

RESEARCH JOURNAL 1, 2019

CoC
Playful
Minds

Co- create

SAMSKABELSE MED BØRN I FOKUS

Inspired by children

CO-CREATE

SAMSKABELSE MED BØRN I FOKUS

Desk research i feltet pædagogik og psykologi

Research Journal 1, 2019

2. oplag 2020

UDGIVET AF COC PLAYFUL MINDS

FORFATTERE:

Lene Tanggaard og Josefine Dilling, Aalborg Universitet

FOTOS:

CoC Playful Minds, Unsplash og GettyImages, hvor intet andet fremgår

ISBN 978-87-93907-13-3 (PDF)

ISBN 978-87-93907-12-6 (paperback)



Forord

Billund er børnenes hovedstad. Her lærer børn igennem leg og er skabende verdensborgere. Det er visionen. I CoC Playful Minds ønsker vi at informere og inspirere ledere, fagprofessionelle, børn og unge, forældre og organisationer til at skabe børnenes hovedstad. Denne publikation er den første i en række udgivelser, som vi kalder vidensjournaler. Vidensjournaler er forskningsundersøgelser og forskningsrapporter udarbejdet af forskellige forskere. Denne første vidensjournal omhandler samskabelse med børn.

I CoC Playful Minds tror vi på, at samskabelse er fundamentet for, at børn bliver skabende verdensborgere. Samskabelse med børn i centrum er en ny måde at forstå børneinddragelse på. Børn er ikke bare inddraget i processer og anliggender, der vedrører dem. Børn er selv aktive i at skabe betingelser, muligheder, aktiviteter og nye løsninger, ligesom de er med til at tage initiativer, der har betydning for samværet med andre børn og voksne. Nærværende vidensjournal er første bud på at rammesætte og videnskabeligt forankre samskabelse med børn i en dansk pædagogisk kontekst.

Samskabelsen med børn er helt centralt for CoC Playful Minds' virke og måden, CoC Playful Minds udlever og forankrer visionen om Børnenes Hovedstad. Børn og unge er med til at skabe vores fælles verden. Derfor er samskabelse både udtryk for et menneskesyn og et sæt samfundsværdier, en tilgang samt nogle helt konkrete metoder til at skabe verden sammen med børn.

Helt konkret kan børn og unge f.eks. samskabe med voksne om hverdagen i dagtilbud eller skole, om byrummet i deres by, eller om nye produkter. I CoC Playful Minds vægtes samskabelse

strategisk, som menneskesyn, som etik, som tilgang og som metode i vores programmer og projekter.

CoC Playful Minds inviterer med denne vidensjournal til dialog og videre samarbejde om samskabelse med børn. Vi ønsker at bidrage med, hvordan samskabelse med børn kan gribes an i en pædagogisk kontekst primært i Billund kommune. Vidensjournalen vil derfor danne afsæt for at udarbejde inspirationsmaterialer og metoder til brug for konkret samskabelse med børn i centrum. Billund Kommune har igennem "Sammen finder vi ud af det" allerede arbejdet med såvel børneinddragelse som samskabelse. Dermed har vi tilsammen det bedste udgangspunkt for at praktisere samskabelse i Billund kommune og herigennem give plads til børn som skabende verdensborgere.

Vidensjournalen er med andre ord et første bud på et forskningsfundament for samskabelse med børn. Vi har i samarbejde med professor Lene Tanggaard og forskningsassistent Josefine Dilling i vidensjournalen et første svar på: Hvordan kan vi forstå samskabelse med børn inden for det pædagogiske felt? Hvad kommer det af? Hvorfor er det vigtigt? Hvad bringer det mere til for børn – og for voksne? Hvad betyder det for en pædagogisk praksis? Hvilke etiske overvejelser er der i samskabelse med børn? Hvad findes der af relateret forskning, og hvor er de interessante forskningsfelter og forskningsaktører?

Med ønsket om inspiration til samskabelse med børn – rigtig god læselyst.

**Charlotte Sahl-Madsen, CEO &
Karin Møller Villumsen, Director of research lab**
CoC Playful Minds.



Samskabelse - med børn i fokus

Denne forskningsundersøgelse handler om samskabelse med børn. Den er udarbejdet på baggrund af et omfattende desk research og litteratursøgning om samskabelse med særlig vægt på børn, pædagogik og psykologi. Undersøgelsen er udført af Aalborg Universitet (AAU) på initiativ fra CoC Playful Minds. Opgaven har bestået i at producere en forskningsrapport med udgangspunkt i forskning, som CoC Playful Minds vil kunne bruge som afsæt til at videreudvikle sit eget ståsted i forhold til samskabelse med børn. Netop af denne grund anlægger undersøgelsen også et særligt teoretisk perspektiv, som forfatterne har taget stilling til og aktivt konstrueret til formålet for CoC Playful Minds. Vi har foretaget en generel udforskning af hvor, hvordan og hvornår, man samskaber med børn i praksis. Derudover har vi haft særligt fokus på en omfattende og mere generel litteratursøgning om samskabelse. Vi har i denne sammenhæng beskæftiget os med spørgsmål om, hvordan samskabelse kan defineres, hvilke etiske udfordringer samskabelse stiller os over for, og hvordan samskabelse med børn fungerer i praksis. Vi har haft fokus på udviklingspsykologiske, didaktiske, etiske, pædagogiske, almenpsykologiske og læringsorienterede perspektiver. Derudover har vi stillet særligt skarpt på de steder i litteraturen, der formulerer modeller for og metoder til samskabelse med særligt henblik på det pædagogiske felt.

Undersøgelsen er finansieret af CoC Playful Minds og AAU og er udarbejdet af professor, Ph.d., cand.psych. Lene Tanggaard og videnskabelig assistent, cand.psych. Josefine Dilling fra AAU. Igennem processen har vi fået assistance fra studentermedhjælperne stud.psych. Malene Jakobsen og stud.psych. Anna Liv Hjuler Kristensen, også fra AAU.

Indhold

1 SAMMENFATNING	S. 10	4 SAMSKABELSE MED BØRN	S. 54
Formål og forskningsspørgsmål		Uren pædagogik	
Research		Kan man lære at lære?	
Undersøgelsens centrale pointer		Gennemgang af empiriske eksempler	
Fremgangsmetode		Samskabelse som empowerment-strategi	
Undersøgelsens indhold og struktur		Opsamling	
2 SAMSKABELSESBEGREBET	S. 18	5 BARNETS UDVIKLING	S. 68
Samskabelse – et pædagogisk perspektiv		Udviklingspsykologi – Piaget og Vygotsky	
Samskabelse – et erhvervsperspektiv		Samskabelse i daginstitutioner 0-2 år	
Forskellige diskurser		Samskabelse før skolestart 2-6 år	
Samskabelse netop nu?		Samskabelse med skolebarnet 6-11 år	
Børnesyn		Samskabelse med større børn 11-15 år	
Hvad er samskabelse med børn?		Opsamling	
Elastisk definition			
3 TYPOLOGIER OG MODELLER	S. 28	6 ETIK	S. 80
Forskellige samskabelsesformer		ERIC – En model for etiske overvejelser	
Jens Ulrichs typologi		Barnet i centrum	
Styret samskabelse		Etiske udfordringer	
Cirkulær samskabelse		Informeret samtykke	
Ligeværdig samskabelse		At spille barnet 'god'	
Billund Builds		Ressourcer	
Fasciliterende samskabelse		Opsamling	
Typologiens centrale pointer			
Proces-kontinuum		7 KONKLUSION	S. 88
Trin-for-trin samskabelse		Anbefalinger	
Samskabelsesmodellen			
Opsamling		8 REFERENCER, BILAG, KILDER	S. 94
Barnets rolle			



Sammenfatning

FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Formålet med undersøgelsen er at levere resultaterne af en omfattende litteratursøgning om samskabelse med børn. Derudover rummer undersøgelsen en aktiv stillingtagen til et teoretisk ståsted, som afspejler de perspektiver, vi anbefaler, CoC Playful Minds arbejder videre med. Vi har således fokuseret vores blik på de artikler, værker og aktiviteter, vi har fundet mest brugbare med CoC Playful Minds' ønske in mente; et ønske om at kunne bruge indeværende rapport som afsæt for at videreudvikle en profil med tilgange og metoder i forhold til emnet om samskabelse med børn både kommunalt og nationalt.

I undersøgelsen har vi inkluderet forskning omhandlende samskabelse med børn i alle aldre (0-18 år), men med særligt fokus på folkeskolebørn og børn i daginstitutions-alderen. Vi har arbejdet ud fra følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvordan kan en dansk kontekst for samskabelse med børn beskrives, og hvordan er begrebet samskabelse forskelligt fra andre relaterede begreber såsom inddragelse, involvering, deltagelse, medborgerskab osv.?
2. Hvad er samskabelse med børn, og hvordan relaterer det sig til pædagogisk og didaktisk praksis? Hvad peger forskningen på virker, når vi taler om samskabelse med børn på forskellige udviklingstrin?
3. Hvilke roller kan barnet indtage i samskabelsesprocesser, og hvilke typer af samskabelse findes der?

4. Hvordan skal vi forstå barnets kognitive og sociale udvikling, og hvad kan vi forvente af børn på forskellige alderstrin i samskabelsesprocesser?
5. Hvilke etiske overvejelser og udfordringer er der i samskabelse med børn?

Spørgsmålene vil vi forsøge at besvare gennem rapporten med afsæt i relevant litteratur og forskning på området. Grundet vores uddannelsesmæssige baggrund i psykologien, har vi fokuseret på de områder af samskabelse med særligt pædagogisk, psykologisk og didaktisk fokus.

RESEARCH

Research om samskabelse med børn til brug i denne undersøgelse er indsamlet af professor Lene Tanggaard og videnskabelig assistent Josefine Dilling fra AAU. I løbet af projektet har vi spærret med Ph.d. Ella Paldam fra Interacting Minds Centre (IMC), Aarhus Universitet, som også indgår i et forskningssamarbejde med CoC Playful Minds. Herudover har vi afholdt adskillige afklarende møder med director of research lab Karin Møller Villumsen fra CoC Playful Minds, igennem hele processen for at blive skarpe på hvilke perspektiver undersøgelsen skulle anlægge, og hvilket produkt CoC Playful Minds ønskede af samarbejdet. Vi har ligeledes fremlagt hovedpunkterne fra undersøgelsen i en meget foreløbig form på en workshop for hele staben i CoC Playful Minds i foråret 2018.



Stay curious

UNDERSØGELSENS CENTRALE POINTER

I undersøgelsen indgår centrale pointer fra litterære værker med teoretiske, empiriske og praktiske eksempler på samskabelse med børn ud fra psykologiske, pædagogiske, didaktiske, udviklingsorienterede og etiske perspektiver. Vi forsøger at indfange en meningsfuld forståelse af fænomenet 'samskabelse med børn' ved at se efter definitioner, forudsætninger, principper og præmisser for samskabelse. Her ser vi særligt, at samskabelse handler om processer og aktiviteter, hvor man skaber noget sammen med nogen. Disse 'nogen' kan være alt fra store organisationer til enkeltpersoner, og dette 'noget' kan være alle slags produkter lige fra et nyt værdisæt i en virksomhed til optimering af et digitalt undervisningsprogram i skolen eller velfærdsydelser i kommunen. Disse 'nogen' inkluderer i høj grad også børn som aktører.

Samskabelse er mere end sam-produktion og sam-arbejde grundet et øget fokus på lige værdighed, deltagelses- og initiativret for børn og voksne. Samskabelse repræsenterer således i indeværende rapport og adskillige andre steder i litteraturen, både en ideologi og en metode, hvor man anser barnet ud fra en blandet objekt- og subjekt-position. Objekt, fordi barnet kan være begrænset i sin udfoldelse qua udviklingspsykologiske og kontekstuelle forudsætninger, og subjekt, fordi barnet er kompetent, sansende, erfarende og aktivt skabende. Relationen mellem barnet og den voksne er derfor præget af asymmetri, idet det altid vil være den voksnes etiske og moralske ansvar at tilgodese barnets behov og velbefindende. Men udover det, udfordrer samskabelse som ideologi og praksis både magt-, arbejds- og rollefordelingen mellem barn og voksen med præsentationen af et udvidet aktør-begreb.

En af hovedkonklusionerne fra undersøgelsen er, at samskabelse med børn kan forstås på et kontinuum mellem minimum- og maksimum-inddragelse af barnets perspektiv i forskellige former. Ved en minimum-inddragelse kan barnet enten være tester eller hjælper i en proces, hvor formålet, tilgangen og produktet ofte er bestemt og styret

af en eller flere voksne. Ved en art maksimum-inddragelse af barnets perspektiv ser vi flere steder, at barnet er med gennem hele processen i planlægning, eksekvering og evaluering. Der er ikke nogen grad af inddragelse eller aktivitet, der defineres som en mere 'rigtig form for samskabelse' end andre, hvis blot den pædagogiske tilkendegivelse af aktivt at ville samskabe (og dermed sætte rammerne for lige deltagelses- og initiativret for barnet) er til stede. Samskabelse begynder således tilsyneladende ofte med et særligt børnesyn, fordi det kræver, at den voksne tør afgive magt og kontrol til barnet, hvis det skal lykkes og ikke blot blive ved et klassisk samarbejde. Det kræver mere forskning at understøtte denne pointe, men i de forskellige empiriske eksempler, vi har udvalgt til undersøgelsen, virker det som en klar præmis, at den pædagogiske proces aktivt involverer – og måske endda fokuserer – på barnets perspektiv gennem en udforskende, legende, eksperimenterende og undersøgende tilgang til verden. Det handler typisk om, at den voksne kommer i 'børnehøjde' og aktivt indtager en med-lærende rolle i relation til barnet, hvor de i fællesskab udforsker noget, man gerne vil blive klogere på sammen.

