensetning, fattigdomsproblematikk og sosiale utfordringer lokalt (Fagerlid et al., 2021). Deichmans svar på hva barn og unge i dette lokalsamfunnet trenger, er altså en kulturarena og uavhengig offentlig møteplass, som gir dem anledning til å ta imot – men også til selv å være med å skape kulturtilbud. En viktig inspirasjon til konseptet FUBIAK har vært Idea Store-bibliotekene i London (www.ideastore.co.uk).

Etableringen av FUBIAK som lokalt prestisjeprojekt for bydel Alna må videre forstås i lys av områdeløftet på Furuset som en del av Groruddalssatsingen (Oslo kommune, 2021). I dette nabolaget har det over mange år blitt rettet spesiell innsats mot å forbedre levekår blant lokalsamfunnets innbyggere så vel som stedets eksterne omdømme (Alghasi et al., 2012; Rosten, 2015; Ruud et al., 2019). Ikke minst er det blitt satset på idrettsaktiviteter, arbeidskvalifiseringstiltak, frivillighetsskole, oppsøkende feltteam og et bredt fritidstilbud for lokal ungdom, som i all hovedsak har foreldre fra andre deler av verden. Områdebaserte strategier i særlig utsatte nabolag, slik som Groruddalssatsingen med sine områdeløft er et eksempel på, handler altså om å finne løsninger på urbane utfordringer knyttet til fattigdom, sosiale problemer og boligsegregering blant etniske minoriteter (Andersen, 2001, s. 241). Slike satsinger har til felles at de er geografisk målrettede, at de involverer offentlige myndigheter, privat næringsliv, frivillighetssektoren og borgerne selv, og at de har som mål å endre både fysiske så vel som sosiale strukturer innenfor et gitt lokalmiljø. Som et grunnpremiss for slik innsats ligger det ofte en sterk

tiltro til fysiske og romlige løsninger på sosiale problemer (Gabrielsen, 2014), noe som også var en tydelig motivasjon bak bydel Alnas involvering i FUBIAK-konseptet. Fra bydelens side ble FUBIAK-konseptet også fremmet som en potensiell løsning på Furusets omdømmeproblem (Rosten, 2012), til beste for lokalsamfunnets barn og unge.

Basert på dårlige erfaringer med klubbdrift på begynnelsen av 2000-tallet var det i bydelsadministrasjonen motstand mot å gjeninnføre tradisjonell fritidsklubbvirksomhet på Furuset. Man så for seg at stedets ungdom trengte noe annet enn et «hengested» – et møtested som bidro til kompetansebygging, som var mer inkluderende og ikke minst som appellerte mer til en foreldregruppe som ofte ga uttrykk for en viss skepsis mot å la sønnene – og kanskje spesielt døtrene – være på klubben (se for øvrig Rosten, 2015). Etter noen år med utprøving av fritidstilbud i samarbeid med Gran skole, samt en lengre utredning av muligheten for samlokalisering av ungdomstilbudet med den nye Granstangen ungdomsskole, ble det til slutt bestemt at det kommunale ungdomsarbeidet skulle inkluderes i det planlagte nye bibliotekkonseptet. Avgjørelsen om samlokalisering av bibliotek, ungdomsklubb og frivillighetssentral ble altså fattet av to mektige hovedaktører, bydel Alna og Deichman, Oslo kommunes bibliotek. I det følgende skal vi se nærmere på forhandlingene om makt i etterkant, om retten til plass og definisjonsmakt i et hus som er åpent for alle. Vi mener disse erfaringene kan ha stor overføringsverdi til andre steder og kontekster hvor ulike brukergrupper og offentlige tilbud skal samles under samme tak, og hvor unge potensielt skal involveres som medvirkere.

I tråd med Foucaults teoretisering av maktbegrepet tar vi utgangspunkt i at makt er en strategisk og produktiv relasjon som kan ta mange former (Neumann, 2011). Som et svar på beskyldningene om at den franske idehistorikeren i sine maktanalyser i *Discipline and Punish* (1995) hadde redusert handlende mennesker til «søvndrukne kropp» (Neumann, 2011, s. 44) begynte Foucault (2002) å utforske hvordan den moderne statens styringsteknikker virker. Gjennom sin berømte forelesningsrekke ved Collège de France flyttet Foucault fokus bort fra den tvangen som får noen til å handle mot sin vilje, til å vektlegge hvordan folks vilje formes i møte med omgivelsene (Neumann, 2011, s. 45). Ifølge Foucault

defineres den før-moderne staten gjennom suvereniteten over et gitt territorium, mens det i den moderne staten er befolkningen som er objektet for maktutøvelsen. Denne forskyvningen innebærer nye former for statlig *styringsmentalitet* (Foucault & Neumann, 2002), som virker i individer, i institusjoner og i kunnskapsproduksjon gjennom disiplinering og subjektivering. For å si det litt enkelt så har statlig styring blitt mer og mer usynlig. I sin styringsrolle fremstår den moderne staten ofte som mer tilbaketrukket, som en partner og fasilitator for ulike uavhengige aktører og krefter (Rose, 2000, s. 323–324). Resultatet blir en form for sammensmelting mellom offentlighet og privatliv, hvor staten ideelt sett innskrenkes til å bestå i det rammeverket som samfunnet virker innenfor (Neumann, 2002, s. 17).

Et kommunalt drevet åpent sambrukshus, hvor befolkningen inviteres inn til samskaping av innholdet, er i grunn et godt bilde på de mekanismene Foucault beskriver. Det møysommelige og kontinuerlige arbeidet med å forme seg selv (og andre) som etiske subjekter (Foucault, 2014), spiller også inn når brukere og ansatte sammen tar mål av seg å skape et åpent og inkluderende velferdstilbud. Et sambrukshus, slik vi har erfart det, forutsetter rett og slett et storstilt (selv-)disiplineringsarbeid, og fremstår dermed på ingen måte som et maktfritt rom.

Samorganisering og forventningsstyring

Vi er på vårt første evalueringsbesøk på Furuset bibliotek og aktivitetshus (FUBIAK), i det som fra vårt perspektiv fremstår som et imponerende nytt sambrukskonsept sydende av liv, og med flott arkitektonisk innramming. Som oppdragsforskere har vi tatt på oss oppgaven med å evaluere hvordan dette nye partnerskapet mellom Deichman og Bydel Alna i Oslo kommune fungerer etter to års drift. Vi har begynt å intervju de ansatte, som tidligere var ansatt henholdsvis i den gamle bibliotekfilialen, på frivillighetssentralen eller på ungdomskafeen. De har nå i fellesskap ansvar for alt som foregår av aktiviteter i et hus som i prinsippet er åpent for hvem som helst. Vi beveger oss fra det store åpne lokalet i 1. etasje opp til fellesarealene i 2. etasje, hvor ungdomsarbeiderne til faste tider bruker å arrangere aktiviteter for ungdom. En tenåringsgutt står og spiller biljard med en ungdomsarbeider, og spør oss om hvem vi er. Vi forklarer

vår agenda, hvorpå han utbryter megetsigende, som om han allerede har svaret på det vi lurte på: «Du vet, problemet med den klubben her er at det ligger et bibliotek i kjelleren.»

Guttens perspektiv og det vi oppfattet som et humoristisk uttrykk for motstand mot konseptet FUBIAK gjorde oss nysgjerrige. Fra et arkitektperspektiv, og for nye besøkende, er det liten tvil om at det er første etasje som utgjør den sentrale delen av FUBIAK. Det er her hovedinngangen befinner seg, det er her infopunktet og det meste av biblioteksamlingen er, og det er her de ansatte har sine kontor og møtelokaler. Dette perspektivet ble altså utfordret av en tenåringsbruker som oppfattet lokalene i 2. etasje, delvis forbeholdt ungdom, som husets sentrale arena, mens biblioteket, som han sa, befant seg i periferien.

Daglig leder for huset på den tiden, som selv hadde bakgrunn fra Deichman, forklarte at de gjennom de første to årene hadde brukt mye tid i fellesskap på *forventningsstyring* i møte med husets ulike brukergrupper:

Da vi åpnet dørene så var det selvfølgelig veldig mange brukere fra det gamle biblioteket, folk vi ikke hadde pratet med i mellomtiden, som kom inn og forventet at dette skulle være et bibliotek. Vi hadde ungdommer vi ikke hadde fått pratet med som forventet at det skulle være vanlig klubb, og vi hadde brukere fra den gamle frivillighetssentralen som forventet å få akkurat det samme som før.

I begynnelsen måtte de ansatte altså, basert på brukernes forventninger, hele tiden insistere på å være noe annet, noe nytt og mer enn «et bibliotek», «en fritidsklubb» eller «en frivillighetssentral». Denne insisteringen, eller altså forventningsstyringen, innebar for eksempel å vise eldre damer hvordan de kunne bruke utlånsmaskinene selv (med underteksten «vi er ikke et *tradisjonelt* bibliotek»), å hysje på bråket ungdommer (med underteksten «vi er ikke *bare* en fritidsklubb»), å oppfordre den nybakte mammaen til selv å bidra i etableringen av den baby-kinoen hun ønsket seg (med underteksten «vi baserer deler av tilbudet vårt på frivillighet»). For FUBIAKs ansatte handlet forventningsstyring om å forklare brukerne hva FUBIAK faktisk skulle være, sånn at de ikke ble skuffet basert på «feil» forventninger. På den unge biljardspilleren,

som pekte på «biblioteket i kjelleren» som et problem for fritidsklubben i 2. etasje, hadde denne forventningsstyringen tilsynelatende hatt liten effekt.

I partnerskapsavtalen inngått mellom bydel Alna og Deichman før åpning av FUBIAK forpliktet partene seg til å etablere en «økonomisk bærekraftig modell» for samorganisering, og en «attraktiv» møteplass for bydelens beboere. I forbindelse med evalueringen ble vi gjentatte ganger gjort oppmerksomme på at samlokalisering og samorganisering er to forskjellige ting. I ledergruppa ble det understreket at FUBIAK skulle være et åpent og tilgjengelig sted, med mobile ansatte som «jobbet i hele huset», uavhengig om de hadde bakgrunn som bibliotekar, ungdomsarbeider, frivillighetskoordinator, kaféarbeider eller noe helt annet. Fra lederperspektiv var det ikke samlokaliseringen, men snarere deres felles innsats i personalgruppa for å bryte ned barrierene mellom de ulike delene av organisasjonen, som gjorde FUBIAK til hva det var. Etter hvert som vi snakket med flere grupper av ansatte med ulike fagbakgrunn, ble det imidlertid tydelig for oss at ungdomsarbeiderne, sammen med en del av ungdommene som brukte å tilbringe tid i lokalene i husets andreetasje, hadde et litt annet perspektiv på det åpne huset.

To år etter åpning hadde de bydelsansatte ungdomsarbeiderne i FUBIAK ansvar for å organisere klubbkvelder for ungdom tre kvelder i uka, samt etter-skoletid-tilbud med leksehjelp og andre aktiviteter for barneskoleelevene hver ettermiddag. De fortalte at de hadde forsøkt med ulike løsninger for å skjerme aktivitetene i 2. etasje, men på grunn av kafeen, toalettene og den åpne utformingen ble det vanskelig å etablere en egen sone for deres aktiviteter. Flere av dem sa også at de oppfattet 2. etasjen som sitt domene, og at de ikke hadde noe ønske om å «jobbe i hele huset». Ungdomsarbeiderne ga uttrykk for frustrasjon over å ikke kunne jobbe forebyggende blant barn og unge på samme måte som på den gamle klubben. De beskrev sitt daglige arbeid som en evig kamp for å skille ut sine egne brukere fra alle andre som til en hver tid befant seg i lokalene. Dette, mente de, reduserte deres rolle i huset til en form for vakt, fremfor en miljøarbeider som engasjerer seg i relasjonsbygging og reelt endringsarbeid. For å forstå den frustrasjonen som hadde bygd seg opp hos ungdomsarbeiderne på dette tidspunktet er vi nødt til å ta i

betraktning den virkeligheten de hadde operert i før FUBIAK åpnet, noe vi straks skal komme tilbake til.

Utgangspunktet her er altså at to partnerorganisasjoner har besluttet å samorganisere sine tilbud og flyttet sine respektive ansatte inn i en felles organisasjon. Videre ble det gjort nyansettelser for å få på plass en tverrfaglig ledergruppe, som ble oppfordret til å gjøre hva de kunne for å bryte ned faglige barrierer og få huset til å fungere som en helhet. Vi så en sterk tendens på dette tidspunktet, både i personalgruppa og fra partnerorganisasjonenes side, til å beskrive FUBIAK nærmest som et maktfritt rom (Rosten et al., 2019). Partnerne ble fremstilt som likeverdige, det samme gjaldt ansatte med ulik fagbakgrunn. Konflikter mellom brukergrupper i huset ble ofte forklart med utgangspunkt i at enkelte av brukerne hadde «feil forventninger» til hva slags sted FUBIAK *faktisk var*, snarere enn som et uttrykk for forskjeller i perspektiver på hva slags sted FUBIAK *kunne være*. Dette gjaldt også blant ansatte som fremstod som mer kritiske til det åpne huset. Heller ikke de så ut til å oppfatte konseptet FUBIAK som noe som var oppe til forhandling, og deres måte å håndtere uenighet på ble dermed å stille seg litt på siden. De av husets ansatte som derimot snakket varmt om samorganisering og viktigheten av forventningsstyring, problematiserte i liten grad at FUBIAK på denne måten kunne virke ekskluderende, som et sted for de relativt disiplinerte og styrbare (se også Fagerlid et al., 2021).

Ifølge nåværende daglig leder har det etter fem års drift etablert seg noen felles husregler som gjør forventningsstyring til et mindre relevant begrep på FUBIAK. Som eksempel nevner han at aviskroken nå benyttes med den største selvfølgelighet, samtidig som det arrangeres DJ-kurs for ungdom på en scene noen få meter unna. Folk har rett og slett blitt vant med det åpne huset, og hverken brukere eller ansatte har noe present minne av hvordan ting var før. Om det skyldes forventningsstyring og disiplinering alene, eller også en gradvis utskiftning av gamle brukere til fordel for nye, spiller kanskje mindre rolle for parnerne og de ansatte, så lenge besøkstallene er høye. Hva gjelder ungdomsarbeiderne står de i dag mer fritt til å konsentrere seg om å organisere tilbudet i 2. etasje og til å ivareta sin rolle som fagpersoner. Selv om FUBIAK som organisasjon har beveget seg videre, mener vi det kan være nyttig for andre – som skal ta

fatt på eller som står midt oppi liknende prosesser – å dvele litt med problematikken knyttet til det å skulle bevege seg fra egne skjermede lokaler til å drive ungdomsarbeid i et åpent hus.

Fra offensivt oppsøkende ungdomsarbeid til åpent hus

Våren 2016 flyttet altså ungdomsarbeiderne og brukergruppen deres fra midlertidige og skjermede lokaler på baksiden av Furuset senter, inn i nye lokaler for å etablere FUBIAK Ung. Kontrasten kunne knapt ha vært større mellom den nedslitte ungdomskafeen bortgjemt på baksiden av senteret, hvor veggene nærmest ramlet fra hverandre og hvor toalettet alltid var tett (Rosten, 2015), og disse nye, lyse og luftige lokalene, med store vindusflater og flere innganger på begge plan. Selv om det på FUBIAK de første månedene etter åpning vrimlet av entusiastiske barn og unge, tok det ikke lang tid før ungdomsarbeiderne og brukerne av den gamle ungdomskafeen begynte å lengte tilbake. For hva skulle de egentlig med disse flotte lokalene når de måtte dele dem med alle mulige andre?

Ifølge ungdomsarbeiderne, i intervjuer to år etter åpning, ble flyttingen fra ungdomskafeen til FUBIAK begynnelsen på en lang kamp fra deres side for skjerming av ungdomstilbud i et åpent hus. Faglederen for ungdom på den tiden beskrev endringen på følgende måte:

Den største forskjellen på ungdomstilbudet sånn som det var før og FUBIAK Ung, er at vi nå i mye større grad er lenket til konseptet, til huset og til en ledelse som tenker annerledes enn oss. Med oss mener jeg ungdomsarbeidere som først og fremst tenker forebyggende, og ikke er opptatte av merkevarebygging og konsept, og alt det. Før kunne vi fritt ommøblere, tilpasse oss ungdommene, stenge klubben og gå ut, vi hadde myndighet til å gjøre veldig mye.

Forskjellen mellom ungdomsarbeidet før og etter FUBIAK handlet altså for det første om at ungdomsarbeiderne tidligere jobbet kun med ungdom, og for det andre at de jobbet med ungdommene der de til enhver tid befant seg – på skolen, på senteret, på fotballbanen eller inne i kafeen. På FUBIAK derimot, hvor de besøkende registreres automatisk i døra og

statistikken føres i tråd med Deichmans retningslinjer, er det hva som foregår innenfor husets vegger som teller. Og der inne jobber de altså med ungdom i et hus som er åpent for alle. I begynnelsen var dette en sjokkartet opplevelse både for ungdomsarbeiderne og deres tidligere brukere fra ungdomskafeen, slik FUBIAKs fagleder for ungdom beskriver det her:

I begynnelsen på FUBIAK var ungdommene kjempesure fordi det var voksne overalt i 2. etasje, de hadde ikke et eget sted, det de brukte som dansesal var booket hver eneste dag av voksne, møterommene var booket hver eneste dag til norskkurs, foreldrene til ungdommene var der hver dag og hang utenfor spillrommet utover ettermiddagen, kafeen var åpen for alle til kl 18. Samtidig var det stappfullt av ungdommer og vi hadde ingen kontroll. Vi stod der og var sinte og frustrerte, og forstod ikke hva som skjedde, og vi tenkte: Hva i huleste er det vi har gått med på?

Mer fornøyde var de gamle brukerne fra ungdomskafeen riktignok med åpningstidene, ettersom Deichmans meråpent-modell gir bibliotekbrukere over hele Oslo tilgang på bibliotekene med bibliotek kort også etter stengt tid. I meråpent-tiden står de fleste bibliotekfilialene helt ubemanned, kun med oppfølging av vektore og kameraovervåking. Like før FUBIAK åpnet dørene i mars 2016 besluttet Deichman å senke aldersgrensen for meråpent fra 18 år ned til 15 år. Bydelens avdelingsdirektør for oppvekst og lokalsamfunn beskrev i intervju hvordan panikken begynte å bre seg i bydelsadministrasjonens ledergruppe da det gikk opp for dem hva dette egentlig innebar. Bakgrunnsteppet var at Furuset frem mot midten av 2000-tallet hadde hatt betydelige utfordringer med omsetning av narkotika, hærverk og voldskriminalitet begått av lokal ungdom og unge voksne. Diverse gjengrelaterte voldsepisoder med tilknytning til Furuset hadde sommeren 2006 kulminert i en alvorlig skyteepisode mellom to rivaliserende kriminelle gjenger på Aker Brygge i Oslo sentrum. I tiden som fulgte opprettet politiet en egen gjengenhet for å få bukt med problemene, samtidig som bydelsapparatet, skolene, idrettslaget og de frivillige organisasjonene på Furuset gikk sammen om å «ta tilbake kontrollen» over lokalmiljøet (Rosten, 2012, 2015). Og nå, etter årevis med offensivt forebyggende arbeid blant lokalmiljøets tenåringer, skulle de

samme ungdommene altså overlates til seg selv, i et splitter nytt bygg, kveld etter kveld?

FUBIAKs fagleder for barn og unge, som ved åpning også hadde lang fartstid i det lokale forebyggende arbeidet, beskrev den første uken med meråpent på FUBIAK som følger:

Jeg fikk jo sånn «meråpent-angst», som de kaller det i Deichman, når du ikke klarer å gå hjem fordi stedet fortsatt er åpent. Jeg klarte ikke å gå hjem, så jeg satt her hver kveld. Og det var egentlig veldig hyggelig, for jeg fikk snakket masse med ungdommene.

Det var altså en forsterket «ungdomsarbeider-meråpent-angst» som fikk denne erfarne ungdomsarbeideren til å bli værende igjen på FUBIAK etter arbeidstid den første tiden. Angsten skulle vise seg å være svært produktiv, i den forstand at den bidro i utviklingen av en ordning med lokale, unge voksne som «trivselsvakter». Denne ordningen har siden blitt eksportert til andre Deichmanfilialer, som i likhet med FUBIAK hadde hatt varierende erfaringer med bruk av private vaktelskaper i meråpent-tiden.

Mens samtlige av ungdomsarbeiderne, alle med minoritetsnorsk bakgrunn, selv hadde vokst opp på Furuset eller andre steder i Groruddalen, var ingen av de øvrige ansatte, som i all hovedsak hadde majoritetsnorsk bakgrunn, fra området. På det grunnlaget rådet også en oppfatning blant ungdomsarbeiderne om at organisasjonen ikke alltid tok innover seg hva slags nabolag den opererte i. Fra ungdomsarbeidernes perspektiv var det langt fra gitt at alle de lokale ungdommene hadde de ressursene som trengs for å nyttegjøre seg av et tilbud som FUBIAK, og da spesielt på tider av døgnet med lite bemanning. På spørsmål til ungdomsarbeiderne om hva de var mest stolt av å ha fått til i løpet av de to første årene etter åpning, svarte en av de mest erfarne i gruppa kontant:

Hva jeg er stolt av? At huset faktisk står, at det ikke har falt sammen. Jeg sier det ikke på en negativ måte altså, men det er jo Furuset! Et åpent hus på Furuset, uten voksne fra klokka ni til elleve om kvelden. Det er jeg stolt av, at folk har hatt en viss respekt, at huset står.

For å understreke konseptets manglende lokale tilpasning, trakk ungdomsarbeiderne frem hvordan de i oppstartfasen hadde opplevd å

miste de mest utsatte av ungdommene som brukere, fordi disse ungdommene ikke klarte å respektere reglene i det åpne huset. I alle de nevnte nye prestisjebibliotekene med barne- og undomsprofil i Oslo kommune, som Stovner bibliotek, Biblio Tøyen og FUBIAK, ble tilløp til hærverk etter åpning løst med bortvisning og politianmeldelse. På den gamle ungdomskafeen, hvor den type situasjoner alltid hadde blitt løst på individuelt tilpassede måter med utgangspunkt i tette bånd mellom ungdom og ansatte, ville politianmeldelse som reaksjonsform vært uhørt. På spørsmål fra oss om hvor ungdomsarbeiderne trodde at disse «bråkmakerne» befant seg nå, fikk vi til svar at de antakelig var «ute og lagde kvalm».

Gjennom beinhard innsats fra en samlet personalgruppe i denne første tiden gikk det aller meste gradvis bedre og bedre i sambrukshuset. Når ungdomsarbeiderne på vår oppfordring gjorde opp status etter to års drift, var de likevel fortsatt tydelige på sitt grunnleggende problem, både med den sosiale og fysiske åpenheten i konseptet. Til tross for det åpenbart positive i at så mange ungdommer i et område preget av trangboddhet faktisk benyttet seg av huset, i så stor grad og for så mange ulike formål, var ungdomsarbeiderne altså mest opptatt av å snakke om de ungdommene som *ikke var der*. Ifølge daglig leder var den fysiske åpenheten, med arkitektur og innredning som sikret god oversikt og synlighet på overvåkningskameraene fra ulike vinkler, ment for å ivareta brukernes sikkerhet og samtidig gi dem en opplevelse av tilgjengelighet. For ungdomsarbeiderne opplevdes det altså som litt vel tilgjengelig, noe som i praksis gjorde det utilgjengelig for dem de opplevde at trengte dem aller mest. Vi skal i det følgende se enda nærmere på ungdoms utfordringer knyttet til sambrukshusets åpenhet – først den sosiale og organisatoriske, og dernest den fysiske.

Sosial og organisatorisk åpenhet

Visjon 1: FUBIAK skal være et nasjonalt og internasjonalt forbilde for samorganiseringsmodeller og tverrfaglige metoder²

2 Visjonene er hentet fra et styringsdokument utarbeidet av FUBIAKs personalgruppe før åpning.

På tidspunktet for evalueringen opplevde vi at det var stor forståelse fra de andre faggruppene i personalet for ungdomsarbeidernes frustrasjon. Et spørsmål som ble stilt var likevel om ungdomsarbeiderne, i tillegg til å skjerme ungdommene, kanskje var vel så opptatte av å skjerme seg selv og sin vante måte å drive ungdomsarbeid på. Slik vi forstod det hadde disse uenighetene internt i den tverrfaglige personalgruppen på FUBIAK sammenheng nettopp med at de ansatte hadde ulike fagbakgrunn. I tillegg var de altså ansatt i hver sine partnerorganisasjoner, som til dels hadde bidratt inn i FUBIAK med ulike løsninger på lokalsamfunnets utfordringer. Mens Deichmans medisin var «kulturtilbud til folket», hadde bydelens medisin gjennom områdeløftet i større grad vært sosiale tiltak og møteplasser for lokalbefolkningen. For øvrig er den underliggende spenningen mellom kulturarbeid og sosialt forebyggende arbeid, mellom tilbud til alle og kompensere tiltak rettet mot de få, en kjent problemstilling i fritidsklubbsammenheng (se f.eks. Vestel & Hydle, 2009). Kulturaktiviteter og miljøarbeid har også litt ulike mål, selv om disse målene ofte går hånd i hånd i en fritidsklubb.

Den mest åpenbare lærdommen vi kan trekke ut av ungdomsarbeidernes erfaringer med å bli en del av et samlokalisert og samorganisert konsept, er kanskje at det å bygge opp en helt ny organisasjon tar tid, og kan være svært krevende for dem som deltar. For å kunne se mulighetene i et nytt konsept trenger man å stå trygt i sin egen faglighet, noe ungdomsarbeiderne i denne nye konteksten lenge opplevde å ikke kunne. FUBIAKs nåværende daglige leder ble ansatt i etterkant av vår evalueringen gjennomført i 2018. Han sier følgende, om sitt eget perspektiv på FUBIAK ved oppstart:

Selv var jeg utrolig begeistret for FUBIAK som konsept, og det potensialet som ligger i huset [da jeg ble ansatt]. Men jeg var skeptisk til den tidligere modellen der alle skulle gjøre alt. Det kan godt hende at det var et nødvendig grep i den første fasen, men da jeg kom inn så jeg behovet for å la folk fokusere på det hver og en var gode på fra før av. De ansatte på FUBIAK har ulike kompetanse, og huset fungerer etter min mening best når de ulike faggruppene står sterke i fagutøvelsen sin. I det ligger det også masse rom for tverrfaglig arbeid, kreativitet og måter å jobbe sammen på, der vi spiller hverandre gode.

Slik vi forstår det er FUBIAKs tverrfaglige personalgruppe anno 2021 altså samorganisert på en måte som gir rom for å opprettholde ulike faglige tilnærminger, roller og ansvar innad i huset. Mens det i FUBIAKs første fase var viktig å insistere på at alle skulle «jobbe i hele huset», nettopp fordi de ulike faggruppene slett ikke var vant med å jobbe sammen, har det etter hvert blitt mer rom i organisasjonen for å insistere på fagforskjeller og forskjeller i ansvarsoppgaver. Når brukere og ansatte i tillegg er blitt stadig mer vant med å befinne seg i et åpent hus, har tiden som går i seg selv bidratt til å dempe mye av den uenigheten og frustrasjonen vi så hos ungdomsarbeiderne i 2018. Vi ser likevel at diskusjonene som har foregått her underveis, om forholdet mellom deler og helhet i sambruks- og samorganiseringskonseptet FUBIAK, vil være svært relevante på andre steder der hvor tjenester som før har operert hver for seg skal fungere som en helhet. En etter vår erfaring særlig aktuell problemstilling når «gamle» tjenester flytter inn i nye og moderne lokaler, blir diskusjonene rundt skjerming og åpenhet i rent fysisk forstand.

Fysisk åpenhet og behovet for skjerming

Visjon 2: Fubiak skal være et inspirerende møtested for kunnskap og kultur hvor alle er velkomne, enten de kommer for å være alene eller sammen med andre

Åpenhet og transparens fremstod i 2018 som selve konseptet FUBIAK, ment for å gi brukerne opplevelsen av å befinne seg i et trygt, oversiktlig og åpent offentlig rom. To år etter åpning opplevde altså en del ungdom og ungdomsarbeidere å ha mistet et fristed, sammenliknet med i den ungdomskafeen de hadde kommet fra. Symbolet på dette tapet ble nettopp åpenheten: de åpne rommene, alle inngangene og mangelen på steder å være for seg selv *som gruppe*. Når ungdomsarbeidere i forbindelse med evalueringen insisterte på fysisk skjerming av egne aktiviteter i FUBIAK, utfordret de samtidig ideen om å etablere et hus åpent for hele bydelens – eventuelt byens – befolkning. Å etterspørre permanent fysisk skjerming ble en form for symbolsk motstand mot samlokaliseringen og samorganiseringen i seg selv.

Flere av ungdomsarbeiderne insisterte lenge på at den eneste muligheten for å klare å utvikle et godt ungdomstilbud innenfor rammene av FUBIAK, nettopp var fysisk skjerming av området i 2. etasje. Gjennom vår evaluering kom det frem at diskusjonen rundt mulighetene for å sette opp en glassvegg rundt hovedtrappen i 2. etasje hadde pågått helt siden før FUBIAK åpnet. Ifølge noen av ungdomslederne hadde muligheten for fysisk skjerming av ungdomsaktivitetene vært en forutsetning for avgjørelsen om at ungdomssenteret skulle flytte fra sine midlertidige lokaler inn i FUBIAK. I den hensikt å ivareta åpenheten i konseptet ble veggen imidlertid aldri bygget. På tidspunktet for evalueringen i 2018 hadde denne ikke-eksisterende glassveggen nærmest endt opp som et symbol på alt som var konfliktfylt og vanskelig med konseptet. Diskusjonen om glassveggen hang også sammen med et annet problem som hadde meldt seg for ungdomsarbeiderne etter åpning, nemlig behovet for å ha en egen inngang for ungdom på kveldstid. Stadig opplevde de ansatte at de som var for unge for å få eget meråpentkort, eller som hadde glemt kortet hjemme, ikke kunne komme seg inn i bygget på kveldstid. Selv når en egen inngang for ungdom i 2. etasje til slutt kom plass, fortsatte ungdommene å bruke hovedtrappen fra 1. etasje for å bevege seg inn og ut, noe som forstyrret andre som befant seg i lokalene på ettermiddag og kveldstid.

