

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 selvtilit, 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 deltakere 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/elevne, 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.

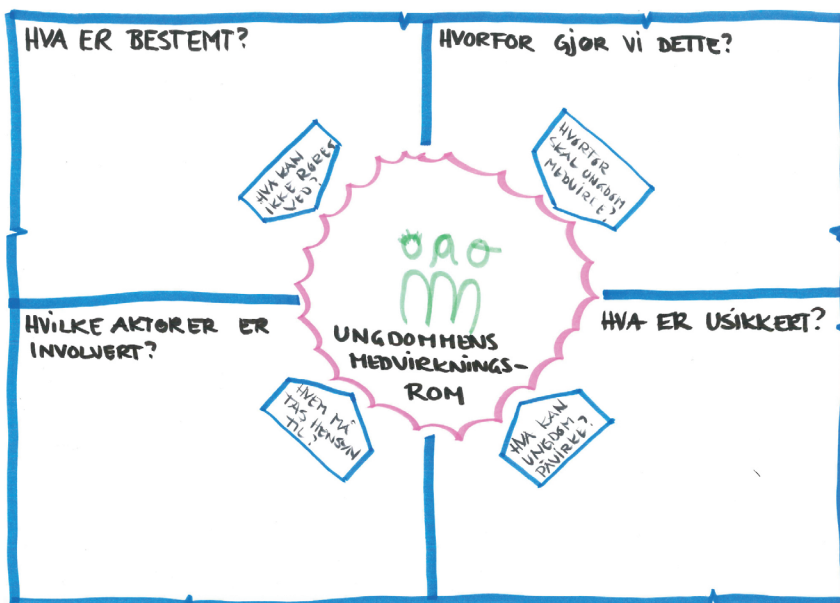
Unges medvirkningsrom – et kartleggingsverktøy

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.

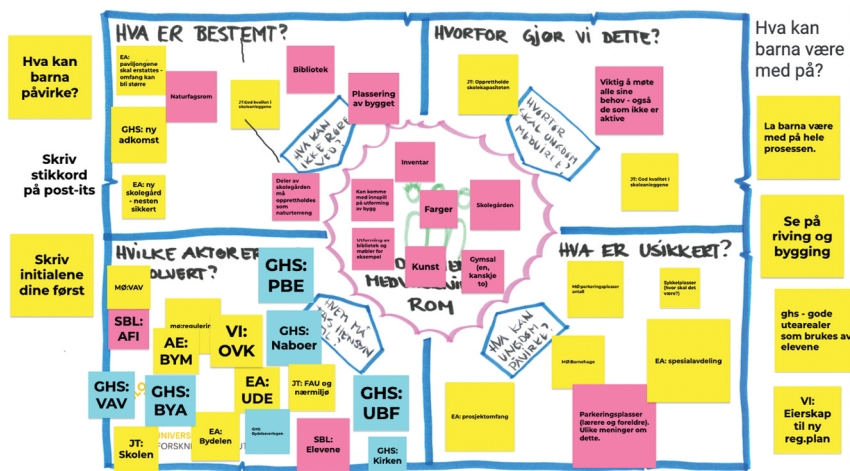
Som forskere opplevde vi det som vanskelig å forstå hva som inngikk i medvirkningsrommet i møte med kommunale aktører, arkitekter eller planleggere, som har delvis ulike mål, fokusområder og perspektiver i utviklingsprosjektet. Vi opplevde dessuten ofte at voksne med formelt ansvar for å sikre medvirkning 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.

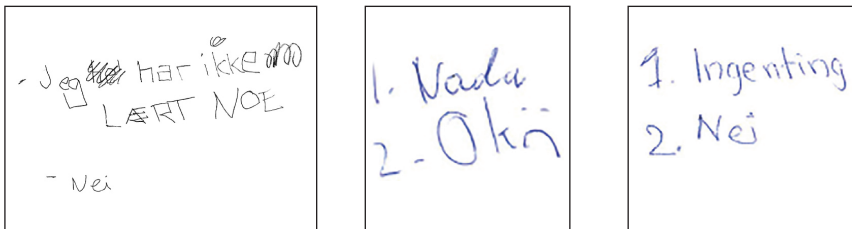
Logging - et refleksjonsverktøy

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 fremme fellesinteressene til elevene 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 elevene.»

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 Utdanningsetaten 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/bjgp18X699437>
- 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), 14–29. <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/o-overordnede-virkemidler/o-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/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Lind, C. (2008). Knowledge development with adolescents in a PAR process. *Educational Action Research*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/09650790802011874>
- 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(117). <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>