Samskabelse med børn virker tilsyneladende befordrende for både læring, gode relationer, kreativitet og kritisk tænkning hos børn og voksne. I undersøgelsen forsøger vi derfor at besvare spørgsmålet om, hvorfor man skal samskabe. Vi svarer, at samskabelsesprocesser kan:

1. Have en egenverdi, fordi det er sjovt, lærerigt og udfordrende for børn og voksne at skabe noget sammen og være fælles om en sag med foranderlige arbejds- og rollefordelinger
2. Give anledning til dyb indlæring, fordi forskning tyder på, at barnet lærer mere og husker bedre, hvis det selv har været engageret i at tilegne sig viden gennem en mere direkte og kropslig interaktion med stoffet og indholdet i læreprocesser

3. Fungere som en udfordring til målstyret læring og et dansk fokus på tælle-måle-veje metoder i undervisning
4. Være medvirkende til udvikling af '21st Century Skills'

Samskabelse skal således ikke forstås som en ny effektiviserings-strategi, men som en mere "uren pædagogisk praksis og metode", hvor kreative processer er vilde, kaotiske, eksperimenterende og fantasifulde. Samskabelse kan imidlertid sagtens være et middel til at nå et mål, og ofte drejer aktiviteterne og processerne sig også om temaer, man arbejder med i både skole og produktudvikling. Der er blot et andet pædagogisk fokus i samskabelse og en erkendelse af, at processen i sig selv kan være et mål.

Vi kan konstatere, at samskabelse med børn er et felt, som stadig skal udforskes i en dansk kontekst for bedre at kunne præcisere præmisserne, principperne, forudsætningerne og differentieringen fra andre lignende processer. Der samskabels tilsyneladende allerede i mere eller mindre grad, og både praktikere og forskere, som har foretaget samskabelse med børn, understreger både muligheder og udfordringer ved ideologien og metoden. Samskabelsesbegrebet møder derfor både en del kritik og begejstring, fordi det udfordrer status quo. Igennem journalen forsøger vi at forholde os til både for- og bagsider af sagen og fremskrive et perspektiv, som læner sig op ad eksisterende forskning.

FREMGANGSMETODE TIL INDSAMLING OG GENNEMGANG AF LITTERATUR

For at undersøge vores forskningsspørgsmål har vi foretaget et desk research, som kan beskrives som en undersøgelse af eksisterende viden inden for et udvalgt område. Her undersøges en bred vifte af kilder til viden som for eksempel internet-tet, aviser, statistikker og ekspertudsagn. For at understøtte den viden, vi indsamlede gennem disse kilder, beror undersøgelsen på en lang række teoretiske og forskningsbaserede, litterære

værker. Dem har vi fundet via en gennemgang af en række online-databaser og videnskabelige tidsskrifter. Her har vi særligt søgt målrettet efter empirisk forskning. Da samskabelsesbegrebet er forholdsvist nyt i en dansk kontekst, har vi i vores litteratursøgning ikke sat nogen tidsgrænse for, hvornår de forskellige studier måtte være fra. Derudover har vi søgt meget bredt i forhold til relaterede begreber, der muligvis kunne beskrive nogle af de samme praksisser og tanker, der ligger bag ved samskabelsesbegrebet.

En anden konkret metode vi har brugt til at finde relevant litteratur er 'rulle-ud' metoden¹. Den består i at gennemgå relevante artiklers referencelister og dermed 'rulle emnet ud' gennem andres henvisninger.

Processen med at finde den relevante litteratur indledtes allerede med Ella Paldams grundige litteratursøgning forud for det første møde mellem AAU, CoC Playful Minds og IMC. Herefter supplerede AAUs forskerhold. I søgeprocessen brugte vi i fællesskab databaserne:

- Det Kgl. Bibliotek
- Statsbiblioteket
- AAU Library
- AU Library
- Scopus
- Wiley Online Library
- PsycNet
- Elsevier

“Samskabelse med børn virker tilsyneladende befordrende for både læring, gode relationer, kreativitet og kritisk tænkning hos børn og voksne.”

Ud over disse databaser har vi også søgt på Google og Google Scholar som led i vores desk research. Vi anvendte forskellige søgeords-kombinationer for at indfange undersøgelsens tema om samskabelse med børn.

Nedenfor ses en liste med nogle forskellige kombinationer, vi har brugt. Bemærk, at ikke alle søgeords-kombinationerne er medtaget her.

Co-production	AND children
Coproduction	AND children
Co-creation	AND children
Cocreation	AND children
Samskabelse	AND children/børn

Da samskabelse er et globalt fænomen, har vi søgt inspiration i international litteratur og derfor også brugt søgeords-kombinationer på engelsk. I løbet af litteratursøgningen stødte vi på mange

forskellige begreber, som i nogle tilfælde omhandlede de emner, vi var på udkig efter. Derfor søgte vi også sporadisk på termer som:

Participatory design	AND children AND learning
Value creation	AND children
Maker-centred*	AND learning AND production AND creation
Playful learning/Gamification	AND children AND daycare AND school
Codesign	AND children
Democratization/demokratisering	AND children And learning
Medborgerskab	AND children
Social innovation	AND children
Partnership	AND creation AND children
Cooperative	AND learning AND children AND peer-to-peer

At indfange litteraturen på området har således været en omfattende proces, idet fænomenet samskabelse ofte forgrenede sig ud i områder, som var mere eller mindre relevante for vores interesse i denne undersøgelse. I denne første fase fandt vi op imod 4.000 artikler, som vi i første omgang blot screenede ved at se på titlen som en grovsortering. For at indskrænke litteraturmængden yderligere screenede vi den grovsorterede litteratur ved at læse abstracts og konklusioner.

Et vigtigt inklusionskriterium var her, at samskabelse i den pågældende litteratur skulle beskrives gennem modeller, praktiske erfaringer eller empirisk forskning, idet vi var optagede af at bygge undersøgelsen op af konkrete eksempler fra praksis på samskabelse med børn. Derudover medtog vi også litteratur, som tilsyneladende beskrev lignende praksisser uden at bruge de konkrete termer, vi søgte efter. Se for eksempel denne artikel med titlen *Children's participation: from tokenism to citizenship*³. Titlen indeholder ikke samskabelses-begrebet, men den empiriske forskning, artiklen beskriver, er et soleklart eksempel på samskabelse. Her var særligt rulle-ud metoden brugbar til at identificere sådanne relaterede artikler.

Efter denne finkæmning besluttede vi at samle vores litteratur i et computerprogram kaldet Zotero (se bilag 2). Her samlede vi i alt 486 litterære værker i samarbejde med Ella Paldam. Disse har vi orienteret os grundigt i og klassificeret tematisk. De værker, der kunne belyse vores forskningsspørgsmål bedst, blev udvalgt og medtaget som direkte reference i undersøgelsen. Blandt andet har vi udvalgt litteratur, der kan informere og supplere med viden om børns almenpsykologi. I alt beror undersøgelsen på 127 værker. Processen kan beskrives som en vekselvirkning⁴ mellem dét at søge efter konkrete emner i litteraturen og så dét at tillade litteraturen at åbne op for nye perspektiver på samskabelse undervejs.

UNDERSØGELSENS INDHOLD OG STRUKTUR

Undersøgelsen er inddelt i tre hovedafsnit fordelt på otte kapitler. Det første hovedafsnit består af denne introduktion til journalens indhold og struktur samt en indføring i samskabelsesbegrebet i kapitel 1 og 2. Andet hovedafsnit består af kapitel 3-6, som dels omhandler forskellige typologier, modeller og eksempler på samskabelse med børn, og dels et udviklingspsykologisk blik på barnets kognitive, sociale og læringsmæssige udvikling i alderen 0-18 år. Her vil vi give konkrete eksempler på samskabelse med børn fra litteraturen og fremhæve nogle af de centrale metoder, der virker befordrende for læring (for alle involverede aktører) og produktudvikling (produkter forstået her som processer, aktiviteter, materielle genstande, mening, osv.). Vi ser også på, hvordan skoler og daginstitutioner arbejder med samskabelse. Derudover ser vi i kapitel 6 på etiske udfordringer ved samskabelse med børn og udpeger centrale forholdsregler, man kan have for øje. Undersøgelsens tredje og sidste hovedafsnit dækker over kapitel 7 og 8. I kapitel 7 konkluderer vi på undersøgelsens samlede konklusioner og slutter af med en række anbefalinger til CoC Playful Minds. Det 8. og sidste kapitel består af en referenceliste samt bilag 1, 2 og 3.

Vi indleder således kapitel 2 med en indføring i begrebet samskabelse.



En indføring i samskabelsesbegrebet

Samskabelse er et begreb, som henviser til det fænomen, at vi skaber noget sammen med nogen. Dette noget kan for eksempel være velfærdsydelser, materielle produkter, værdigrundlag, aktiviteter og processer, og disse nogen kan for eksempel være offentlige aktører, privatpersoner, børn, staten eller virksomheder⁵. Et eksempel på en samskabelsesproces kan være, at forældres og børns perspektiver inddrages og anvendes i udformningen af en pædagogisk dagsorden i et dagtilbud⁶.

Samskabelse er således en mere aktiv form for samarbejde og udveksling af ressourcer og viden i tilblivelsen af noget fælles. Der er mange begreber, som starter med stavelsen 'sam-' ligesom samskabelse, som til dels også hviler på samme idé og praksis. Når barnet laver sine lektier derhjemme, hedder det samarbejde (eller bare skoleforlængelse/forberedelse⁷). Lektielæsning er en velkendt del af samspillet mellem skole og hjem, men samskabelse er lidt mere end samproduktion, involvering, deltagelse og samarbejde⁸. Ofte handler det om, at barnet får mere initiativret og en udvidet mulighed for agency (oversat her som 'ageren' og 'mulighedsbetingelser for handling'⁹) fra dets eget perspektiv. Det kan for eksempel handle om, at forældre, elever, lærere og pædagoger sammen finder kernen i en fælles udfordring og sammen finder på en løsning, der kan gøre, at en given elev får mere udbytte af undervisningen. Det er samskabelse, fordi flere aktører er fælles om at skabe noget, som ingen af dem kunne have udviklet alene, og hvor de respektive perspektiver spiller sammen i den konkrete proces¹⁰. Et smukt eksempel på samskabelse kunne være, at eleven tager initiativet til at sætte en konstruktiv, problemløsende proces i gang¹¹.

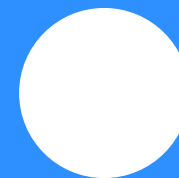
SAMSKABELSE – ET POLITISK PERSPEKTIV

Fra en politisk vinkel ser vi, at samskabelse er kommet på dagsordenen i den offentlige sektor¹² i Danmark som en ideologi og et praksisideal, som lægger op til et nyt syn på forholdet mellem borgeren¹³ og den offentlige sektor. Det betyder, at man med en samskabelses-optik ikke skaber velfærdsydelser for borgeren men med borgeren. Her taler man for eksempel om Kommunen 3.0 med slogans som "Mindre bruger – mere borger" og "Velfærd skaber vi sammen"¹⁴. Dette ideal vinder indpas af mange forskellige årsager. Borgeren er blevet mere krævende og vidende, og den økonomiske krise satte sine spor og kalder på innovativ anvendelse af alle samfundets ressourcer, hvor borgerens bidrag bliver en guldgrube¹⁵. Det kalder på komplekse løsninger til håndtering af komplekse problemer, når velfærdsstaten udfordres af en moderne agenda¹⁶. Tanken om at samskabe velfærdsydelser med borgeren er særligt kendt fra USA med politologen og nobelprismodtageren Elinor Ostrom, som er ophavskvinde for begrebet co-production¹⁷.

SAMSKABELSE – ET PÆDAGOGISK PERSPEKTIV

Denne politiske agenda om samskabelse har i høj grad også konsekvenser for danske, pædagogiske instanser. Tag bare BUPL's inspirationshæfte anno 2017 med titlen: Samskabende pædagogik²² eller EVA's temanummer om Børneperspektiver²³. Den nye dagtilbudslov anno 2017 er også et godt eksempel, hvor det formuleres, at "det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse"²⁴(...). Også på VIAuc er samskabelse og medborgerskab blevet et fast modul på pædagoguddannelsen²⁵. Her tegner der sig altså et billede

Stay open





Elinor Orstrom og co-production

Elinor Orstrom er en amerikansk politolog og nobelprismodtager, som ofte sættes i forbindelse med begrebet co-production, som det danske begreb samskabelse blandt andet henter inspiration fra. Orstrom og hendes forskningsholds studier omhandlede politiets indsatser i større amerikanske byer. Forskningen viste, at politiets indsats var mest effektiv, når de arbejdede i mindre enheder og var i direkte kontakt med borgerne i lokalmiljøet. Orstrom og hendes kollegaer konkluderede, at et tæt samarbejde mellem dem, der producerede, og dem, der forbrugte offentlige serviceydelser, var essentielt for at opnå de løsninger, man ønskede i samfundet¹⁸. Forskningsholdet argumenterede for, at man kunne skabe effektive og økonomisk rentable løsninger på samfundets problemstillinger ved at placere problemløsningen i lokaldrevne og ligeværdige netværker med markant større inddragelse af borgerne end før¹⁹. Det er særligt denne tankegang, der accelererer i det danske samfund.

af, at man med samskabelses-agendaen også begynder at fokusere på barnet som aktør i sit eget liv²⁶ og i skabelsen af samfundets velfærdsydelser. Dette nye børnesyn udbredtes således også til centrale faggrupper, som i det daglige forvalter en pædagogisk praksis og er potentielle samskabelses-aktører og -facilitatorer i fremtiden.