Ungdomsarbeidernes innvendinger mot byggets åpenhet ble gjennomgående begrunnet ut fra lokalkunnskap og deres kjennskap til ungdomsmiljøet og minoritetsbefolkningen på Furuset. En ting var erfaringer med ungdommers voldsbruk og med enkelte lokale unge voksnes involvering i organisert narkotikakriminalitet (Rosten, 2017), en annen ting var erfaringene med foreldregenerasjonens utstrakte sosiale kontroll av unge menneskers omgang på tvers av kjønn. Fra ungdomsarbeidernes perspektiv var fysisk skjerming også helt nødvendig for å kunne etablere et trygt rom for ungdommene, uten innblanding fra voksne brukere med ønske om å utøve slik kontroll (se f.eks. Smette et al., 2021 om foreldre-restriksjoner i minoritetsbefolkningen). I FUBIAK har ungdomsarbeiderene for eksempel opplevd at hemmelige kjærestepar er blitt «tatt på fersken» fordi noen voksne har sett dem sitte tett eller holde hender i sofaen gjennom glassveggen ut mot kafedelen eller gjennom vinduet ut mot parkeringsplassen utenfor. Denne synligheten bidro ifølge dem til

at gutter og jenter oppholdt seg hver for seg, i ulike rom eller ved ulike bord. Det ble imidlertid stadig tatt grep i organsiasjonen for å imøtegå slike behov for skjerming, eksempelvis gjennom å henge opp gardiner i de største vindusflatene, eller gjennom ommøblering.

Mens ungdomsarbeidernes kriminalitetsforebyggende arbeid sikter mot å styre unge mennesker bort fra kriminell aktivitet, eller også å begrense deres handlingsrom for slik aktivitet, handler deres sosiale arbeid samtidig om å utvide unge menneskers handlingsrom. Fra ungdomsarbeidernes perspektiv forutsetter begge deler altså fysisk skjerming fra omgivelsene. Et interessant spørsmål å stille i denne sammenheng, er hva som ville ha skjedd hvis unge brukere hadde blitt involvert i etableringen av FUBIAK allerede før åpning. Ville de da kunne bidratt til at organisasjonen fikk utnyttet de mulighetene som ligger i sambrukshusets sosiale og fysiske åpenhet bedre, fremfor å havne i endeløse diskusjoner om dets begrensninger og behovet for skjerming?

Ungdommenes samskappingsrom

Visjon 3: FUBIAK skal være et sted hvor nyskapende ideer og løsninger samskapes mellom brukere og medarbeidere

Oversatt fra det engelske *co-creation* er samskaping et relativt ferskt moteord i norsk offentlig sektor (Røiseland & Lo, 2019) som viser til hvordan offentlige og private og/eller sivile aktører arbeider sammen gjennom å dele kunnskap og ressurser med hverandre (Torfing et al., 2020). Dette er blitt en vanlig måte å jobbe på i skjæringspunktet mellom offentlige tilbud og frivillig arbeid (Bovaird, 2007; Torfing et al., 2021), noe også FUBIAK er et godt eksempel på. Gjennom FUBIAK har den gamle frivillighetssentralen på Furuset gått fra å være et fysisk sted hvor man kan møtes, drikke kaffe og hjelpe andre, til å bli en mer diffus drivkraft og mentalitet i hele den nye organisasjonen (Rosten et al., 2019). Brukernes engasjement og frivillige innsats til beste for huset, ivaretatt av lydhøre og endringsvillige ansatte, ble i forbindelse med vår evaluering fremstilt som det som gjør FUBIAK til hva det er. Det handlet om å tilrettelegge for konvertering av brukernes initiativ, engasjement og medvirkning til konkrete tilbud og arrangementer i huset. Her har også ungdommen etter

hvert spilt en nøkkelrolle, for eksempel som kulturprodusenter i Grorud-dalsprodusentene eller registrerte frivillige i samarbeid med nettstedet frivillig.no.

I FUBIAK, som alle andre steder hvor samskapingsbegrepet brukes for å beskrive hva som foregår, vil det ofte være litt uklart hva slags rammer og rom denne samskapingen skal foregå innenfor. Hvor går grensene for hva som kan samskapes og når er det at de ansatte eller andre maktrelasjoner gjør seg gjeldende og legger begrensninger? For å trekke parallellen til diskusjonen om ungdommens medvirkningsrom i kapittel 4; hva er det egentlig som utgjør ungdommens «samskapingsrom»? I vår evaluering av FUBIAK pekte vi på et åpenbart dilemma i det at «forventningsstyring» i ledergruppa ble omtalt som et middel for å lykkes med samskaping av tilbudet. Forventningsstyring handler jo nettopp om de ansattes styring av brukere, fremfor brukernes styring av FUBIAK. Uten at dette nødvendigvis ble uttalt eksplisitt blant de ansatte oppfattet vi det som et underliggende premiss for tilbudet at FUBIAKs brukere måtte kunne disiplinere og styre seg selv innenfor rammene av konseptet. Her er det rimelig å anta at ungdom generelt, og særlig utsatt ungdom spesielt, vil ha andre behov for oppfølging enn voksne brukere. Når viljen og evnen til å benytte seg av brukerstyrte tilbud også på andre måter kan være ujevnt fordelt i en befolkning, vil det kunne bidra til systematiske forskjeller i hvem som benytter seg av – og ikke minst bidrar inn i – samskapingen av tilbudet.

Ungdomsarbeidernes relative motstand mot FUBIAKs sosiale og fysiske åpenhet de første to årene etter åpning hadde åpenbart sammenheng med at de befant seg tett på en brukergruppe som tidlig ga utrykk for misnøye med manglende skjerming av egne aktiviteter. Faglederen for ungdom fortalte oss i intervju om hvordan en gruppe unge brukere etter noen måneders drift hadde fått nok av at voksne «okkuperte» det de oppfattet som sitt område i 2. etasje:

Det førte til et stort ungdomsopprør, sinte ungdommer som snakket høyt til ungdomsarbeiderne, som sa «dette er ikke hva dere har lovet oss, dette er bare tull og vi har blitt lurt og vi vil tilbake til ungdomkafeen nå!». Det endte opp med at en del av ungdommene ville stille opp på åpen halvtime for å fortelle politikerne hva de følte.

Situasjonen ble løst gjennom at ungdommene fikk møte representanter for partnerorganisasjonene i FUBIAK direkte for å fremme sine synspunkter. I etterkant fikk sambrukshuset tildelt en ekstra ungdomsarbeiderstilling samt en egen budsjettpost til utbedring av lokalene med tanke på ungdom. Midlene skulle gå til egen inngang for ungdom i 2. etasje, bygging av nytt toalett i 1. etasje, samt et eventuelt etasjeskille/glassvegg. Ungdommene så seg altså nødt til å bevege seg ut av det samskapte huset, utenfor samskapingsrommet så å si, for å fremme sine argumenter direkte overfor bydelspolitikere og byråkratene i bydelsadministrasjonen og Deichman.

Gjennom UngHus-prosjektet har vi fulgt flere prosesser med etablering av nye samlokaliserte tilbud med ungdom som brukere i ulike kommuner og bydeler (f.eks Moss Bibliotek, Oppsal samfunnshus, Manglerud aktivitetshus og nye Hovseter ungdomsskole). Som nærmere beskrevet i kapittel 2 har vi i den forbindelse hatt med flere grupper av ungdom og ansatte på besøk for å la seg inspirere av FUBIAK. En gruppe ungdom involvert i planleggingen av nye Oppsal samfunnshus brukte få minutter på å komme til kjernen av den skjermingsproblematikken vi har beskrevet i det foregående. I møte med FUBIAK-ungdommen lyttet Oppsal-ungdommen oppmerksomt og stilte oppfølgingsspørsmål av typen:

Hvorfor mener dere det er viktig å ha egen inngang for ungdom? Hvor er det dere vil at den veggen skulle ha stått, sånn at dere slipper å ha de voksne på biblioteket inne på klubben?

Under befaringene med ulike grupper i FUBIAK gjenfant vi ellers det samme mønsteret som vi så gjennom evalueringen; at de voksne besøkende ofte fremstod som mer positive til det åpne konseptet, mens ungdom på befaring var mer skeptiske og brukte kortere tid på å komme «bak fasaden». Kanskje skyldes det at ungdom og voksne bærer med seg ulike erfaringer med å innta åpne rom? Deres sosiale status som ungdom og voksne tilsier i alle fall at de blir tildelt ulike maktposisjoner i rommet, nærmest uavhengig av hva idealbildet for – eller utopien om – et åpent sambrukshus tilsier. Et annet og mer generelt poeng kan være at behovet

for skjerming har naturlig sammenheng med ungdom som livsfase, hvor behovet for selv å kunne regulere avstanden til andre, og ikke minst til voksne, gjør seg gjeldende.

Hva gjelder FUBIAK mer spesifikt, er det samtidig viktig å påpeke at barn og ungdom er den desidert største brukergruppen i huset. De må åpenbart også trives med åpenheten – det er vanskelig å tolke de gode besøkstallene på noen annen måte. Gutten som fremhevet problemet med å «ha et bibliotek i kjelleren» fremstod ikke nødvendigvis som representativ for denne brukergruppen – ikke da, og antakelig enda mindre nå. Om ungdom og skjerming i FUBIAK anno 2021 har daglig leder følgende å si:

Her er vi i kontinuerlig prosess. Vi har nå flere rom hvor ungdom kan være og oppholde seg uten innsyn. Samtidig ser vi at de åpne arealene også blir brukt hyppig av barn og unge – og bidrar til at mange opplever trygghet i våre lokaler. Det er en pågående prosess å skulle balansere åpenhet og skjerming – det er plusser og minuser med begge deler. Derfor jobber vi nå også i større grad med soner. På den måten bregrenser vi noe av åpenheten og den frie flyten ved at ulike brukergrupper oppholder seg i ulike soner i huset.

I tillegg til å ha gått bort ifra at de ansatte skal «jobbe i hele huset», har de altså gått bort ifra ideen om at alle brukerne skal kunne bevege seg overalt. En ytre omstendighet som også spiller inn her er at et nytt bydelshus er under oppføring som FUBIAKs nærmeste nabo, noe som på lengre sikt vil bidra til å redusere presset på lokalene i 2. etasje i betydelig grad. FUBIAKs samlede personalgruppe planlegger derfor for å kunne gi barn og unge enda mer skjermet tilgang på disse lokalene i fremtiden. Kanskje det er riktig å konkludere med at ungdom som gruppe, gjennom å ha deltatt og vært til stede på FUBIAK over tid, og gjennom å ha blitt prioritert som gruppe og lyttet til av de ansatte, faktisk har opparbeidet seg en betydelig maktposisjon i dette sambrukskonseptet. Samtidig kunne de med fordel ha blitt invitert inn i god tid før bygget sto ferdig, med sine synspunkter og perspektiver på hvor grensene for sosial så vel som fysisk åpenhet bør gå, nettopp for å unngå konflikter og frustrasjon underveis.

Sambrukshus som utopi og eutopi

Utopi er [...] den formen for samfunn et individ eller en gruppe lengter etter, eller forsøker å virkeliggjøre. I dagligtale og politisk retorikk brukes gjerne «utopi» og «utopisk» for å karakterisere – og utdefinere – visse ideer og idealer som urealistiske eller urealiserbare.

— Mathisen, 2021

I dette kapittelet har vi, med utgangspunkt i FUBIAK som case og basert på erfaringer fra UngHus-prosjektet, satt fokus på det vi ser som en mer generell tendens: At sambrukshus fremstilles som en virkeliggjort utopi. Det er noe med måten disse one-fits-all-stedene allerede før de er etablert presenteres som løsningen på alle lokale utfordringer, som et sted som kan møte alle slags ønsker og behov blandt likeverdige brukere. Ikke minst virker sambrukskonseptene forførende på dem som drar dit på befaring for å finne inspirasjon til egne prosjekter. Etter åpning behandles slike kommunale sambrukshus også som en merkevare, som potensielt tar skade av at interne smertepunkter og utfordringer belyses. Med så vidt ambisiøse prosesser for dekonstruksjon og rekonstruksjon av offentlige tilbud som det her ofte legges opp til, er utfordringer og ubehag underveis faktisk helt umulig å unngå.

Et utbredt problem med etableringen av sambrukshus hvor ungdom er en av målgruppene, er fra vårt perspektiv tendensen til å forholde seg til huset som et maktfritt rom. Dette gjelder etter hva vi har erfart både i beslutningsprosessene i forkant av etablering, i den første fasen etter åpning hvor konseptet etableres, og ikke minst når huset besøkes av andre som ønsker å etablere noe tilsvarende i sin hjemkommune eller bydel. Kombinasjonen av uvilje mot å diskutere maktforskjeller, manglende avklaringer rundt samskappingsrommet og offensiv markedsføring av tilbudet utad, kan potensielt bidra til å skape unødvendig høy konfliktnivå og misnøye i en fersk organisasjon. I tillegg kan det føre til at andre forsøker å kopiere konseptet, uten å være kjent med dets smertepunkter. Som forskergruppe ser vi stort potensiale for ungdom i at deres tilbud inngår i en større sammenheng. Det er imidlertid ikke det samme som å mene at samlokalisering alltid – og nærmest uavhengig av lokale forhold og kontekst – er en god idé. Med større åpenhet om

problemer og begrensninger underveis mener vi derimot at sambruks- hus kan være en ypperlig arena for læring, ikke minst i en tid hvor brukere i stadig større skala inviteres inn i utformingen av offentlige velferdstilbud.

Innledningsvis problematiserte vi hvordan medvirkning og samska- ping ofte kommer inn først når beslutningen om samlokalisering og samorganisering av tjenester allerede er tatt, noe som i seg selv begren- ser brukernes medvirknings- og samskapingsrom. Selve beslutningen om samlokalisering unntas oftest unge medvirkeres kritiske blikk. Som et ledd i prosessen med å etablere en ny møteplass for hele befolk- ningen, fremheves likhet og jevnbyrdighet mellom brukergrupper på bekostning av forskjeller i status og interesser. Hvis da ingen anstrenger seg litt ekstra for å ta barn og unges perspektiv, kan de ende opp som en brukergruppe som i mindre grad får mulighet til å sette sitt preg på huset *på egne premisser*. Barn og unge er nemlig ikke nødvendigvis vant med å få det som de vil. Tvert i mot har de mye erfaring med at voksne tar avgjørelser over hodene på dem, og at de må ta til takke med det de får. Vår erfaring med ung medvirkning tilsier at det er de voksne som fabler om Utopia, mens de unge forholder seg mer nøkternt til det de har, her og nå.

Når ungdom som brukere deler lokaler med andre brukergrupper, påvirker det altså deres muligheter for samskaping. Derfor er det i sam- lokaliseringsprosesser viktig å involvere lokal ungdom i prosessen så tid- lig som mulig, og aller helst i god tid før avgjørelsen tas. Når det så først er bestemt at et ungdomstilbud skal samlokaliseres og samorganiseres med andre tjenester, bør man unngå å havne i en situasjon hvor de invol- verte ender opp med å sikte mot «utopien», mot det idelle sambrukshuset hvor alt fungerer like godt for alle. Slike sambrukshus finnes nemlig ikke, og kostnaden for brukere og ansatte ved å bygge en helt ny organisasjon gjennom å rive ned de gamle bør ikke undervurderes. En forutsetning må være at de involverte heller sikter mot å etablere *eutopia* (Bauder, 2015; Vestby 2020) – det gode stedet for flest mulig. For å lykkes med å etablere et slikt sted bør man være tydelig på rammene for samskaping og vise åpenhet for alternative perspektiver, selv når de er kritiske. Og kanskje aller viktigst – man må ta tiden til hjelp.

Referanser

- Alghasi, S., Eide, E. & Eriksen, T. H. (Red.). (2012). *Den globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, H. T. (2001). The new urban politics of Europe: The area-based approach to regeneration policy. I H. T. Andersen & R. van Kempen (Red.), *Governing European cities: Social fragmentation, social exclusion and urban governance* (s. 233–253). Ashgate.
- Bauder, H. (2015). Possibilities of urban belonging. *Antipode*, 48(2), 252–271. <https://doi.org/10.1111/anti.12174>
- 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>
- Fagerlid, C., Andersen, B. & Dalseide, A. M. (2021). Engaging with mixed-use design. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology* (s. 122–B4). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003094142>
- Filion, P. (2001). Suburban mixed-use centres and urban dispersion: What difference do they make? *Environment and Planning A: Economy and Space*, 33(1), 11–160. <https://doi.org/10.1068/a335>
- Folkebibliotekloven. (1985). *Lov om folkebibliotek* (LOV-1985-12-20-108). lovdata. <https://lovdata.no/lov/1985-12-20-108>
- Foucault, M. & Neumann, I. B. (Red.). (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (2002). Regjering. I M. Foucault & I. B. Neumann (Red.), *Forelesninger om regjering og styringskunst* (s. 39–71). Cappelen Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Foucault, M. (2014). Morality and practice of the self. I D. Fassin & S. Leze (Red.), *Moral anthropology. A critical reader* (s. 41–45). (Opprinnelig utgitt 1985)
- Gabrielsen, G. V. (2014). *Groruddalen; Oslos vakreste verkebyll? Problempresentasjoner og stedsforståelser i Groruddalssatsingen* [Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøyskolen i Oslo]. <http://hdl.handle.net/1125/227079>
- Mathisen, W. C. (2021, B. mai). Utopi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utopi>
- Neumann, I. B. (2011). *Tilbake til Durkheim: Staten og antropologien*. Universitetsforlaget.
- Neumann, I. B. (2002). Forord. I M. Foucault & I. B. Neumann (Red.), *Forelesninger om regjering og styringskunst* (s. 7–38). Cappelen Akademisk Forlag.
- Oslo kommune. (2021). *Groruddalssatsingen*. <https://www.oslo.kommune.no/slik-bygger-vi-oslo/groruddalssatsingen/#gref>
- Rose, N. (2000). Government and control. *British Journal of Criminology*, 40(2), 321–339. <https://doi.org/10.1093/bjc/40.2.321>

- Rosten, M. (2012). Om å dyrke roser fra betong: Områdeløft på Furuset-vis. I S. Alghasi, E. Eide & T. H. Eriksen (Red.), *Den globale drabantbyen. Groruddalen og det nye Norge* (s. 145–161). Cappelen Damm Akademisk.
- Rosten, M. G. (2015). «Nest siste stasjon, linje 2»: Sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rosten, M. G. (2017). Territoriell stigmatisering og gutter som «leker getto» i Groruddalen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 53–70. <https://doi.org/10.1861/issn.2535-2512-2017-01-04>
- Rosten, M. G., Hagen, A. L. & Tolstad, I. M. (2019). *Samskaping og usynlige barrierer i et åpent hus. Evaluering av partnerskapet i Furuset bibliotek og aktivitetshus* (NOVA Notat 3/19). <http://hdl.handle.net/20.500.12199/1319>
- Ruud, M. E., Andersen, B., Berge, S., Dalseide, A. M., Staven, H. D., Mamelund, S.-E. & Skogheim, R. (2019). *Spenninger og harmoni: Sosiokulturell stedsanalyse for Furuset* (NIBR-rapport 2019:18). <http://hdl.handle.net/20.500.12199/2977>
- Røiseland, A. & Lo, C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35(1), 51–58. <https://doi.org/10.1861/issn.1504-2936-2019-01-03>
- Skrede, J. & Andersen, B. (2019). A suburban dreamscape outshining urbanism: The case of housing advertisements. *Space and Culture*. <https://doi.org/10.1177/1206331219850443>
- Smette, I., Hyggen, C. & Bredal, A. (2021). Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom: Omfang og mønstre i og utenfor skolen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 5–26. <https://doi.org/10.1861/issn.1504-291X-2021-01-01>
- Torfing, J., Kristjansen, E. T. & Sørensen, E. (2021). Co-designing neighbourhood-level social improvement and innovation. I E. Loeffler & T. Bovaird (Red.), *The Palgrave handbook of co-production of public services and outcomes* (s. 353–370). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53705-0_18
- Torfing, J., Sørensen, E. & Røiseland, A. (2020). Samskaping: Fra ide til strategi. *Stat og styring*, 30(4), 28–30. <https://doi.org/10.1861/ISSN0809-750X-2020-04-09>
- Vestby, N. (2020). Eutopia – where the heart matters. I K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Red.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107–120.
- Vestel, V. J. & Hydle, I. (2009). *Fritidsklubb – kvalifisering og rusforebygging?* (NOVA-rapport 15/09).

Ballens uforutsigbare vei mot mål: Medvirkning som maktspill

Bengt Andersen og Sara Berge Lorenzen

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

Frustrasjon, tvil og rammer for medvirkning

Forskningen på medvirkning i byutvikling kan for enkelthets skyld deles i to kategorier, viser en nylig publisert litteraturgjennomgang (Andersen & Skrede, 2021). Den ene kategorien består av litteratur der forfatterne understreker viktigheten av medvirkning, mens den andre utgjøres av analyser som ser mer kritisk på problemene ved å få til medvirkning og de mulige negative følgene, så vel som de positive virkningene, av innbyggerinvolvering. Denne grove inndelingen kan nyanseres ved vise til studier som Trudeau (2018) og Medved (2017, 2018), samt den nevnte litteraturgjennomgangen (Andersen & Skrede, 2021). Selv om vi kan slutte oss til mange av idealene til medvirkningsproponentene – altså de som foreslår at medvirkning er et viktig verktøy – ønsker vi med dette kapitlet å gi en nyansert situasjonsbeskrivelse og å tilby en kritisk-orientert analyse av medvirkningens maktspill (se også Rosol, 2010, s. 559).

Med begrepet «kritisk» ønsker vi å tydeliggjøre at vi ikke nødvendigvis *a priori* aksepterer at noe er «fornuftig» eller «bra», men at dette må undersøkes empirisk og at ulike sider, både fordeler og ulemper, løftes frem. En kritisk analyse av byutvikling kan dermed få frem hvordan dagens situasjon ikke er «naturgitt» (Andersen, 2014), men for eksempel

delvis drevet frem av aktører med én bestemt ideologi eller et bestemt sett med verdier/motiver der andre aktørers preferanser ikke alltid tilgodeses (Andersen et al., 2021). Kritisk-orienterte byforskere vil ofte løfte frem «makt» i sine diskusjoner (Brenner, 2009). Eller, som nevnte Medved (2017, 2018) legge opp til en evaluering og kritisk vurdere hva som synes å ha fungert eller har hatt betydning for utfallet. Medved dokumenterte gjennom sine komparative casestudier blant annet hvordan resultatene fra en mer toppstyrt byutvikling ikke må skille seg mye fra en mer medvirkningsorientert byutvikling.

Under vil vi selv illustrere poengene her ved å trekke på våre egne erfaringer og tolkninger av disse fra ulike feltarbeid i Oslo. Målet var å samle informasjon som offentlige myndigheter kunne nyttiggjøre seg i eget arbeid. Med andre ord var vi ikke der for å samle inn data med den hensikt å gjøre en kritisk analyse for publisering i en vitenskapelig kanal. Vi ble derfor selv overrasket over graden av maktesløshet eller den manglende påvirkningsmuligheten særlig våre voksne informanter ga uttrykk for i samtalene.

Høsten 2019 er vi på feltarbeid som utredere hos en kommunal etat i Oslo som er opptatt av å ha gode medvirkningsprosesser for den kommende utbyggingen etaten har et ansvar for å koordinere i bydelen. Opp gjennom årene har det vært organisert og arrangert flere ulike medvirkningstiltak blant beboerne i det aktuelle området. Da vi ett år tidligere, i forbindelse med et annet konsulentprosjekt, intervjuet en rektor på den lokale skolen, spurte vi vedkommende om det ville være mulig å få snakke med noen av skolens elever for å få deres innspill om den lokale utviklingen. Det avviste hun tvert, og forklarte at nå hadde skolen vært med på flere slike medvirkningsrunder, uten at noe skjedde. Rektoren var klar på at ledelsen ikke kunne utsette barna for dette igjen. Nå, rundt 12 måneder senere (i 2019), skulle vi altså tilbake for å se nærmere på hvordan nettopp enda en runde med medvirkning ville forløpe i denne delen av hovedstaden. Nå skulle medvirkningsmulighetene drøftes og planlegges, og med på møtene var representanter for en rekke kommunale instanser.

I tillegg til å observere møtene, snakket vi med mange av de involverte aktørene. Selv om de fleste fra kommunen som ytret seg under møtene da medvirkning var tema var positive og interesserte i å gjøre dette på (det

de tolket som) nye måter, var det også enkelte etatsrepresentanter som var skeptiske. Grunnene som ble oppgitt, var at planprosessen var kommet så langt at det nå var nok medvirkning, samt at eventuelt nye runder med involvering av beboere ville forsinke, og dermed fordyre, fremdriften av den kommende utbyggingen. På ett av planleggingsmøtene mellom de kommunale aktørene, var det også til stede en representant for det lokale idrettslaget. Vedkommende sa at det var mye å være fornøyd med i de planene som forelå, men at de likevel var misfornøyde både med det arealet som var avsatt til deres aktiviteter, «som var mindre enn det vi har nå», og til planene for samlokalisering av mange forskjellige funksjoner for høyst ulike bruker- og aldersgrupper. En slik samlokalisering ville føre til konflikter, mente idrettenes representant. Kommunens folk gjorde det klart at det avsatte arealet og samlokaliseringen av aktiviteter, ikke kunne endres på. Dette var gitt. Det innså også den lokale ildsjelen. I et senere intervju virket vedkommende enda mer pessimistisk, da idrettslaget ikke bare ville få redusert kapasitet sammenlignet med dagens behov, men gitt også en kommende utbygging av flere hundre leiligheter, så ville ikke idrettslaget ha mulighet til å tilby de nye barna meningsfulle aktiviteter. Dette var spesielt problematisk i et område med omfattende levekårsutfordringer, inkludert problemer knyttet til uro og kriminalitet i deler av ungdomsmiljøet. Idrettslagets representant var dermed redd for at enda flere unge ville falle utenfor den organiserte fritiden, og heller bli rekruttert inn i uønskede miljøer i årene fremover. Ved å kritisk drøfte ulike medvirkningsforsøk med unge, men også planprosesser der unges arenaer skal utvikles eller endres, viser dette kapitlet viktigheten av å løfte frem «makt» som et sentralt analytisk begrep. Kanskje viktigere, er vår insistering på at det må skje radikale endringer i ressurstilgangen – og de reelle medbestemmelsesmulighetene – for at unge og voksne uten formelle «ekspertroller» (se Mutter et al., 2021), skal bli integrerte som fullverdige stedsutviklere.

Hvordan forstå medvirkning?

Denne underoverskriften lover for mye – vi kan bare tilby noen perspektiver eller noen briller en kan lese medvirkning i stedsutvikling gjennom.

I en tidligere artikkel inviterte en av oss forskere og andre til å gruble mer over medvirkningens rolle i norsk byplanlegging (Andersen & Skrede, 2021). I dette kapitlet tar vi oss selv delvis på ordet ved å både beskrive og å tenke høyt om hvordan medvirkning forløper i konkrete stedsutviklingsprosjekter i Oslo. Basert både på foreliggende litteratur og på våre egne felterfaringer fra medvirkningsarbeid, ønsker vi å belyse hvordan «makt» må trekkes inn i alle kritiske diskusjoner både av steds- eller byutvikling mer generelt, samt i medvirkningsarbeid med unge mer spesielt (se Ataol et al., 2019). Tidligere medvirkningsstudier – i byplanleggingen mer overordnet (Brand & Gaffikin, 2007), men også der barn/unge står sentralt (Alparone & Rissotto, 2001) – viser hvor sentralt det er å synliggjøre nettopp makt og interessekonflikter. Brand og Gaffikin (2007), for eksempel, viser til at en ikke må nedtone «maktpillet» som ofte oppstår mellom ulike grupper i planleggingen. Det er ikke bare ulike beboergrupper (som unge og eldre) som kan ha ulike interesser, men også de som skal medvirke og de profesjonelle planleggerne. Videre understreker de at maktforskjeller ikke enkelt kan oppløses gjennom dialog eller logiske argumenter (Brand & Gaffikin, 2007, s. 292). I praksis, påpekes det videre (Brand & Gaffikin, 2007, s. 300, 304), så er det utbyggere og andre med ressurser og formell autoritet – «regissørene» (Andersen et al., 2021) – som ofte sitter langt unna medvirkningsmøterommene, som tar over styringen når rundene med beboerdialog er over. Med slike argumenter som inspirasjon, hevder vi at medvirkningsproponenter, inkludert planleggere, politikere og forskere (se Andersen & Skrede, 2021, s. 10–12), med fordel kan løfte frem at ulike grupper/individer kan ha høyst ulike ressurser og interesser. Som diskutert av Harvold (2002), er det ikke gitt eller nødvendigvis sannsynlig at medvirkningsprosessen vil føre til et resultat alle vil være fornøyde med (også Andersen, 2021). I de tilfellene der man ønsker å bygge noe for barn/unge eller lage et område der barn vil trives, kan en skille mellom det å ha et «barneperspektiv» og det å lene seg på «barns perspektiv».¹ Førstnevnte er der voksne planleggere/utbyggere

1 Vi ønsker å takke Astri M. Dalseide for mange gode innspill på et tidligere utkast. Blant annet er vår bruk av «energitapping» en idé fra Astri. Vi takker også den anonyme fagfellen for gode kommentarer og det er fra fagfellen vi har hentet begrepsparet «barns perspektiv» og «barneperspektiv».

har en idé om hva som er barns ønsker eller «behov», mens det å (forsøke å innta) barns perspektiv, vil være å involvere faktiske barn/unge slik at deres interesser får reell innvirkning på planlegging og utbygging (se også Hauken, 2020; Skivenes & Strandbu, 2006).