SAMSKABELSE – ET ERHVERVSPERSPEKTIV

Som begreb er samskabelse i høj grad også inspireret af det private erhvervsliv, hvor man med inspiration fra blandt andet designtænkning i stadigt stigende grad involverer kunderne i at skabe den oplevelse, de forventer og ønsker²⁷. Her ser vi i høj grad i litteraturen, at et område som teknologi og datalogi har anvendt barnets perspektiv længe i produktudvikling²⁸. Barnet involveres som en aktiv medskaber, idet producenter af nye produkter er afhængige af at forstå og gøre brug af barnets perspektiv. Barnets perspektiv rummer nemlig en repræsentation for 'de digitale indfødte', som er forbrugere af disse produkter og dermed en slags eksperter²⁹.

Læringsprogrammer, underholdning, leg og spil samskabels med barnets perspektiv, oplevelse og anvendelse. Hvad der startede som en nødvendighed, er blevet til en foretrukket metode op gennem tiden, påpeger blandt andet forskeren Allison Druin, som vi skal se nærmere på i kapitel 3³⁰.

FORSKELLIGE DISKURSER – HVAD MÅ VI KALDE SAMSKABELSE?

I forskningen er der meget uenighed om, hvor grænsen går for, hvad vi egentlig kan kalde samskabelse. Nogle ønsker at begrænse begrebet til udelukkende at handle om forholdet mellem offentlige og ikke-offentlige aktører³¹, der samskaber velfærdsydelser. Andre argumenterer for at lade begrebet stå åbent til fri fortolkning og i højere grad lade samskabelse være en model for udvidet samarbejde i diverse former³². Derfor lader samskabelsesbegrebet sig ikke så let

indfange af simple definitioner, og i vores litteratursøgning bliver det også tydeligt i de fleste tilfælde, at definitionen på begrebet varierer alt efter konteksten. Vi finder i litteraturen mange lignende begreber såsom nærdemokrati, medborgerskab, borgerinvolvering, brugerdriven innovation, socialt entreprenørskab samt de engelske termer participatory design, co-creation, empowerment og democratization etc. En central aktør, som forsøger at beskrive samskabelsesbegrebets forskellighed fra andre relaterede begreber, er NGO'en Frivilligrådet³³:

Samskabelse går videre end inddragelse af borgere og andre aktører i det offentlige opgaveløsning. I en samskabelsesproces arbejder alle relevante aktører på at finde frem til kernen i et problem for dernæst i fællesskab – med brug af forskellige relevante ressourcer og ekspertiser – at forsøge at finde en løsning på problemet. Et vigtigt element er, at samskabelse udbreder initiativretten og deltagelsesretten (Frivilligrådet, 2014).

Som det fremgår af Frivilligrådets udlægning her, er samskabelse altså mere end blot almindelig borgerinddragelse. Det er en mere radikal bevægelse, når borgeren i visse samskabelsesprocesser stilles ligeværdigt som medskaber af for eksempel velfærd, som ellers ofte betragtes som ydelser, borgeren modtager i bytte for sine skatterkroner³⁴. Det er også et spadestik dybere at opfatte barnet på denne måde – som en, til tider, ligeværdig medskaber³⁵.

HVORFOR TALER VI OM SAMSKABELSE NETOP NU?

Med Ella Paldams analyse af samskabelsesbegrebets udvikling gennem tiden ser vi blandt andet, at der sker et vældigt opsving af begrebets forekomst i litteraturen omkring år 2016³⁶. Det vidner om en popularitet og kan måske være et billede på, hvorfor samskabelsesbegrebet møder en del kritik, fordi forskere og praktikere argumenterer for, at vi allerede samskaber i stor stil – men at vi måske kalder det noget andet i vores daglige praksis³⁷. Sådan lyder det blandt

andet fra velfærdsforsker og professor Jacob Torfing (2014) fra Roskilde Universitet³⁸. Meget tyder i litteratursøgningen på, at Torfing har ret, idet vi ser en lang række studier, som netop beskæftiger sig med samskabelse lang tid forud for denne begrebs popularitet. For eksempel kan vi datere begrebet helt tilbage til 70'erne, hvor børn hjalp teknologiske designudviklere i fremstillingen af bedre lærings- og legeprodukter³⁹.

Den popularitet samskabelsesbegrebet har fået, kan nok alligevel ikke udelukkende tilskrives en gammel-vin-på-nye-flasker logik. For eksempel har lektor Astrid Kidde Nørgaard (2016) foretaget en analyse af samskabelsesbegrebet ud fra et pædagogisk perspektiv i samarbejde med en række forskere. Her påpeger de, at samskabelse vinder indpas, fordi det formulerer en ny ideologi, som både er humanistisk, kritisk og realistisk i sin eksistens. Her betragter man borgeren – og i denne kontekst barnet⁴⁰ – fra en subjekt-position og ikke en objekt-position. Det betyder, at man ser barnet som aktivt skabende i sin egen udvikling, men også at man i højere grad målretter institutionernes daglige praksis og indhold efter at udvikle barnets selvstændighed som aktiv, demokratisk deltager fra en tidlig alder. Barnet er ikke en passiv modtager af den voksnes pædagogiske projekt, men aktiv medskaber i det, der sker omkring og med dem. Her ser vi altså, hvordan samskabelsesbegrebets flertydighed kommer i spil, fordi det ikke kun handler om at skabe velfærdsydelser med borgeren i centrum – det handler om et helt nyt værdisæt og særligt børnesyn i praksis. Det understreger den diskussion, der handler om, hvad vi må kalde samskabelse, men tydeliggør måske også særligt, hvorfor vi taler om samskabelse netop nu.

BØRNESYN – HVORDAN VI SER BARNET I SAMSKABELSE

Det, som vores litteratursøgning blandt andet også viser, er, at barnets position i samskabelsesprocesser varierer, alt efter hvad formålet er. For eksempel ser vi, at barnet kan indgå i samarbejdspartnerskaber som designer, bruger, tester og/

eller medudvikler samt i evalueringen og eksekveringen af forskellige aktiviteter. Særligt med en ny samskabelses-dagsorden sker der en radikal bevægelse mod at se barnets bidrag og perspektiv ligeværdigt med de voksnes. Det handler om børnesyn⁴².

Socialrådgiver og lektor Karen-Asta Bo og cand. psych.aut. Ingrid Gehl (2003) har beskrevet forskellige børnesyn med afsæt i deres arbejde med børnesamtaler i sagsbehandlinger⁴³. Her argumenterer Bo og Gehl for, hvor vigtigt det er at inddrage barnet i de sager, som vedrører dem. Store omvæltninger i barnets liv har vidtrækkende konsekvenser, og derfor bør deres perspektiv inddrages. De beskriver forskellige måder at opfatte barnet på, og hvordan denne opfattelse netop har betydning i praksis. Dét man tænker om barnet, forplanter sig i måden, man handler og interagerer med barnet.

Tidligere så man børn som små, ufuldendte voksne, påpeger Bo og Gehl i deres analyse. Senere hen blev børn opfattet som sociale aktører, der skaber deres omstændigheder lige såvel, som de skabes af dem. Med en samskabelses-diskurs tager man skridtet længere og forstår, at barnet kan være medskabende på områder, som ellers traditionelt set er berettiget en voksenverden. Barnets perspektiv skal i denne nye forståelse altså ikke blot inddrages af etiske årsager eller som et 'symbolsk bidrag' til udvikling. Det skal inddrages, fordi man faktisk tror på, at barnets perspektiv er lige gyldigt, værdigt og vigtigt⁴⁴. I deres arbejde med sagsbehandling beskriver Bo og Gehl nemlig, at barnet ser og hører ting, som den voksne ikke nødvendigvis bemærker – både i verden generelt, men særligt i barnets eget liv. Derfor er det i nyere tid blevet mere populært at afgive noget af kontrollen og magten til barnet. Det vigtige her er at vide, hvad der menes, når voksne afgiver magt og kontrol til barnet, for som forskeren Allison Druin påpeger, er der særlige roller, børn hverken kan eller bør varetage. Derfor fylder etik utrolig meget i vores litteratursøgning og er et stort tema i samskabelse med børn generelt. Det skal vi se på i kapitel 6.

“... man ser barnet som aktivt skabende i sin egen udvikling, men også at man i højere grad målretter institutionernes daglige praksis og indhold efter at udvikle barnets selvstændighed som aktiv, demokratisk deltager fra en tidlig alder. Barnet er ikke en passiv modtager af den voksnes pædagogiske projekt, men aktiv medskaber i det, der sker omkring og med dem.”



Samskabende velfærd med børn

Pilotprojektet "Børnedemokrati" del I og II er et aktuelt eksempel på en politisk velfærds-samskabelsesproces med børn i Danmark. Oprindeligt var det et pilotprojekt i 2015-2016 i boligselskabet AKB i Rødovre støttet af Velux Fonden, men det er nu udvidet til at forløbe helt frem til 2019 grundet den store succes. Ønsket var at inddrage barnets perspektiv ligeværdigt til sikring af fremtidig drift og anvendelse samt forebyggelse mod hærværk i lokale boligområder. I projektet gør man blandt andet brug af metoden fotosafari med temaet "Tag billeder af både gode og dårlige steder", der kan arbejdes med i boligområdet for at opnå en indsigt i børnenes syn på boligområdet.

På baggrund af en mangeartet metodisk fremgang samt tilkendegivelse af et særligt børnesyn²⁰ nåede samarbejdspartnerne i fællesskab frem til, at lokalområdet havde brug for en naturlegeplads. Børnene spiller således her en central rolle i at finde løsninger på, hvordan deres lokalområde skal se ud. Et positivt biprodukt er, at processen i sig selv skaber forøget selvværd²¹, demokratisk dannelse og en meningsfølelse gennem forpligtende ansvars- og fællesskabsopgaver hos børnene. Frem mod 2019 skal disse samskabelses-metoder udbredes til flere boligselskaber i Slagelse, Odense og Aalborg.

HVAD ER SAMSKABELSE MED BØRN?

Flere steder i litteraturen fremhæver både nationale og internationale forskere, hvordan man i Skandinavien har været særligt fremsynet i forhold til at inddrage barnets perspektiv. Måske kan man tale om, at samskabelse bliver en mere bevidst og aktiv stillingtagen til ikke blot at inddrage, men faktisk centrere skabelsen af produkter, processer og aktiviteter om barnets perspektiv. Det handler ikke om at 'forbruge' barnets ressourcer, men om at skabe grundlag for læring, værdi og udvikling blandt både voksne og børn i et fælles tredje, hvor børn og voksne har ligeværdig deltagelses- og initiativret i en fleksibel og etisk forsvarlig rollefordeling⁴⁵.

Samskabelse med børn anses derfor i indeværende rapport som en praksis, metode og ideologi, hvor barnet skaber noget ligeværdigt (processer, designs, produkter, aktiviteter, læring, fællesskab, værdi osv.) med andre aktører (voksne, forældre, lærere, kommuner, staten, andre børn osv.). Denne proces starter med et særligt børnesyn. Barnet er ikke blot objekt for observation, men også aktivt subjekt. Derfor kan samskabelse med børn være særligt interessant i pædagogikken og er ligeledes værdifuldt i produkt- og designudvikling, fordi det kan give et særligt blik for, hvad der optager og interesserer barnet, ser vi i litteraturen. Barnet har andre forudsætninger for at sanse verden end voksne, og derfor er det ikke kun i barnets, men også i den voksnes interesse, at dette perspektiv kommer mere i fokus. Det betyder ikke, at der ikke er asymmetri eller magt i samskabelse. Det definerer enhver pædagogisk proces, at for eksempel læreren eller pædagogen ofte ved mere og har et mål for øje, men i forbindelse med samskabelse er der ekstra fokus på den gensidige deltagelse og på, at barnet kan tage initiativ i den pædagogiske proces. Man kan derfor tale om, at samskabelse starter med en særlig bevidsthed om, at man nu aktivt træder ind i et andet pædagogisk 'rum', hvor rollerne, lærings- og arbejdsprocesserne forandres, og hvor man fokuserer på oprigtigt at forstå barnets/ den unges perspektiv⁴⁶. Samskabelse er dog ikke (kun) en isoleret og mekanisk praksis. Samskabelsesprocesser kan også sættes i gang spontant ved

at barnet, tager initiativ. Den pædagogiske tilkendegivelse og intention om at samskabe skal derfor ikke forstås som et verbalt udbrud i praksis om "at nu samskaber vi!". Tilkendegivelsen henviser også til et mere flydende rum, hvor pædagogen er en reflekterende praktiker, der ser muligheder og prioriterer at følge barnets perspektiv, når det viser sig spontant. Heraf opstår muligheden for at samskabe på en anden måde.