Videre er det vanskelig å være uenig med henholdsvis Alparone og Rissotto (2001) og Harvold (2002) at det er en dårlig løsning å legge bort eller fortie konflikter, slik faktisk en del medvirkningsproponenter foreslår. Vi er også skeptiske til om norske politikere og planleggere (Abram, 2004) – og kanskje særlig private utbyggere (Andersen et al., 2021) – vil gi fra seg «makt».² Den innledende skildringen, bygget på feltarbeid og intervjuer, gir blant annet en indikasjon på hvordan stedsutvikling kan forstås som et spill der ulike aktører har ulike muligheter til å påvirke spilleregler og spillets utfall (Bauman, 2012, s. 5; Lukes, 2005). Med Sarkheyli og Rafeian (2018, s. 107) – som igjen lener seg på Lukes (2005) – vil vi si at det er viktig å belyse hvem det er som får prioritere og definere behov tidligst i planleggingsfasen – det er ikke alle som har «forslagsmakt» (Duch et al., 2015). Når prioriteringer og behov har blitt formulert, kan det være vanskelig for de som kommer senere inn som «medvirkere» å endre på dette. Interessant nok har Oslo, byen vi har gjort feltarbeid i, et politisk mål om å være en «foregangskommune» på medvirkning (Røed, 2018). Samtidig ser vi hvordan ulike kommunale aktører eller etater (trolig etter press fra politikere og utbyggere) handler innenfor rammer der fremdrift, budsjetter og andre politiske målsetninger skal følges, overholdes og nås. Slike materielle faktorer (som økonomi og utbygging) kan derfor vanskeliggjøre en realisering av medvirkningsvisjonen. Kort sagt er det noen målkonflikter her, noe en rekke byforskere har trukket frem som et fremtredende trekk i Oslos byutvikling – hvor de mer «myke» målene knyttet til sosial bærekraft nedprioriteres til fordel for de «harde» målene under paraplyene miljømessig og økonomisk bærekraft (Andersen & Røe, 2017a; b; Andersen & Skrede, 2017; Cavicchia, 2021). For å låne en formulering av Alparone og Rissotto (2001, s. 431), er vi dermed ikke overbevist om at vi i norsk stedsutvikling vil se en «desentralisering av makt» der borgere,

2 Vi skriver «makt» og ikke makt, da vi ikke ser på makt som en ting som kan deles opp eller sendes rundt. Snarere forstås makt som et aspekt eller en dimensjon ved sosiale relasjoner (Andersen, 2014, s. 59 med referanse til Kilian, 1998).

inkludert unge, får betydelig og reell kontroll over planleggingen, inkludert en reell innflytelse allerede i forslagsfasen (se også Kalandrakis, 2006). Altså, om tanken med medvirkning er «en mer demokratisk planlegging (Aarsæther et al., 2018, s. 20)» (sitert i Andersen & Skrede, 2021, s. 8), så vil vi hevde at ulike former for «makt» må fordeles.

Å være opptatt av barn og unges plass i stedsutviklingen, og det å bedrive medvirkningsarbeid – eller i hvert fall snakke om «medvirkningens» viktighet – er hverken særnorsk eller noe nytt. I Norsk Forms rapport *Bybarna i forskning og planlegging. En kunnskapsoversikt fra 1970- og 80-tallet* (Hammarqvist & Stenbråten, 2009), kan man lese at

på slutten av 1970-tallet og utover på 80-tallet, ble det i fagmiljøene lagt stor vekt på at barns interesser ikke ble tilstrekkelig ivaretatt i den fysiske planleggingen av nærmiljøene [...] Etter hvert utviklet planene seg til å gjelde barn og ungdoms totale oppvekstmiljø. Et eksempel på dette er barne- og ungdomsplan for Trondheim 1983–86 [...] Medvirkning sto sentralt i [plan]-arbeidet og blant annet bydelsutvalg, skoler og fritidsklubber var viktige deltakere [...] FNs Barnekonvensjon som kom i 1989 er en medvirkende årsak til at det i løpet av de siste 20–30 årene er lagt stadig sterkere press på at barn skal medvirke eller aktivt delta i planprosessene. (Hammarqvist & Stenbråten, 2009, s. 27–28, 31)³

Det vi vil hevde, er at vi også i Norge synes å være inne i (nok) en bølge av det vi inspirert av Lane (2005, s. 283), kaller en medvirkningsorientering – selv om dette arbeidet ikke nødvendigvis gir de ønskede resultater (Andersen & Skrede, 2021). I USA er Portland, Oregon en by der befolkningens medvirkning er satt i system gjennom lokale lover og forskrifter, en by som sies å være spesiell i en USA-kontekst siden sivilsamfunnets eller borgernes involvering er langt mer omfattende enn de fleste andre byer her (Sarkheyli & Rafieian, 2018, s. 108). Da et nytt «megaprojekt» skulle gjennomføres, ble det også denne gangen gjennomført medvirkning. De ulike aktørene var fornøyde med planleggingsfasen der visjonene ble trukket opp, men med de endelige resultatene var det mer

3 I Norsk Forms rapport blir 1990-tallet kun kort omtalt (Hammarqvist & Stenbråten, 2009, s. 31), mens Bringelands (2017, s. 21–22) masteroppgave har bidratt til å belyse situasjonen både på 1990-tallet og inn på 2000-tallet.

blandete opplevelser, og utbyggerne så ut til å ha hatt langt større evne til å få realisert sine interesser, som å bygge høye og luksuriøse leilighetsbygg (Sarkheyli & Rafieian, 2018, s. 111ff). Sarkheyli og Rafieian poengterer også at det var utbyggerne, eiendomsbesitterne og sektormyndigheter som fikk sette prioriteringene for utbyggingen (s. 114–115). En parallell observasjon ble gjort i Sverige: nemlig at det i byutviklingsprosesser kom til syne maktforskjeller. Her så en hvordan utbyggere og deler av myndighetsapparatet hadde stor mulighet til å få sine interesser gjennom. Samtidig hadde unge, kvinner og etniske minoriteter i langt mindre grad samme mulighet for å få realisert sine preferanser eller interesser (Cele & van der Burgt, 2015, s. 17f.; også Monno & Khakee, 2012, s. 92f.). Tilsvarende fra Oslo, så hevder forskere at private utbyggers interesser styrer stedsutviklingsprosessene i visse områder (Andersen et al., 2021), mens store (semi-)offentlige aktører har stor gjennomslagskraft andre steder (Andersen & Røe, 2017a, 2017b). Felles her, er at den vanlige «osloborgen» i liten grad kan sies å ha hatt direkte påvirkning på forslagene, planene og den endelige realisering (også Andersen & Skrede, 2017). Bildet må likevel nyanseres, da det foreligger tilfeller der beboernes uttrykte interesser, heller enn utviklernes, vinner gjennom, da kanskje særlig ved å hindre eller stoppe utbyggingsprosjekter gjennom omfattende protester (Falleth & Saglie, 2012). Uansett, som Andersen og Skrede viser (2021, s. 12), så er det nok «flere studier som dokumenterer *muligheter* for medvirkning» heller «enn materiell påvirkning». Med det menes at beboere eller andre (tenkte) berørte parter får komme med sine innspill, det vil si at man gis mulighet til å si eller skrive sin mening etter at prosessen er iverksatt. En materiell påvirkning, det å endre på bygningstyper, byggehøyder, arkitektonisk stilart, påvirke prisnivået eller endre på beboersammensetning, lokalisering med mer, synes det derimot å være langt færre eksempler på (se også Cavicchia, 2021). En observasjon vi også gjorde, er at de som blir invitert inn som «medvirkere» eller som presser seg frem med sine innspill «sjelden kommer inn tidlig nok» (Andersen & Skrede, 2021, med referanse til bl.a. Hanssen, 2010; Røe, 2019).

Uansett, basert på de nevnte studiene vil vi hevde at stedsutvikling, inkludert planprosessene, med fordel kan forstås som et spill der de ulike posisjonerte aktørene har ulik mulighet til å både sette agendaen og til

å styre spillet (Bauman, 2012; Duch et al., 2015; Lukes, 2005). Det å ha innsikt i spillets regler og hva som er mulig, leser vi som å inneha en viktig kunnskap eller kompetanse. Om denne kunnskapen er ulikt fordelt mellom aktørene, som arkitekter, bestillere, utbyggere, eiendomsbesittere og ulike grupper av borgere, vil vi i tråd med Barth (1990, 2002) hevde at makt altså må sies å gjennomsyre alle faser eller hele planleggings- og stedsutviklingsprosessen (også Ataul, 2019). Mens det kan synes åpenbart at en eiendomsbesitter, i kraft av å være eier, har en «materieell innflytelse» over utbyggingen som en ung nabo jente ikke kan matche, er det kanskje mindre åpenbart hvordan språk og informasjonstilgang er viktige ressurser i kommunalt drevne utviklingsprosesser der ungdomstilbud i seg selv er et mål for «utviklingen». Et interessant eksempel på hvordan ulike aktører har ulik tilgang til informasjon og kunnskap, får vi i Engerbakks bidrag (se kapittel 11). I det følgende belyser vi nettopp det at hvem som vet og hva en vet når, er viktig. Selv om det å ha økonomisk- eller budsjettansvar selvfølgelig også er en del av spillets gang.

Den gamle fotballbingen

«Hva skal dere bygge for barna og ungdommene da?», spør en gutt på 15 år. Han har fått fri fra skolen for å være med i et møte med tre prosjektledere fra tre ulike etater i Oslo kommune. Etatene har alle planer for området der han bor, et kommunalt boligkompleks øst i Oslo. En av prosjektlederne svarer «vi skal sette opp line og et permanent paradiset». Gutten klør seg i hodet og ser bort på kameraten som også er med i møtet. «Men det er ingen her som går på line og hvis man vil hoppe paradiset kan man jo bare tegne det selv», sier kameraten. «Hvordan kom dere fram til dette?», spør den andre gutten. Prosjektlederen forteller at de inviterte alle barna og ungdommene som bor i boligkomplekset til et medvirkningsmøte, men at det bare dukket opp voksne. Derfor baserte de planene sine på det foreldrene og de andre voksne trodde at barna og ungdommene ville ha.

I tillegg til prosjektlederne og de to guttene er to forskere fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og en representant fra bydelen til stede i møtet. AFI og bydelen gjennomførte et medvirkningsopplegg med de to guttene

et par måneder tidligere. De ble da involvert som medforskere (beskrevet i kapittel 2) med oppdrag om å finne ut hvordan det kommunale boligkomplekset kunne bli et bedre sted for barn og unge å vokse opp. Kort tid etter kom det frem at tre andre etater også hadde planer for området der guttene bor. To etater samarbeidet om et planlagt byggeprosjekt utenfor boligkomplekset, og den tredje etaten skulle i gang med bygging noen år senere.

Da nyheten om at det skulle bygges i området nådde naboene, begynte ryktene å svirre. Det var spesielt ett rykte ungdommene i området var opptatt av – at en gammel fotballbinge skulle rives. Den slitte fotballbingen var nemlig et viktig sted for de unge guttene i nærmiljøet. Det var her de møttes etter skolen og i helgene for å spille fotball eller bare henge. Sammen med AFI og bydelen inviterte de to guttene etatene til et møte for å komme til bunns i hva som faktisk skulle skje, og for å finne ut om ungdom kunne påvirke i disse planene.

Ungdommene intervjuet prosjektlederne og fikk se tegninger over planene for nabolaget sitt. Det kom da frem at fotballbingen ikke skulle fjernes, men flyttes for å gjøre plass til et nytt bygg. Dette ville innebære at ungdommene ville stå uten en ballbinge i en kortere periode, men den nye skulle være klar før sommerferien, innen den årlige fotballturneringen. Der fotballbingen hadde stått ville det bli værende et åpent område. Det var her det skulle settes opp line og permanent paradis.

Da guttene fikk høre at etatene hadde prøvd å invitere ungdom til et medvirkningsmøte ved å legge brev med invitasjoner i postkassene, skjønte de hvorfor det bare var voksne som kom til medvirkningsmøtet. «Ungdommer leser ikke post», kommenterte en av dem. Med andre ord ble ungdommene invitert til å komme med innspill gjennom de voksnes kanal og på deres premisser. De to guttene foreslo at de kunne arrangere et nytt medvirkningsmøte i påskeferien, som var rett rundt hjørnet. Prosjektlederne var skeptiske til dette da de var kommet såpass langt i prosessen at det ville bli vanskelig å gjøre noen endringer. De ble til slutt enige om at ungdommene kunne arrangere et møte på sin måte, og så skulle de se hva de fikk til etterpå.

En solskinnsdag i påskeferien, en uke senere, ble det satt opp langbord på plassen mellom leilighetsbyggene. Guttene hadde hengt opp plakater

og spredt ordet til venner og bekjente i nabolaget. De hadde med seg en forsker og kunstner Nina Vestby fra innovasjonsprosjektet *Et sted å være ung: Metoder og rammeverk for innovativ medvirkning ved utvikling og etablering av ungdomssteder* (UngHus) (mer om prosjektet i kapittel 1), som assisterte med å splotte (les mer om splot som verktøy i kapittel 2), brodere og samle inn innspill. Guttene lagde mat som de serverte. Å tilby mat mente de var viktig for å få folk til å komme. I løpet av dagen kom det om lag 20 barn og ungdommer innom bordet. De splottet, spiste mat, fikk informasjon om hva som skulle skje i området og kom med innspill til den åpne plassen. De fleste ønsket seg nedgravd trampoline lignende en de hadde sett på en lekeplass på Tøyen i Bydel Gamle Oslo. Etter påskeferien fortalte guttene prosjektlederne om innspillene de hadde hentet inn. Prosjektlederne sa de ble overrasket over at de to ungdommene hadde fått inn såpass mange innspill fra barn og unge i området. Etter at de hadde diskutert de ulike innspillene fikk guttene beskjed om at planene kunne endres, men at det kunne føre til utsettelse i byggeprosjektet. De ble da enige om å bytte ut paradiset og line med trampoliner.

Tilbake til den gamle fotballbingen: I det første møtet guttene deltok i fikk de vite at den nye fotballbingen skulle få noen justeringer, blant annet skulle de slitte treveggene byttes ut med ny netting for å minimere bråk. Guttene poengterte at treveggene var viktige, de gjorde nemlig at ballen spratt tilbake i spillet. Guttene diskuterte videre med prosjektlederne, men de mente at det ikke var mulig å beholde treveggene. Den nye fotballbingen skulle stå nærmere boligkomplekset og treveggene ville derfor føre til bråk for beboerne. Sammen ble de enige om å bytte ut nettet som var planlagt med et strammere nett, slik at effekten ikke ville bli helt borte. De ble også enig om andre justeringer for å gjøre fotballbingen bedre for ungdommene som skulle bruke den.

Den gamle fotballbingen ble revet den våren, men da høsten kom, hadde den nye bingen fortsatt ikke blitt satt opp. I mangel på informasjon ble fotballturneringen, som skulle arrangeres før sommerferien, stadig utsatt, og ifølge bydelen begynte ungdommene å bli frustrerte da de ikke så noe tegn til fotballbingen utover høsten. Et av de viktigste møtестedene for ungdommene hadde på dette tidspunktet vært borte i nesten tre måneder på sommerhalvåret, som ifølge guttene er årstiden den blir

mest brukt. I januar året etter fortalte bydelen at den nye fotballbingen endelig hadde blitt satt opp, men den var låst slik at ingen kunne bruke den, til tross for stadig etterspørsel fra både bydelen og engasjerte ungdommer. I samtaler med prosjektlederne i de involverte etatene fikk vi vite at én beboer hadde sendt inn en formell klage til Plan- og bygnings-etaten (PBE) i Oslo kommune. Denne ene klagen trumfet ungdommenes interesser og førte til at fotballbingen ikke åpnet igjen før vinteren året etter. Ungdommene var dermed uten fotballbinge og et sted å være i over et halvt år. For en ungdom er seks måneder, relativt sett, en lang periode. For mye av ungdomstiden ble de altså fratatt sitt sted, en arena der vennskap etableres og bygges.

Presteboligen i bydel St. Hanshaugen

På andre siden av byen, i bydel St. Hanshaugen, ventet ungdom på et forsinket ungdomshus i to år. I 2018 gjennomførte AFI, i samarbeid med bydelen, en medvirkningsprosess i forbindelse med at en gammel prestebolig skulle bli til et ungdomshus. Medvirkningsprosessen var en del av prosjektet *Alternative byrom: Unges medvirkningsrom*. Innspillene til ungdommene skulle danne grunnlaget for hvordan ungdomshuset skulle utformes og hva det skulle inneholde. Rett før renoveringen skulle starte, i 2019, stoppet imidlertid prosjektet opp. Huset ble stående tomt og ungdommene som hadde medvirket fikk ikke vite hva som hadde skjedd.

I forbindelse med prosjektet UngHus engasjerte bydelen høsten 2019, i samarbeid med AFI, en gruppe ungdom til å finne ut hva som hadde skjedd med huset. Ungdommene var ansatt i deltidsjobb i bydelen ved siden av skolen som en del av prosjektet Ung Ambassadør. I workshoper fasilitert av AFI leste ungdommene gjennom møtereferater, intervjuet politikere, bydelsansatte og andre relevante personer. De fant ut at ungdomshusprosjektet hadde stoppet opp fordi det var uenigheter om hvor mye bydelen skulle betale i husleie for å drive ungdomshuset. I desember samme år dro ungdommene til Åpen halvtime i bydelen, de fortalte hva de hadde funnet ut og krevde at prosjektet skulle starte opp igjen med ungdom involvert gjennom hele prosessen. Over nyttår, i januar, startet prosjektet opp igjen, og etter planen skulle ungdomshuset stå klart høsten

2021, to år senere enn den opprinnelige planen. Som i eksemplet over er det også her viktig å poengtere at to år er en betydelig del av den enkeltes ungdoms liv. I løpet av disse to årene ble flere av ungdommene som var med i Ung Ambassadør ferdig på videregående skole og var dermed for gamle til å bruke huset da det stod klart. At ungdom vokser fra tiltakene de har medvirket på fordi byggeprosjektene utsettes, har vi sett flere eksempler på i UngHus-prosjektet og andre prosjekter vi har deltatt i.

Et par måneder senere var ungdommene i møte med bydelen, AFI og prosjektledere fra Omsorgsbygg (OBY), som fra høsten 2021 ble en del av den sammenslåtte etaten Oslobygg. OBY var byggherre og hadde ansvar for rehabiliteringen av huset. I møtet intervjuet ungdommene prosjektlederne fra OBY, de fortalte om ideene de hadde for huset og ville finne ut hvor mye de kunne påvirke. «Målet er ikke å gjøre noen endringer nå», sa en av prosjektlederne gjentatte ganger. De hevdet altså at det var for sent i prosessen til å kunne påvirke selve utformingen av ungdomshuset – rammene eller prioriteringene var i stor grad allerede bestemt. En av ungdommene fortalte senere at de følte seg låst. De hadde mange ideer, men fikk stadig beskjed om at prosjektet hadde kommet for langt til at det var mulig å gjennomføre disse ideene. Bydelen, som skulle drifte det ferdige ungdomshuset, forhandlet med Omsorgsbygg og fikk åpnet opp det trange medvirkningsrommet. Høsten 2020 engasjerte bydelen en ny gruppe ungdommer som sammen med interiørarkitektfirmaet Makershub jobbet med hvordan huset skulle innredes. Bydelen overtok driftsansvaret sommeren 2021 og ungdomsmedvirkning virker å stå sentralt i den videre utviklingen av ungdomshuset.

I løpet av våren 2020, da byggeprosjektet startet opp igjen, fikk ungdomshuset mye oppmerksomhet fra politikere og nysgjerrige naboer. Ungdommene ble flere ganger invitert med da bydelen og Omsorgsbygg skulle møte politikerne sammen med journalister for å vise frem huset. I disse møtene ble huset beskrevet som en suksesshistorie, og ungdommene ble spurt om de gledet seg til ungdomshuset skulle åpne. I samtaler med ungdommene i ettertid fortalte de at de gjerne ville fortelle om at prosjektet stoppet opp og det de hadde funnet ut, men de ble stadig bedt om «å se fremover». Da noen av ungdommene selv tok pennen fatt og

skrev en kronikk som ble publisert i avisen *Vårt Oslo*, ble det oppstyr bak kulissene.⁴ Ledelsen i både bydelen og OBY reagerte negativt på ungdommenes kronikk. I og med at ungdommene var ansatt i Oslo kommune gjennom prosjektet Ung Ambassadør, mente ledelsen at ungdommene ikke burde kritisere kommunen (les mer om ungdommenes opplevelse i Engerbakk sitt kapittel 11).

Ivrige medvirkningspådrivere

I bydel St. Hanshaugen jobbet engasjerte bydelsansatte aktivt for at ungdommenes ideer skulle bli tatt hensyn til. OBY hadde ansvaret for rehabiliteringen, men det var bydelen som fikk ansvar for å gjennomføre medvirkning med ungdom. De ansatte i bydelen var altså det vi her kaller medvirkningsverter. Bydelen hadde møter med OBY hver 14. dag der de fikk oppdateringer på rehabiliteringen og kunne komme med innspill på vegne av ungdommene. Ifølge de bydelsansatte ble de i disse møtene spurt om programmering og utforming, men det ble brukt et fagspråk som var vanskelig å forstå. Etter hvert tok de med interiørarkitektfirmaet Makershub inn i disse møtene, slik at de kunne oversette fagspråket som ble brukt. De fortalte også at de ofte ble bedt om å ta raske avgjørelser og fikk derfor ikke diskutert med ungdommene først.

Vi skulle finne ut hvilke lys de ulike rommene skulle ha, [...] vi fikk de ulike alternativene å velge mellom og farge på gulv. Det skjedde så sykt fort og med en forventning om at vi visste hva det innebar og hva det var snakk om. Og der fikk vi god hjelp av Makershub [interiørfirma], men det var ganske sånn ... ja, vi måtte gjennom noen runder for å vite at vi tok riktig valg eller at vi leste riktig så vi ikke endte opp med å drite oss helt ut.

Det er jo det som har vært litt vanskelig for det er vi som må være vaktbikkje, også har ikke vi noe kunnskap til å gjøre det, vi har ingen forutsetninger.

— fra gruppeintervju med ansatte i bydel St. Hanshaugen

4 Les kronikken i *Vårt Oslo*: <https://vartoslo.no/arbeidsforskningsinstituttet-bydel-st-hanshaugen-omsorgsbygg/ungdom-pa-st-hanshaugen-ble-lovet-et-ungdomshus-i-2014-hvorfor-tar-ingen-ansvar/239467>

De bydelsansatte som hadde ansvaret for å være medvirkningsverter hadde ikke de rette verktøyene, i form av fagspråk og kunnskap om hvordan en planprosess og et byggeprosjekt forløper, til å kunne ta vare på innspillene fra ungdommene. De fortalte videre at det ble lettere da de fikk inn interiørfirmaet som kunne oversette og hjelpe dem med å ta beslutninger. Samtidig fortalte de ansatte i bydelen at hvis de hadde hatt kunnskap om og erfaring fra byggeprosjekter, ville de engasjert interiørfirmaet tidligere. Dette kunne spart dem for tid, frustrasjon og ressurser. I samråd med interiørfirmaet endte de opp med å be OBY male alle vegger hvite slik at de selv kunne male dem i de fargene ungdommene ønsker senere. Innflyttingen i huset ungdommene hadde ventet på i over to år ble dermed ytterligere forsinket.

Et annet hinder for medvirkning som de bydelsansatte fra St. Hanshaugen trakk frem, var økonomi. Til tross for at unges medvirkning synes å være viktig, gitt formuleringer i plan- og bygningsloven, så ble det ikke lagt inn tilstrekkelig med midler i budsjettet. De bydelsansatte har derfor gjennom hele prosjektperioden søkt om midler fra andre finansieringskilder for å kunne gjennomføre medvirkning med ungdommer. De forteller at det heller ikke var lagt inn nok midler til å fylle huset med møbler, og det har derfor vært mye usikkerhet knyttet til om de i det hele tatt kunne realisere ønskene til ungdommene. Dette beskriver de som utfordrende:

Du sitter der med en dårlig følelse når ungdommene jobber med planen og synes at «åh, det så kult ut med et sånt møbel eller en sånn», også vet vi at det er ikke sikkert det blir noe av. Det er en veldig ubehagelig følelse.

— fra gruppeintervju med ansatte i bydelen

I et større utbyggingsprosjekt på Mortensrud i Bydel Søndre Nordstrand i Oslo har økonomi også vært et stort usikkerhetsmoment. I likhet med de bydelsansatte i St. Hanshaugen har kommunalt ansatte som jobber med Mortensrud-utbyggingen vært tilbakeholdne med å love for mye til ungdom gjennom medvirkning. Noe som gjør det enda mer usikkert i et stort prosjekt som på Mortensrud, er at flere ønskede ungdomstilbud ikke er lovpålagte. Det vil si at disse tilbudene kan tas ut av planen dersom politikere vedtar å kutte i budsjettet. Dermed er det faktiske

medvirkningsrommet (se kapittel 4) usikkert, både for ungdommene som medvirker og de kommunalt ansatte som inviterer til medvirkning.

En ungdomsarbeider i en annen bydel i Oslo fortalte at innspill fra ungdom ofte stopper opp hos ledelsen. Hun jobber på et ungdomshus som nylig ble pusset opp. I forkant av oppussingen hadde ungdomsarbeiderne gjennomført medvirkning med ungdommene som bruker tilbudet. Da ungdomsarbeiderne gikk videre til ledelsen med innspillene, ble de møtt med «nei, det skal vi ikke ha» og «det skal ikke være et sånt ungdomshus». Flere medvirkningsverter vi har pratet med i forbindelse med UngHus-prosjektet og andre forskningsprosjekter, forteller at forankring hos ledelsen er viktig for å kunne gjennomføre medvirkning med ungdom. De beskriver at det ligger en forventning om at bydels- og kommuneansatte skal gjennomføre medvirkning, men at ledelsen ikke forstår at det innebærer mer tid og ressurser enn det som er tilgjengelig. I tillegg poengterte noen bydelsansatte vi har pratet med at ledelsen ikke involverer seg i møter med ungdommer, og de mener at det dermed er lettere for dem å avvise innspill som kommer. I intervjuet med ansatte i bydel St. Hanshaugen fortalte de at medvirkningen som ble gjennomført i forbindelse med ungdomshuset i Stensparken var avhengig av at de, som medvirkningsverter, var engasjerte og gjorde en ekstra innsats:

Vi får masse positive tilbakemeldinger [fra ledelsen] når vi viser til hva vi har gjort og hvordan prosessen har vært [...] veldig mye positiv tilbakemelding, men det hadde ikke skjedd hvis ikke det hadde vært noen ildsjeler i bydelen som hadde satt det i gang. Det er noen som må drive prosessen videre og gjøre om arbeidstiden sin for å legge det til ettermiddagstid for å jobbe med ungdom, ...] det er ikke initiativ som blir tatt på toppen.

— fra gruppeintervju med ansatte i bydel St. Hanshaugen

Medvirkning med ungdom beskrives av mange vi har snakket med som personavhengig, men på forskjellige måter. Ansatte i bydelen legger her vekt på at medvirkning er personavhengig fordi det er avhengig av at de som får rollen som medvirkningsverter er engasjerte. Engasjerte i form av at de legger om arbeidstiden sin, samt at de gjør en innsats for å hente inn midler til å finansiere medvirkningsprosessen. Prosesser som er

avhengige av slike ildsjeler, kan være sårbare, da ildsjeler ofte kan «brenne ut» eller slutte. Flere studier av dugnadsarbeid, «områdeløft» og nabolagsengasjement har vist hvordan det frivillige ekstraarbeidet er skjært nettopp av slike grunner (Andersen, 2001; Andersen et al., 2021; Small, 2004). Et annet poeng med persondrevne prosesser er kunnskapsoverføring. I samtaler med planleggere i Oslo kommune om ungdomsmedvirkning har flere lagt vekt på at mye informasjon som kommer gjennom medvirkningsworkshoper ofte blir hos de ansatte som arrangerer workshopene. I disse workshopene skriver ungdommene ned innspillene sine i stikkordsform på post-it-lapper, og konteksten rundt blir fortalt muntlig til de kommunalt ansatte som er til stede. Meningen bak stikkordene som står skrevet på post-it-lappene har derfor lett for å forsvinne. Dersom det ikke blir dokumentert godt nok kan det ikke spores, i motsetning til et høringsinnspill som er blitt sendt inn formelt. I tillegg har flere, både i bydeler, kommuner og andre etater, etterspurt et system som gjør at de kan dele medvirkningsinnspillene de får inn med andre relevante etater og aktører, der en begrunnelse har vært at medvirkerne da ikke må gjenta sine innspill i flere runder. I så fall er det en viss risiko for medvirkningstrøtthet.

Et spill i regi av voksne

Da vi jobbet med elever i faget «Demokrati i praksis» på Lofsrud skole i forbindelse med utbyggingen av Mortensrud, skulle elevene komme med innspill til planen i form av et sluttprodukt som kunne sendes inn som et formelt høringsinnspill (forklart i kapittel 4). Dette sluttproduktet kunne være en presentasjon, en film eller en tekst der elevene forklarte hva de ønsket seg og hvorfor. Ved å sende det inn formelt er Plan- og bygningsetaten (PBE) pliktige til å se igjennom og kommentere innspillene. At elevene kunne sende inn sluttproduktet sitt som et høringsinnspill var noe vi utfordret prosjektet til å teste ut. Vi fikk dermed åpnet opp for at PBE tok imot andre formater enn tekst for å se om det ville bidra til at flere unge sendte inn innspill til høring. Medvirkningen var dermed tilpasset medvirkningsspillet. Ut fra kvaliteten på disse sluttproduktene å dømme var det tydelig at elevene hadde lagt ned mye tid i

arbeidet, og at innspillene var viktige for dem. Da vi snakket med elevene om å sende inn høringsinnspillet var de fleste positive til dette, men da det kom til stykket var det kun én elev som sa at hun ville sende det inn. De andre ville heller sende sluttproduktet sitt direkte til relevante personer i prosjektet. I samtaler vi hadde med lærerne i etterkant, sa de «de er jo ungdommer og synes det er veldig flaut». I dette tilfellet ble ikke spillereglene endret for å tilpasse elevene, men forsøkt tilrettelagt slik at de skulle kunne være med å spille. Allikevel så vi her at det ikke var nok. Ungdommene ville ikke være med på medvirkningsspillet til tross for at de fikk hjelp og informasjon av de voksne som bestemmer. Ungdommene ville heller medvirke på sine egne premisser. Her ved å sende innspillet direkte til de kommunalt ansatte som del av skoleoppgaven, samt fortelle om innspillene sine da forskere og representanter fra prosjektet var med i skoletimen.

Diskusjon

Vår beskrivelse rundt fotballbingen viser at unges innspill om blant annet trampoliner ble tatt inn i planene, selv om de unge først møtte noe motstand da prosessen allerede var i gang og andre (voksne) hadde fått medvirke tidligere. Med andre ord hadde planleggerne tatt utgangspunkt i et barneperspektiv og ikke barnas eget perspektiv, som var noe helt annet. Samtidig ble en del av guttenes viktigste møte- eller hengearena revet og etableringen av erstatningen, den nye fotballbingen, ble skjøvet ut i tid. Og da den omsider ble bygget, ble den stengt etter naboklager. At de unge guttene ble fratatt sitt sted, illustrerer hvordan de ikke spilte medvirkningsspillet etter alle de vedtatte reglene like godt som den voksne naboen. Det å ha oversikt eller kjennskap til hvordan man skal gjøre sin stemme hørt på formelt vis, styrker ens mulighet til å ha reell innflytelse, eller makt, som de mer utrente «spillerne» ikke alltid har (jf. Bauman, 2012; Lukes, 2005). Vi så hvordan denne prosessen med utsettelse og deretter lukking førte til stor frustrasjon for mange av guttene som hadde brukt den gamle ballbingen. En kan ikke utelukke at de unge medvirkerne kan utvikle en medvirkningstrøtthet som medfører at de senere heller takker nei til mulige medvirkningsinvitasjoner – en trøtthet eller

frustrasjon vi beskrev innledningsvis, da gjennom en lokal rektor som ikke ville «utsette» elevene for mer medvirkningsarbeid med uklare virkninger. Samtidig ser vi i Engerbakk sitt bidrag (kapittel 11) at motstand kan skape mer engasjement og energi til å prøve å forandre systemet. I hvilken grad systemet vil endres i mer radikal forstand, kan vi likevel ikke si noe om. For å parafrasere Cavicchia (2021, s. 14), så er vi usikre på om det er reell politisk vilje til å gjøre systemendringer eller innføre nye, effektive verktøy i planleggingen – noe også Cele og van der Burgt (2015) viser i deres studie av svenske planleggere.

Med juristene Myklebust og Schütz kan en spørre seg om det var de unge «ballbingebrukerne» som uansett burde blitt prioritert av planleggingsmyndighetene. I en diskusjon av medvirkning i norsk planlegging, er en kategori som «barn og unge» særlig interessant gitt plan- og bygningsloven § 5-1. Myklebust og Schütz (2019) har påpekt at barn og unge er vist til i lovens formålsparagraf (§ 1-1). Dog er «utfordringen at alt er relevant når det gjelder arealplanlegging, i så måte så er ikke barn og unges interesser noe som står i en særstilling i lovens formålsparagraf» (Myklebust & Schütz, 2019). Likevel, så var

lovgivers intensjon at barn og unge skulle ha en sterkere vekt enn for eksempel de økonomiske interessene. Det står i lovforarbeidene at [de unges interesser] skal gå foran andre interesser eller prioriteres høyest hvis det er en interessekonflikt. (Myklebust & Schütz, 2019)

En studie fra Bergen viser at så nødvendigvis ikke er tilfelle i praksis. Forskerne påpeker at utbyggeren i Bergen ikke avsatte tilstrekkelig med areal til barn og unge i det aktuelle prosjektet (Boge et al., 2019). Siden det er godt dokumentert at utbyggernes økonomiske interesser veier tungt i norsk byutvikling (se over), så er det påtagelig at det synes å være få studier som viser at barns interesser også kan bli prioritert høyt eller høyest (f.eks. Hauken, 2020) – snarere tvert imot (Hanssen, 2018, s. 101). Om unge blir hørt formelt, for eksempel gjennom barne- og ungdomsrådene eller Barnas representant (Hanssen, 2019, s. 58), er det heller ikke gitt at innspillene blir vurdert. I hvert fall fikk ikke Sawyers informanter i Oslos ungdomsråd vite hva som skjedde med innspillene ungdomsrådet hadde til de ulike planforslagene (Sawyer, 2019, s. 5–6). Selv om våre egne

erfaringer fra eksemplet med presteboligen på St. Hanshaugen skiller seg noe fra det Sawyer fant, så også vi hvordan planleggingen og utbyggingen i stor grad foregikk innenfor rammer som andre hadde definert. Våre observasjoner har også en parallell til blant annet Røe (2019), som har poengtert at de som ønsker å medvirke ofte kommer inn for sent i prosessen. Her vil vi legge til: en prosess der prioriteringer, oppstart og de ulike fasene i stor grad er bestemt og definert av nettopp de som har regien på spillet (Sarkheyli & Rafieian, 2018). Politikere, utbyggere og planleggere er blant dem som ofte har forslagsmakt (Duch et al., 2015), og som deretter styrer prosessen. Så når ungdommene søkte å snakke om sine erfaringer, eller den voksne idrettslederen la frem idrettslagets interesser, ble en del «presset» til å heller bli del av de profesjonelle byutviklingsaktørenes fremdriftsplaner, mens det var også tilfeller at andre i praksis ble ekskludert fra prosessen. Beboerne og ildsjelene måtte ikke forkludre spillets oppsatte gang.

Videre så vi at til og med for bydelsansatte var de andre kommunale aktørenes fagspråk fremmedgjørende. Det som skjedde på St. Hanshaugen var at enkelte kommunalt ansatte besluttet ikke bare hva en kunne medvirke på, men hvordan og når en skulle snakke om prosessen. Å ha kunnskap om hvordan en skulle snakke, viste seg også avgjørende i eksempelet med den midlertidige stengningen av ballbingen. Med Lukes (2005) og Barth (1990, 2002) hevder vi at selv om mange ønsker å trekke inn unge i stedsutviklingsarbeid, så foregår det likevel innenfor juridiske/formelle og materielle (økonomiske) rammer og ofte med et fagspråk som mektiggjør noen og ikke andre. I vårt tilfelle var det enkelte byomfattende kommunale aktører som hadde regien på spillet, og der unge (samt blant annet noen kommunalt ansatte i bydelene) ble «invitert» inn eller «presset seg inn». Med Andersen, Ander og Skrede (2021) vil vi si at regissørene (her kommunalt ansatte i sentrale etater, men støttet opp av politikere og lovgivere) virker som portvoktere (også Prescott, 2021, s. 62). Det er regissørene, eller egentlig deres mer eller mindre synlige ledere og støttespillere (politikere og lovgivere), som er beslutningstakere. De unge på St. Hanshaugen og ved ballbingen får kun spille med i en viss grad, men de får ikke utfordre spillet og selve spilleoppsettet.

Avsluttende refleksjoner

Influert av Rosol (2010, s. 549), kan myndighetenes insistering på lokal medvirkning ses som et steg på vei bort fra det offentlige som kollektiv tjenestetilbyder og med et mer helhetlig styringsansvar – også med planlegging (Andersen & Røe, 2017b). Ved at den enkelte borger i teorien (men oftest private utbyggerselskaper) gis muligheten til å påvirke hva som bygges eller hvilke andre plangrep som velges, så kan det tenkes at ansvaret, eller «skylden», for (utilsiktede) negative konsekvenser også (til dels) faller på «medvirkerne» (eller da de private utbyggerne). Ansvaret ligger altså ikke hovedsakelig hos myndighetene, da de faktisk ikke har handlet (Lukes, 2005, s. 67) eller i hvert fall hatt regien alene. Likevel, som Lukes (ibid.) understreker; ved å velge ikke å handle eller avstå fra regien, så er dette også en utøvelse av «makt». Følger vi videre i både Rosols (2010, s. 550) og Andersen og Skredes (2021) fotspor, kan vi stille følgende spørsmål – spørsmål som kanskje kan stimulere til videre forskning: Fører det *ansvaret* som medvirkningsinvitasjonen kan innebære til en tilsvarende ressursoverføring til de involverte? Fører mer hverdagsinvolvering i regi av myndigheter og private utbyggere til en form for disiplinering av innbyggerne? Fører et mer aktivt nabolagsengasjement til at konflikter mellom naboer, for eksempel mellom fotballinteresserte gutter og eldre med behov for ro, manifesterer seg? Om unge også vil ha «ro», vil det da være enklere å lage arenaer for ulike aldersgrupper? Eller kan det tenkes at design med vekt på sambruk heller legger opp til friksjon (se Fagerlid et al., 2021; og kapittel 9)? Dessuten, fører medvirkningsarbeidet til en reduksjon av fritid og en energitapping hos de involverte? Samt, inspirert av Haukens (2021, s. 117) analyse av medvirkningsrommet for barn i den privat-ledete transformasjonen av Ensjø i Oslo: Er det rett og slett realistisk at borgere skal trekkes inn i alle de «lukkede møtene» som planleggings- og utbyggingsprosjekter er preget av? Ikke minst, vil en mer aktiv involvering, der borgere jobber side om side med de profesjonelle ekspertene, stå i fare for å redusere «kvaliteten» på resultatet (jf. Malterud & Elvbakken, 2020)? Dette kan være nyttige spørsmål å ha i mente for de som jobber for økt medvirkning i by- og stedsutviklingen, også da dette er prosesser som kan gå over mange år. Det er dermed ikke utenkelig at det å legge opp til omfattende *samskaping* (f.eks. Røiseland & Lo, 2019) kan

medføre energitapping av de som gjør dette på fritiden eller som elever uten lønn. Selv om vi altså har kunnet følge flere ulike medvirkningsprosjekter tett gjennom ulike feltarbeid i Oslo (her viser vi også til bokens andre bidrag), så vet vi «foreløpig [...] for lite om medvirkningens irrganger» og hva som skjer i lukkede møter «til at vi kan bruke medvirkning som et effektivt virkemiddel for å skape mer demokratiske og rettferdige byer» (Andersen & Skrede, 2021). Om *resultatene* fra medvirkningsarbeidet, og da særlig resultatene fra barn og unges medvirkningsarbeid, skal bevege seg videre fra de tidsbegrensede medvirkningsprosessene (se Ataol et al., 2019), og bort fra de allestedsnærværende post-it-lappene (eller ut fra de fysiske modellene, se Dalseide i kapittel 5),⁵ til å farge den faktiske stedsutviklingen til beste for unges interesser – uten at andre grupper tilsidesettes, men det er en annen diskusjon – så må vi ikke bare ha mer *forskning* (Andersen & Skrede, 2021). Ei heller vil nok enda flere «medvirkningsmetoder» være tilstrekkelig (Plan- og bygningssetaten, 2019, s. 14). Snarere må det nok rett og slett en radikal maktforskyvning til.

Referanser

- Abram, S. (2004). Personality and professionalism in a Norwegian district council. *Planning Theory*, 3(1), 21–40. <https://doi.org/10.1177/1473095204042316>
- Alparone, F. R. & Rissotto, A. (2001). Children's citizenship and participation models: Participation in planning urban spaces and children's councils. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(6), 421–434. <https://doi.org/10.1002/casp.642>
- Andersen, B. (2001). *The quest for community: A study of Kentlands* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-34490>
- Andersen, B. (2014). *Westbound and eastbound. Managing sameness and the making of separations in Oslo* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Andersen, B. (2021, 14. september). *Medvirkning i planlegging – funker det?* [Presentasjon]. Arkitektenes fagdag: Sosial bærekraft, Oslo.

5 I arbeidet med et annet forskningsprosjekt i Oslo (Andersen, 2014) var en av oss på feltarbeid i Groruddalen. På et «folkemøte» hadde blant annet en rekke ungdommer blitt bedt om å henge opp sine ideer på post-it-lapper. Få, om noen, av disse innspillene ble realisert, og mye tyder på at de havnet i en skuff og etter hvert i en søppelkasse. Dessuten, søker en etter bilder av medvirkning i byplanlegging på internett, vil en raskt få inntrykk av at post-it-lapper er essensielt i arbeidet, f.eks. <https://www.planning.org/planning/2020/may/burnham-award/>

- Andersen, B., Ander, H. E. & Skrede, J. (2021). The directors of urban transformation: The case of Oslo. *Local Economy*. <https://doi.org/10.1177/0269094220988714>
- Andersen, B. & Røe, P. G. (2017a). Arkitektur og sosial ulikhet i Oslo. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo – ulikhetenes by* (s. 325–337). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, B. & Røe, P. G. (2017b). The social context and politics of large scale urban architecture: Investigating the design of Barcode, Oslo. *European Urban and Regional Studies*, 24(3), 304–317. <https://doi.org/10.1177/0969776416643751>
- Andersen, B. & Skrede, J. (2017). Planning for a sustainable Oslo: The challenge of turning urban theory into practice. *Local Environment*, 22(5), 581–594. <https://doi.org/10.1080/13549839.2016.1236783>
- Andersen, B. & Skrede, J. (2021). Medvirkningsideologiens inntog i byplanleggingen – en invitasjon til grubling. *Kart og plan*, 11(1–2), 7–21. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-6003-2021-01-02-02>
- Ataol, Ö., Krishnamurthy, S. & van Wesemael, P. (2019). Children's participation in urban planning and design: A systematic review. *Children, Youth and Environments*, 29(2), 27–47. <https://doi.org/10.7721/dilyoutenvi.29.2.0027>
- Barth, F. (1990). The guru and the conjurer: 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. *Current Anthropology*, 43(1), 1–18. <https://doi.org/10.1086/324131>
- Bauman, Z. (2012). *Collateral damage: Social inequalities in a global age*. Polity Press.
- Boge, F. I., Bjelland, A. S. H., Lyng, A. M., Nordås, T. M., Johnsen, I. H. & Reksten, C. (2019). *Nye fortettingsprosjekt i Bergen by: Fra illustrasjon til virkelighet* [Paperpresentasjon]. Storbykonferansen: Urbaniseringens spenninger, Oslo.
- Brand, R. & Gaffikin, F. (2007). Collaborative planning in an uncollaborative world. *Planning Theory*, 6(3), 282–313. <https://doi.org/10.1177/1473095207082036>
- Brenner, N. (2009). What is critical urban theory? *City*, 13(2–3), 198–207. <https://doi.org/10.1080/13549839.2009.2996466>
- Bringeland, L. (2017). *Barn og unges involvering og innflytelse i den kommunale planleggingen: En kvalitativ casestudie i Sandnes kommune* [Masteroppgave, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet]. <http://hdl.handle.net/1125/2453572>
- Cavicchia, R. (2021). Are Green, dense cities more inclusive? Densification and housing accessibility in Oslo. *Local Environment*, 26(10), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13549839.2021.1973394>
- Cele, S. & van der Burgt, D. (2015). Participation, consultation, confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 11–29. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827873>

- Duch, R., Przepiorka, W. & Stevenson, R. (2015). Responsibility attribution for collective decision makers. *American Journal of Political Science*, 59(2), 372–399. <https://doi.org/10.1111/ajps.12140>
- Fagerlid, C., Andersen, B. & Dalseide, A. M. (2021). Engaging with mixed-use design. The case of the urban library in Oslo. I M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Red.), *Architectural anthropology* (s. 122–144). Routledge.
- Falleth, E. & Saglie, I. L. (2012). Planning a Green Oslo. I M. Luccarelli & P. G. Røe (Red.), *Green Oslo, visions, planning and discourse* (s. 267–284). Ashgate.
- Hammarqvist, K. & Stenbråten, I. (2009). *Bybarna i forskning og planlegging. En kunnskapsoversikt fra 1970- og 80-tallet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/bybarna-i-forskning-og-planlegging/id576635/>
- Hanssen, G. S. (2018). *Hvordan ivaretas hensynet til barn og unge i planleggingen etter plan- og bygningsloven (2008)?* (NIBR-rapport 2018:Ø). <https://hdl.handle.net/20.500.12199/1282>
- Hanssen, G. S. (2019). The social sustainable city: How to involve children in designing and planning for urban childhoods? *Urban Planning*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.17645/up.v4i1.1719>
- Harvold, K.-A. (2002). Planleggingens «kommunikative vending»: Nytt paradigme eller gammel debatt? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 18(4), 356–378. <https://doi.org/10.18661/ISSN1504-2936-2002-04-03>
- Hauken, M. (2020). *Glemt eller bortgjemt? En studie av barns marginale rolle i byplanleggingen på Ensjø* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83159>
- Kalandrakis, T. (2006). Proposal rights and political power. *American Journal of Political Science*, 50(2), 441–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2006.00193.x>
- Lane, M. B. (2005). Public participation in planning: An intellectual history. *Australian Geographer*, 36(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/00049180500325694>
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Malterud, K. & Elvbakken, K. T. (2020). Patients participating as co-researchers in health research: A systematic review of outcomes and experiences. *Scandinavian Journal of Public Health*, 48(6), 617–628. <https://doi.org/10.1177/1403494819863514>
- Medved, P. (2017). Leading sustainable neighbourhoods in Europe. Exploring the key principles and processes. *Urbani Izziv*, 28(1), 107–121.
- Medved, P. (2018). Exploring the 'Just City principles' within two European sustainable neighbourhoods. *Journal of Urban Design*, 23(3), 414–431. <https://doi.org/10.1080/B574809.2017.1369870>
- Monno, V. & Khakee, A. (2012). Tokenism or political activism? Some reflections on participatory planning. *International Planning Studies*, 17(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/B563475.2011.681811>

- Mutter, A., Westin, M., Calderon, C. & Hellquist, A. (2021). «Let us be led by the residents»: Swedish dialogue experts' stories about power, justification and ambivalence. *Nordic Journal of Urban Studies*, 1(2), under utgivelse.
- Myklebust, I. E. & Schütz, S. E. (2019). *Rammer for ein god oppvekst – Korleis kan plan- og bygningslova sikre «barnets beste»? [Paperpresentasjon].* Storbykonferansen: Urbaniseringens spenninger, Oslo.
- Plan- og bygningssetaten. (2019). *Handlingsplan for medvirkning 2019–2020. Intern handlingsplan for Plan- og bygningssetatens arbeid for medvirkning i byutvikling.* Oslo kommune.
- Prescott, J. G. (2021). *The politics of place in urban landscapes: Boundaries, exclusion and belonging. Three case studies from São Paulo, Boston and Oslo.* Universitetet i Oslo.
- Rosol, M. (2010). Public participation in post-fordist urban green space governance: The case of community gardens in Berlin. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), 548–563. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2010.00968.x>
- Røe, P. G. (2019). Planlagte bysamfunn – fra sosiale utopier til markedspragmatisme. I I. M. Henriksen & A. H. Tjora (Red.), *Bysamfunn* (s. 206–224). Universitetsforlaget.
- Røed, L.-L. (2018, 7 november). Bedre medvirkning? Ja takk! *ByplanOslo*. Lastet ned den 11. desember, 2019 fra <https://www.medvirkning.no/wp-content/uploads/Bedre-medvirkning-Ja-takk-Byplan-Oslo-kommune.pdf>
- Røiseland, A. & Lo, C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 35(1), 51–58. <https://doi.org/10.1861/issn.1504-2936-2019-01-03>
- Sarkheyli, E. & Rafeian, M. (2018). Megaprojects and community participation: South waterfront project in Portland, Oregon. *Housing and Society*, 45(2), 104–117. <https://doi.org/10.1080/08882746.2018.1496697>
- Sawyer, T. (2019). *Youth council participation in city planning: The case of Oslo [Paperpresentasjon].* Towards the Child Friendly City International Conference, Bristol, Storbritannia.
- Small, M. L. (2004). *Villa Victoria: The transformation of social capital in a Boston barrio.* University of Chicago Press.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10–27
- Trudeau, D. (2018). Integrating social equity in sustainable development practice: Institutional commitments and patient capital. *Sustainable Cities and Society*, 41, 601–610. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2018.05.007>

Huset i Stensparken

Bjørk Brøndmo Engerbakk

Vitenskapelig assistent og UngHus-alumni

Første gang jeg hørte om Huset i Stensparken var da jeg startet jobben min som «ung ambassadør» i bydel St. Hanshaugen høsten 2019. Det var sommeren samme år jeg fikk en sommerjobb i bydelen. Bandet mitt og jeg fikk spille hele sommeren rundt i Oslos gater i regi av Oslo kommune. Jeg heter Bjørk, jeg er 20 år og var ferdig på musikklinja på Foss videregående skole sommeren 2020.

Samholdet jeg fikk med mitt band, det at vi fant vårt møtested, et sted å være fra vi var rundt 14 år, er noe jeg ønsker at alle 14-åringene skal ha rett til. Om jeg ikke hadde hatt denne møteplassen hvor jeg fikk dyrket kreativitet og hatt det gøy med andre ungdommer, hadde jeg heller ikke fått den sommerjobben i Oslo kommune som skulle vise seg å bli min inngang til huset i Stensparken. For da jeg startet i jobben min hos Oslo kommune høst 2019 som Ung Ambassadør, var jeg ikke forberedt på det dilemmaet jeg stod overfor. Å få beskjed om å ikke kunne kritisere Oslo kommune, fra Oslo kommune, virket veldig kunstig. Vi fikk i oppgave å grave i fortiden til ungdomshuset som skulle stått ferdig i 2020 i Stensparken. Året er 2019, og byggingen er ikke iverksatt.

Ingen har informert ungdommene i området om endring i byggeplanene. Det finnes en avisartikkel fra lokalavisa med overskriften

Sitering: Engerbakk, B. B. (2021). Huset i Stensparken. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 11, s. 247–251). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch11>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

«Presteboligen i Stensparken forfaller fortsatt»,¹ dette er ikke tilstrekkelig. Jo mer vi graver i fortiden, jo mer uoversiktlig blir bildet. Det som virket som en klar plan om et ungdomshus i en bydel med mangel på fritidstilbud var blitt en labyrint av kontrabeskjeder på et byggspråk vi ikke forstod. Meldingene vi sender rundt til ulike kommunale organer resulterer i blandede svar. Det er provoserende for ungdommene som har ventet på huset at de får lite utfyllende svar og i ettertid må grave såpass mye etter informasjon som burde være lett tilgjengelig.

Som Ung Ambassadør i bydel St. Hanshaugen møttes jeg og andre ungdommer fra bydelen på Haugenkafeen som befinner seg på Fagerborg ungdomsskole. Vi får være med på UngHus-prosjektet (se kapittel 1) annen hver uke over en periode på et skoleår. Det er her vi gjør research-arbeidet jeg skal fortelle om videre i teksten. Alle som er med i dette prosjektet er enige i at bydelen trenger et ungdomshus. St. Hanshaugen er nok det Oslo kommune kategoriserer som en av de mer ressurssterke bydelene. Dette merker vi ungdommer ved at det ikke har vært satsing i ungdomstilbud på lik linje med andre bydeler som får store ungdomshus med mange tilbud. Det er også vanskelig å finne informasjon på nettet om hva slags tilbud man har tilgang på som ungdom i bydelen.

Det at bydel St. Hanshaugen er en mer ressurssterk bydel burde ikke være et argument for at man skal ha mindre tilbud til disse ungdommene. Det vil alltid være behov for sosiale tilbud hvor det ikke er foreldre som blander seg inn og man møtes på et likt grunnlag. Det er mange eksempler på at slike steder skaper samhold og vennskap, og som jeg har nevnt tidligere var det for min egen del det å lage musikk.

Ung Ambassadør setter i gang med å lage en tidslinje om hva som har skjedd, og kommer fram til at prosessen har stoppet opp på grunn av penger. Vi lager tidslinjen ved å klippe ut bilder av lokalpolitikere som har rapportert om huset. Vi får et bilde av hvem bydelsutvalget består av, printer ut rapporter fra møter og avisartikler. Å finne den relevante informasjonen tar lang tid, og den dag i dag har vi fortsatt ikke en helt

1 <https://www.dagsavisen.no/oslo/nyheter/2018/11/26/presteboligen-i-stensparken-forfaller-fortsatt/>

klar oversikt over hva som har skjedd underveis. Hovedproblemet ser ut til å være at ingen vil ta ansvar for at prosessen har stoppet opp.

Vi i Ung Ambassadør får i oppgave å intervju folk som er relevante for prosessen til huset. Jeg møter lederen for bydelsutvalget i bydel St. Hanshaugen på en kafé på Grünerløkka. Intervjuguiden jeg har fulgt har jeg i hånda. Det føles stort å intervju en bydelspolitiker, og jeg er spent på hva slags svar jeg kan få på spørsmålene mine. Jeg spør om hvorfor prosessen har stoppet opp og hva som har blitt gjort med huset den tiden det har vært stille. I intervjuet blir det mest fokus på budsjettet i 2019 som har inkludert penger til huset, ikke hva som skjedde med de allerede gitte pengene. Det er flere fra Ung Ambassadør som har intervjuet politikere og involverte parter. Vi snakker om erfaringene våre på det ukentlige møtet. Det kommer fram at andre politikere er mer opptatt av å si at det faktisk var deres parti som kom med ideen, eller hva andre partier heller vil ha i huset. Det framstår som om mange vil unngå spørsmålet vårt, som om de vet noe ikke vi vet.

Tidslinjen vår er etter hvert fylt med mye viktig informasjon vi ikke har sett samlet noe annet sted. Vi i Ung Ambassadør ønsker å framføre denne informasjonen på åpen halvtime i bydelen. Inntrykket mitt fra møtet er at de er lei av å høre om ungdomshuset, men noen politikere viser oss respekt og sier at samarbeidet framover blir viktig. Vårt hovedkrav for framtiden blir at all informasjon om huset skal være lett tilgjengelig for alle. Vi er fornøyde med resultatet og får vist at det er forvaltet penger til prosessen i 2020. Det er likevel ikke tilstrekkelig til å dekke over skepsisen vi føler på etter å ha gravet i dokumenter. Vi planlegger derfor å skrive leserinnlegg og intervju direktøren i det kommunale foretaket Omsorgsbygg (OBY), som nå er slått sammen til Oslobygg.

Leserinnlegget² blir signert med Ung Ambassadør. Vi fra Ung Ambassadør får kritikk fra kommunen fordi det kan virke som kommunen gjør en dårlig jobb hvis noen i kommunen kritiserer kommunen. Dette fikk vi vite gjennom de ansatte i bydelen. At vi ikke skal få lov til å kritisere kommunen opplever vi å være både et inngrep i vår

2 <https://vartoslo.no/arbeidsforskningsinstituttet-bydel-st-hanshaugen-omsorgsbygg/ungdom-pa-st-hanshaugen-ble-lovet-et-ungdomshus-i-2014-hvorfor-tar-ingen-ansvar/239467>

ytringsfrihet og et inngrep i den jobben vi ble satt til å gjøre, der oppdraget nettopp var å kritisere kommunen. Dessuten bygger det videre på vår usikkerhet rundt å kritisere den rotete prosessen som vi har avdekket med vårt arbeid.

Da vi intervjuer OBY har vi en følelse av at vi ikke har lov til å si nøyaktig det vi mener om prosessen. Vi ungdommene har et kort møte med pressekontakten kort tid før direktøren til OBY kommer. Pressekontakten forteller oss at det er viktig at vi fokuserer på samarbeidet vi skal ha framover i intervjuet. For oss virker dette veldig unaturlig, da alt vårt arbeid bygger på å finne ut av det som har skjedd i fortiden. Om vi skal ha et troverdig og åpent forhold med OBY må vi få lov til å stille kritiske spørsmål om prosessen som har vært. Vi stiller derfor likevel noen kritiske spørsmål, men opplever at vi får innøvde svar – et inntrykk som forsterkes noe når vi i ettertid ser på videoen av intervjuet.

Spørsmålene vi stiller og innstillingen vi har er dessverre sterkt preget av OBY sin innflytelse. Dette fordi vi som nevnt har fått en retningslinje på hvordan vi skal oppføre oss i intervjuet. Det er tydelig at de ikke vil at vi skal stille kritiske spørsmål. De vil at dette skal være god promo for bydelen og deres foretak. Dette slår ganske feil ut når vi har en følelse av mistillit og frustrasjon som har ligget der svært lenge for noen av oss. Vi opplever at vi ikke får lov til å stille de spørsmålene som trengs for å avfeie disse følelsene. Det er en ubehagelig følelse, og vi lurte på om det er sånn vi skal føle oss når vi tross alt er ansatt for å avdekke mulige feil i Oslo kommune. Da burde det være grunnleggende viktig at vi får lov til å snakke om dette så mye vi vil uten å bli kritisert av de som ansetter oss.

Gjennom arbeidet som vitenskapelig assistent på Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet – storbyuniversitetet fikk jeg våren 2021 gjenoppta den mystiske saken om den flotte villaen som skulle stått ferdig som ungdomshus. Det er vanskelig å legge fra seg saken når ingen vil komme med en unnskyldning til ungdommene som har ventet. Det er vanskelig å godta at det «bare er sånn» at byggeprosesser kan ta flere år lenger enn det som er skrevet på papiret. Jeg får inntrykk av at mennesker som har levd lenge tenker at det ikke er så farlig – de ser ikke problemet med å utsette det et «par år». Men det er problematisk. Det finnes ikke så mange av de flotte ungdomsårene.

Da ungdomshuset hadde en offisiell åpning ble det publisert en ny avis-artikkel om huset.³ Her synes jeg det vi har opplevd er ganske kraftig undergravd. Det blir framstilt som en solskinnshistorie om ungdoms-engasjement. Og det er sant, vi ungdommene har gjort en god jobb for å få denne prosessen på gli. Ordfører Marianne Borgen spurte meg til og med under en utstilling på byggeplassen til ungdomshuset om vi trodde dette hadde blitt noe av om det ikke hadde vært for oss. Her er jeg helt ærlig ikke helt sikker på om ungdomshuset hadde blitt noe av uten vårt engasjement. Det blir derimot også framstilt som at politikerne har ordnet opp for ungdommene som ønsket seg et hus, når det fortsatt ikke er noen som har tatt ansvar for det at prosessen stoppet opp. Det vi har prøvd å ytre gjennom åpen halvtime, et leserinnlegg, intervjuer og en tidslinje når fortsatt ikke fram.

Noe som er viktig å nevne om denne prosessen er at det er en del av den lovpålagte medvirkningen. De siste månedene har jeg fått et innblikk i mange av disse medvirkningsprosessene ulike steder i og utenfor Oslo. Etter å ha jobbet med medvirkning og sett hvor mye det kan være, er det en ting jeg har lært. Medvirkning er å bli sett og inkludert. Det er en gjensidig tillit mellom staten og enkeltmennesket. Det er ikke bare en workshop hvor man kan si hvilken farge man ønsker på veggene. Barn og unge trenger å få vite mer om hvilke rettigheter og muligheter de har i nærmiljøet sitt. Prosessen jeg har framstilt er dessverre et dårlig eksempel på medvirkning. Vi har ikke følt oss involvert, vi har følt oss kritisert. Derfor har jeg et sterkt ønske for framtiden om at medvirkning er et samarbeid over lengre tid, så vi faktisk bygger byen sammen.