EN ELASTISK DEFINITION

I denne rapport bestræber vi os på at følge forskeren Ann-Merete Iversens forslag om begrebsreflexivitet⁴⁷. Samskabelse er et komplekst begreb, og i litteraturen anvendes mange relaterede begreber ofte synonymt i diverse beskrivelser og undersøgelser. Samskabelse beskrives både som en ideologi, en metode og konkret praksis, og som vejen til både abstrakte og konkrete produkter. Derfor vil vi se forskellige bud på og modeller for, hvad vi kan betegne som samskabelse med børn gennem rapporten her og lade de konkrete eksempler og praksisser være vejledende for en indkredsning. Derudover læner vi os op ad Frivilligrådets distinktion og opfatter samskabelse som mere end klassisk samarbejde og brugerinddragelse⁴⁸. Gennem rapporten vil vi endvidere forsøge os med en art definition på baggrund af den viden, vi har genereret og indsamlet. Først skal vi dog lidt dybere ind i teorien bag begrebet, så vores art definition får en konkret kontekst.

OPSUMMERING AF KAPITLETS POINTER

Samskabelsesbegrebet har fået momentum i en dansk kontekst i politiske, pædagogiske og erhvervsmæssige sammenhænge. Man taler blandt andet om at samskabe velfærd med borgeren og ikke for borgeren i et bredt samfundsmæssigt perspektiv. Derudover kan man samskabe materielle produkter, aktiviteter, processer og værdi, hvor alle inkluderede parter har lige deltagelses- og initiativret. Her er det nye, at brugeren, modtageren, borgeren og barnet

inddrages på en helt ny måde til at finde komplekse løsninger på stadigt mere komplekse problemer. Der er ikke normative og prædefinerede rolle- og arbejdsdelinger i samskabelsesprocesser. Grundprincipperne om lige værd, initiativ- og deltagelsesret danner afsæt for en ny ideologi og et nyt ideal for forholdet mellem samarbejdsparter; det være sig staten, offentlige eller private institutioner og borgere.

Samskabelse med børn hviler på mange af de samme principper som samskabelse mellem voksne. Selv om nogle af elementerne i samskabelse (såsom inddragelse af barnets perspektiv) allerede er repræsenteret i en skandinavisk kontekst i stor stil, frembringer samskabelsesdagsordenen nye muligheder for både børn og voksne. Vi taler om et særligt børnesyn, hvor formålet ikke er at 'forbruge' barnets ressourcer, men at indgå i mere horisontale arbejdsprocesser, hvor alle – også voksne – lærer noget nyt og frembringer deres perspektiv til gavn for andre og det fælles produkt. Samskabelse som proces har værdi i sig selv, men kan også være et middel – en metode – til at opnå et mål. Målet kan være at udvikle mere brugervenligt legetøj, bedre forhold i lokalområdet, styrkede sociale positioner for udsatte børn og unge, bedre læringsmiljøer, undervisning i skolen osv. Samskabelse lader derfor til at være et spadestik dybere end traditionelt samarbejde, fordi metoden bygger på et særligt børnesyn og en tilkendegivelse af, at barnets perspektiv er til oprigtig gavn og forstås som ligeværdigt.

Denne tilkendegivelse udmønter sig i konkrete praksisser, som har konsekvenser for beslutninger, strukturer, magt-, rolle- og arbejdsfordelinger i processer, som tilrettelægges med fokus på, at barnet får mulighed for ligeværdig deltagelse og initiativret, fordi man oprigtigt tror på og kan se, at det skaber et andet 'produkt'.

Typologier og modeller for samskabelse

Hvor nogle forskere forsøger sig med afgrænsninger og en normativ tilgang til samskabelse, arbejder andre forskere og teoretikere i stedet i krydsfeltet mellem det normative og instrumentelle med forskellige typologier, kontinuummer og modeller for samskabelse⁴⁹. I indeværende rapport er forskellige typologier og modeller for samskabelse derfor medtaget, fordi de kan bidrage til nuanceringen af, hvornår man kan samskabe med børn i en organisation som CoC Playful Minds, der både arbejder med skolestiske læringsperspektiver og produktorienterede perspektiver. Kapitlet bidrager også til at vise de muligheder og nuværende bud fra litteraturen og forskningen, som forsøger at beskrive præmisserne, principperne og forudsætningerne for, at man faktisk samskaber i praksis og ikke blot samarbejder.

FORSKELLIGE FORMER FOR SAMSKABELSE

Som en indgangsvinkel skal vi først se på den mest simple opdeling af samskabelsesprocesser, vi har fundet. Annika Agger og Anne Tortzen foreslår, at man opdeler samskabelse i to normative forståelser, nemlig effektivitets-samskabelse⁵⁰ og demokratisk empowerment samskabelse. I den ene lejr kan samskabelse fungere som "redningsplanke for velfærdsstaten", fordi det er en billigere og måske mere effektiv løsning på samfundets moderne udfordringer. I den anden lejr kan samskabelse være demokratifremmende med det store fokus på nye magtstrukturer.

JENS ULRICHS TYPOLOGI

En anden dansk forsker, som har beskæftiget sig med typologier for samskabelse er cand.mag.,

Ph.d. og ledelseskonsulent Jens Ulrich. Han har ganske vist ikke skrevet så meget om samskabelse med børn, men vi inddrager typologien i denne sammenhæng som afsæt for at diskutere forskellige modeller for samskabelse. Ulrich nævner fire tilgange til samskabelse: styret samskabelse, ansvarliggørende samskabelse, ligeværdig samskabelse og faciliterende samskabelse, som vist på næste side⁵¹.

Det, der er fælles for disse typer af samskabelse i Ulrichs udlægning, er, at de er centreret om to akser: x-aksen med centrale aktører i samskabelsesprocessen, og y-aksen om graden af forudsigelighed af processens udfald. Det, der adskiller de forskellige typer af samskabelse, er:

1. Hvor ligeligt "magten" er fordelt mellem aktørerne
2. Hvem der har taget initiativet til samskabelsesprocessen
3. Hvem der ender med at skulle profitere af samskabelsesprocessens resultater
4. Hvor defineret målet med processen er på forhånd

Stay equal

STYRET SAMSKABELSE

I Ulrichs beskrivelse af styret samskabelse spiller kommunen en central rolle. Det gør de, fordi Ulrich beskæftiger sig med samskabelse i en kommunal kontekst. I andre sammenhænge vil der være andre styringsinstanser. De kommunale aktører har en ambition om at styre samskabelsesprocessen, og denne er derfor karakteriseret ved at være en forholdsvis forudsigelig proces. Derudover er det primært de kommunale aktører, der varetager de centrale roller i samskabelsesprocessen. Her er samskabelses-elementet minimalt og udspilles ofte i implementeringsfasen. Her kalder andre forskere borgerens rolle for co-implementor⁵².

ANSVARLIGGØRENDE SAMSKABELSE

Ansvarliggørende samskabelse handler ifølge Ulrich om empoverment og om at klæde borgeren på til at kunne løfte opgaver, som kommunale aktører definerer. Der er tale om en proces, hvor borgeren lærer og udøver forskellige aktiviteter,

som han/hun i tiden efter samskabelsen selv skal kunne anvende som "hjælp til selvhjælp". Her har kommunale aktører en ambition om at styre samskabelsesprocessen, idet resultatet gerne skal være relativt forudsigeligt, men borgeren inviteres ind i processen tidligere end blot som "co-implementor". Et eksempel kunne være, at sundhedsvæsenet stiller forskellige tilbud om genoptræning efter en knæoperation til rådighed, hvorigennem patienten lærer forskellige øvelser, han/hun skal udføre i hjemmet og mellem konsultationerne.

Ansvarliggørende samskabelse ser vi mange eksempler på i litteraturen – særligt, når vi ser på forskellige relaterede begreber som empoverment, demokratisk deltagelse og agency, som alle dækker over det at støtte barnet til at løfte et ansvar og bevidstgøre rettigheder i eget liv⁵³. Denne type samskabelsesprocesser anvendes særligt med børn og unge, som er udsatte af forskellige årsager. De anvendes også i nogle uddannelsessammenhænge. Et eksempel fra en dansk kontekst er non-profit gadeidrætsorganisationen GAME⁵⁴.

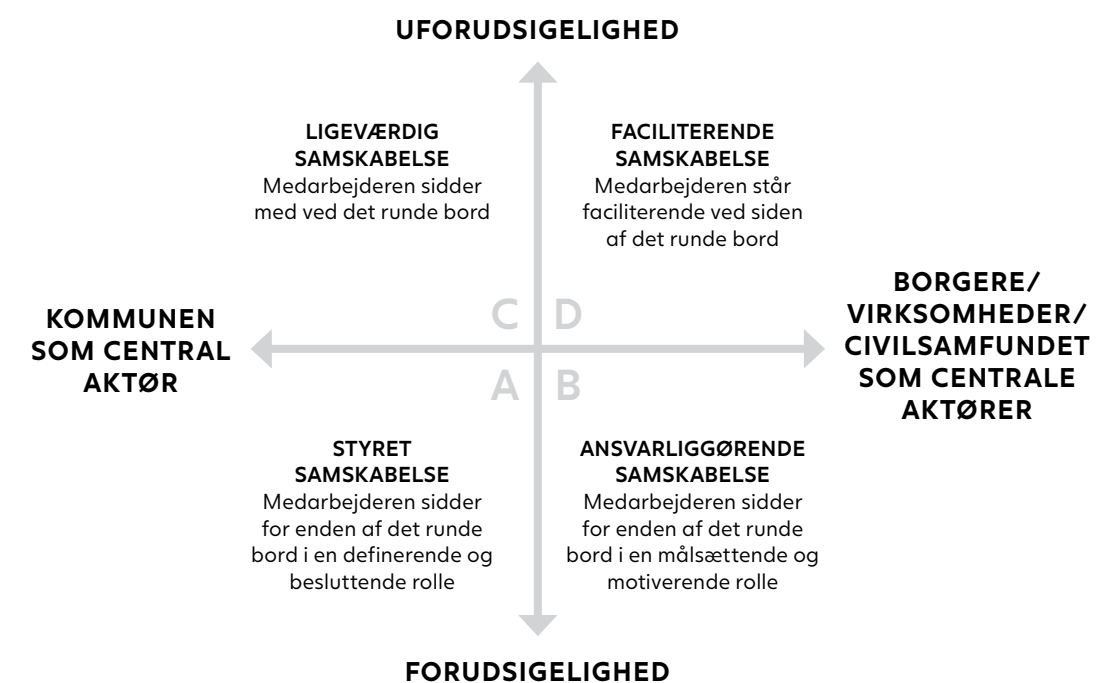


Fig. 1: Jens Ulrichs typologi over samskabelse (Ulrich, 2016)

CIRKULÆR SAMSKABELSE – ET NYT BEGREB?

Psykolog Malene Jakobsen⁵⁶ arbejder for organisationen GAME og har gennem et empirisk studie undersøgt de frivillige unge playmakers' motivation for at deltage, undervise og være rollemodeller i gadeidræt med børn. Hun beskriver i nedenstående figur, hvordan samskabelse tilsyneladende foregår cirkulært.

I denne forståelse af cirkulær samskabelse, er det særligt den fælles sportsgren og oplevelsen af at kunne bidrage til og være en del af en større social kontekst, der er afgørende. Det ansvarliggørende element er således faciliteret af GAME i deres ønske om at skabe lige kår for udsatte børn og unge gennem sport, mens en mere aktivt udøvende del af samskabelsen foregår som cirkulære processer mellem de frivillige playmakers og de deltagende børn fra lokalområderne. Begrebet cirkulær samskabelse anvendes desuden i andre kontekster – for eksempel om samskabelse mellem borgere og kommuner om affaldssortering⁵⁷.

LIGEVÆRDIG SAMSKABELSE

Ligeværdig samskabelse er defineret ved, at resultatet af processen ikke er givet på forhånd i modsætning til styret og ansvarliggørende samskabelse. Her sker der en bevægelse henimod, at borgeren bliver mere ligeværdig i bestemmelsesretten i forhold til formålet med en samskabelsesproces. Ulrich beskriver, hvordan det typisk er kommunale aktører, som definerer et givent problem, de ønsker at finde en løsning på, som endnu ikke er kendt. Derfor kan vi også beskrive borgerens rolle her som co-designer med andre forskeres terminologi⁵⁸. Filosofien ligger altså i ordet; der tilstræbes en ligeværdig proces, hvor alles bidrag er vigtige i processen om at identificere løsninger.

Man kan tale om, at denne slags samskabelse er særlig kendt fra skole- og uddannelsesregi med eksempler som problembaseret læring og projektfag. Lad os se på et eksempel fra CoC Playful Minds' egen praksis, nemlig Billund Builds.