3 <https://vartoslo.no/aicha-ali-bydel-frogner-bydel-st-hanshaugen/endelig-presteboligen-i-stensparken-har-apnet-som-ungdomshus-de-unge-har-selv-mye-av-aeren-for-at-det-til-slutt-ble-fart-i-sakene/308685>

KAPITTEL 12

Sosikulturelle stedsanalyser og andre medvirkningskanaler for unge

Ingar Brattbakk

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet

En aprildag går jeg tur i skogen nær barndomshjemmet mitt. Skogen er i ferd med å bli grønn. Det lukter jord og de første blåveisene titter fram. Fuglene synger og det suser i trekronene, ellers er det helt stille. Jeg tenker tilbake på de nå snart 40 år gamle planforslagene om ny E18 som skulle skjære gjennom dette naturområdet hvor vi som barn lekte, badet og gikk tur. Hadde de planene blitt realisert ville trafikkstøyen dominert og området ville blitt delt i to av en firefelts motorvei. Stillheten og naturopplevelsen ville vært en saga blott. Stedet er Brevik, og naturområdet som E18-traseen ville ødelagt heter Dammane. Da planene ble lansert gikk jeg i 8. klasse på ungdomsskolen hvor jeg tok valgfaget «natur og miljø». Sammen med en engasjert lærer hadde vi valgt oss ut motorveiplanene til Statens vegvesen gjennom Porsgrunn kommune. Vi fulgte saken i mediene, leste plandokumenter og var sinte og engasjerte fordi skogen vår var trua. De to tingene jeg husker aller best: Vi lagde en modell i pappmasje av Dammane med ulike trasevalg for E18 og presenterte modellen og vårt syn på en miljøkonferanse i Oslo. Vi argumenterte for å bevare dyre- og plantelivet, naturmangfoldet og friluftslivet. Vi mente at staten måtte legge veien i tunnel under Dammane. Jeg husker den intense stoltheten av å ha en stemme, en følelse av å mene noe som kunne bety noe – at jeg som en sjenert og usikker 14-åring fikk være med å påvirke hvordan hjemstedet mitt skulle være.

Sitering: Brattbakk, I. (2021). Sosikulturelle stedsanalyser og andre medvirkningskanaler for unge. I A. L. Hagen & B. Andersen (Red.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Kap. 12, s. 253–276). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch12>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

I arbeidet med kapitlet dukket denne ungdomserfaringen opp i minnet mitt. Jeg kommer tilbake til hva som skjedde videre mot slutten av kapitlet.

Stedsutvikling har historisk sett, hvis vi begrenser oss til Norge i etterkrigstida, vært en aktivitet utført av offentlige myndigheter og utbygger- eller næringsinteresser hvor lokalbefolkningen, tross spede forsøk på medvirkning nå og da siden 1970-tallet, grovt sett har vært totalt fraværende eller i praksis hatt minimal innflytelse. Ungdom har i liten grad deltatt i stedsutviklingsprosesser (NOU 2011: 20). I de tilfellene hvor lokalbefolkningen deltok, var det som regel i form av egenorganiserte pressgrupper og kampanjer som kom i stand som en reaksjon på at man nettopp *ikke* ble hørt eller fikk plass rundt beslutningsbordet. Det handlet altså, slik min erfaring over fra valgfaget på ungdomsskolen viste, mer om motmakt grunnet manglende kanaler for deltakelse enn at man ble invitert inn. Lokalbefolkningens stemme ble derfor først og fremst formidlet gjennom det ordinære politiske systemet, særlig gjennom de lokale politiske partigruppene hvor også en del ungdom engasjerte seg.

Slik er det ikke lenger. Mange former for påvirknings- og medvirkningskanaler har oppstått, og det er en uttalt målsetning at berørte parter skal høres og ha innflytelse når beslutninger om steders utvikling fattes (Aarsæther et al., 2018). Selv om mulighetene til å påvirke i realiteten varierer svært mye og man fortsatt kan vise til mange eksempler på manglende deltakelse, har mentaliteten og forventningene endret seg. En rekke endringer har også skjedd i lovverket og i praksisen med å gjennomføre utbyggingsprosjekter og stedsutvikling. For eksempel har kravet til medvirkning, med særskilt vekt på barn og unge, kommet inn i plan- og bygningsloven og en rekke veiledere for medvirkning i planlegging er lansert (Kommunal- og moderniseringsdepartementet [KMD], 2014), også for barn og unge (KMD, 2020). Høringer og konsekvensutredninger brukes i større grad i forkant av store prosjekter. Dessuten er det blitt vanligere at kommuner, bydeler og offentlige og private utbyggere oftere bestiller eller gjennomfører såkalte «sosiokulturelle stedsanalyser». Sosiokulturelle stedsanalyser er en form for lokalsamfunnsanalyser som søker å forstå hva et sted er og hvilke samtaler og virkelighetsoppfatninger som preger forståelsen av stedet (Røe & Vestby, 2012) for å gi et

bedre grunnlag for beslutninger om hvordan stedet kan utvikles videre (Ruud et al., 2007). Et mål for analysene er å løfte fram alle stemmer som har betydning for hvordan stedet brukes og for hvilke bilder og interesser som eksisterer gjennom et bredt metodisk repertoar. Sosiokulturelle stedsanalyser legger særlig vekt på å få fram stemmene til grupper som ikke så lett høres, deriblant barn og unge.

Medvirkningskanaler for unge i stedsutvikling

Målet med dette kapitlet er å ta for seg de ulike kanalene ungdom har for å påvirke og medvirke i stedsutvikling med særlig vekt på sosiokulturelle stedsanalyser. Hvordan evner denne typen stedsanalyser å få fram ungdomsstemmene og ivareta dem i koret av øvrige stemmer? Hvordan plasserer sosiokulturelle stedsanalyser seg inn i spekteret av ungdoms påvirknings- og medvirkningskanaler i stedsutvikling – fra ordinære politiske organer til tilrettelagte medvirkningsprosesser eller protest? Jeg tenker her på ungdoms rolle både som aktivt deltagende samfunnsborgere og mer konkret som påvirknings- og medvirkningsaktører i stedsutviklingsprosesser. Hvilke kanaler – både dem som er omtalt i de øvrige kapitlene i denne boka og andre – finnes for at ungdom skal bli hørt og får medvirke i utviklingen av stedet sitt? Hvordan er forholdet mellom tilrettelagt prosess og protest når det gjelder ordinære politiske kanaler (ungdomsråd, bydelsutvalg og kommunestyre), aksjonisme (protester, aksjoner) og tilrettelagte medvirkningsopplegg?

I relasjon til dette vil jeg også utforske terrenget mellom ungdoms medvirkning mer generelt og deltakelse i sosiokulturelle stedsanalyser spesielt. Medvirkning er ofte knyttet til konkrete planer og prosjekter der handlingsrommet og hva man blir invitert til å mene noe om er lagt på forhånd, mens sosiokulturelle stedsanalyser som regel benyttes i steds- og lokalsamfunnsutviklingsprosesser hvor tematikken er bredere, spørsmålene åpnere og det er større variasjon i hvem som tar initiativet. For å gjøre dette vil jeg gå gjennom en rekke gjennomførte medvirkningsprosesser og stedsanalyser gjort av forskere på oppdrag fra offentlige myndigheter for å analysere de nevnte aspektene ved ungdoms rolle og

handlingsrom. Jeg tar ikke for meg analyser gjort av konsultentselskaper eller analyser bestilt av private aktører.

Ungdoms rolle i stedsutvikling de siste 50 år

De viktigste deltakelseskanalene for ungdom er blitt kategorisert som barne- og ungdomsorganisasjoner (organisasjonskanalen), aksjoner som tar for seg enkeltsaker (aksjonskanalen), medvirkningsorganer som ungdomsråd (den konsultative kanalen) og ungdomspartiene (partikanalen) (NOU 2011: 20, s. 9). I tillegg har digitalt medborgerskap og den innflytelsen ungdom kan spille i sosiale medier blitt trukket fram som en ny og viktig kanal, men det er også usikkerhet knyttet til den reelle innflytelsen.

Stedsutvikling har historisk sett vært en aktivitet forbeholdt de få og mektige, og ungdom har i varierende grad deltatt i stedsutvikling gjennom de nevnte deltakelseskanalene. De siste 50 årene har det imidlertid skjedd mye i retning av økt deltakelse, også for de unge. Opprettelsen av flere organer hvor ungdom er representert – og hvor de i varierende, men til dels høy grad, også har styring; fylkenes ungdomsråd og ungdomsting, ungdommens kommunestyre, kommunenes og bydelenes ungdomsråd samt kontaktutvalg mellom ungdom og politikere. De fleste av disse fungerer først og fremst som høringsorganer, men også som mer aktive med- og påvirkere i beslutningsprosesser, for fylkesting, kommunestyrer og bydelsutvalg. By- og stedsutviklings saker utgjør en betydelig andel av sakene som disse behandler (Hagen et al., 2016). Elevrådene ved ungdoms- og videregående skoler tar også opp saker som angår stedsutvikling, byutvikling og lokalsamfunn. Mange unge har funnet sin plass i de politiske ungdomspartiene og i ideelle og frivillige organisasjoner som Natur og ungdom, og digital mobilisering og engasjement blant unge har økt (Bergh et al., 2021). Gjennom organisasjonsdeltakelse, råd og utvalg – den såkalte korporative kanalen – har mange funnet en alternativ påvirkningsvei til folkevalgte organer. Økt krav om mer folkelig deltakelse har delvis blitt tatt til følge og formalisert i form av høringer og konsekvensutredninger. Kravet om å sikre «aktiv medvirkning fra grupper som krever spesiell tilrettelegging, herunder barn og unge» har kommet inn i plan- og bygningsloven (2008, § 5-1, andre avsnitt), og det

spesifiseres at «grupper og interesser som ikke kan delta direkte, skal sikres gode muligheter for medvirkning på annen måte» (Bergh et al., 2021).

Dessuten har man etablert ulike ombudsordninger og representanter som har et særlig ansvar for å ivareta barn og unges interesser, som Barneombudet (1981), og Barne- og ungdomsrepresentanten i plansaker som skal bidra til at barn og unges interesser blir bedre synliggjort og ivaretatt i all plan- og byggesaksbehandling (se KMD, 2020). Videre er det utviklet en rekke veiledere (se for eksempel *Veileder for ungdomsråd*, Bufdir, 2019) og ikke minst har ungdomsforskningen, for eksempel med utgangspunkt i Ungdata-undersøkelsene, bidratt til økt innsikt og kunnskap om ungdoms interesser og deltakelse (se Ødegård & Pedersen, 2021).

Ungdom sees i større grad som kompetente meningsbærere, og i tråd med dette har forslaget om å senke stemmerettsalderen til 16 år vært foreslått for å øke ungdoms politiske deltakelse (Pedersen & Ødegård, 2021). Nylig gikk Valglovutvalget inn for å gi stemmerett til norske 16-åringer (NOU 2020: 6). Dette er ikke vedtatt i Norge, men flere kommuner har deltatt i forsøk med å la 16- og 17-åringer stemme ved valgene i 2011 og 2015. Studier av forsøkene med senket stemmerettsalder har gitt tre interessante funn. For det første var valgdeltakelsen blant 16-17-åringene overraskende høy, så vidt under valgdeltakelsen for alle stemmeberettigede. Senket stemmerettsalder ser imidlertid ikke ut til å ha en positiv effekt på valgdeltakelsen på lang sikt, men den politiske representasjonen av unge økte: flere unge kommunestyrerepresentanter ble valgt inn som følge av forsøkene (Bergh, 2016).

Fra representativt til deltakende demokrati

Norsk ungdom ligger på verdenstoppen når det gjelder kunnskap om demokrati og medborgerskap (Huang et al., 2017), men kunnskap ser ikke ut til å være nok for å øke handlingskompetansen og mobilisere ungdom til deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018). Den viktigste faktoren for å forklare hva som mobiliserer ungdom til framtidig politisk deltakelse «er å styrke deres politiske mestringsstro (political efficacy)» (Ødegård & Svagård, 2018, s. 44). Å delta i frivillige ungdomsorganisasjoner viser seg å bety mer for ungdommenes tro på framtidig politisk

deltakelse enn demokratikunnskapen deres. Med bakgrunn i analysene anbefaler Ødegård & Svagård (2018) at demokratiundervisningen i norsk skole må fremme en forståelse av at det å ha et aktivt medborgerskap og delta i demokratiet «strekker seg utover de aktiviteter som knytter seg til det representative valgdemokratiet» og «legge til rette for mer deltakende undervisningsformer som styrker elevers politiske mestringstro» (s. 44) (se også kapittel 4). Disse anbefalingene peker altså mot at deltakelse og praktisk erfaring fra interessepolitiske organisasjoner og fra andre konkrete påvirknings- og medvirkningskanaler er sentrale for å mobilisere unge til å bli politisk aktive. Av dette følger også at det er sammenheng mellom ulike deltakelsesarenaer; å opparbeide seg tro på at man kan mestre det å delta i politiske prosesser gjennom deltakelse på én arena (handlingskompetansen) har betydning for om man også engasjerer seg via andre kanaler. Ungdom deltar, i likhet med andre borgere, på ulike arenaer og benytter ulike kanaler for å bli hørt og få innflytelse. Deltakelsen i de ulike kanalene kan foregå parallelt; den ene arenaen trenger ikke utelukke den andre. De mest aktive ungdommene ser ut til å ta i bruk mange kanaler samtidig (NOU 2011: 20), og deltakelse på én arena kan inspirere til aktivitet på flere fronter.

Framveksten av mer avansert medvirkning på mange politikk- og samfunnsfelt kan knyttes til framveksten av brukerbevegelser, økt krav om deltakelse, vektlegging av medborgerskap og en mer mangfoldig befolkning. Vi har sett en parallell bevegelse fra representativt demokrati til deltakende demokrati (NOU 2011: 20).

Tross mange utviklingstrekk som øker deltakelsen og den potensielle innflytelsen til unge, viser en rekke studier at direkte medvirkning ikke alltid har den ønskede effekten på planprosessen og resultatet (se Andersen & Skrede, 2021). Hvordan kan man tenke bredere om ungdoms muligheter for innflytelse i by- og stedsutviklingen? Hvilke kanaler finnes, og i hvilken grad sammenfaller de eller utfyller hverandre? Ungdom kan altså påvirke, og medvirke i, by- og stedsutviklingen på stadig flere måter. Likevel argumenterer Lorenzen et al. (2020, s. 14) for at «direkte deltakelse i byutviklingen burde [...] innebære at de unge trekkes inn som aktive medspillere i hele prosessen, fra idéskaping til ferdigstillelse eller realisering av ideen». Begrunnelsene for dette er flere. Unge er

kompetente medvirkere som bidrar til styrket måloppnåelse, et mer solid plangrunnlag og demokratisering av planleggingen (Aarsæther et al., 2018, gjengitt i Lorenzen et al., 2020). Mange studier viser dessuten at befolkningens innspill kommer for sent inn i planprosessen (Røe, 2019), og at unge under 18 år burde kompenseres for sin manglende stemmerett ved direkte deltakelse (Hanssen, 2019). Barn og unge varsles heller ikke som naboer i høringsprosesser og mangler dessuten økonomiske ressurser til jevnbyrdig deltakelse (Kommunerevisjonen, 2019). Jeg vil nå ta for meg én metode – sosiokulturell stedsanalyse – og dens rolle i å løfte fram unges stemme i stedsutviklingen.

Stedsanalyser i Norge: Bakgrunn og historie

Sosiokulturelle stedsanalyser ble utviklet og introdusert i Norge i perioden 2002–07 (Røe, 2002; Røe et al., 2002; Røe, 2014) som et supplement til de tradisjonelle stedsanalysene som tok for seg de fysiske aspektene ved stedet, og brakte nye dimensjoner inn i arbeidet med steds- og lokalsamfunnsutvikling. En rekke ulike fysiske stedsanalyser hadde lenge eksistert (Miljøverndepartementet, 1993), men fikk sitt gjennombrudd i norsk planlegging på 1990-tallet og omfattet blant annet natur- og landskapsanalyse, realistisk byanalyse (Ellefsen & Tvilde, 1991), kulturmiljøanalyse og kvalitativ stedsanalyse som vektlegger landskapets betydning og bygger på Norberg-Schulzs fenomenologiske stedsteori (1986, 1995). Målet var stort sett å gjøre norske byer og tettsteder vakrere og mer funksjonelle, men de nevnte tradisjonelle metodene ser oftest bort fra de sosiale og kulturelle prosessene som former steder (Røe, 2002). For steder er mer enn de fysiske strukturene, og den sosiokulturelle stedsanalysen introduserte betydningen av sosiale og kulturelle praksiser og meningsdannelse for kommuner og andre stedsutviklingsaktører. Hvordan vi opplever et sted og hvilken mening vi tillegger stedet avgjøres av hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvem vi møter. Det utvikles dominerende sosiale praksiser på steder som er med på å gi stedet kulturell mening, som kan bety tilhørighet for noen og en følelse av utestengning for andre (Røe & Vestby, 2012). Ved hjelp av sosiokulturelle stedsanalyser kan *stedsbilder*, *stedsbruk* og *stedsinteresser* analyseres med tanke på å forstå hva et

sted er, og for å gi et bedre grunnlag for beslutninger om hvordan stedet kan utvikles (Ruud et al., 2007). Med dette ble dessuten maktperspektivet tydeligere introdusert i stedsanalysene: Hvilke stedsbilder og interesser for stedet og dets utvikling eksisterer, er det motsetninger eller konflikter mellom disse og hvilken makt har aktørene som fremmer sine stedsinteresser? Hvilke fellesskap og allianser, eller sprik og motsetninger formes: Hva slags potensial har stedet, hva slags utvikling er ønskelig og hva bør prioriteres?

Forfatterne av veilederen for sosiokulturelle stedsanalyser setter imidlertid ikke likhetstegn mellom slike analyser og medvirkning:

Det er viktig å peke på at sosiokulturelle stedsanalyser ikke er det samme som tradisjonell medvirkning. Medvirkning innenfor norsk planleggingspraksis har riktignok tatt utgangspunkt i at ulike aktører og aktørgrupper har ulike ståsteder og interesser, men disse aktørene er ofte trukket inn *etter* at det er utarbeidet et utkast til fysisk plan, slik Plan- og bygningsloven krever. Medvirkningsprosessene bærer dessuten preg av en annen stedsforståelse og benytter seg av et mindre utvalg av metoder enn det som gjøres i sosiokulturelle stedsanalyser. Mens tradisjonell medvirkning dreier seg om aktørers synspunkter på et sted, eller stedets utvikling, vil sosiokulturelle stedsanalyser betrakte stedet i seg selv som et produkt av, og et krysningspunkt mellom, ulike aktørers og aktørgruppers forestillinger, verdier og interesser. En viktig forskjell er dessuten at de sosiokulturelle stedsanalysene også retter søkelyset mot planleggere, utbyggere og media, dvs de som er aktive aktører og premissgivere i stedsutvikling. (Ruud et al., 2007, s. 7, vår utheving)

Oppsummert skiller sosiokulturelle stedsanalyser seg fra tradisjonelle medvirkningsprosesser på minst fire ulike måter: (1) *tidsdimensjon*; sosiokulturelle stedsanalyser tar utgangspunkt i stedsutviklingen på et tidlig tidspunkt før konkrete planforslag eller utbyggingsplaner er lansert, (2) *stedsforståelsen*; sosiokulturelle stedsanalyser betrakter stedet som et samfunnsmessig produkt skapt av meningsdannelsen og praksisen til aktører og ser stedet som en sosial og kulturell konstruksjon. Dette skiller seg særlig fra medvirkningsprosjekter hvor de reinte fysiske og materielle aspektene ved stedet vektlegges. Dernest har vi (3) *metode-dimensjonen*; sosiokulturelle stedsanalyser benytter et bredere spekter

av metoder – både kvalitative og kvantitative – enn tradisjonell medvirkning, og (4) *maktdimensjonen*; sosiokulturelle stedsanalyser analyserer også rollen og interessene til aktørene som initierer stedsutviklingen, gjerne offentlige eller kommersielle aktører.

Det er her på sin plass å gjøre oppmerksom på at det har skjedd en utvikling innenfor flere av disse punktene etter at veilederen for sosiokulturelle stedsanalyser (Ruud et al., 2007) ble skrevet for 14 år siden. Dette gjelder særlig metodedimensjonen, hvor nye metoder er utforsket og utviklet, noe de øvrige kapitlene i denne boka viser.

I arbeidet med å konsultere en rekke kommuner i Norge og bydeler i Oslo, har forskere ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo (UiO), By- og regionforskningsinstituttet (NIBR) og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet – storbyuniversitetet gjennomført flere slike stedsanalyser der ungdom har vært trukket inn som sentrale kunnskapsprodusenter. Fra 2012 og fram til i dag har særlig en rekke bydeler i Oslo kommune etterspurt sosiokulturelle stedsanalyser i forkant av stedsutviklingsprosesser og områdesatsinger. Plan- og bygningsetaten i Oslo uttrykker dessuten et sterkt ønske om å få gjennomført medvirkning før de første, lovpålagte fysiske stedsanalysene gjennomføres i et planprogram. Future Built har i 2021 fastslått at «for å kunne oppfylle deres kriterier for sosial bærekraft må det foreligge en sosiokulturell stedsanalyse».¹ Future Built er en sammenslutning av statlige aktører, kommuner i Oslo-regionen, Grønn byggallianse og Norske arkitekters landsforbund. Deres formål er å få fram bygg og byområder som forbildeprosjekter for planleggere og aktørene i byggebransjen med særlig vekt på klimanøytralitet og høy arkitektonisk kvalitet.

Unges rolle i sosiokulturelle stedsanalyser

Ungdoms rolle i stedsutviklingsprosesser har vært relativt begrenset i Norge i etterkrigstida. I den grad ungdommen har hatt en aktiv rolle

¹ <https://www.futurebuilt.no/FutureBuilt-kvalitetskriterier>

har det som regel vært i form av engasjement i politiske ungdomspartier, organisasjonslivet, ungdomsråd, skoleprosjekter eller som egenorganiserte pressgrupper og gjennom demonstrasjoner. Sosiokulturelle stedsanalyser er én måte ungdoms rolle har blitt synliggjort i stedsutviklingen. Men i hvilken grad og hvordan involveres ungdom her? Hvilke metoder benyttes? Finnes det noen særskilte metoder rettet mot ungdom? Og hvordan er forholdet mellom ungdom og andre grupper og aktører i medvirkning?

Siden sosiokulturelle stedsanalyser ble introdusert tidlig på 2000-tallet har forskere gjennomført en rekke slik analyser på bestilling av offentlige aktører (Andersen et al., 2018a, 2018b; Brattbakk & Andersen, 2016; Brattbakk et al., 2017; Brattbakk & Hagen et al., 2015; Ruud et al., 2005, 2007, 2018, 2019; Ruud & Vestby, 2010; Røe et al., 2002; Vestby, 2009; Vestby & Johannessen, 2010; Vestby & Ruud, 2008; Vestby & Røe, 2004; Vestby & Skogheim, 2010). I tillegg er det gjennomført flere sosiokulturelle stedsanalyser i regi av konsulentselskaper, utbyggere og offentlige myndigheter. Jeg vil her trekke på de refererte stedsanalysene som er utført av forskere og har bredere perspektiv, benytter flere metoder og gir grundigere analyser enn de øvrige. De fleste av disse har ungdom med som én av aktørgruppene, men ikke alle. Jeg starter med to av de tidlige stedsanalysene som hadde et eksplisitt ungdomsfokus.

De fleste stedsanalysene som er gjennomført har stedet og alle dets aktørgrupper i fokus, mens noen har et spesifikt fokus på ungdoms relasjon til stedet sitt (Ruud et al., 2005; Vestby & Ruud, 2008). Begge disse studiene ble bestilt av kommuner i sterk vekst for å undersøke ungdoms opplevelser av og ønsker for hjemstedet sitt på kort og lengre sikt. Den første tok for seg ungdom og møteplasser med særlig vekt på ungdommens forhold til sentrumsområdet på Jessheim, knyttet til at stedet var i kraftig vekst med utbyggingsplaner for bolig, næring og kjøpesenter (Ruud et al., 2005). Den andre undersøkte hvordan ungdommen opplevde hjemstedene sine Geilo og Hemsedal som oppvekstmiljøer og framtidige bosteder. Søkelyset ble særlig rettet mot at begge bygdene i økende grad også er attraktive turistdestinasjoner der kommunene stod overfor en balanse mellom turistutvikling som

stedsutvikling og ivaretagelse av gode oppvekstmiljøer. I analysen var et sentralt spørsmål hvordan slike utviklingstrekk fikk betydning for unges dagligliv, stedstilhørighet og selvforståelse (Vestby & Ruud, 2008).

Begge studier anla et aktørperspektiv hvor ungdom var de viktigste informantene gjennom både kvantitative og kvalitative tilnærminger som fokusgruppeintervjuer og digital surveyundersøkelse. I den første studien utviklet man dessuten en arbeidsbokmetodikk til bruk i skolen hvor skoleelever over en lengre periode, som del av undervisningsopplegget, jobbet med ulike oppgaver knyttet til stedet (Ruud et al., 2005). I begge studiene var skolene – ungdoms- og videregående skoler – viktige arenaer for rekruttering av ungdom, gjennomføring av datainnsamling og aktiv medvirkning fra ungdom. På et av stedene deltok dessuten enn gruppe folkehøyskolestudenter som såkalte medforskere (les mer om medforskning i kapittel 2) ved å undersøke steds erfaringene til barn og unge som de underviste på kulturskolen, i tillegg til at de også bidro i et fokusgruppeintervju med sine egne steds erfaringer i kraft av å være unge voksne med et «utenfrablikk» (Ruud et al., 2005).

Som et ledd i å sette barn og unges steds erfaringer inn i en bredere forståelsesramme ble det også gjennomført intervjuer med en rekke andre lokale aktører som enten jobbet med ungdom direkte eller hadde roller som var av særlig betydning for ungdom (planleggere, næringslivsaktører, utbyggere, politi osv). Disse gav dels sin fortolkning av barn og unges erfaringer og fortellinger, dels sin faglige vurdering av situasjon og behov, og dels uttrykk for sine egne synspunkter og interesser. De to studiene gjennomførte dessuten dokumentanalyser av sentrale planer og offentlige dokumenter og analyserte statistikk om levekårsutvikling, demografi og flytting. Studiene gjenspeiler noen typiske trekk ved sosio-kulturelle stedsanalyser: (1) et samfunnsvitenskapelig perspektiv på stedet som sosialt konstruert og ikke noe gitt og fastlåst, (2) et aktørperspektiv som involverer et bredt spekter av lokale aktører med mål om å løfte opp ulike interesser (tross et ungdomsfokus) og se disse i sammenheng og (3) et mangfoldig repertoar av kvalitative og kvantitative metodiske tilnærminger.

Å forstå sted og å løfte fram unges stemmer

Ser vi på hele bredden av gjennomførte sosiokulturelle stedsanalyser, ikke kun dem som har et overordnet ungdomsfokus, og hva de kan bidra med som er særlig relevant for ungdomsperspektivet er det særlig tre aspekter som trer fram: (1) de har som mål å bidra til en bedre og mer helhetlig stedsforståelse blant ungdom gjennom en åpen tematisk tilnærming til hvilke stedsaspekter som er sentrale på det enkelte sted og for ulike ungdomsgrupper, (2) de forsøker å få fram de unge stemmene ved tilrettelagte metoder og (3) de søker å få fram hele spekteret av lokale stemmer og aktører og setter dermed ungdomsstemmene inn i en større sammenheng (foreldre, andre aldersgrupper, aktører som jobber med ungdom, andre offentlige og private aktører).

Jeg vil nå gå mer i dybden på disse tre aspektene for å vise hvilken rolle sosiokulturelle stedsanalyser kan spille overfor ungdom, ved å trekke på erfaringer fra de tidligere nevnte stedsanalysene, med vekt på de analysene hvor ungdom er viet særlig oppmerksomhet.

Stedsdimensjonen

Sted kan defineres som et rom det knyttes mening til (Cresswell, 2014). I arbeidet med en sosiokulturell stedsanalyse må man avgrense stedet på en eller annen måte for at det skal være meningsfylt og forståelig å jobbe med. Det betyr ikke at stedet enkelt kan defineres på én måte eller ha én bestemt utstrekning som gjelder for alle. Det ville stride mot den grunnleggende forståelsen av stedet i slike analyser som vektlegger at steder er sosiale konstruksjoner. Steder er *sosiale* og *relasjonelle*, tett sammenvevd med menneskelige sosiale praksiser og ulike steder knyttes innbyrdes sammen i komplekse relasjoner. Steder er *multiple* og *foranderlige* (Røe & Vestby, 2012), de består av mange lag av erfaringer og er stadig i endring. I en slik forståelse eksisterer det like mange steder som mennesker; hver person har sin egen steds erfaring med stedsbruk, stedsbilder og stedsinteresser. Samtidig dannes det gjerne intersubjektive stedsforståelser som blir utbredte og felles for grupper av mennesker.

Sted kan ofte oppleves som noe abstrakt og uhåndgripelig, og dermed også krevende å snakke om og forske på. Derfor er det sentralt å finne måter å konkretisere hva sted er og hvordan «mennesker gjør sted». Å finne gode innganger til sted som tema kan være ekstra utfordrende i møte med barn og ungdom. Samtidig har barn og unge en helt umiddelbar, konkret og sanselig erfaring med steder som en sosiokulturell stedsanalyse søker å avdekke. Barn og unge tilbringer mye tid ute i nærmiljøet, og har helt unik stedskompetanse i kraft av sin særegne intensive stedsbruk. For å begrepsliggjøre sted – oversette det teoretiske fundamentet til operasjonaliserbare analyser – tar sosiokulturelle stedsanalyser i bruk tre begreper for å fange ulike aspekter ved sted (Ruud et al., 2007; Røe & Vestby, 2012). Erfaringen fra de gjennomførte stedsanalysene viser at dette er begreper som er forståelige og anvendelige i møte med ungdom. *Stedsbruk* handler om hvordan vi bruker steder, hvem som bruker dem, når og hvorfor de brukes og om ulike former for stedsbruk ekskluderer eller inkluderer andre grupper. *Stedsinteresser* tar for seg hvilke interesser som knytter seg til stedet, og hvilke aktører som står for disse; hvilken retning skal stedet utvikles videre? Hvilke interesser knyttes til fysisk utforming, estetikk, transport, rekreasjon, kulturliv og næringsliv? Eksisterer det konflikter eller motsetninger mellom ulike interesser, for eksempel når det gjelder endring og bevaring? Hvilken maktposisjon har de ulike aktørene som fremmer sine interesser? *Stedsbilder* handler om hvordan stedet oppleves og ulike representasjoner av steder. Hvilke forestillinger om stedets særtrekk og egenart eksisterer og hvilke er dominerende? Hvilke(n) identitet(er) knyttes til stedet, og hvilke muligheter og forutsetninger har stedet? Og ikke minst; hvilke stedsbilder knyttes til hvilke aktørers interesser og hva slags makt har de til å fremme disse?