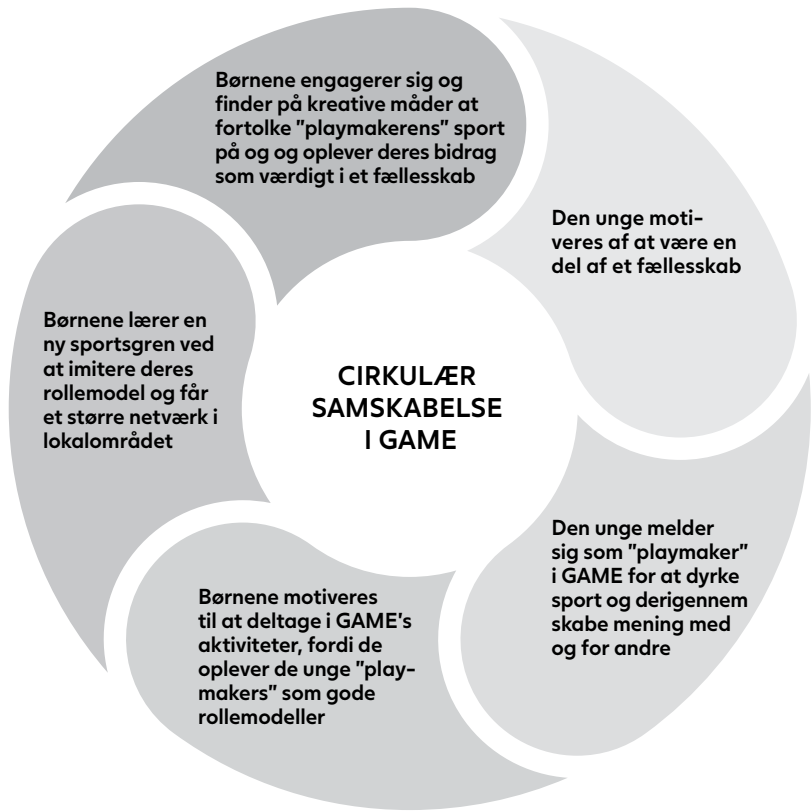


Fig. 2: Model over cirkulær samskabelse med udgangspunkt i Malene Jakobsens arbejde i GAME

GAME - samskabende gadeidræt

GAME er en dansk non-profit gadeidrætsorganisation, som siden 2002 har arbejdet for at skabe varige sociale forandringer gennem gadeidræt for børn og unge. GAME etablerer nyskabende faciliteter og uddanner unge til ledere og rollemodeller inden for gadeidræt.

GAME arrangerer ugentlige træninger og turneringer i streetbasket, gade-fodbold, dans og parkour for børn og unge i udsatte boligområder over hele Danmark samt i gadeidrætscentre i hele Danmark samt en række internationale destinationer. Det er unge frivillige GAME Playmakers, der driver de lokale street-events og træninger. Det er en form for ansvarliggørende samskabelse, idet unge

inviteres til at varetage afgørende positioner som rollemodeller (for eksempel som playmaker) over for yngre børn. Der er et klart formål fra organisationens side med en meget styret rekrutteringsproces af de unge frivillige og de kun semi-strukturerede rammer for selve udfoldelsen af aktiviteterne. Her er det de frivillige playmakers, der har ansvaret og muligheden for at sammensætte de træninger, de ønsker. Det er således også samskabelse, når ældre børn skaber noget – her gadeidræt – med yngre børn, selvom initiativet kommer fra GAME. I et speciale afviklet på AAU beskriver cand.psych. Malene Jakobsen blandt andet, hvordan denne form for samskabelse også kan kaldes cirkulær samskabelse⁵⁶.

BILLUND BUILDS – EN LIGEVÆRDIG SAMSKABELSESPROCES MED BØRN

Billund Builds er navnet på en pædagogisk tilgang, der kulminerer med en årlig projektuge⁵⁹, hvor Billund Kommune samler dagtilbud og skoler under et fælles overordnet tema og projekt, hvor børn og voksne bygger sammen. Projektet lægger op til, at både børn og voksne arbejder i åbne, kreative og eksperimenterende processer med henblik på at udvikle '21st Century Skills' samt fremme et tværfagligt læringsfællesskab, som det formuleres på CoC Playful Minds' hjemmeside.

I 2015 var temaet for Billund Builds-ugen Musik, og her var det formålet, at børn (1-18 år) og lærere i Billund Kommune skulle undersøge forskellige instrumenter sammen, for at børnene derefter kunne bygge deres egne. En række forskere fra Tufts University, USA, var til stede under hele forløbet og har siden beskrevet forløbet i en artikel. Her beskriver forskerne, hvordan projektet muliggjorde børnenes deltagelse i åbne problem-løsnings-processer, hvor deres unikke og individuelle bidrag var ledende for den pædagogiske praksis. Ved at stille forskellige objekter til rådighed og opfordre børnene til at gå på opdagelse og bruge deres fantasi, gik børnene i gang med at skille forskellige instrumenter ad. De undersøgte, hvordan de forskellige instrumenter virkede, og hvorfor de var konstrueret på diverse måder. Efter en lang fase med eksperimenteren, nær-studering og inspiration fra rigtige instrumenter, kreerede børnene selv – alene og i fællesskab – deres egne instrumenter⁶⁰.

Noget af det, der er konstruktivt ved denne form for samskabelse, er, at børnene lærer at finde komplekse løsninger på virkelighedsnære problemstillinger⁶¹. De engagerer sig, fordi de føler et ejerskab. Som en af børnene siger: "Normalt gør vi bare, som lærerne siger, men det var virkelig fedt at bruge sin fantasi og lave sit eget i en hel uge". Det at skabe noget sammen med andre ligeværdigt – hvad end det er i direkte kontakt med andre eller i fællesskaber, hvor andre også skaber sideløbende med en selv – avler inspiration og kreativitet. Børnene lærer både af egne og

andres erfaringer gennem det fælles projekt og/eller formål. Elementet af ligeværdig samskabelse består her i, at børnene i Billund Builds er:

- 1) med til at bestemme temaet for projektugen,
- 2) medskabende gennem hele fremstillings-processen, 3) deltagende i eksekveringen gennem en afsluttende optræden eller fremvisning og 4) i den efterfølgende evalueringsfase.

FACILITERENDE SAMSKABELSE

Faciliterende samskabelse er den sidste af Ulrichs fire typer. Den ligger i den anden ende af spektret end styret samskabelse, idet resultatet er udefineret på forhånd, og de kommunale aktører spiller en tilbagetrukket rolle. Her ligger initiativet til samskabelse typisk hos eksterne aktører, som så at sige "banker på kommunens dør" med en invitation til samskabelse, som Ulrich formulerer det. Man kan sige, at kommunen fungerer som facilitator, idet de støtter projekter ved at stille arealer og rammer til rådighed, leverer økonomisk støtte eller assisterende ekspertise om nødvendigt. Der er dermed tale om en mere aktivistisk form, som man også kunne kalde modererende samskabelse. Her bliver borgeren "co-initiator" med et andet begreb⁶².

Faciliterende samskabelse med børn forekommer for eksempel i skolefritidsordninger og fritids-klubber. Her er barnets egen optagethed af aktiviteter og objekter særligt vejledende for, hvad barnet foretager sig. I BUPL's inspirationshæfte fra 2017 beskrives der for eksempel, at institutioner, der arbejder med børn uden for skolen, har en speciel adgang til at forstå barnets perspektiv på en anden måde. Her indtager barnet andre roller og udfolder sig på andre måder end i skolen. Her er en samskabende pædagogik central, fordi det styrker barnets trivsel, læring og udvikling, når det får muligheden for at indtage en mere styrende position i relationen til den voksne end i skolen.

“Billund Builds er navnet på en pædagogisk tilgang, hvor Billund Kommune samler dagtilbud og skoler under et fælles overordnet tema.”

**TYPOLOGIENS CENTRALE POINTER
– HVORFOR SKAL VI SAMSKABE?**

I Ulrichs fire typer af samskabelse er der en klar stillingtagen til rollefordelinger og rammer, som ikke blot opstår som konsekvens af et samarbejde. De opstår som led i en bevidst proces om at samskabe. Vi kan tale om en konkret tilkendegivelse af aktivt at gå ind i en anden form for arbejdsproces, som adskiller sig fra mere klassiske og rutineprægede arbejds-, rolle- og magtfordelinger.

Det viser sig for eksempel i Malene Jakobsens undersøgelse af samskabende processer i gadeidrætsorganisationen GAME. Her så vi, hvordan samskabelsesprocessen startede med en pædagogisk tilkendegivelse og ansvarlig stillingtagen til rammerne for sportsudøvelse for at give udsatte børn og unge en ny position i samfundet gennem deltagelse i gadeidræts-aktiviteter. Havde disse rammer, tilgængelige faciliteter og 'stilladser'⁶³ i form af organisationens tilstedeværelse og formål ikke været der, havde det ikke været samskabelse, at unge dyrker sport og træner med hinanden. Selve aktiviteten er det, der giver børnene og de unge en meningsfuld oplevelse af fællesskab og af at høre til et sted, hvor man er fælles om noget. Disse aktiviteter har en anden form end en almindelig fodboldkamp i nabolaget, idet de unge playmakers har en ekstra agenda og særlig position med en officiel titel qua GAME's rammer og pædagogiske intentioner.

Det har betydning for, hvilket fokus man har under aktiviteterne; nemlig et stort fokus på at skabe en fællesskabsfølelse, øget inklusion og rummelighed, øvelse gennem observation og direkte kopiering af andre, anerkendelse af alles indsats, refleksion og evaluering af processerne og oplevelserne undervejs. Kommer de unge i konflikt, prioriteres det at tale om det og bruge det som afsæt for en ny fælles forståelse. Samskabelsens værdi kommer således til udtryk her, fordi tilkendegivelsen af den pædagogiske agenda tilfører en fodboldkamp i Gellerupparken en mere kompleks dimension og aktiv indvilge i at bruge sporten som medium for demokratisk dannelse og social udvikling gennem konkrete

kompetencer og relationer. Der er forskel på at have øje på bolden og øje på spilleren.

Jens Ulrich understreger vigtigheden af gennemsigthed i samskabelse, hvor alle involverede parter orienteres om, hvad der forventes, og hvad der skal foregå. Ved alle, hvad der menes, når man taler om samskabelse? Hvordan kvalificerer og strukturerer man processer og aktiviteter til at være samskabende i praksis? Er der behov for styring eller facilitering, og hvad er forskellen? Typologien kan således være vejledende for, hvad der kvalificerer og karakteriserer diverse former for samskabelse.

PROCES-KONTINUUM

Ud over at kategorisere forskellige former for samskabelse i typologier ser vi også en anden tilgang til samskabelse i litteraturen, som beror på et proceskontinuum. Her ser vi særligt inspiration fra design-tænkning og fra produktudvikling. Ann-Merete Iversen har i sin Ph.d.-afhandling om samskabelse blandt andet udviklet et eksempel på et proceskontinuum med forskellige deltagelsesformer og samskabelse på en skala fra minimum- til maksimum-deltagelse⁶⁴. Her beskriver Iversen først proceskontinuum 1, hvor man afklarer forskellige spørgsmål:

- **Hvis idé er det at samskabe i det pågældende tilfælde?**
- **Hvem er med?**
- **Hvorfor er de med?**
- **Hvem varetager hvilke opgaver?**

Her er samskabelsesprocessen allerede i gang, fordi det handler om at afstemme forud for en egentlig udførelse.

FIGUR 4

Svarene på spørgsmålene vil afgøre forskellige deltagelsesformer i processen, påpeger Iversen. Man kan måske sige, at denne fase afklarer, hvilken form for samskabelse man ønsker – for eksempel ud fra Ulrichs typologi – og dermed hvilken rolle, barnet skal spille. Derfra går man videre til proceskontinuum 2.

FIGUR 5

Her beskriver Iversen, hvordan borgeren kan være initiativtager, co-designer og/eller partner i udførelse. I konteksten af samskabelse med børn er det særligt vigtigt at tænke på, hvilke roller barnet kan, vil og må indtage i relation til etiske, juridiske og udviklingspsykologiske spørgsmål.

PROCESKONTINUUM I:



Fig. 4: Proceskontinuum 1 fra Ann-Merete Iversens Ph.d.-afhandling (Iversen, 2017)

PROCESKONTINUUM II og deltagelsesformer:

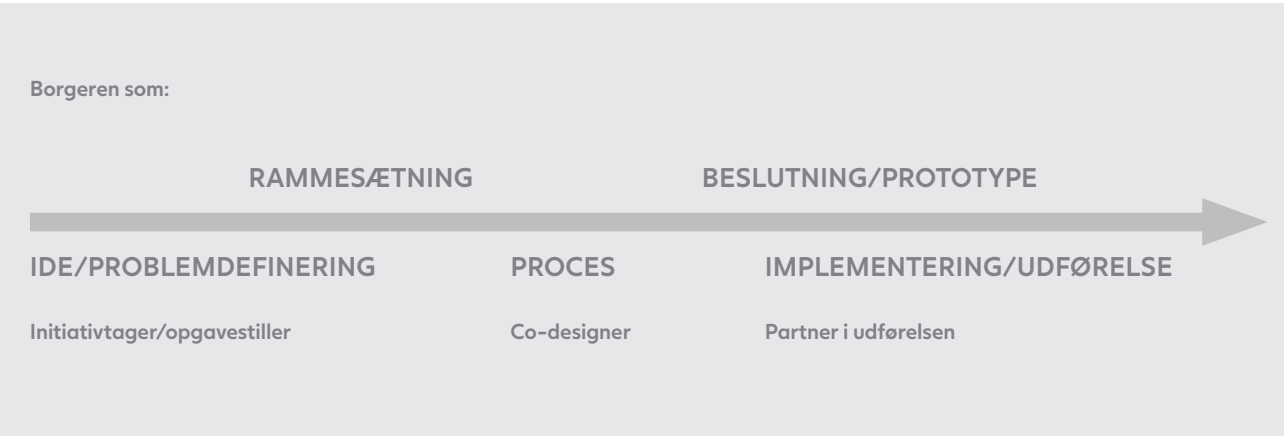


Fig. 5: Proceskontinuum 2 fra Ann-Merete Iversens Ph.d.-afhandling (Iversen, 2017)



Et proces-kontinuum er én måde at fremstille en samskabelsesproces på visuelt for at vise de forskellige faser, man kan gennemgå og planlægge. Den ene ende af skalaen viser de indledende faser, hvorfra processen defineres, udvikles og tilrettelægges. Herfra aftaler man rammerne. Processen udvikles med afsæt i forskellige løbende beslutninger og spørgsmål om, hvem der er med, og hvorfor de er det. I den anden ende af skalaen er implementeringen/udførelsen. Produktet kan i denne forståelse af samskabelse være alt fra materielle produkter (tag for eksempel CoC Playful Minds' nylige kunstudstilling med børn i Billund) til processer, aktiviteter, velfærdsydelser eller nye værdisæt.

Et proces-kontinuum for samskabelse beror således på nogle af de samme idéer, som vi så med Ulrichs typologi – det er bare et anderledes koncept.

TRIN-FOR-TRIN SAMSKABELSE

En tredje tilgang til samskabelse finder vi i en trin-for-trin model blandt andet beskrevet af Trine Holck Grundahl og Elisabeth Ring Wiwe i et arbejdspapir om samskabelse⁶⁵. Denne trin-for-trin guide er udarbejdet til formål for samskabelse på videregående uddannelser, men den er medtaget her som eksempel på, hvilke elementer en samskabelsesproces kan indeholde – måske særligt i skoleregi og i samskabelse med ældre børn. Desuden var det et ønske fra CoC Playful Minds, at indeværende rapport kunne understøtte en videreudvikling af en eksisterende model, som er skitseret nedenfor:

Samskabelses- modellen

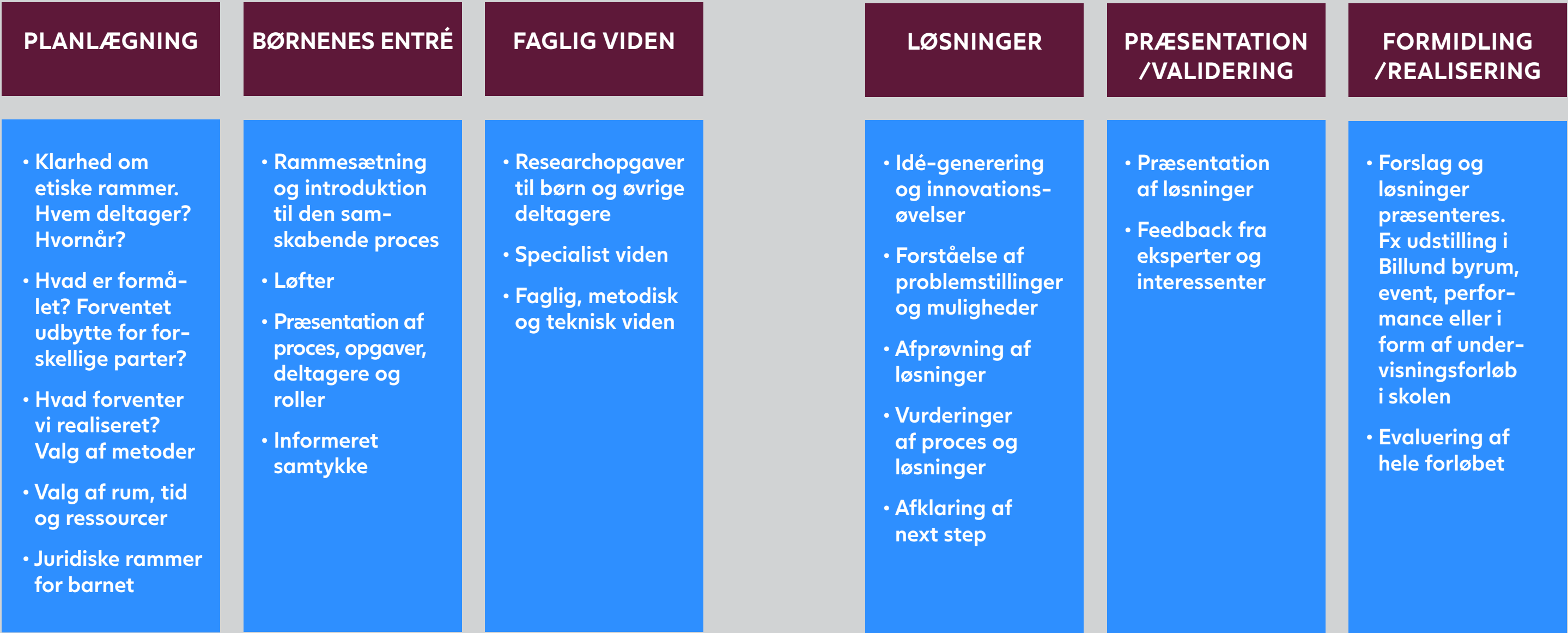


Fig. 6: CoC Playful Minds' første model over samskabelse med børn⁶⁸

De seks trin i samskabelse – fra teoretisk ideal til uddannelsespraksis

TRIN 1: NEDSÆTTELSE AF PROCESHOLDER

Det første trin, Grundahl og Wiwe peger på i en trin-for-trin samskabelses-model er at etablere ledelse. Her er det ikke kun ledelse i forstand af en "leder", men generelt ledelse af samskabelses-processen. Man kan derfor starte med at afklare: Hvem skal/vil/kan være en del af samskabelses-processen? Hvem nedsættes som procesholder med kerneopgaver såsom "brandslukning", møder med styregruppen, opfølgning og evaluering til relevante parter undervejs? Ledelse og monitorering af processen er vigtigt for, at samskabelse kan lykkes, påpeger Grundahl og Wiwe. Denne ledelse kan varetages af én enkelt person, som har fokus på, at alle tandhjul kører rundt. En klar opgave for procesholderen er at nedsætte en styregruppe.

TRIN 2: NEDSÆTTELSE AF STYREGRUPPE

Nedsættelse af en styregruppe anbefales her som noget af det første, man kan gøre, hvor man udvælger en repræsentant for hver involveret part i samskabelsesprocessen. Det kan for eksempel være, at man ønsker et skoleudvalg forud for et projekt og vælger forskellige repræsentanter blandt skoleledelsen, lærergruppen, eleverne og eksterne samarbejdspartnere. I samskabende processer er der ofte mange forskelligartede ressourcer og muligheder for bidrag. Det betyder blandt andet, at man kan forvente en vis uoverensstemmelse i måden, man ser på sagen og arbejder i den daglige praksis. Det skal dog forstås som en forhindring, men snarere en ressource, påpeger Grundahl og Wiwe. Det kræver tid og tålmodighed at stoppe op her og bruge ressourcer på at afstemme i fællesskab. Ved at tydeliggøre forskelligheder og tale om dem i et ikke-dømmende rum, kan man opnå et bredere

perspektiv og mere komplekse løsningsforslag, som forsøger at tilgodese alles bidrag. Her foreslår Grundahl og Wive, at hver involveret part kan skrive sine ressourcer og bekymringer ned og gennemgå dem enkeltvis sammen med de andre. Med trin 2 er håbet, at man på denne måde både 1) undgår misforståelser undervejs, 2) kan se hvilke grupper, der kan varetage hvilke områder af opgaven, i stedet for at alle skal bidrage med noget til alle sagens aspekter. En misforståelse i samskabelse kan for eksempel opstå, hvis man tror, at det først er samskabelse, hvis alle er involverede i alt. Man kan med fordel tænke i ekspert-områder og meningsfulde uddelegeringer, så man spiller de involverede parter gode med deres unikke bidrag og undgå 'pseudoarbejde'.

TRIN 3: NEDBRYDNING

Centralt for forandringsskabende og innovative processer er, at man gør op med nogle indgroede vaner, rutiner og traditioner. Samskabelse kan i den forbindelse måske betegnes som et 'metodisk vanebrud', fordi det skubber lidt til arbejdsnormerne. Derudover centrerer samskabelse sig også særligt om magtstrukturer, og hvad man kan gøre for at omstrukturere eller forsøge at nedbryde disse. Derfor kan man tænke i 4 områder, hvor nedbrydning kan være effektivt, påpeger Grundahl og Wive, nemlig relation, rum, proces og produkt.

RELATION

Samskabelse har en indbygget intention om ligeværd, og derfor er magtfordeling i relationer helt centralt. Måske kan man endda gå så langt som at sige, at det særligt er i de relationelle strukturer, at samskabelse adskiller sig fra andre former for

samarbejde – når ligeværd faktisk bliver praktiseret⁶⁷. Den klassiske asymmetri – for eksempel mellem lærere og elever – nedbrydes til fordel for fladere magtstrukturer, hvor de studerende (børnene, eleverne) for eksempel bliver en del af beslutningsprocesserne i at udforme procesplaner og curriculum i skolen. I et tiltag på VIA University lavede man for eksempel et eksperiment, hvor samskabende processer erstattede den traditionelle læreplan. Her beskrev underviserne i et katalog, hvad de kunne tilbyde, og de studerende var med til at "bestille" den undervisning, der passede til deres efterspørgsel. På den måde kan man her tale om ansvarliggørende samskabelse, hvor lærerne afgav magt og kontrol i relationen og overlod læringsansvaret og sammensætningen af curriculum til de studerende selv.

Denne tankegang kan man overføre på mange andre typer af samskabelse. Det grundlæggende er at udfordre den traditionelle opfattelse af, at den voksne bestemmer. Det er både en udfordring for børn og voksne at indrette sig efter, fordi der ligger en social komfort i at "gøre, som man plejer".

REFLEKSIONSSPØRGSMÅL

I en artikel fra 2017⁶⁸ analyserer to danske forskere empirien bag to studier om samskabelse med børn. Deres konklusion er blandt andet, at samskabelse handler om ligeværd samt en aktiv tilkendegivelse af at tænke både relationer, arbejdsfordeling og initiativret anderledes. Det bibringer mange nye muligheder og mere innovative løsninger på komplekse problemer. De konkluderer dog også, at dette ideal er nemt at abonnere på, men langt sværere at efterkomme i praksis. Derfor tyr mange til "brand-slukningsløsninger" under processen, som ender med at ødelægge ligeværdighedens præmisser. Hvordan undgår man det? Det ville være interessant at undersøge, hvornår samskabelsesprocesser lykkes, og hvornår de ikke gør.

RUM

De fysiske rammer for samskabelse har også en indlagt magtstruktur, man måske ikke altid er opmærksom på, påpeger Wiwe og Grundahl. Ligesom det siges i sportens verden, at man kan

have 'hjemmebanefordel', kan det samme siges at gøre sig gældende i institutionelle rum. I samskabende projekter kan man derfor tænke i at udligne denne 'hjemmebanefordel' og enten vælge fysiske rammer (altså mødelokaler etc.), som ikke er til nogens fordel eller skifte mellem mødesteder undervejs for at skabe adspredelse. I eksperimentet på VIA University afholdt man for eksempel møder på rådhuset, mens undervisningen foregik på de pædagogiske institutioner. Facebook blev anvendt som primær kommunikationsplatform, da det var elevernes foretrukne. Rum er altså her ikke blot fysiske rum, men en bredere betegnelse for omgivelserne og 'mødeplatforme'. For eksempel kan styregruppen beslutte, at der er en, der skal varetage en løbende vurdering af valget af rum, så man tilpasser sig sine erfaringer løbende og ikke efterfølgende.

Netop denne pointe om rum samt indretning og anvendelse af fysiske faciliteter er meget fremtrædende i litteraturen – særligt i samskabelse med mindre børn. Det ser vi nærmere på i kapitel 5.

PROCES

At tale om og planlægge en proces har betydning for produktet i sidste ende, fremhæver Grundahl og Wiwe. Ofte bliver processer beskrevet som lineære, hvor det handler om at komme fra A til B. I samskabelse tænker man i stedet ofte processer mere cirkulært. I eksperimentet på VIA løste man denne opgave ved at lave et undervisningsforløb som et orienteringsløb med faste poster. Det var et krav, at de studerende skulle omkring alle posterne på det 6-uger lange undervisningsforløb, men hvordan og hvornår de kom omkring dem var op til dem selv. Her kan man med Ulrichs typologi også tale om ansvarliggørende eller faciliterende samskabelse alt efter hvilken alder, eleverne har og hvor meget styring, man vurderer er nødvendigt for at opnå det rette udbytte. Det understreges derfor igen her, hvor afhængig definitionen på samskabelse er af kontekst og formål.

PRODUKT

Man kan løbende tage stilling til hvilket produkt, man ønsker at ende op med efter en samskabende proces. For eksempel talte forskningsholdet bag indeværende rapport ofte om produktet for samarbejdet med CoC Playful Minds. Her havde vi et 'verdenskort' oppe at vende som idé til, hvordan man kunne "mappe" og demonstrere samskabelse med børn på forskellige områder. I en uddannelses-sammenhæng kan produktet af et undervisnings-forløb være en mundtlig og/eller skriftlig eksamen, mens udbyttet ofte er mere end blot produktet – for eksempel ny læring og nye relationer. Noget af det, som både motivationsforskning og littera-turen om samskabelse peger på, er, at muligheden for at være med til at skabe noget større og fælles til fordel for andre har stor betydning for engagement, lyst og følelsen af, at det, man laver, giver mening⁶⁹. Det så vi med eksemplet fra organisationen GAME.