Å avdekke ungdommens – eller ulike ungdomsgruppers – stedsbruk, stedsinteresser og stedsbilder er sentralt i en sosiokulturell stedsanalyse. Hva er særskilt for unge i analysene av disse? Ungdom har ofte klare oppfatninger om egen og andre gruppers stedsbruk og mulige overlappende eller konfliktfylt bruk, men det kan like fullt kreve en ekstra innsats og egnede metoder for å fange det opp (Hagen et al., 2016; se også kapittel 7 om kartbruk som metode). Ulike stedsbilder og representasjoner av

hjemstedet sitt er noe ungdom ofte er veldig oppmerksomme på, gjerne fordi det henger sammen med ungdommens stedsidentitet og -tilhørighet. Hjemstedets omdømme og representasjoner – enten de er rosende eller stigmatiserende – kleber ofte ekstra tett ved ungdom av flere grunner. De er i formativ alder og i en livsfase hvor de aktivt jobber med å finne ut av hvem de er og vil være; identiteten formes og utforskes. Dessuten tilbringer de mye tid lokalt og er mer stedsbundne enn mange voksne via nærskolen, idrettslaget, fritidsaktiviteter og det lokale ungdomsmiljøet. Ungdom fanger raskt opp hvordan stedet deres oppfattes av utenforstående, og reagerer ofte på stedsbilder de ikke kjenner seg igjen i (Andersen, 2014; Brattbakk et al., 2015; Rosten, 2015).

Stedsinteresser kan være et aspekt ved stedet som er litt mer krevende å gripe for ungdom. Det vil si; ungdom vet som regel svært godt hvilke interesser og ønsker de selv har for stedet sitt og hvilke umiddelbare og håndfaste interessemotsetninger de kjenner på kroppen og erfarer i det daglige. Det er imidlertid mange aktører og stedsinteresser som er skjult, og som krever en dyptgående kunnskap og graving for å finne ut av. Det kan for eksempel være krevende å finne ut av hvem som eier grunnen der ungdom har sine møteplasser og hvilke utviklingsplaner grunneiere, utbyggere og andre aktører har (jf. historien om hvor komplisert det var å finne ut hvem som hadde ansvaret for «den slitne benken» i Brattbakk et al., 2015).

Gjennom deltakelse i sosiokulturelle stedsanalyser blir ofte de unges tause stedskunnskap aktivert og bevisstgjort. Prosessene kan bidra til at ungdom får en annen forståelse eller et nytt blikk på stedet sitt. Det kan gi en dypere forståelse av hvordan stedet formes – man ser sammenhenger, hvem som har makt, at ting som skjer ikke er tilfeldige – noen har villet det slik. Man kan også bli oppmerksom på sammenhenger og hvordan stedet skapes sosialt og kulturelt. Steders omdømmeproblematikk og hvordan steder vurderes av utenforstående oppstår ikke i et vakuum, men henger tett sammen med hvilke ressurser som tilflyter stedet og hvordan medier og andre taleføre aktører fremstiller stedet.

Sosiokulturelle stedsanalyser har dessuten en relativt åpen og bred tematisk inngang til stedet. Sammenlignet med de fleste tilrettelagte medvirkningsopplegg hvor man konsentrerer seg om et konkret og

avgrenset tema – en utbygging eller annen konkret plan – er de sosiokulturelle stedsanalysene bredere orientert og opptatt av å fange ungdommenes egne opplevelser av stedet: styrker, svakheter, mangler, begrensninger og muligheter. Gjennom en slik tilnærming bringer ungdom og andre aktører ofte opp uforutsette faktorer og temaer som forskerne, samfunnsplanleggerne eller andre aktører på forhånd ikke hadde tenkt på. Sjansene er derfor større for at man ser helhet og sammenheng i ungdommenes innvevde relasjoner til stedet, som gir en rikere og mer innsiktsfull stedsforståelse. Dette henger tett sammen med ungdommens relasjon til andre lokale aktører, som jeg kommer tilbake til etter å ha sett nærmere på hvordan man får tak i ungdommenes stemmer.

Å få fram de unges stemmer

En viktig målsetning for en sosiokulturell stedsanalyse er å få fram stemmene til ulike grupper på stedet, og særlig sørge for at de stemmene som ofte mangler eller som av en eller annen grunn ikke så lett blir hørt, får sin plass i tråd med perspektiver om sosialt rettferdige steder og byer (Fainstein, 2014). Ungdom er en gruppe som ofte bruker stedet intensivt og kjenner stedets «irrganger». I likhet med andre grupper som tilbringer mye tid utendørs på stedet, er ungdom eksperter på sitt eget sted (Hagen et al., 2016). Samtidig er ungdom en gruppe som ofte ikke så lett får sin stemme hørt. For å få til dette kreves det at man bruker egnede og målrettede metoder for å rekruttere ungdom og få dem i tale og til å ville dele sine erfaringer med, og ønsker for, stedet. De fleste eksisterende sosiokulturelle stedsanalysene tar i bruk et variert repertoar av metoder for å oppnå dette. Samtidig er det stor variasjon mellom de gjennomførte stedsanalysene i hvor mye innsats og tilpasset metodebruk man legger opp til. På dette punktet har det også skjedd en klar metodeutvikling i løpet av den om lag 20-årige tidsperioden stedsanalysene har vært gjennomført, for eksempel bruken av ungdomstråkk og walk-alongs (Hagen et al., 2016). Analysene fra den siste femårsperioden har utviklet flere nye metoder og lagt ned betydelig ekstra innsats for å nå ungdommen. Siden mange av disse er presentert i de foregående kapitlene i denne boka går jeg ikke i dybden på disse her.

Unge stemmer og andre lokale stemmer

Steder er som nevnt sosiale og komplekse fenomener, og ungdom er på ingen måte alene om å erfare, bruke og ha ønsker for stedene sine. I sosiokulturelle stedsanalyser er man ute etter å forstå samspillet og dynamikken mellom ungdommen og de øvrige aktørene og stemmene i lokalsamfunnet. Hvordan er stedet og ungdommene integrert i hverandre, og hvordan leves hverdagslivet deres? Slik får man også et mer helhetlig blikk på ungdommene og stedet hver for seg og hvordan de griper inn i hverandre. Kort sagt; se og forstå ungdommen i sin stedlige kontekst.

Hvilke erfaringer og behov har de unge, og i hvilken grad er de sammenfallende eller i konflikt med øvrige aktørers interesser? De eksisterende stedsanalysene viser eksempler på begge deler, og ulike grader av motsetninger, sammenfall og kompromisser og forhandlinger. Det er mange eksempler på at ungdoms interesser er samstemte med andre beboergrupper og andre aktører. For eksempel er det en klar erfaring at ungdoms ønsker for gode møteplasser og uterom ofte inkluderer et ønske om at andre grupper også skal være til stede (Brattbakk et al., 2015). Ungdom er sosiale og setter pris på nærvær fra andre, også på grunn av økt trygghet i samspill med andre. Samtidig ønsker de seg frisoner hvor de kan trekke seg tilbake fra andres blikk og sosiale kontroll. Det er også mange eksempler på at grensene mellom stedsbruk fra ulike grupper er gjenstand for motstrid og krevende forhandlinger, og også situasjoner der det utvikler seg fronter som står steilt mot hverandre (Andersen et al., 2018a, 2018b). Mangfold, fellesskap og motsetninger representerer også sentrale aspekter i stedsanalysene og kan forfølges gjennom utforskning av spørsmål som: Hvilke ulike fellesskap og allianser finnes? Hvilke motsetningsforhold eller konflikter eksisterer? I hvilken grad representerer dette barrierer, muligheter og potensiale for endring? Å få erfaring med å forstå andre gruppers situasjon og behov, og lære seg at sin egen gruppes situasjon, behov og ønsker må veies opp mot de andres er en nyttig opplæring i demokratiets hensikt og funksjon.

Hvilke andre aktører på stedet som er særlig viktige for barn og unge kan grovt kategoriseres i dem som står de unge nært og de som står lenger unna. De som står nært unge kan omfatte foreldre, lærere,

ungdomsarbeidere i offentlig eller frivillig sektor. De som står lenger unna kan være planleggere, politikere, næringsdrivende og utbyggere. Sistnevnte gruppe kan være av stor betydning siden de har makt over ungdoms situasjon; portvokterfunksjoner, tilgang til ressurser og tillatelser. Dette kan omfatte politiske beslutninger om ressurser til skoler og fritidstilbud og involvering av ungdomsråd og medvirkningsprosesser for ungdom.

En viktig funksjon til sosiokulturelle stedsanalyser kan også være å utnytte potensialet for sammenkobling av ungdom og ulike aktører, noe som er nærliggende fordi samtlige aktørgrupper skal høres og aktiveres i stedsanalysen (Brattbakk et al., 2017). Gjennom at ungdom møter andre aktører styrkes deres nettverk til andre grupper som kan ha overlappende, utfyllende eller motstridende interesser og ressurser. Barrierer kan bygges ned og kreative muligheter åpne seg. I de sosiokulturelle stedsanalysene har dette noen ganger skjedd kun ved at ulike grupper har blitt bevisstgjort og brakt sammen, mens i andre tilfeller har det vært gjennomført mer aktive koblingsforsøk. Ungspleis er et eksempel på en slik metode for å koble ressurser i nærmiljøet, der ungdom er sentrale deltakere som har ideer som de trenger støtte til å utvikle og realisere (se kapittel 7).

Mellom tilrettelagt medvirkning og motmakt

Hvordan endte trasevalget for E18 som jeg og mine klassekamerater engasjerte oss i på ungdomsskolen?

Byråkratiets og planleggenes kvern malte langsomt. Flere år gikk før det endelige trasevalget ble vedtatt. Jeg glemte mer eller mindre veisaken og var nesten ferdig med videregående og klar for å flytte hjemmefra da avgjørelsen kom: Statens vegvesen ville ha tunnel under Dammane. Friområdet vårt var redda. Vi vant. For en følelse! Vi hadde blitt hørt. Vår mening og innsats gjorde en forskjell. En ny bevissthet vokste fram: Jeg, og mine gamle klassekamerater, hadde en stemme, en stemme vi kunne bruke, og vi hadde blitt hørt. Det nytta å heve stemmen.

Som 17-åring føltes det i hvert fall som om vår innsats hadde ført til seier. Hva som i realiteten gjorde utslaget er vanskelig å si. Kanskje var det ikke

vår innsats som var avgjørende. Mest sannsynlig ikke. Selv om vår pappmasjemodell og våre stemmer nok spilte en marginal rolle klarte jeg likevel ikke å fri meg fra tanken om at vi kanskje hadde bidratt til å starte en snøball som rullet og gradvis vekket oppmerksomheten til flere og mektigere aktører som igjen bidro til at E18 endte i en tunnel og et bevart friområde, selv om å bygge tunnel kostet betydelig mer enn en åpen veiskjæring.

I ettertid har jeg fundert mye på hva det positive utfallet gjorde med oss som ungdom, i hvilken grad det gjorde at vi fikk styrket tilliten til det politiske systemet og myndighetene og trua på vår egen rolle og innflytelse. Jeg har også fundert på hvordan vi ville reagert hvis utfallet ble et annet. Hva hadde det gjort med oss hvis vi tapte saken og E18 raserte friområdet vårt? Tross at vi var blitt noen år eldre før saken ble avgjort, hadde det antagelig blitt en kraftig nedtur. Vi ville følt at vi tapte en sak vi engasjerte oss i. Det ville være et stort nederlag at vi som voksne og våre barn og framtidige generasjoner ikke ville kunne nyte vårdager med fuglesang og blåveis i Dammane og sommerdager med lek og bading. Kyststien som noen år senere ble anlagt her ville også blitt forringa.

Vi lærte mye om hvor makta ligger, hvilke stemmer som blir hørt og ikke, hvordan det politiske spillet foregår, om kampen mellom fag og politikk; kort sagt hvordan demokratiet vårt fungerer. Dette ville vi jo lært selv om vi ikke fikk gjennomslag. Forskjellen er kanskje at hvis vi ikke fikk gjennomslag ville engasjementet vårt og tilliten til systemet antagelig fått seg et slag – vi kunne blitt resignerte og følt at vi og våre ønsker og behov ikke var verdt noe. Men, vi kunne også blitt enda mer engasjerte og ivrige etter å påvirke, etter å endre systemet slik at unge stemmer som våre skulle få mer innflytelse. Vi kunne fått tro på egen mestring og blitt inspirert til å velge andre kanaler for å bli hørt og få innflytelse. Det er ikke gitt at det å tape saken ville stilnet stemmene våre, det kunne like gjerne vekket en enda mer glødende kampvilje. Å møte motstand og å kjempe er også en del av livet og ville forberedt oss på voksenlivet.

Valgfaget om «natur og miljø» som jeg deltok i som 14-åring i 1984 illustrer skolens rolle som demokratiskolerende arena (Ødegård & Winswold, 2016) og viser at det innafor skolens læremål om danning for aktiv samfunnsdeltakelse og medborgerskap lenge, og betydelig lenger enn siden 1980-tallet, har eksistert tydelige koblinger mellom skolens mandat

på den ene siden og lokale initiativ, aktivisme og medvirkning på den andre siden. Som Wilks & Rudner (2013) påpeker for en internasjonal kontekst er barn og unge kompetente informanter og deltakere i prosesser som angår deres liv og lokalmiljøer (Freeman, 2006), og dermed er det også noe sterkt meningsfullt i at barn og unges stemmer og den erfaringen og kunnskapen de besitter, tas på alvor både i de overordnede målene i skolens læreplaner og i den praktiske undervisningen i enkeltfag og prosjekter (les mer om dette i kapittel 4). Dette meningsfylte elementet har samtidig alltid kimen i seg til å skape ubekvem friksjon og spenning. Noen forskere, byråkrater og talspersoner for barn og unges rettigheter vil kjenne på motstand, nettopp fordi det å gi barn og unge en stemme betyr å gi slipp på noe av kontrollen og makten og å våge og åpne opp for det uventede og det som går på tvers av forventninger og vedtatte sannheter.

Stedsutvikling på ungdommens premisser?

Tross betydelige framskritt for å sikre ungdom innflytelse i stedsutviklingen er det fortsatt en lang vei å gå før vi kan si at ungdom som gruppe er godt representert som en viktig stemme og premisleverandør inn i stedsutvikling. Og det samme kan sies om de fleste andre borgere – og ikke minst grupper av borgere – enten de kategoriseres etter alder, kjønn, majoritet/minoritet, funksjonsnivå eller sosio-økonomiske og sosio-kulturelle ressurser. Tilgangen til informasjon og innflytelse er skjevfordelt, og barn og unge er blant gruppene med mest begrenset innflytelse (NOU 2011: 20). Samtidig er det også stor individuell og strukturell variasjon blant barn og unge, og i kombinasjon med noen av de ofte mer marginaliserte kategoriene nevnt over kan det være stor forskjell i reell mulighet for deltakelse i formelle ungdomsorganer mellom for eksempel den pakistansk-norske middelklassejenta som er leder av ungdomsrådet og den majoritetsnorske gutten med funksjonsnedsettelse med en mor som ikke får seg jobb og bor i kommunal bolig.

En interessant dimensjon å undersøke nærmere er forholdet mellom protest og deltakelse i mer etablerte medvirkningskanaler. I kunnskapsoppsummeringen som ble gjort i *Ungdom, makt og medvirkning* er ungdom som er aktive i ulike aksjoner eller protester også de mest

aktive innen de tradisjonelle medvirkningskanalene (NOU 2020: 11). Det ser altså ut til å være et *både-og* her snarere enn et *enten-eller*. De som aksjonerer for å påvirke politisk har også sterkere tro på valgkanalen enn andre, selv om denne sammenhengen er blitt mindre tydelig enn tidligere. Den kumulative effekten – at deltakelse fører til mer deltakelse enten i samme kanal eller andre kanaler – ser ut til å være noe redusert (Ødegård, 2011). Frøyland (2011) finner at ungdom som har vært medlemmer i ungdomsråd ser på aktivisme og protest som effektivt og viktig, ikke minst fordi det synliggjør ungdomsrådernes rolle og innflytelse. Valget av kanal kan derfor ha svært rasjonelle begrunnelser, særlig hos ungdom med mye erfaring. At de samme ungdommene benytter flere ulike kanaler kan både tyde på at kanalene fyller ulike behov og at den bevisstgjøringa, engasjementet og medvirkningskompetansen som opparbeides gjennom deltakelse i én type kanal gjør at man lettere tar i bruk andre kanaler. Samtidig kan det fortsatt være slik at mange unge har et behov for å stille spørsmål ved eller ta avstand fra voksensamfunnet og dets verdier. I hvilken grad det finnes medvirkningsformer og forskningsmetoder som er bedre enn andre til å gi rom for et slikt behov for opprør mot det etablerte, er et interessant tema for videre forskning. Den etterlysningen støttes også av at studier av tilrettelagte medvirkningsopplegg knyttet til konkrete stedsutviklingsprosesser, som har blitt mer utbredt det siste tiåret, er mangelfulle. Brorparten av forskningen på feltet studerer relasjonene mellom ungdoms deltakelse i de mer tradisjonelle kanalene (NOU 2020: 11; Sletterød et al., 2014).

At medvirkningen fra barn og unge ikke alltid fører til økt innflytelse og påvirkning på oppvekstmiljøet mer generelt, eller en konkret utbygging spesielt, er uheldig og urettferdig, og kan også være kontraproduktivt og lite effektivt. Det kan imidlertid også tenkes at medvirkning og gjennomføring av sosiokulturelle stedsanalyser hvor unges stemmer blir hørt uansett utfall bidrar til grunnleggende demokratiopplæring og trening i å opptre som medborgere og aktive samfunnsdeltakere. Kort sagt dannelsesaspektet. Selv om både sosiokulturelle stedsanalyser og andre på- og medvirkningskanaler har som hovedmål å skape gode steder hvor alle grupper finner seg til rette, er det et tilleggsmoment at deltakelse i slike prosesser også har et klart dannelsesaspekt: å lære om, og bli bevisst

på, stedet sitt og dets utvikling, om medborgerskapet sitt og hvordan demokratiet virker. Faren for å resignere, bli desillusjonert, trekke seg tilbake og oppleve seg som ekskludert er til stede når unge opplever at medvirkningen ikke gir resultater. Samtidig kan det også bidra til en form for herding og tenne gløden for å ikke gi seg, for å endre systemet gjennom protest, motkraft og andre kanaler. Alternativt at man inspireres til å bli del av det etablerte systemet og vil endre det innenfra.

Referanser

- Andersen, B. (2014). *Westbound and eastbound. Managing sameness and the making of separations in Oslo*. Dissertation, Department of Social Anthropology, University of Oslo.
- Andersen, B. & Skrede, J. (2021). Medvirkningsideologiens inntog i byplanleggingen – en invitasjon til grubling. *Kart og plan, 14*(1–2), 7–21. <https://doi.org/10.1861/issn.2535-6003-2021-01-02-02>
- Andersen, B., Brattbakk, I., Dalseide, A. M., Mæhle, Y. M. & Ruud, M. E. (2018a). *Hverdagsstedet Vestli. Sosiokulturell stedsanalyse av Vestli i Bydel Stovner* (AFI-rapport 01:2018). <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Hverdagsstedet-Vestli>
- Andersen, B., Nygaard, M. O., Dalseide, A. M., Mæhle, Y. M., Breistrand, H., Ruud, M. E. & Brattbakk, I. (2018b). *Fellesskapets utfordringer på Bjørnerud. Sosiokulturell stedsanalyse av Bjørnerud i Bydel Søndre Nordstrand* (AFI-rapport 04:2018). <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Fellesskapets-utfordringer-paa-Bjoernerud>
- Bergh, J. (Red.). (2016). *Hva skjer når 16-åringer får lov til å stemme? Resultater fra evalueringene av to forsøk med nedsatt stemmerettsalder* (ISF-rapport 2016:Ø). Institutt for samfunnsforskning.
- Bergh, J., Steen-Johnsen, K. & Ødegård, G. (2021). Generasjonsgapet. Ungdoms politiske engasjement, verdiorienteringer og digitale mobilisering. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brattbakk, I. & Andersen, B. (2016). *Sosiokulturell stedsanalyse Sarpsborg. Delrapport til «Mulighetsstudie. Sentrumsutvikling i Sarpsborg»* sammen med Dahlgren, K., Ese, A. (Rodeo arkitekter) & Smith Wergeland, E. (AHO).
- Brattbakk, I., Hagen, A. L., Rosten, M. R., Sæter, O., Osuldsen, J., Andersen, B., Thorstensen, E. & Bratseth, K. (2015). *Hva nå, Tøyen? Sosiokulturell stedsanalyse av Tøyen i Bydel Gamle Oslo* (AFI-rapport 8/2015). <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Hva-naa-Toeyen>

- Brattbakk, I., Andersen, B., Hagen, A. L., Ruud, M. E., Ander, H. E., Breistrand, H., Skajaa, J. & Dalseide, A. M. (2017). *På sporet av det nye Grønland. Sosiokulturell stedsanalyse av Grønland i Bydel Gamle Oslo* (AFI-rapport 04:2017). <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Paa-sporet-av-det-nye-Groenland>
- Bufdir. (2019). *Veileder for ungdomsråd*. https://bufdir.no/Familie/Tilbud_til_barn_og_unge/Veileder_for_ungdomsråd/
- Cresswell, T. (2014). *Place: An introduction* (2. utg.). Wiley-Blackwell.
- Ellefsen, K. O. & Tvilde, D. (1991). *Realistisk byanalyse*. Norges tekniske høyskole.
- Fainstein, S. S. (2014). The just city. *International Journal of Urban Sciences*, 18(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/1226934.2013.834643>
- Freeman, C. (2006). Colliding worlds: Planning with children and young people for better cities. I B. Gleeson & N. Sipe (Red.), *Creating child friendly cities: Reinstating kids in the city*. Routledge.
- Frøyland, L. R. (2011). *Unge syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet* [Vedlegg til NOU 2011: 20. Ungdom, makt og medvirkning]. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hagen, A. L., Brattbakk, I., Andersen, B., Dahlgren, K., Ascher, B. & Kolle, E. (2016). *Ung og ute: En studie av ungdom og unge voksnes bruk av uterom* (Rapport 6/2016). Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hanssen, G. S. (2019). The social sustainable city: How to involve children in designing and planning for urban childhoods? *Urban Planning*, 4(1), 53–66 <http://dx.doi.org/10.17645/up.v4i1.1719>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The international civic and citizenship education study (ICCS) 2016* (NOVA-rapport 15/17). NOVA, OsloMet.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). *Medvirkning i planlegging. Hvordan legge til rette for økt deltakelse og innflytelse i kommunal og regional planlegging etter plan- og bygningsloven. Veileder*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/plan/medvirkningsveileder/h2302b_veileder_medvirkning.pdf
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *Barn og unge i plan og byggesak. Hvordan sikre og skape gode oppvekstvilkår for barn og unge gjennom planlegging og byggesaksbehandling* [Veileder]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ee71f742c9cf47e7a3831ae12fba6e5d/no/pdfs/bokmal---veileder-om-barn-og-unges-okt.pdf>
- Kommunerevisjonen. (2019). *Medvirkning i reguleringsplaner* (Rapport 16/2019). Oslo kommune.
- Lorenzen, S. B., Hagen, A. L., Dalseide, A. M. & Andersen, B. (2020). Ung medvirkning i planlegging – fra A til Å. *Plan*, 52(2), 14–21. <https://doi.org/10.1861/ISSN1504-3045-2020-02-04>

- Miljøverndepartementet. (1993). *Stedsanalyse – innhold og gjennomføring* [Veileder].
- Norberg-Schulz, C. (1995). *Stedskunst*. Gyldendal.
- Norberg-Schulz, C. (1986). *Et sted å være: Essays og artikler*. Gyldendal.
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666889/>
- NOU 2020: 6. (2020). *Frie og hemmelige valg – ny valglov*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-6/id2703B1/>
- Pedersen, W. & Ødegård, G. (2021). Norsk ungdomsforskning: Røtter og samtidsforståelser. I G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Plan- og bygningsloven. (1989). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling* (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2008-06-27-71>
- Rosten, M. G. (2015). «Nest siste stasjon, linje 2»: *Sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Ruud, M. E. & Vestby, G. M. (2010). «Med hjerte i bygda» – *stedsutvikling på Vik i Hole kommune* (NIBR-rapport 2010:9). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5606/2010-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruud, M. E., Brattbakk, I., Haug, E., Nordlund, K. & Fredriksen, O. F. (2005). *Jessheim i vekst – ungdom, møteplasser og byutvikling* (Byggforsk prosjektrapport 387). Husbanken, Akershus fylkeskommune & Ullensaker kommune.
- Ruud, M. E., Brattbakk, I., Røe, P. G. & Vestby, G. M. (2007). *Sosiokulturelle stedsanalyser* [Veileder]. Akershus fylkeskommune, Husbanken, KRD, MD, NIBR.
- Ruud, M. E., Andersen, B., Brattbakk, I., Breistrand, H., Nygaard, M. O. & Vestby, G. M. (2018). *Utfordringer og mulighetsrom. Oppstartsanalyse for områdeløft på Romsås og Grorud* (NIBR-rapport 2018:4). OsloMet.
- Ruud, M. E., Andersen, B., Berge, S., Dalseide, A. M., Staven, H. D., Mamelund, S.-E. & Skogheim, R. (2019). *Spenninger og harmoni – sosiokulturell stedsanalyse for Furuset* (NIBR-rapport 2019:18). <https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/2977>
- Røe, P. G. (2002). Sosiokulturelle stedsanalyser – et supplement til de tradisjonelle stedsanalysene. *Plan*, 34(4–5), 76–81. <https://doi.org/10.1861/ISSN1504-3045-2002-04-05-07>
- Røe, P. G. (2014). Analysing place and place-making: Urbanization in suburban Oslo. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(2), 498–515. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.1211B>
- Røe, P. G. (2019). Planlagte bysamfunn – fra sosiale utopier til markedspragmatisme. I I. M. Henriksen & A. H. Tjora (Red.), *Bysamfunn* (s. 206–224). Universitetsforlaget.
- Røe, P. G., Eidheim, F. & Schmidt, L. (2002). *Sandvika i støpeskjeen. En sosiokulturell studie av stedsutvikling*. NIBR-rapport 2002:14.

- Røe, P. G. & Vestby, G. M. (2012). Sosiokulturelle stedsanalyser: Teorigrunnlag og metodologi. I A. Førde, B. Kramvig, N. Berg & B. Dale (Red.), *Å finne sted. Metodologiske perspektiver i stedsanalyser*. Akademika forlag.
- Sletterød, N. A., Carlsson, E., Kleven, H. & Sivertsen, H. (2014). *Ungdom og medvirkning i planlegging og loklt utviklingsarbeid. Å slippe til og bli sluppet løs er to sider av samme sak* (Rapport 2014:8). Trøndelag forskning og utvikling.
- Vestby, G. M. (2009). *Stedsutvikling i Eidfjord – en sosiokulturell stedsanalyse*. Rapport. Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Vestby, G. M. & Johannessen, K. (2010). «Vi her på Ammerud» – fellesskap og skillelinjer i et lokalsamfunn i Groruddalen (NIBR-rapport 2010:29). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Vestby, G. M. & Ruud, M. E. (2008). *Attraktive turistdestinasjoner – gode oppvekstmiljøer? Geilo og Hemsedal for lokal ungdom* (NIBR-rapport 2008:17). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Vestby, G. M. & Røe, P. G. (2004). *Fortellingen om en stedsutvikling – en sosiokulturell prosess. Evalueringsrapportering fra arbeidet med sentrumsutvikling i Eidskog* (NIBR-notat 2004:101). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Vestby, G. M. & Skogheim, R. (2010). *Florø i fokus – sosiokulturell stedsanalyse for byutvikling og profilering* (NIBR-rapport 2010:6). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Wilks, J. & Rudner, J. (2013). A voice for children and young people in the city. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(1), 1–7. <https://doi.org/10.1017/aee.2013.12>
- Ødegård, G. (2011). *Medborgerskap, politisk deltakelse og makt. Et ungdomsperspektiv* [Vedlegg til NOU 2011: 20 Ungdom, makt og medvirkning]. Institutt for samfunnsforskning.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>
- Ødegård, G. & Winsvold, M. S. (2016). *Fra medvirkning til makt. Organisering og gjennomføring av forsøket med stemmerett for 16-åringer i 2015* (ISF-rapport 2016:18). Institutt for samfunnsforskning.
- Ødegård, G. & W. Pedersen (Red.). (2021). *Ungdommen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aarsæther, N., Falleth, E., Nyseth, T. & Kristiansen, R. (2018). *Flansystem, praksis og teori*. I N. Aarsæther, E. Falleth, T. Nyseth & R. Kristiansen (Red.), *Plan og samfunn. System, praksis, teori* (s. 15–26). Cappelen Damm Akademisk.

Egalitarian Ideals, Conflicting Realities: Introducing a Model for Thick Youth Participation

Aina Landsverk Hagen

Work Research Institute (AFI), Oslo Metropolitan University

Years of researching youth participation within urban development processes in Norway have shown us the immense potential of innovative youth involvement for solving societal challenges on a local level (Hagen et al., 2016; Tolstad et al., 2017; Vestby, 2020; Hagen & Osuldsen, 2021), but also the many pitfalls of such democratizing processes, like participation fatigue, disengagement or resistance, particularly when young people are not taken seriously as cogent citizens with experience, knowledge, a high level of reflection, compassion and extensive collaborative skills. Despite the progress made in many countries in focusing on youth in laws and regulations through newly established arenas for participation, young people still occupy too few positions to make an actual impact (Bessant, 2004), also in urban change processes (Hanssen, 2019; Mansfield et al., 2021). The Convention on the Rights of the Child (UN, 1989) states in Article 12 that children have the right to express their views “freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child”. Participation is,

Citation: Hagen, A. L. (2021). Egalitarian ideals, conflicting realities: Introducing a model for thick youth participation. In A. L. Hagen & B. Andersen (Eds.), *Ung medvirkning: Kreativitet og konflikt i planlegging* (Chap. 13, pp. 277–306). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.150.ch13>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

at least in theory, an important mechanism in international as well as in Norwegian urban planning, and it includes information exchange, idea development, communication and media dissemination, as well as extensive and long-term involvement and participation. Yet, the ideal of participation, particularly as it is seen within the context of the Norwegian welfare state and its ideology of sameness as equality (Gullestad, 1989; Haukelien et al., 2011), often collides with the conflicting realities of planning phases as practice (Cele & van der Burgt, 2015; Andersen et al., 2020).

In this chapter, I will discuss youth participation in relation to the legal framework and the actual practices of planning before I look at the particular situation of the unorganized, the marginal and the “quiet” or “troubled” youth participating in site development and urban planning processes. “Youth” is clearly not a homogeneous group, although often treated or perceived as one, hence a multiplicity of identities and subject-positions will inform both agency and practices in urban development. I will then present a new model or framework for *thick* youth participation developed over the years in collaboration with researchers from social science and humanities, and practitioners of architecture, art and design. An important aspiration in our work on youth participation in urban development processes has been to experiment with and share techniques and methods from a variety of disciplinary fields, like social anthropology, art didactics and architecture. Empirically, I will draw on action research projects and socio-cultural site analyses conducted in various districts in and around the municipality of Oslo in Norway.