TRIN 4: UDARBEJDELSE AF PROCESPAPIRER

At skifte gamle vaner ud med nye kan ofte være en angstprovokerende fase, hvor man kan møde meget modstand. Det kan være modstand i form af ubehag ved at afgive kontrol til andre – for eksempel børn – hvis man er vant til en stram struktur. Det kan også være modstand i form af forvirring og en direkte modarbejdende børne-gruppe, hvis de ikke kan vænne sig til, at de gerne må være med til at tage initiativ uden at søge de voksnes anerkendelse først. Her understreger Grundahl og Wiwe, hvordan en tydeliggørelse af de udfordringer, der opstår, kan være angst-dæmpende og måske afhjælpe misforståelser. I eksperimentet på VIA University fandt man det nødvendigt at have meget klare rammer for den kaotiske og fleksible proces, som samskabelse kan være. Det gjorde de blandt andet ved at udarbejde en række procespapirer, som beskrev diverse arbejdsgange og -opgaver igennem forløbet. Derudover var der med eksemplet på VIA relevant litteratur om samskabelse tilgængeligt for alle parter, som man kunne ty til, hvis man manglede inspiration til, hvordan man kunne gøre.

AT AFKLARE STYRKER OG SVAGHEDER I GRUPPEDYNAMIKKER

Den danske lederuddannelse, KaosPiloter, har mange forskellige måder at arbejde på. Der er en grundlæggende tro på, at arbejdsprocesser er kaotiske, og som leder skal man kunne navigere i dette og sætte klare rammer uden at dræbe al den konstruktive vildskab og kreativitet, der ligger i at være mange sammen om at finde komplekse løsninger på komplekse problemer⁷⁰. Her taler KaosPiloterne blandt andet meget om liberating structures⁷¹ – altså, at processer bedst udfoldes, når der er en ramme, der kan sætte kreativiteten fri. Én af disse "frigørende rammer" er for eksempel deres brug af "The Dream Team Model" beskrevet af konsulentfirmaet Mannaz. Den har til formål at klargøre, hvordan forskellige bidrageryders kompetencer fordeler sig i gruppen, og identificere de områder, der er i risiko for at blive "overbemandede" og de områder, der kan blive forsømt⁷².

Ud fra hver linje beskriver modellen en kompe-tence, som konsulentfirmaet har identificeret har betydning for gode gruppedynamikker i samar-bejdsrelationer. Hver bidragyder i gruppen får en printet udgave og forsøger at placere og markere, hvor man selv mener, man ligger på linjen ud for kompetencerne. Man trækker derefter en streg imellem de markerede punkter, så det danner en form for matrix. Herefter sammenligner deltagerne deres ark og forsøger at identificere, hvor gruppen til sammen vil opleve mulige udfordringer, svag-heder og styrker. Hvis nu alle eksempelvis har markeret, at de er meget "action oriented" og ikke så "evaluative", kan det give anledning til at tale sammen om, om der skal være én, der er særligt opmærksom på, at gruppen husker at evaluere undervejs. Det kan også give udfordringer, hvis alle markerer, at de naturligt indtager en "strong position". Her kan man tale om, hvilke rammer man skal have for gruppemøder, og hvordan alle kan føle ejerskab, selvom de ikke nødvendigvis er 'ledere'. Det kunne være interessant at undersøge, om man kunne drage fordel af sådanne afklarende øvelser i samskabelsesprocesser.

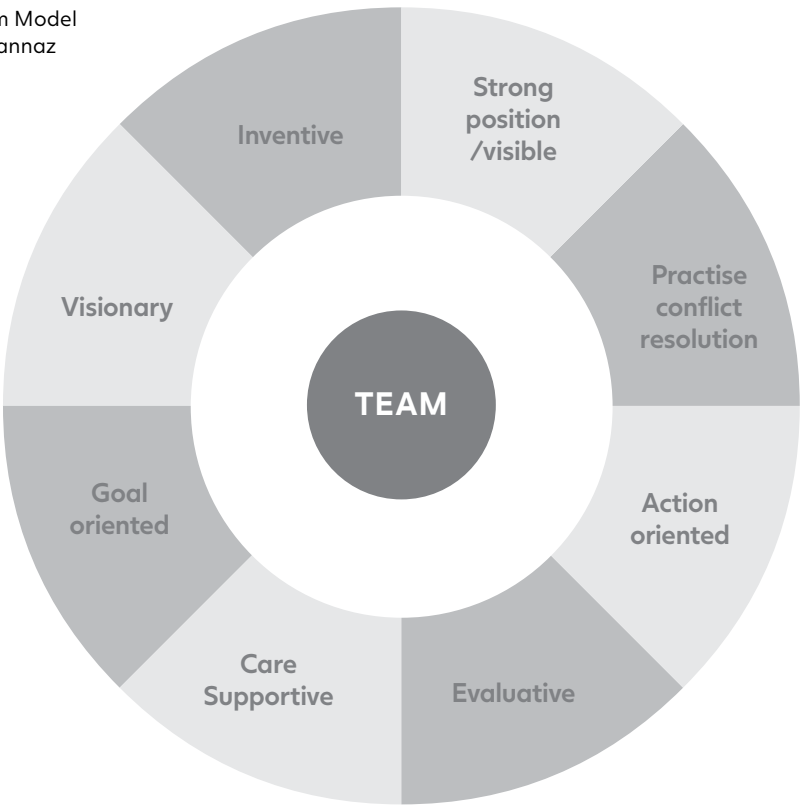
TRIN 5: EVALUERING

Ifølge Grundahl og Wiwe er evaluering en vigtig del af det at samskabe. Alle samskabelses-projekter er unikke, fordi emnet, de involverede parter, processen og omstændighederne er for-skellige fra gang til gang. Derfor er det dog stadig vigtigt at tage ved lære af det, der gik både godt og skidt i forløbet. I eksperimentet på VIA betød det for eksempel, at styregruppen og procesholderen løbende mødtes og evaluerede på processen, mens den stod på og altså ikke blot efter processens afslutning. Hvis man finder sig selv i en samskabende situation med nogle børn, kan man med fordel lade sig inspirere af dette. Man kan tale med børnene om, hvad de godt kan lide, og hvad der er sjovt ved det, man er i gang med undervejs. Det fremgår som en central pointe i litteraturen om samskabelse med børn, at hvis ønsket er at få barnets perspektiv ligeværdigt inkorporeret i processen, må man hele tiden holde sig ajourført med, om barnet er enig i det gjorte eller ser andre muligheder. Der er her tale om løbende evaluering.

ET MULIGT FORSKNINGSOMRÅDE?

Som et led i vores desk research, gennemlæsning af litteraturen og fremstilling af vores teoretiske perspektiv på samskabelse med børn, talte vi med CoC Playful Minds om, at man med fordel kunne undersøge og forske i forskellige evaluerings-former. Det ville være interessant, hvis klassiske, formative evalueringspraksisser kunne inddrage børnene i selve evalueringen i højere grad. Her kunne man således tale om "flipped evaluation", hvor det ikke er læreren eller pædagogen, der evaluerer eleven, men hvor det er eleven, der sætter mål og kriterier, og som selv er med til at bedømme egne og andres præstationer og bidrag. Når man selv er med til at sætte kriterier op for evalueringen, gives man også en bevidsthed om, hvad der opfattes som væsentlige faglige stan-darder. Man inddrages som elev tidligt i det, der skal til for at nå i mål med et projekt eller et temaområde i forbindelse med for eksempel undervisning.

Fig. 7: The Dream Team Model af konsulentfirmaet Mannaz



“Måske samskabelse også kunne være med til at løfte en inklusionsdagsorden ved at være med til at nedbringe de stadigt stigende ensomheds- og mistrivselstrater blandt børn og unge. Det skyldes det store fokus på agency, empowerment og lige kår i samskabelse.”

TRIN 6: BÆREDYGTIGHED

Med bæredygtighed menes der, at et samskabende fællesskab skal kunne gå fra at være isole-rede enklaver af "vi'er" til at blive en samling af "os". Her er vi måske inde i kernen af præmissen for samskabelse – at de sammenbragte parter sagtens kan, måske endda bør, varetage forskellige områder i løbet af samskabelsesprocessen, men at både følelsen af og forudsætningerne for ejerskab, ligeværd og initiativret skal være fælles og lige for alle. Den løbende monitorering og ledelse er første skridt på vejen mod at fokusere sin energi og opmærksomhed klogt, påpeger Grundahl og Wiwe. Man kan således også foretage en bæredygtighedsanalyse, hvor det tydeliggøres, hvad de forskellige parter får ud af processen og samarbejdet, så den fælles sag bliver mere fremtræden. Igen er det vigtigt at understrege her, at ligesom der er forskellige roller og arbejdsopgaver, er der også forskellige former for motivation og udbytte for deltagerne. Kunsten er at navigere i de forskellige interesser uden at miste fokus, lyder det fra Grundahl og Wiwe. I stedet for at "gemme på" sin motivation for deltagelse, skal den bruges aktivt som et redskab til at spille sig selv og hinanden gode – uden skam over, hvad der motiverer én.

ET KRITISK BLIK PÅ MODELLER FOR SAMSKABELSE

I Ann-Merete Iversens Ph.d.-afhandling om samskabelse beskriver hun, hvordan hun i starten af sin forskning var meget optaget af at indfange samskabelse som fænomen. Hun var interesseret i, hvilke modeller og processer man kunne opstille for at gøre det mere håndgribeligt og normativt at arbejde ud fra samskabelsens idealer. Her konstruerede Iversen blandt andet selv en model, som ligner CoC Playful Minds', omend opstillet anderledes visuelt. Hun kalder den samskabelseshjulet.

Iversen stiller sig dog kritisk over for ovenstående model og den generelle optagethed af at afgrænse samskabelse som fænomen. Hun beskriver, hvordan det hurtigt kan komme til at skabe en uhenigtsmæssig stor kløft mellem strategi og praksis. Det kan ske, hvis man kommer til at rette sin opmærksomhed mod, hvordan modellen⁷³ passer på det praktiserede. Man kan dermed komme til at overse alt det, der foregår "uden for" modellen. Gennemgående i litteraturen fremskrives pointer om, at samskabelse netop handler om midlertidigt at lade sig overgive til en art kaos, hvor det er de konfliktende perspektiver og de fælles løsninger i den konkrete situation, der bliver den nye viden.



Fig. 8: Ann-Merete Iversens 'samskabelseshjul' (Iversen, 2017)

Det er svært at indfange i en one-size-fits-all model, erfarer Iversen i sin forskningsproces.

I en artikel fra 3K citerer Ester Due Jensen forfatteren Nis Grønsager Madsen for at sige: "Handlinger er det, der gør en forskel, og selvom samskabelse er komplekst, er det ikke umuligt at sige noget om det"⁷⁴. Det er således ikke umuligt at sige noget om samskabelse, som vi har set med typologierne og modellerne – men det kræver en løbende refleksion at kunne vurdere kompetent, hvorvidt de opstillede modeller og procesbeskrivelser er normative og kan genbruges, eller om man for hver gang, man samskaber, så at sige "starter på en frisk".

REFLEKSIONSSPØRGSMÅL

Forskere, som selv har arbejdet med samskabelsesprocesser stiller sig kritiske over for brugen af normative modeller for samskabelse, fordi man risikerer at misse nogle af de mest centrale præmisser i sådanne processer; nemlig at kunne overlade sig til en midlertidig art kaos. I udforskningen af samskabelse må vi løbende spørge: Hvad er præmisserne, principperne og forudsætningerne? Hvilke retningslinjer er vigtige at følge for at leve op til en reel samskabelses-standard for samarbejde, hvilke kan tilpasses og er der noget, der er direkte begrænsende i måden, andre har gjort det på?

Som Ph.d. og konsulent Stine Hald Larsen pointerer: Samskabelse er en forhandlingsproces⁷⁵. Der kan således opstå en uønsket magtforskydning, hvor initiativtageren til samskabelse allerede har defineret processen på forhånd gennem en normativ model, hvor de andre aktører ikke nødvendigvis har meget at skulle have sagt. Der opstår en risiko for, at man her højst kan udføre styret samskabelse.

OPSAMLING – VÆRD AT TAGE MED

I kapitlet har vi set på samskabelse gennem forskellige modeller og typologier, nemlig:

1. En simpel opdeling af samskabelse i to kategorier
2. En typologi, som tegner fire forskellige definitioner og måder at samskabe på
3. Forskellige former for procesbeskrivelser med et proceskontinuum
4. En trin-for-trin model

Vi har fremlagt disse forskellige modeller, fordi de fortæller noget om hvorfor, hvornår og hvordan man kan samskabe. Her får vi øje på, at samskabelse i mange henseender virker befordrende for læring, social og demokratisk dannelse, kompetenceudvikling og mening. Særligt mening er noget af det, vi er optagede af i denne rapport: Hvorfor er det meningsfuldt at samskabe? Det kræver mere forskning at kunne konkludere følgende hypotese, men noget tyder på, at samskabelsesprocesser både kan understøtte akademiske målsætninger, som er vigtige for børn at opnå i skolen (for eksempel udviklingen af kompetencer inden for sprog og naturfag) samtidig med, at det er meningsfuldt, sjovt og udfordrende for børn, unge og voksne at deltage i. Der er måske, så at sige, en meningsfuld pædagogisk sidegevinst ved samskabelse, som kan være med til at skabe lyst, gejst, nysgerrighed, kritisk tænkning og engagement i skolen. Måske samskabelse også kunne være med til at løfte en inklusions-dagsorden ved at være med til at nedbringe de stadigt stigende ensomheds- og mistrivselssrater blandt børn og unge. Det skyldes det store fokus på agency, empowerment og lige kår i samskabelse.