Youth participation is regulated through the ratification of the UN convention and, in the Norwegian context, also in Article 5 of the Norwegian Planning & Building Act (2008). Here it states that “the municipality has a particular responsibility to secure active participation from groups that require special facilitation, including children and youth” (author’s translation). The word *active* here is meant to reinforce the responsibility to engage youth in planning processes beyond the bare minimum (Kommunerevisjonen, 2019), and the fact that children and youth are explicitly mentioned emphasizes that they are particularly important interest groups. In addition, there are a number of

official guidelines that explicitly mention the state regulations on participation (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014), and both research on planning and the Norwegian national policy guidelines for children and planning (Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging, 1995) argue for the importance of participation (Amdam, 2019, p. 282), also early on in the planning process (Kommunerevisjonen, 2019). The national policy guidelines emphasize that although it is important that *representatives* for children and youth are given the opportunity to convey their opinions, this shall not replace the possibility for children and youth to participate and directly express their views (Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging, 1995). The welfare state of Norway can be characterized as a collection of *welfare municipalities*, where the citizen's experience of being able to influence the development of their communities through the political infrastructure is as important as being a recipient of welfare services (Haukelien et al., 2011, p. 11). Following Bessant, we argue that Norway, like most Western governments, "now advocates enhanced youth participation as part of a discourse about modern citizenship, so much so that it has become a policy cliché to say 'increased youth participation' will 'empower' young people, help build community and remedy a range of social problems" (2004, p. 387).

Enablers and barriers

Despite this enthusiasm on behalf of the youth population and its potential to influence their communities and their own lives, there is a lack of knowledge on what topics or activities spark youth involvement, what the best context-driven strategies are for engaging youth in their participation, and on how youth can insert themselves in decision-making and participation spaces (Crowley & Moxon, 2017). Mansfield et al. (2021) point to the need for further research on the enablers and barriers to children's participation in urban planning in vulnerable settings. Their semi-systematic review of the current literature on this topic reveals that there is general agreement that participation is desired but rare, and that the barriers and enablers vary in nature (Mansfield et al., 2021, p. 172). There is a lack of clarity about whether addressing the conditions that enable

or hinder participation will result in change, and the understanding of what constitutes meaningful participation is much debated (Alparone & Rissotto, 2001; Wilks & Rudner, 2013). Also, the literature on “successful” methods for children’s participation tends to focus on specific components or stages of urban planning (Carroll et al., 2019; Malone, 2013; Xu and Izadpanahi 2016; Alarasi et al., 2016; Christensen et al., 2015) and, despite the numerous methods or frameworks presented (Knowles-Yáñez, 2005; Horelli, 1997; Beckett & Shaffer, 2005; Ziervogel, 2019; Lozanovska & Xu, 2013; Magnussen & Elming, 2015; Horelli, 2007; Nordström & Wales, 2019; Percy-Smith & Burns, 2013; Freeman et al., 2003; Severcan, 2015; Bridgman, 2004), there is limited evidence of these being used in the field (Mansfield et al., 2021, p. 173). The complexity of children’s and young people’s multiple realities and backgrounds is also largely absent from the literature according to this review, while some studies include minority groups such as migrants, ethnic or racial minorities (Sutton & Kemp, 2002; Nordström, 2010; Laughlin & Johnson, 2011; Torres, 2012), the socially excluded (Wilson & Snell, 2010), people with diverse backgrounds (Percy-Smith & Burns, 2013; Beckett & Shaffer, 2005; Alarasi et al., 2016), and low-income earners/people living in poverty (Laughlin & Johnson, 2011; Ellis et al., 2015; McKoy et al., 2015; Torres, 2012).

Several trends within science are remedying this knowledge gap. The incentives to include children and youth in research through participatory planning research, co-production and participatory action research (PAR), has increased over the past few years (Raanaas et al., 2018; Hagen & Lyng, 2019; Ataol et al., 2019). Another rapidly emerging trend is to involve youth in knowledge production as *citizen scientists*, together with other stakeholders (Vohland et al., 2021). Citizen science (CS) is broadly defined as “voluntary participation of the public in the scientific process” (Hecker et al., 2018). It has recently been launched by the European Commission (2016) as an open science priority. Ambitions to include young people as partners in research processes is integral to enhancing practice-oriented knowledge development, strengthening youth rights in decisions that affect them and contributing to youth-driven change (Jacquez et al., 2013; Bonney et al., 2016). The EU has been asking lately for more knowledge on citizen *social* science (CSS), with a particular emphasis

on how youth can contribute throughout the research process (Sis.net, 2017). Yet, CS is less developed in the social sciences (Albert et al., 2021), and evidence of the actual outcomes of CS in social science research is still scant (Heiss & Matthes, 2017).

Previous studies have shown that young people who participate in Youth Participatory Action Research (Y-PAR) have an increased capacity for skill development, especially those from marginalized communities (Anderson & Masocha, 2017; Bautista et al., 2013). The knowledge of the potential benefits (or limitations) and effects of Y-PAR and Youth Citizen Social Science (Y-CSS) is limited (Shamrova & Cummings, 2017), and a recent literature review on Y-PAR and participatory planning research shows that both approaches have a tendency towards tokenistic consultation processes, manipulation and lack of empowerment on behalf of the youth involved (Ataol et al., 2019). Also, the digital practices of young people have led to increased attention towards new forms of engaging young people through technology (DeGennaro, 2008) and, with the COVID-19 pandemic, innovative digital and hybrid participation practices have inevitably become a major focus in our experimental strategies leading to methods development within this field of action research (see Chapter 6 in this volume).

In sum, there is a strong push towards more transdisciplinary and innovative research on youth participation, in particular to address the knowledge gaps on the effects and outcomes of such participation practices (Malone, 2013). Despite Norway's established structures for formal youth participation in national schemes such as the Norwegian Planning and Building Act (2008), we see a lack of *meaningful* participation, as most "regular" citizens have little, if any, influence on regulations, planning and development (Falleth & Saglie, 2013; Percy-Smith, 2010; Hanssen, 2013; Ringholm & Hanssen, 2018; Cele & van der Burgt, 2015). In the literature on urban planning and children's participation, we find barriers predominantly in the form of structures that influence urban planning processes, while enablers are identified as processes demonstrated through isolated, situation-specific projects (Mansfield et al., 2021, p. 174). Among the structural barriers we have identified through our research on youth participation is a *lack of documentation* on both the processes

and products of youth engagement in planning, as well as an ignorance of the contextual and situational factors that are at play when youth are invited to “voice their opinions”. This is mirroring Bessant, who describes recent government enthusiasm over youth participation in the Australian context and how “it fails to recognise the significant obstacles that young people currently experience when trying to participate socially, economically and politically” (Bessant, 2004 p. 387). A second barrier we have identified is *the adultocentric view on youth as becoming*, not-yet-grown, and therefore not to be taken as seriously as other actors (Freeman & Aitken-Rose, 2005; Passon et al., 2008). Simultaneously, participation is the applauded way of becoming a citizen-as-worker, with the authorities seeing youth participation as extended training or schooling (Coles, 1995; 2000), supporting their integration into adulthood (Bessant, 2004 p. 390). This is a helpful view when we grasp to understand the professional adults’ celebration of *the performance of youth participation*, rather than the actual ideas, knowledge or critique the youth put forward (see Chapter 11). A third barrier is *the lack of incentives*, both to responsibly communicate back to the youth throughout a planning period the outcomes of youth insights and contributions, and to reflect the demand for youth participation in budgets and allocations (see Chapter 10 for more on this topic). Other missing incentives are the lack of the right to vote for young people under the age of 18 and, in line with Dewey (1916), the undemocratic institution of schools that denies the students’ right to freedom of speech and movement, thus failing to acknowledge them as full citizens (Bessant, 2004 p. 392). A fourth barrier is that participation activities are not allocated for in the budgets of development projects in the same way that public art is, for example, and therefore the need is easier to ignore or minimize. A fifth barrier, that we will not investigate further in this chapter, is the neo-liberal policies that make urban planners and local authorities less powerful in the face of private real-estate developers (Andersen & Skrede, 2017; Mete, 2021) and, thus, practically incapable of halting development processes that lack the involvement of the voices of youth.

In the literature on children’s participation in urban planning there is, according to Mansfield et al. (2021), a general view that a top-down

“technocratic” approach to urban planning decision-making persists, and that there is reluctance to relinquish this power (Horelli & Kaaja, 2002; Cele & Van Der Burgt, 2015; Percy-Smith, 2010; Ellis et al., 2015; Tsevreni, 2011). There is a total lack of literature on children or young people driving urban planning agendas and processes, and the barriers and enablers that children themselves identify, such as processes being boring, tiring or restrictive, are discussed in the context of taking precautionary measures in future participation processes – not as incentives to allow children to design and determine processes of participation (Mansfield et al., 2021, p. 177).

Cities are expanding across the globe,¹ inhabited by the majority of the 1.8 billion people in the world who are now between the ages of 10 and 25 (UNFPA, 2020). Youth can be seen as both potential co-creators of urban social spaces and co-producers of knowledge on the interchangeable cultural conditions of urban belonging (Bauder, 2015), change agents (Malone, 2013), as well as architects of social change (Bastien & Holmarsdottir, 2017). The past decades of studies on youth, participation and urban development have changed the focus, from children and youth not being heard (Frank, 2006; Santo et al., 2010) to becoming integral partners when *meaningful* participation is achieved (Tisdall, 2017) and considered as important assets in the development of their communities (Richards-Schuster & Checkoway, 2009; Derr & Kovács, 2017; Lúcio & L’anson, 2015) and transforming cities (Nordström & Wales, 2019). Yet, like Kettunen (2020), we argue for better recognition of and support for young people’s everyday participation practices, and for youth participation as a way to spark wider social, cultural and political change. How can this take place?

The main aim of the involvement of youth in our research was, from the outset, to contribute to reflection, expanded understanding and dialogue in the preparation, analysis and interpretation of co-produced research results (Krane, 2017), and to facilitate a sense of empowerment when youth experience how they can provide valuable contributions to

1 By 2030, which the UN Sustainability Goals are aimed at, about 5 billion people will live in towns and cities (UNFPA 2020).

change processes (Bovaird & Loeffler, 2012; Mayer & McKenzie, 2017). As we began experiencing and identifying the barriers of meaningful youth participation, we shifted our focus from solely developing new methods and tools to looking at the enablers and potential impacts on systems and structures hindering youth involvement in policy change, and their explicit ideas on how to improve the lives and future of the inhabitants of all ages in their urban communities. Throughout the past decade, we have experimented with and co-created tools for active and long-term involvement of young people from all backgrounds in concrete, physical, digital and social planning of public places (Tolstad et al., 2017). We have asked ourselves questions like: How can children's and young people's personal stories and reflections be an integral part of the knowledge foundation of an area development process? How can all groups of citizens become premise providers in the design of new, functional and inclusive spaces? Our approach has been to always start with the simplest, most mundane of questions: Where do you feel good? From there, we have endless possibilities of venturing into dialogue about places, sense of meaning, preferences, emotions and memories; in sum, narratives that can be transported into the design of new places (Hagen & Osuldsen, 2021).

The creative potential of youth

What happens when youth go from being objects of change, a disturbance we want to fix or make adjust, to becoming *agents of change* (Bastien & Holmarsdottir, 2017), actors that are empowered enough to challenge the systems and power structures as we know them (Jupp 2007)? What factors are at play when adults acknowledge the powerful contribution that urban youth can make in reaching the UN Sustainability Goals of creating more socially, environmentally and economically sustainable cities? Based on extensive experience of co-researching and co-creating together with youth from different areas in Oslo, we acknowledge how their ideas about how to enhance their own neighborhoods are the first step towards making inclusive places, communities and cities. Instead of viewing youth as binaries, either within the dominant traditional disengaged

paradigm as passive, devoid of political interest and naturally inherently delinquent (Bessant, 2004) or within the critical traditional engaged paradigm, as actively political in new forms (Farthing, 2010), we ask: How can we better tap into the creative potential of youth, on their own terms?

The first time I approached youth as a professional researcher, I was terrified. And with good reason, as it turned out. We had gathered 40 kids from the ages of 10 to 18 years old, to ask them what they wanted in their neighborhood as a means to make it a better place to live. It was not a success. One young boy just looked at me and said “are you saying that Tøyen isn’t a good place to grow up?” I immediately realized I had asked the wrong question. And then he told me a story that was repeated, time after time, whenever we met kids from the eastern parts of Oslo. “People ask me where I am from. When I say I am from Tøyen, they say, ‘no, where are you really from?’ And they won’t give in until I say Somalia. Or Iraq. Or Pakistan.”

So, these are kids that grew up in Oslo, in Norway, in these neighborhoods and yet they are not allowed by others to belong here. And then we as adult researchers or planners come in on top of that and ask them how they want to change their neighborhood, to make it a better place to live, to grow up. No, they want to change the world that refuses to let them belong. That’s what they want.

I made three important realizations that day, although it took me a while to formulate them in a simple enough manner: resources, creativity and diversity are everywhere. The many youths that have crossed our paths over the past decade have helped us to shed light on what this insight means – and why it is important for city planners and researchers alike.

After that initial conversation with youth in Tøyen, we started to ask different questions. Questions that were not about ticking a box, as adult professionals tend to do (a lot). Our questions were now aimed straight at the heart. No “B.S.” So, we asked: where do you feel good? What places do you carry in your heart? We call it “spotting” (Vestby, 2020; Hagen & Osuldsen, 2021), because we needed a goofy name for it. We needed it to be simple and intuitive, as most people get scared just being asked to draw a circle, even professional architects (Hagen, 2017). And we know

that very few people belong to one place, even though a lot of people are asked by their surroundings to do so (Rosten, 2015).

The areas of Oslo where we are working to engage youth in innovative participation practices are, despite being part of wealthy Norwegian society, characterized by child poverty, lack of employment, and communal housing (Thorstensen et al., 2021). We know from other studies that the growth of poverty amongst children and young people has ensured that many thousands of young people are routinely denied opportunities to participate (Harding et al., 2001). Lacking safety measures and financial or social resources can mean that exclusion rather than participation occurs, because young peoples' ability to engage freely in social, economic and political exchanges is impeded (Jones & Smyth, 1999, p. 14; Mansfield et al., 2021).

So, what we aim to do with all our engagements and collaborations with youth is to see where they are at the moment, who they are and who they want to become – before we ask them to join us as “youthnographers”, young citizen social scientists that provide their own knowledge about their neighborhoods (Tolstad et al., 2017). Like Abdi, one of the first youths we worked with in a high school setting, who expressly did not enjoy being in a (forced) learning environment, but during the project discovered he was really good at interviewing people. He liked it. He became a resource and, as time passed, he became integral in a youth-driven initiative to start a youth club in the area of Tøyen. He was not the last seemingly disengaged yet inherently passionate youth we have encountered in our projects.

A year later we met a group of five girls in the same high school. They carried out observations in parks near their school to provide a knowledge base when developing ideas for improving these places. We provided them with creative tools that we had recently tested on journalists in another project.² The group had lots of ideas on how this particular park could be a place for families and the elderly, a place where all kinds of people could meet over food. One of them stated after the workshop – “I didn't know I had ideas. I never worked with ideas

2 OMEN: Organising for Media Innovation (2016–2019), see Clegg, Bygdås & Hagen (2019).

before.” It nearly broke my heart. She was seventeen years old, and this was the first time she realized how amazing it can feel to work creatively. We thought, what a waste of resources if that is what we teach our kids, that they don’t have ideas of their own.

The team of girls won the competition for best ideas and the prize was to present these to the vice mayor of public health, the politician with responsibility for the groups they wanted to include in the park. They went to Oslo City Hall for the first time in their life. They were welcomed and their ideas were heard for half an hour. Yet, there was no follow-up from the City Hall, the school, the district or from the research project – so we do not know how or whether these youths gained anything from their idea work. Now, in 2021, that same park is still under planned renovation and, as far as we can tell, the groups’ insights and ideas have not been taken into account, and the area is still seen by the local authorities and the parents as a less safe place to grow up in (Kadasia et al., 2020).

Ingrid is another youth we met during the project *Alternative Spaces: Youth Participation* in 2018. She was part of a large group of teens that were carrying out youthnography on an old, listed property in their neighborhood in St. Hanshaugen, which was to reopen as a youth club by the next summer – and we were given permission to tour the interior, which was raw like a shell. She was given the task of writing down all the questions the youths had for the planner, and then she asked one herself: “Can we keep the original brick walls?” The planner grinned and answered, “that will make the planning authorities very happy”. She and the other youths surprised the planner by recognizing the beauty of the original, rather than wanting to change the interior into what one thinks of as “youthful” design. Four years later, the process of choosing the style of interior design is ongoing, as the renovation stalled for financial and logistical reasons (see Chapter 10 and 11 in this volume for more information on this process). The municipal developer decided to paint the walls after all and invited a group of youths to work with the architects on commission on color choices. It was decided by the district municipality administration that the walls would be painted white at the reopening, so that the youths can paint it themselves in the colors they

prefer. After a group of local youths painted the walls as a summer job, the interior is now *very* colorful, according to the municipal employees involved.

What these youths we have met throughout the years of researching youth participation in urban planning have taught us is that they can rapidly become *close to professionals* in at least four different areas important to urban development: they are eloquent in recognizing acts of social belonging, inclusion and exclusion. They are caring to the degree that they have ideas about how all generations can co-exist and thrive together in urban spaces (Horelli, 1997). They are exemplary models for how to be citizens that live and move around without creating pollution, and they expressly want to live sustainably (Nordström & Wales, 2019; Chawla, 2015; Wilks & Rudner, 2013; Wilson & Snell, 2010; Beckett & Shaffer, 2005; Spencer & Woolley, 2000). They can simultaneously recognize beauty and quality, like Ingrid did, and be explicitly sceptical when it comes to the utopian ideals of design and physical structures that tend to mesmerize and seduce adults into copying concepts without critical thinking (see Chapters 5 and 9 in this volume). Thus, we argue that recognizing *the worth of the insights and the ideas of youth* are the first step towards making inclusive places, instead of applauding their performance as engaged, soon-to-be-citizens, or making them “hostages” of the implementation of changes and already-made decisions resulting from their participation (Listerborn, 2007, p. 65).

What have we done with these insights? The youths we meet tell us again and again that they just want a place to hang out in their neighborhoods. The planners and municipal workers we meet tell us there are houses, lots of spaces that can be used for just this purpose. They just do not know how to approach young people to get them to participate. With funding from the Norwegian Research Council and their new program for innovation in the municipalities, we designed the Y-House (UngHus) project with an ambitious aim to “fix” the issue of youth participation in development of youth clubs, once and for all. We collaborated with five districts in Oslo, three municipalities in other parts of Norway: Moss, Drammen and Tromsø, several NGOs such as Save the Children, and a neighborhood incubator for social entrepreneurs, Tøyen Unlimited. The

three years since it began have been both exciting and challenging, as the journey towards better understanding was accompanied by an unexpected pandemic in our midst. But the crisis, repeated lockdowns and suspended activities involving young people also gave us the privilege of taking one step back, to see how we can translate our experiences into a model and conceptual framework for what we call *thick youth participation* (see also Chapters 1, 2 and 7 in this volume).

Experience from other action research projects has shown us how *thick participation* equals organizational change, as established actors within different sectors have to find new ways of planning, working, collaborating and processing experience-based knowledge from the citizens. This might remedy what Mansfield et al. (2021) refer to as the top-down technocratic approach of planners and authorities not willing to give up power. The experience of the stakeholders involved is therefore valuable data for gaining a deeper understanding of the relational aspect of participation processes, and of the effects of invited *and uninvited* acts of participation (Wynne, 2007).

Models for participation

So, why the need for a new model? Hart's Ladder of Participation (1992) (Figure 13.1, left-hand side) was an adaptation of Arnstein's "Eight rungs on the ladder of citizen participation" from 1969, and it is a very common framework to refer to, particularly when one approaches participation in planning for the first time. Hart's model, although still widely used, is criticized for being too "linear" in the steps taken from tokenism towards youth-initiated involvement, for its subjective nature when applied in a group setting (Kara, 2007) and for missing out on the details of the most common participation practices. Yet, it is a profound contribution to the increased awareness of, and efforts to eliminate, types of non-participation practices and mechanisms of involving youth (Shier, 2006), through the description of the first three steps on the ladder: manipulation, decoration and tokenism. The next steps describe degrees of participation, including how children are either assigned and informed or consulted and informed in participation processes; these processes

can be “adult-initiated shared decisions with children”, “child-initiated and directed” or “child-initiated, shared decisions with adults” (Shier, 2006).

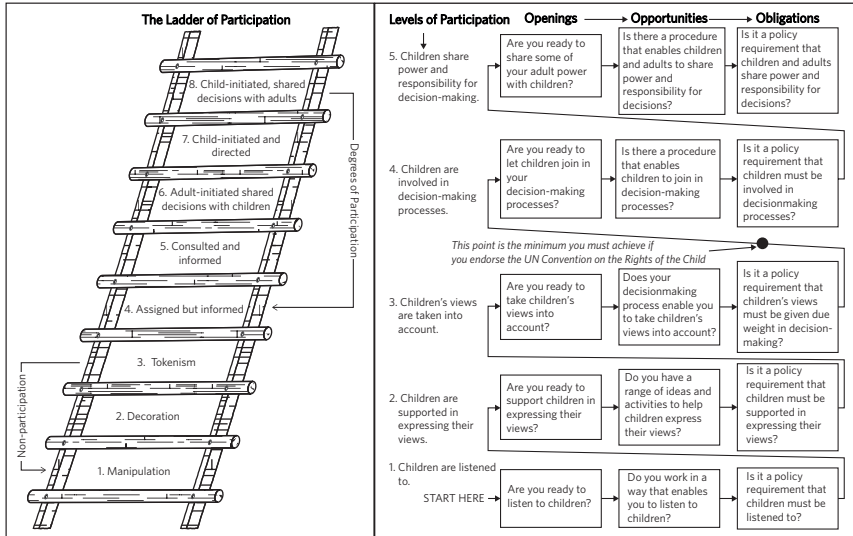


Figure 13.1. Hart’s Ladder of Participation (1992) (left) and Shier’s Pathways to Participation (2006) (right) are two influential and criticized models of youth participation in community planning and development.

While Shier (2006) partly praises the Ladder of Participation, he rightly introduces a more complex framework for youth participation, namely the Pathways to Participation (Figure 13.1, right-hand side). The model is comprised of 15 questions one should ask oneself when initiating a process of participation involving youth, categorized by three stages of commitment at each level: openings, opportunities and obligations. In this way, Shier (2006) is able to distinguish between initiatives of participation that are well-meant, but less realizable (openings), drivers for participation (opportunities) and policy or regulatory framework that enables youth participation and ensures that it is built into the system (obligations). At Level 1, children are listened to, followed by “children are supported in expressing their views”, “children’s views are taken into account”, “children are involved in decision-making processes” and, finally, “children share power and responsibility for decision-making” (Shier, 2006).

The fourth stage of commitment, outcomes, where one should ask questions pertaining to the traceability and evaluation sides of the participation efforts of youth, is a critical component in Shier's model. Yet, a missing piece in that model is the preparatory and knowledge-building efforts of ensuring that children are enabled to express their views, the building blocks that we call "youthnography". As Lansdown (2001) and Bessant (2004) rightly argue,

There are also equity issues concerning the resourcing of the young people selected as "youth participants". The capacity to influence policy often depends on whether young participants are fully equipped with the skills and knowledge and versed in the debates about which they are deliberating. It depends on the availability of information and one's ability to research issues thoroughly. The data and expertise available to young participants are typically not enough to support them in ways that facilitate full participation or a serious challenge to the official agenda. (Bessant, 2004, p. 401)

Another critical point in Shier's model is that only children's *views* are explicitly mentioned, not their *ideas* or *knowledge* – something which very much reflects the common design of participation processes for all age groups. The reflective mode of this model is a factor that Shier (2006 p. 116) himself mentions as a challenge, but it is also potentially a very productive pathway to discussion and debate: What if one's answer is "no" to these questions, e.g. "Are you ready to listen to children"? (Level 1). In our research, we have seen time and again how planners express in words that they salute and even encourage youth participation, but in practice they act in ways that effectively stop the ideas of youth from traversing the network (Strathern, 1996). The literature on children's participation in urban planning demonstrates that they lack effective agency in any stage of the process or structure that influences urban planning, as the ultimate control over both these structures and processes lies with adults, yet the studies also show that youth have the *capacity* for agency (Mansfield et al., 2021, p. 180).

Both Hart's and Shier's models imply what Listerborn (2007) identifies as the "ideal speech situation," inspired by the notion put forth by Habermas, where one assumes that by merely inviting children and young

people into the conversation, a democratic space is carved out. Rather, power relations are embedded in all communicative situations and socio-cultural practices (Flyvbjerg, 1998), making dialogue between adults and youths by-products of existing cultures (Allmendinger & Tewdwr-Jones, 2002). A valuable contribution that brings forth nuances of participation efforts is Kara (2007), who identifies three main barriers to youth involvement in decision-making: “sentimentally stalled”, “subtly squelched” and “subconsciously subverted”. Kara (2007) discusses a case from what was intended to be meaningful youth involvement in the Olympic bid process for the 2010 Winter Olympic Games. Both the definition of “meaningful” and the expectations for how youth would be involved, either as supporting or critical partners, differed between the organizers and the youth groups and their adult allies. The main conflict revolved around the demand of the youth activists originally intended to participate to set the parameters of their involvement themselves (Kara, 2007, p. 568). This experience led Kara to reflect on the fact that Hart’s highest step on the ladder of participation, of child-initiated, shared decision making with adults, might very well be met, if one involves only inexperienced and enthusiastic youth eager to participate for the first time, regardless of its tokenistic nature. Lastly, Kara emphasizes the need to involve youth in the evaluation processes and design of audit tools, much in line with the concept of participatory evaluation or co-evaluation as a part of citizen science (Checkoway & Richards-Schuster, 2003; Richards-Schuster & Checkoway, 2009).

Despite the policy and legislative emphasis on youth participation in planning that has been put in place during the past decade, “children’s participation in urban planning processes is still poorly understood, and they remain marginalized in this field” (Mansfield, 2021, p. 170). In 2008, Hart published his reflections on the use and abuse of the participation ladder model (Hart, 1992). Among his many well-argued clarifications, the one about the metaphor of the ladder and the sketch drawing itself resonates with how we have previously engaged both practically and analytically with generative metaphors and metaphorical work (Schön, 1993; Bygdås et al., 2019). From action research on the media industry, we have seen how common metaphors like “deadline” stand in the way of

organizations' attempts to change the workflow and mindset necessary in a digitalized everyday working life (Hagen et al., 2018). We argue how metaphors have performative qualities as enablers for transformative change, through creating new temporal structures and possibilities for action not previously imagined (Bygdås et al., 2020). Generative metaphors also have the ability to hinder action and change. The Ladder of Participation, as Hart (2008, p. 24) argues, has been viewed by many as a scale of performance, not competence as he intended. He admits that the term "scaffold" (Gauvain, 2001) lends itself more suitably to visualize these kind of structures for learning, as it implies multiple routes to growth (Hart, 2008, p. 21). Also, a metaphor like scaffolding would help readers envision participation as a mutually reinforcing structure between *all* people of different abilities (Hart, 2008), not only relations between adults and children, as the ladder indicates. Like us, Hart's concern is to argue that "children's potentials as citizens needs to be recognised to the fullest and, to that end, children ought to be able to participate at times at their highest possible level" (Hart 2008, p. 24), and also invite others to join in the participating activities, as fellow-citizens. He argues that this is morally superior to children being "in-charge" (Hart, 2008, p. 24).

Introducing the Thick Participation Model

These reflections and conceptual outlines combined with our own experiences of testing and developing methods and tools for thick, long-term youth involvement and participation, have led us to draft the first design of a new model of youth participation, the Thick Participation Model (Figure B.2).³ We have chosen the metaphor of the pyramid, to indicate precisely that participation is a process, not a performance and that it is all about collective competence-building, laying the foundations for qualified participation efforts by all the parties involved.

3 The author is indebted to colleague and fellow social anthropologist Monika Rosten at NOVA, OsloMet, for introducing the notion of "thick participation", building on Geertz' notion of "thick description" (see Chapter 2 in this volume).

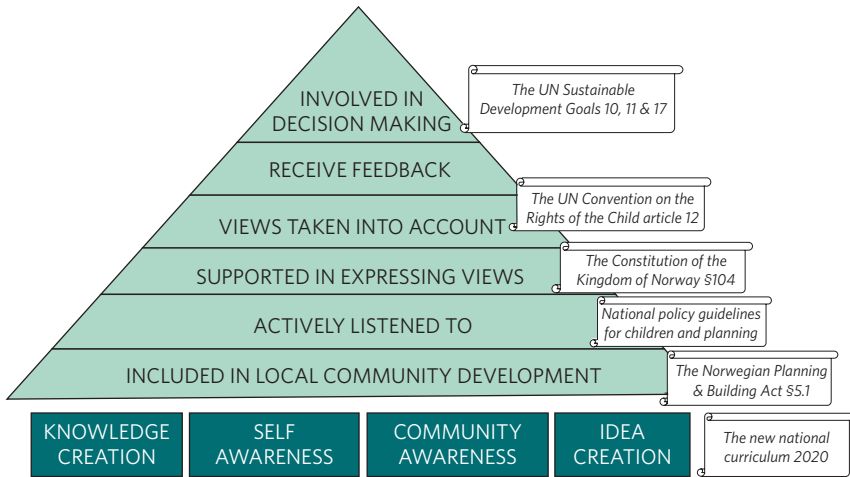


Figure 13.2. The Participation Pyramid.

Here, the first building blocks are crucial to the successful implementation of the following phases, designed directly to ensure meaningful youth participation in ongoing community development processes: Self-awareness, community awareness, knowledge creation and idea creation. Every building block or component reflects current legal or regulatory frameworks, particularly in relation to Norwegian law and policy regulation on education and planning.

Another important element of youth participation in municipal or local planning, is the “idea surplus” that results after meaningful and knowledge-based involvement. Most youth participatory devices are not initiated by young people (Bessant, 2004, p. 400; Hart, 2008). This is significant, because as Matthews et al. (1998, p. 24) note from their studies, the success of youth participation depends on the conditions in which it is initiated and the reasons for doing so (see also Matthews & Tucker, 2000, p. 135-44). Not all ideas fit the needs of the planners at the time, and there is a striking lack of structures that keep and nurture young people’s ideas over time and for other purposes than initially intended. Consequently, young people experience that they are asked over and over again for the same viewpoints but by different adult representatives, and also that none of these seem to remember, recognize or value their

ideas outside of the particular development project they are in charge of, nor do they keep the youth updated. These recurring experiences led us to further pilot, test and develop the participation model together with the social entrepreneurship organization and neighborhood incubator Tøyen Unlimited in Oslo, on how to secure and support youth to harness their idea surplus themselves, through the establishment of social enterprises with a social mission, connected to their local neighborhood's needs and challenges.

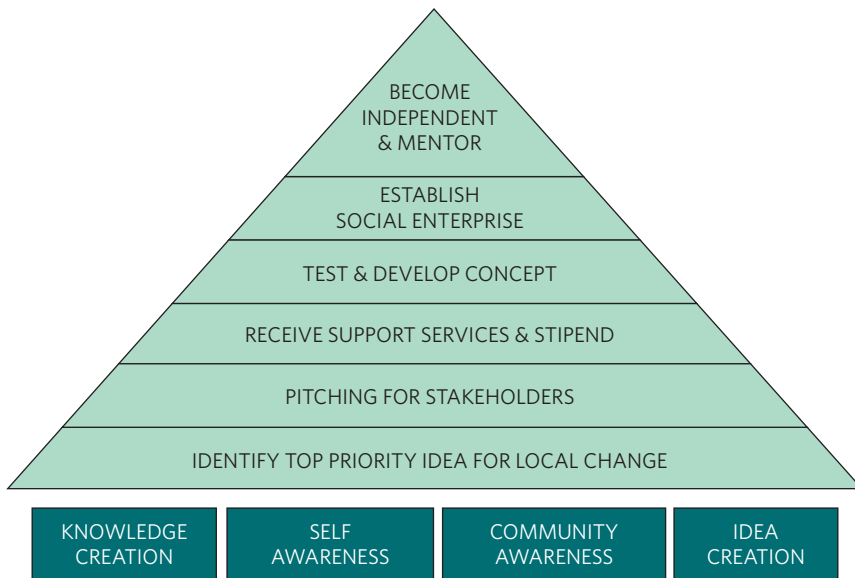


Figure 13.3. The Social Enterprise Participation Pyramid.

The Social Enterprise Participation Pyramid (Figure 13.3) consists of the same foundational building blocks as the Participation Pyramid (Figure 13.2), but by adding a diverging pathway from there on, we open up the quite narrow concept of participation, allowing creativity, youth-led initiative, self-confidence and passion take their serendipitous turns (see Chapter 7). Another route towards youth agency in urban planning is to provide the same foundation of youthnographic training, but then include them as co-researchers in specific, actual research processes on topics of interest to them (see Chapter 2).

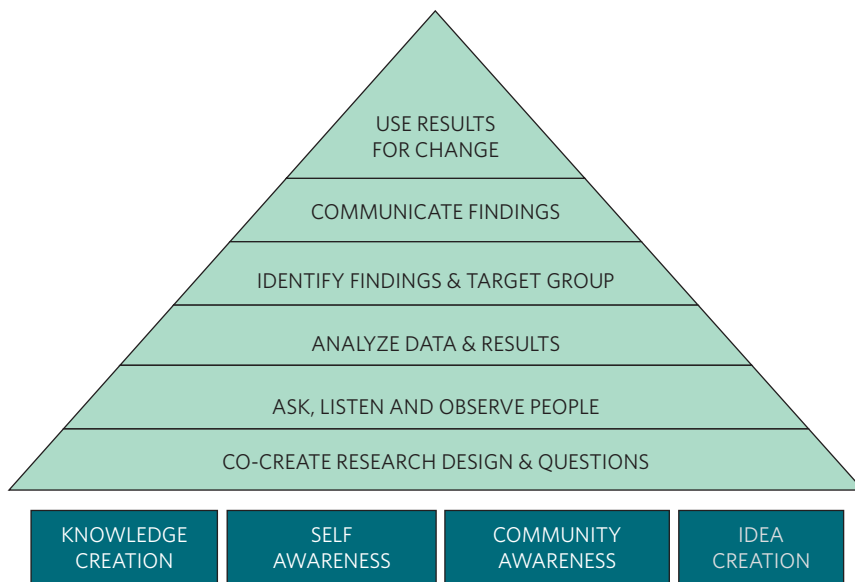


Figure 13.4. The Co-Researcher Pyramid.

The main aim of introducing this multifaceted model is, of course, to better reflect the complexity of participation processes, but also to enable youth and youth allies in their pursuit of meaningful engagement closely connected to their own local situation, needs and challenges that they care about and are, for the most part, inherently passionate about improving. This may tap into their intrinsic motivation (Amabile, 1983), but is in no way a barrier to engage politically, culturally or socially in supra-local topics of urgency, like the structural discrimination of colored people, the national debates on gendered violence or the global emergency of the climate crisis. These topics are closely connected to the role of citizenship, whether it be ecological, cultural or political citizenship. In the Norwegian National Curriculum “Kunnskapsløftet 2020”, the cross-disciplinary subjects of citizenship and democracy, sustainable development, and public health and life mastery, are currently being introduced and integrated in all subjects in lower and upper secondary education (see Chapter 4). This provides an opportunity for establishing the foundational building blocks of *thick youth participation* as a future taken-for-granted mode among both students and teachers and, maybe in the long run, planners, municipal and government officials. This allows for

youth to become co-researchers, social entrepreneurs or active participants in local urban development processes, as they choose. How young people are conceptualized by adults also dictates the urban planning and design processes, and as Ataol et al. (2019) show, when youth are thought of as citizens and bearers of skills, they can adopt roles of mediation and action.

The thick participation pyramid model may also be an entrance point into what Mansfield et al. (2021, p. 182) identify as a crucial finding in the literature on youth participation in urban planning, namely the need for a transformation of thinking and mindset among adult individuals on both the macro and micro levels, to understand the nuances of children's experiences and the interpretation of their actions when participating. As Ataol et al. (2019) show in their systematic literature review on children's participation in urban planning and design, young people are frequently treated as both learners and educators, meaning that there are mutual benefits and learning opportunities for both children and adults (Derr & Tarantini, 2016; Wilks & Rudner, 2013), thus potentially transforming the participation of youth in adult-initiated processes into a collaboration between youth and adults.

Discussion

So, where do we venture from here? We follow Bessant when she asks, "If policy-makers are serious about improving opportunities for young peoples' democratic practice, then why do they so easily ignore the barriers encountered?" (2004, p. 397). The conceptual question of *why* we should include youth in city planning is fortunately not up for debate as frequently as it used to be just a few years back – yet we often meet the need to explain the benefits of meaningful youth participation to adults who have other concerns and priorities. The question that is on most municipality workers' radar at the moment is, *how* do you do it? What does it take to get youth hooked on planning and, we would like to add, to stop the planners from being terrified and start to listen to one of the greatest resources we have in city planning, youth? Planners are required by law to hear what children and young people want and need in

every development project – yet most planners struggle with this and end up doing a minimum – just ticking off the box and moving on. Leaving young people often in confusion, as they seldom receive updates on the fate of their contributions. We argue that it is time to stop ticking off that box and bring in our adult hearts in our work. It is our greatest resource. And it will pay off, for all of us.

References

- Alarasi, H., Martinez, J. & Amer, S. (2016). Children's perception of their city centre: A qualitative GIS methodological investigation in a Dutch city. *Children's Geographies*, 14, 437–52.
- Albert, A., Balázs, B., Butkeviciene, E., Mayer, K., Perelló, J. (2021). Citizen social science: New and established approaches to participation in social research. In K. Vohland, A. Land, R. Lemmens, R. Samson, J. Perello, M. Ponti, L. Ceccaroni & K. Wagenknecht (Eds), *The science of citizen science* (2020). Springer.
- Allmendinger, P. & Tewdwr-Jones, M. (2002). The communicative turn in urban planning. Unravelling paradigmatic, imperialistic and moralistic dimensions. *Space & Polity*, 6(1), 5–24.
- Alparone, F. R. & Rissotto, A. (2001). Children's citizenship and participation models: Participation in planning urban spaces and children's councils. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 421–34.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer.
- Amdam, R. (2019). Strukturelle vilkår for medverking i kommunal planlegging og politikk under tre ulike styringssystem [Structural conditions for participation in municipal planning and politics under three different governance systems], *Kart og Plan*, 12(4), 282–298. <https://doi.org/10.1861/issn.2535-6003-2019-04-04>
- Andersen, B., Ander, H. E. & Skrede, J. (2020). The directors of urban transformation: The case of Oslo. *Local Economy*, 35(7), 695–713.
- Andersen, B. & Skrede, J. (2017). Planning for a sustainable Oslo: The challenge of turning urban theory into practice. *Local Environment*, 22(5), 581–94.
- Anderson, H. & Masocha, S. (2017). Bottom-up and inside-out: Using participatory methodology to measure the social impact of a radio engagement project with young people of refugee experience. *Communication Research and Practice*, 3(1), 60–73.
- Arnstein, S. R. (1969). Eight rungs on the ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Ataol, Ö., Krishnamurthy, S. & van Wesemael, P. (2019). Children's participation in urban planning and design: A systematic review. *Children, Youth and Environments*, 29, 27–47.

- Bastien, S. & Holmarsdottir, H. B. (Eds.) (2017). *Youths as architects of social change: global efforts to advance youth-driven innovation*. Springer.
- Bautista, M. A., Bertrand, M., Morrell, E., Scorza, D. & Matthews, C. (2013). Participatory action research and city youth: Methodological insights from the Council of Youth Research. *Teachers College Record*, Volume 115. Teachers College, Columbia University.
- Bauder, H. (2015). Possibilities of urban belonging. *Antipode*, 48(2), 252–71.
- Beckett, K. L. & Shaffer, D. W. (2005). Augmented by reality: The pedagogical praxis of urban planning as a pathway to ecological thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 33, 31–52.
- Bessant, J. (2004). Mixed messages: Youth participation and democratic practice. *Australian Journal of Political Science*, 39(2), 387–404. <https://doi.org/10.1080/1061042000238573>
- Bonney, R., Ballard, H. L., Jordan, R., McCallie, E., Phillips, T., Shirk, J. & Wilderman, C. C. (2009). Public participation in scientific research: Defining the field and assessing its potential for informal science education. A CAISE Inquiry Group Report. Center for Advancement of Informal Science Education (CAISE).
- Bonney, R., Ballard, H. L., Phillips, T. & Enck, J. W. (2016). Can citizen science enhance public understanding of science? *Public Understanding of Science*, 25(1), 2–16. <https://doi.org/10.1177/0963662515607406>
- 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 Intern. Society for Third-Sector Research*, 23(4), 119–188.
- Bridgman, R. (2004). Criteria for best practices in building childfriendly cities: Involving young people in urban planning and design (Research Note). *Canadian Journal of Urban Research*, 13, 337–46.
- Bygdås, A., Clegg, S. & Hagen, A. L. (Eds.) (2019). *Media management and digital transformation*. Routledge.
- Bygdås, A. L., Hagen, A. L., Tolstad, I. M. & Skjælaaen, G. R. (2020). Flowline at work: Transforming temporalities in news organizations through metaphor. In J. Reinecke, R. Suddaby, A. Langley & H. Tsoukas (Eds.), *Perspectives on process organization studies (P-PROS)*, 10th vol.
- Carroll, P., Witten, K., Asiasiga, L. & Lin, E.-Y. (2019). Children's engagement as urban researchers and consultants in Aotearoa/New Zealand: Can it increase children's effective participation in urban planning? *Children and Society*, 33, 414–28.
- Cele, S. & van der Burgt, D. (2015). Participation, consultation, confusion: Professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*, 13(1), 4–29.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30, 433–52.

- Checkoway, B. & Richards-Schuster, K. (2003). Youth participation in community evaluation research. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 21–33.
- Christensen, Julie, H., Mygind, L. & Bentsen, P. (2015). Conceptions of place: Approaching space, children and physical activity. *Children's Geographies*, 13, 589–603.
- Coles, B. (1995). *Youth and social policy: Youth, citizenship and young careers*. UCL Press.
- Coles, B. (2000). *Joined-up youth research, policy and practice: A new agenda for change?* Youth Work Press.
- Crowley, A. & Moxon, D. (2017). *New and innovative forms of youth participation in decision-making processes*. Council of Europe.
- DeGennaro, D. (2008). Learning designs. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 1–20.
- Derr, V. & Kovács, I. G. (2017). How participatory processes impact children and contribute to planning: A case study of neighborhood design from Boulder, Colorado, USA. *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 10, 29–48.
- Derr, V. & Tarantini, E. (2016). “Because we are all people”: Outcomes and reflections from young people’s participation in the planning and design of child-friendly public spaces. *Local Environment*, 21(12).<https://doi.org/10.1080/B549839.2016.115643>
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. Macmillan.
- Ellis, G., Monaghan, J. & McDonald, L. (2015). Listening to ‘generation Jacobs’: A case study in participatory engagement for a child-friendly city. *Children, Youth and Environments*, 25, 107–27.
- European Commission. (2016). *Open innovation, open science, open to the world – A vision for Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. See also *OpenAire*, <https://www.openaire.eu/>
- Falleth, E. I. & Saglie, I-L. (2008). *Medvirkning i byplanlegging i Norge*. <http://www.nibr.no/filer/2008-37.ny.pdf>
- Farthing, R. (2010). The politics of youthful antipolitics: Representing the ‘issue’ of youth participation in politics. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 181–95. <https://doi.org/10.1080/B676260903233696>
- Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and power*. Chicago University Press.
- Frank, K. I. (2006). The potential of youth participation in planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 351–371.
- Freeman, C., Nairn, K. & Sligo, J. (2003). ‘Professionalising’ participation: From rhetoric to practice. *Children's Geographies*, 1, 53–70.
- Freeman, C. & Aitken-Rose, E. (2005). Voices of youth: Planning projects with children and youth people in New Zealand local government. *Town Planning Review*, 76, 375–400.

- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. Guilford Press.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Hagen, A. L., Brattbakk, I., Andersen, B., Dahlgren, K., Ascher, B. & Kolle, E. (2016). *Ung og ute: En studie av ungdom og unge voksnes bruk av uterom*. [Young and out: A study of youth and young adults' use of outdoor spaces]. Report 6/2016, Work Research Institute.
- Hagen, A. L. (2017). Sketching with knives, seducing through software: The magic tricks of architects. *Anthropology Today*, (special issue on magic), 33, 24–27.
- Hagen, A. L., Tolstad, I., Bygdås, A. (2018). Fra deadline til *flowline*: En trinn for trinn-analyse av endring i en norsk medieorganisasjon. *Norsk Medietidsskrift*, 25(4), 1–18. doi.org/10.1861/ISSN.0805-9535-2018-04-02
- Hagen, A. L. & Lyng, S. (2019). Barn og unges deltagelse i forskning: Muligheter og utfordringer. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 3(1), 6–12.
- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. (2021). Urban youth, narrative dialogues and emotional imprints: How co-creating the 'spotting' methodology became a transformative journey into interdisciplinary collaboration. In M. Stender, C. Bech-Danielsen & A. L. Hagen (Eds.), *Architectural anthropology: Exploring lived space* (pp. 135–148). Routledge.
- Hanssen, G. S. (2013). *Negotiating urban space. Challenges of legitimacy in market-oriented urban planning*. University of Oslo.
- Hanssen, G. S. (2019). The social sustainable city: How to involve children in designing and planning for urban childhoods? *Urban Planning*, 4(1), 53–66.
- Harding, A., Lloyd, R. & Greenwell, H. (2001). Financial disadvantage in Australia. The Smith Family.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Essays, No. 4. International Child Development Centre of UNICEF.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel & Simovska V. (Eds.), *Participation and learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2
- Haukelien, H., Vike, H., Hagen, A. L. & Rudningen, G. (2011). *Frihet til Likeverd. Likhetsverdier, lokal tilpasning og ansvarsfordeling*. Rapport 281. Telemarksforskning.
- Hecker, S., Haklay, M., Bowser, A., Makuch, Z., Vogel, J. & Bonn, A. (Eds.). (2018). *Citizen science, innovation in open science, society and policy*. UCL Press.
- Heiss, R. & Matthes, J. (2017). Citizen science in the social sciences: A call for more evidence. *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(1), 22–26.
- Horelli, L. (1997). A methodological approach to children's participation in urban planning. *Scandinavian Housing and Planning Research*, 14, 105–15.

- Horelli, L. (2007). Constructing a theoretical framework for environmental child-friendliness. *Children Youth and Environments*, 17, 267–92.
- Horelli, L. & Kaaja, M. (2002). Opportunities and constraints of 'Internet-assisted urban planning' with young people. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 191–200.
- 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. *American Journal of Community Psychology*, 51(1–2), 176–189.
- Jones, A. & Smyth, P. (1999). Social exclusion: A new framework for social policy analysis? *Just Policy: A Journal of Australian Social Policy*, 17, 11–20.
- Jupp, E. (2007). Participation, local knowledge and empowerment: Researching public space with young people. *Environment and Planning A*, 39(12), 2832–2844.
- Kadasia, V. N. I., Andersen, B. & Dalseide, A. M. (2020). Comfort and discomfort at Tøyen: An examination of parents' experiences of a revitalized urban area. *Tidsskrift for Boligforskning*, 3(2), 164–179.
- Kara, N. (2007). Beyond tokenism: Participatory evaluation processes and meaningful youth involvement in decision-making. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 563–580.
- Kettunen, M. (2020). "We need to make our voices heard": Claiming space for young people's everyday environmental politics in northern Finland. *Nordia Geographical Publications*, 49(5), 32–48.
- Knowles-Yáñez, K. L. (2005). Children's participation in planning processes. *Journal of Planning Literature*, 20, 3–14.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (KMD). (2014). *Medvirkning i planlegging*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Kommunerevisjonen. (2019). *Medvirkning i reguleringsplaner* (Rapport 16/2019). Oslo kommune.
- 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* (PhD thesis). Universitetet i Bergen.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making* UNICEF Innocenti Research Centre.
- Laughlin, D. L. & Johnson, L. C. (2011). Defining and exploring public space: Perspectives of young people from Regent Park, Toronto. *Children's Geographies* 9, 439–56.
- Listerborn, C. (2007). Who speaks? And who listens? The relationship between planners and women's participation in local planning in a multi-cultural urban environment. *GeoJournal*, 70(1), 61–74.

- Lozanovska, M. & Xu, L. (2013). Children and university architecture students working together: A pedagogical model of children's participation in architectural design. *CoDesign*, 9, 209–29.
- Lúcio, J. & l'Anson, J. (2015). Children as members of a community: Citizenship, participation and educational development – an introduction to the special issue. *European Educational Research Journal*, 14, 129–37.
- Magnussen, R. & Elming, A. (2015). Cities at play: Children's redesign of deprived neighbourhoods in minecraft. In R. Munkvold & L. Kolas (Eds.), *Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning: ECGBL 2015* 331–37 Academic Conferences International.
- Malone, K. (2013). “The future lies in our hands”: Children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood. *Local Environment*, 18(3), 372–385.
- Mansfield, R. G., Batagol, B. & Raven, R. (2021). “Critical agents of change?": Opportunities and limits to children's participation in urban planning. *Journal of Planning Literature*, 36(2), 170–186.
- Matthews, H. & Tucker, F. (2000). Consulting children. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 299–310.
- Matthews, H., Limb, M. & Taylor, M. (1998). Young people's participation and representation in society. *Geoforum*, 30, 135–44.
- 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.
- McKoy, D., Stewart, J. & Buss, S. (2015). Engaging students in transforming their built environment via Y-PLAN: Lessons from Richmond, California. *Children, Youth and Environments*, 25, 229–44.
- Mete, S. (2021). Towards degrowth housing development? Lessons from a scenario-based gaming session in the Oslo region. *Local Environment*, 1–20.
- Nordström, M. (2010). Children's views on child-friendly environments in different geographical, cultural and social neighbourhoods. *Urban Studies*, 47, 514–28.
- Nordström, M. & Wales, M. (2019). Enhancing urban transformative capacity through children's participation in planning. *Ambio*, 48, 507–14.
- Passon, C., Levi, D. & Del Rio, V. (2008). Implications of adolescents' perceptions and values for planning and design. *Journal of Planning Education and Research*, 28, 73–85.
- Percy-Smith, B. (2010). Councils, consultations and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies*, 8(2), 107–122.

- Percy-Smith, B. & Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18, 323–39.
- Planning and Building Act. (2008). Law on planning and the processing of building applications (Act of 27 June 2008 No. 71). <https://lovdata.no/lov/2008-06-27-71>
- Raanaas, R. K., Bjøntegaard, H. Ø. & Shaw, L. (2018). A scoping review of participatory action research to promote mental health and resilience in youth and adolescents. *Adolescent Res Rev*, 5, 137–152. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0097-0>
- Richards-Schuster, K. & Checkoway, B. (2009). Youth participation in public policy at the local level: New lessons from Michigan municipalities. *National Civic Review*, 98(4), 26–30.
- Rikspolitiske retningslinjer for barn og planlegging. (1995).
- Ringholm, T. & Hanssen, G. S. (2018). Medvirkning i lokal planlegging. In N. Aarsæther, E. Falleth, T. Nyseth & R. Kristiansen (Eds.), *Plan og samfunn. System, praksis, teori* (pp. 191–210). Cappelen Damm Akademisk.
- Rosten, M. G. (2015). «Nest siste stasjon, linje 2» – sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen. [PhD thesis], Sosialantropologisk institutt, det Samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Santo, C. A., Ferguson, N. & Trippel, A. (2010). Engaging urban youth through technology: The youth neighborhood mapping initiative. *Journal of Planning Education and Research*, 30(1), 52–65.
- Schön, D. A. (1993). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 137–64). Cambridge University Press.
- Severcan, Y. C. (2015). Planning for the unexpected: Barriers to young people's participation in planning in disadvantaged communities. *International Planning Studies*, 20, 251–69.
- Shamrova, D. P. & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, 81, 400–412.
- Shier, H. (2006). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sis.net. (2017). *Citizen science policies in the European Commission: Research agendas towards issues of concern to citizens*. Policy Brief Number 3, October 2017. SwafS work programme 2018–2020.
- Spencer, C. & Woolley, H. (2000). Children and the city: A summary of recent environmental psychology research. *Child: Care, Health and Development*, 26, 181–98.

- Strathern, M. (1996). Cutting the network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(3), 517–535.
- Sutton, S. E. & Kemp, S. P. (2002). Children as partners in neighborhood placemaking: Lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171–89.
- 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.
- Thorstensen, E., Brattbakk, I. & Hagen, A. L. (2021). Images of place, secularity and gentrification: On urban religious belonging in an inner city neighbourhood in Oslo. *Secularism and Nonreligion*, 10(3), 1–16. <https://doi.org/10.5334/snrl.144>
- Tolstad, I., Hagen, A. L. & Andersen, B. (2017). The amplifier effect: Youth co-creating urban spaces of belonging through art, architecture and anthropology. In S. Bastien & H. Holmarsdottir (Eds.), *Youth as architects of change: Global efforts to advance youth-driven innovation for social change* (pp. 215–242). Palgrave Macmillan.
- Torres, J. (2012). Participation as a pedagogy of complexity: Lessons from two design projects with children. *Urban Design International*, 17, 62–75.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17, 53–67.
- UN Convention on the Rights of the Child. (1989). Adopted by the General Assembly of the United Nations, 20 November, 1989.
- UNFPA. (2020). Delivering in a pandemic. Annual report 2020. United Nations Population Fund. <https://www.unfpa.org/annual-report>
- Vestby, N. (2020). Eutopia – where the heart matters. In K. Bergaust, R. Smite & D. Silina (Eds.), *Oslofjord ecologies. Artistic research on environmental and social sustainability. Acoustic Space*, 18(3), 107–120.
- Vohland, K., Land-Zandstra, A., Ceccaroni, L., Lemmens, R., Perelló, J., Ponti, M., ... Wagenknecht, K. (2021). *The science of citizen science*. Springer.
- Wilks, J. & Rudner, J. (2013). A voice for children and young people in the city. *Australian Journal of Environmental Education*, 29, 1–7.
- Wilson, S. J. & Snell, C. (2010). 'Bad for the penguins ... because they need ice and that to live on': An exploratory study into the environmental views, concerns and knowledge of socially disadvantaged young people. *Journal of Youth Studies*, 13, 151–68.
- Wynne, B. (2007). Public participation in science and technology: Performing and obscuring a political–conceptual category mistake. *East Asian Science, Technology*

and Society: An International Journal, 1(1), 99. <https://doi.org/10.1007/s12280-007-9004-7>

- Xu, L. & Izadpanahi, P. (2016). Creative architectural design with children: A collaborative design project informed by Rhodes's Theory. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 4, 234–56.
- Ziervogel, G. (2019). Building transformative capacity for adaptation planning and implementation that works for the urban poor: Insights from South Africa. *Ambio*, 48, 494.

Bokens bidragsytere

Daniele Evelin Alves (f. 1978) er forsker II ved Arbeidsforskningsinstituttet (AFI), OsloMet – storbyuniversitetet og har en doktorgrad i psykologi fra Universitetet i Oslo. Hennes forskningsområder omfatter blant annet psykisk helse, minoriteter, barn og unges medvirkning, samt helsefremmende skoler, arbeidsplasser og samfunn.

Bengt Andersen (f. 1974) er sosialantropolog og byforsker ved AFI, OsloMet. Han har gjort feltarbeid i USA og Norge der sentrale tematikker har vært arkitektur, byplanlegging, medvirkning, stedstillørighet og kulturminner, samt segregasjon, ungdomskriminalitet og opptøyer. Andersen er medredaktør av tidsskriftet *Nordic Journal of Urban Studies*.

Ingar Brattbakk (f. 1969) er samfunnsgeograf og byforsker ved AFI, OsloMet. Han har studert sosial ulikhet og segregasjon i byer, bolig-situasjonen for leietakere og hvordan nabolageffekter påvirker oppvekst i urbane nabolag. Brattbakk har vært sentral i utviklingen av sosiokulturelle stedsanalyser og har forsket på medvirkning i stedsutvikling for flere grupper, inkludert ungdom. Han var medlem i det regjeringsoppnevnte By- og levekårsutvalget som stod bak NOU 2020: 16 *Levekår i byer. Gode lokalsamfunn for alle*.

Astri Margareta Dalseide (f. 1988) er arkitekt MNAL og arkitekt/urbanist ved A-Lab i Oslo. Nylig har hun jobbet med større samskappingsprosesser for institusjoner og næringsliv, og forsket på ungdommers medvirkning. I tillegg har hun vært involvert i mulighetsstudier for by og tettsteder, sosiokulturelle stedsanalyser for bydeler i Oslo og tverrfaglig forskning på livet i byen. Astri var founding partner for arkitektkontoret Kåmmån.

Bjørk Brøndmo Engerbakk (f. 2001) ble uteksaminert fra musikklinja ved Foss videregående skole i Oslo våren 2020. Hun har vært involvert i UngHus-prosjektet siden 2019 gjennom jobben som Ung Ambassadør i bydel St. Hanshaugen. Hun holdt innlegg på Ungdatakonferansen 2020 om sine opplevelser og erfaringer som medvirker, og ble engasjert som vitenskapelig assistent på AFI våren 2021. Her jobbet hun blant annet med en dokumentarfilm om huset i Stensparken og nettsiden til prosjektet. For tiden avtjener hun verneplikten sin i Sjøforsvaret. På fritiden spiller hun i band hvor hun skriver tekster og komponerer sanger.

Aina Landsverk Hagen (f. 1977) er sosialantropolog ved AFI, OsloMet. Hagen forsker på, skriver og snakker gjerne om kreativitet og innovasjon, ytringsfrihet, ungdom og medvirkning i by- og stedsutvikling. Hun er opptatt av å utvikle og eksperimentere med samfunnsvitenskapelige metoder, samt jobbe med transfaglig innovasjon og organisasjonsutvikling som aksjonsforsker.

Karoline Hjorth (f. 1980) er fotograf, kunstner og skribent. Med portrettet som metodisk utgangspunkt arbeider hun med utstillinger, installasjoner og publikasjoner. Hennes første bok, *Mormormonologene*, ble utgitt i 2011, etterfulgt av *Algoritmeanekdoter* i 2019. Med Riitta Ikonen har Hjorth skrevet bøkene *Eyes as Big as Plates* og *Time is a Ship that Never Casts Anchor*. I forbindelse med kunstnerduoen tiårsjubileum utgis *Eyes as Big as Plates 2* i 2021.

Sara Berge Lorenzen (f. 1992) er forsker III ved AFI, OsloMet. Hun har en mastergrad i sosialantropologi fra Universitetet i Oslo med feltarbeid i Delhi, hvor hun skrev om start-up-kultur i indisk medieindustri. På AFI er hun involvert i en rekke ulike prosjekter som tar for seg metodeutvikling og -innovasjon innen by- og stedsutvikling, ungdomsmedvirkning, organisasjonslæring og folkeforskning.

Monika Grønli Rosten (f. 1979) er sosialantropolog og forsker i ungdomsseksjonen ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet. Hun har blant annet forsket på urban oppvekst, medvirkning og forebyggende

ungdomsarbeid. For tiden er hun tilknyttet flere prosjekter om sosial kontroll og unges selvbestemmelse som en del av NOVAs voldsforskningsprogram. Rosten har særlig interesse for samfunnsvitenskapelig metodeutvikling, samt problemstillinger knyttet til forholdet mellom majoritet og minoritet i den norske velferdsstaten.

Ingrid M. Tolstad (f. 1978) er sosialantropolog med ph.d. i musikkvitenskap, og jobber som seniorforsker ved AFI, OsloMet. Hun har gjort feltarbeid på kreative prosesser og miljøer i USA, Russland og Norge. Med en særlig interesse for kulturfeltet har hun forsket på temaer som digitaliseringens betydning for arbeids- og kunstnerliv, omstilling og innovasjon i mediebransjen, kvalitetsvurderinger i kunstneriske arbeidsprosesser, talentutvikling i film og utforskning av metodikk for ungdomsmedvirkning i byutvikling.

Nina Vestby (f. 1966) er kunstner, født i Oslo, men har vokst opp transkulturelt. Hun har en mastergrad i Kunst i samfunnet fra OsloMet. Med broderiprojektet *EUTOPIA* utforsker og samler hun på transkulturelle barn og unge sine narrativer om tilhørighet og identitet. Hun har vært sentral i å koble utøvelse av ulike kunstuttrykk med ungdomsmedvirkning, i samarbeid med forskere fra AFI.