At indfange de konkrete måder, man så samskaber på, er komplekst. Der er mange måder at anskue og tilrettelægge sådanne processer på, og her kan modeller være gode at opstille. Det kan de, fordi de dels skaber overblik og kan fungere som et slags samlingspunkt for det samskabende hold, og dels fordi modeller er nemme for institutioner/ virksomheder at skabe et koncept på baggrund af. Problemet med modeller i en mere akademisk optik er dog, at modeller er nemme at pille fra



hinanden, fordi de ofte misser vigtige nuancer. Der kan også være en videnskabsteoretisk udfordring i at sammensætte forskellige forskeres teorier og empiriske resultater i en slags "mosaik-model", hvis forskernes udgangspunkter er modstridende. I denne rapport har vi fremlagt forskellige bud på nogle modeller for samskabelse. Man kan således lade sig inspirere og løbende tage stilling til, hvilken praksis man bedst selv kan udforske med øje for, at forskellige modeller bygger på forskellige rationaler.

Vi skal nu se på konkrete rollebeskrivelser for barnet i samskabelse med forskeren Allison Druin.

BARNETS ROLLE I SAMSKABELSE – GENNEMGÅET AF ALISON DRUIN (2002)

Som nævnt tidligere er samskabelse med børn fremtrædende i litteraturen om teknologi- og

produktudvikling. Her støder vi flere gange på Human Computer Interaction (HCI), som er et fremtrædende paradigme og en teoretisk retning, der studerer samspillet mellem teknologi, datalogi og mennesker. I en analyse foretaget af forskeren Allison Druin, ser vi blandt andet, hvordan barnets rolle i samskabelsesprocesser har udviklet sig i litteraturen gennem tiden⁷⁶.

BARNET SOM BRUGER

Omkring 60'erne og 70'erne begynder vi at se, hvordan barnet hjælper forskere og virksomheder med at afprøve forskellige designs, teknologier, undervisningsmaterialer og produkter. Her beskriver Druin barnet som bruger. For eksempel søgte man hjælp hos barnet i de første computer-programmer til uddannelse og læring. Barnet skulle svare på en række spørgsmål på computeren,

og hvis svaret var rigtigt, blev det belønnet ved at kunne gå videre i programmet. På denne måde observerede forskerne både barnets interaktion med computeren men brugte også data fra læringsprogrammet til at se, hvor mange børn der kom igennem de forskellige niveauer og justerede derefter sværhedsgraden til diverse alderstrin. Barnets rolle og mulighed for bidrag, kontrol og magt er dog minimal som bruger. Her observerer man primært barnet gennem forskellige metoder såsom brugen af envejs-spejle, live-streaming, videooptagelser og direkte observation af barnet med forskerens tilstedeværelse i rummet. Her ser vi et børnesyn, hvor barnet er objekt for forskning og produktudvikling. Barnets interaktion og respons er relevant, men det er dets eget perspektiv sjældent.

BARNET SOM TESTER

Senere begynder man også at bruge andre metoder såsom interviews og spørgeskemaer for at indfange barnets oplevelse af et givent produkt. Her forsøger man at finde ud af, hvad barnet synes var godt/ mindre godt ved det produkt, de har testet, og hvad deres motivation var for forskellige beslutninger og handlinger. Det er typisk i udviklingen af produkter, som endnu ikke er introduceret på markedet. Her er barnet tester. For eksempel var børn en del af udviklingen af det teknologiske sprogudviklings-program Logo tilbage i slut-60'erne. Med Logo-programmet kunne barnet selv modellere forskellige sætninger og sammensætte ord. Gennem observation og samtaler med barnet fandt forskerne ud af, at de var nødt til at udvikle et mere grafisk og 'legende' program, fordi børnene hurtigt mistede interessen, hvis ikke de kunne relatere til deres opgaver. Derfor udviklede man en 'skildpadde', som børnene skulle følge gennem de forskellige opgaver, som en lille maskot. Denne tidlige form for samskabelse med barnet som tester anvendes stadig i høj grad i dag – også blandt Logo's eget forskningshold. Her varierer det, hvordan forskerne griber inddragelsen af barnet an. Nogle har et enkelt barn inde for at teste hele programmet, mens andre laver workshops over flere omgange med flere børn, som tester delelementer af

programmet, hver gang et nyt koncept tilføjes eller modificeres. Igen præsenteres samskabelse som et kontinuum af muligheder med forskellige grader af inddragelse.

BARNET SOM INFORMANT

Op gennem 90'erne begynder man lidt tydeligere at definere barnets rolle som medskabere af teknologien. Barnet bliver en større del af processen ved at indgå som informant. Her er det barnets perspektiv, man tager højde for og deres inputs er vejledende i design-fasen. Forskere observerer for eksempel barnets interaktion med lignende produkter, spørger dem til råd og inddrager dem i vigtige beslutninger om produktets æstetiske og funktionelle design forud for konstruktionen af prototyper. For eksempel indså to forskere, at de havde udviklet et kedeligt program til børn om vilde dyrs habitater. De startede derfor forfra og laminerede forskellige udklip af dyr og forskellige omgivelser, som de gav børnene at lege med. Gennem observation og samtale så de, hvordan børnene legede med de forskellige elementer og brugte disse observationer som afsæt til at udvikle et nyt og bedre program. Her er barnet i høj grad inddraget – og ofte i flere led af processen.

BARNET SOM DESIGN-PARTNER

Slutteligt, og repræsentativt for det seneste paradigme om samskabelse, gælder det, at barnet kan være design-partner, påpeger Druin. Her inddrages barnet ligeværdigt med voksne, og det er særligt denne praksis, der er meget fremtrædende i nyere litteratur. Strømninger, der leder op til denne nye samskabelses-dagsorden, identificerer Druin som co-operative design (Skandinavien), participatory design (USA) og consensus participation (UK). Druin beskriver, gennem sit eget arbejde med børn som design-partnere i adskillige år på University of Maryland, at det særligt er idégenererings-fasen, hun værdsætter som forsker med børn. Det er i vidensdelingsprocesserne, at de gode idéer og koncepter bliver til, fordi det bliver et regulært samspil

THE CHILD AS...

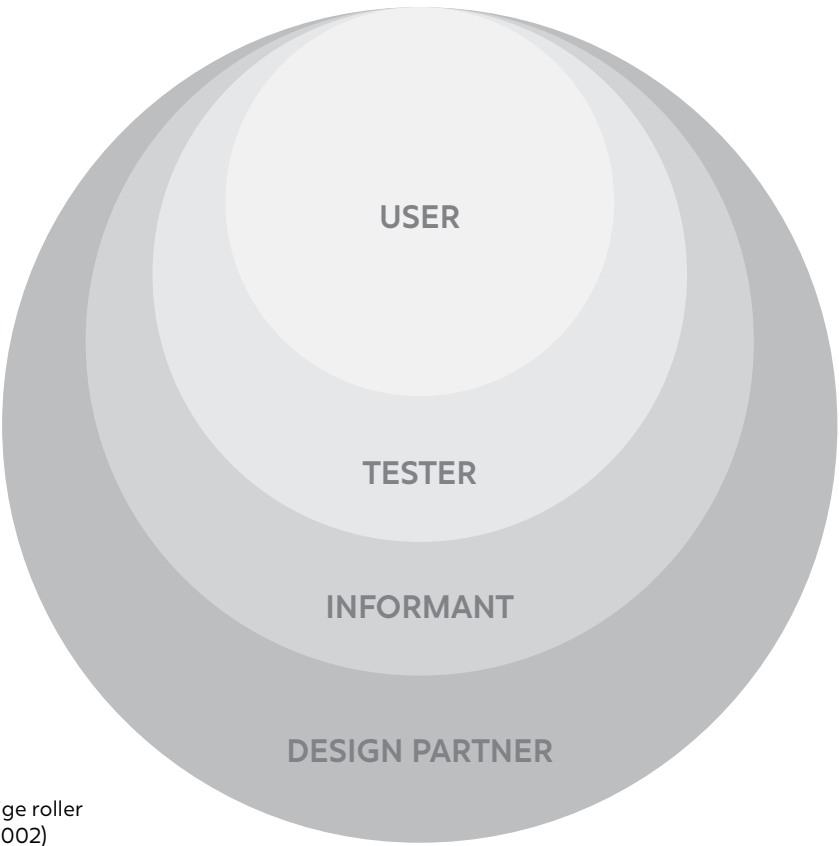


Fig. 9: Barnets forskellige roller i samskabelse (Druin, 2002)

UDFORDRING	METODER	UDFALD
At nedbryde klassiske magtstrukturer blandt voksne og børn.	For eksempel rækker ingen hånden op, når de vil sige noget. Man afbryder ikke hinanden, men man må altid tage ordet, når det er frit. Bær uformelt tøj – ikke noget, der fremmer autoritetsstereotyper.	Det styrker relationen og en fri 'social bevægelighed', at børnene ikke skal vente på 'at få lov' til at deltage ved den voksnes accept ved håndsoprækning.
Barnet melder sig ikke på banen i diskussioner.	Kom i gang med at skabe, kreere, lege og bygge så hurtigt som muligt. Hav fysiske materialer tilgængeligt hele tiden.	Barnet kan ikke altid forholde sig til abstrakte diskussioner – brug legen som fælles arena for udforskning.
Børn og voksne kan have svært ved at finde på ny teknologi, hvis de ikke har prøvet det før.	Brug tid på at øve problem-løsnings-tankegang forud for det egentlige design ved at undersøge objekter, deltagerne kender: for eksempel en mælkekarton eller en lærerbog. I fællesskab finder barn og voksen ud af, hvad der kunne forbedres.	Gennem objektet dannes relationen mellem samskabende barn og voksen, idet de er fælles om noget tredje, der transcenderer rollestereotyper og indgroede vaner i problem-løsning.
Det er svært at afstemme forventninger.	Skab en uformel ramme. Kald for eksempel den første tid af hvert møde 'snack-time' og tal med hinanden om det, der lige optager jer. Herefter kan man nemmere tale om forventninger og arbejde.	Det løsner op for akavede stemninger eller ubehaget ved at definere roller, når omgivelserne er uformelle. Vi får typisk de bedste idéer og er mest kreative, når vi er steder, der gør os trygge.
Det er svært for børn og voksne at designe og være kreative, hvis de bliver observeret.	I samskabelsesprocesser bruger man ofte dokumentationsformer til at indfange processens udfald og produkter. Udstyr alle deltagere med en notesblok og lad dem være med til at observere og dokumentere processen selv. Her må man tegne, skrive, notere sig alt det, der falder én ind i løbet af processen. Lad børn observere andre børn – eventuelt assisteret af en voksen.	Lad deltagerne i samskabelsesprocessen (her med fokus på børn) være med i observationer og tilpas notatteknikker og dokumentation efter deres behov, så det ikke kun tilgodeser verbale og skriftlige metoder – men også de sanselige. Børn udtrykker sig ofte anderledes end voksne indtil teenageårene.
Det er svært at holde styr på alle de idéer, der genereres – og voksne vil gerne have styr på processen.	Brug altid mere end én metode til at dokumentere processen. Afhold også voksen-debriefings for at tale om, hvor man er, og hvad der virker. Indkald andre børn som informanter, testere eller brugere, når I har udviklet en prototype med jeres design-partnere.	Selvom det kan være rodet og ustruktureret, handler meget samskabelse om at overgive sig til midlertidigt kaos for at omstrukturere relationer og vaner på ny. Herefter kan man kondensere det mest essentielle og sortere i det irrelevante.

snarere end enkeltpersoners bidrag, som skal stykkes sammen. At opnå denne form for flow handler ofte om at sætte de rigtige rammer, beskriver Druin. Druin foreslår derfor en række konkrete metoder, som man kan bruge i samskabelse med børn som design-partnere.

Netop i relation til tematikken om rammer, ser vi i litteraturen ofte et stort skel i barnets og den voksnes bidrag i samskabelse. Ofte sætter den voksne rammerne – typisk også fordi, samskabelsesprocessen er initieret af voksne. 'Rammer' er imidlertid både ligeså konkrete og abstrakte som definitionen af 'rum'. Rammerne er ikke kun de lavpraktiske, fysiske og materielle rammer. Rammer er i lige så høj grad aftaler, forventningsafstemning og facilitering af mulighed for uformel social interaktion. Børnene kan således være med til at definere, hvilke rammer de synes er rare og gode at arbejde under – men den voksne har oftest ansvaret for at opretholde disse og have øje for, om det fungerer. Det kan barnets reaktioner fortælle noget om, som for eksempel Druin påpeger i ovenstående skema. Er barnet afventende? Henvender barnet sig til autoriteter, før det tager initiativ? Kommer barnet med selvstændige bidrag?

OPSAMLING
Når vi ser på litteraturen er barnets rolle i samskabelsesprocesser meget forskellig. Nogle steder er barnet med fra start til slut og andre gange indgår barnets perspektiv kun som led i enten idégenerering, design, eksekvering eller evaluering. Det handler blandt andet om, hvad man ønsker at samskabe. Noget af det, der dog går igen i litteraturen er, at de gode processer opstår, når man er sammen om sagen.

Fig. 10: Skema over forskellige udfordringer ved samskabelse med børn

At skabe sammen med børn

I dette kapitel skal vi se, hvordan en sagspædagogik er gennemgående i forskellige empiriske undersøgelser fra samskabelsesforskning. Med det mener vi, at samskabelse lægger vægt på at lade pædagogik med børn dreje sig om en fælles sag. Her er man særligt optaget af de forhold i pædagogisk praksis, som betyder noget for børnene. I sagspædagogikken advarer man mod at instrumentalisere og overstyre pædagogikken og de metoder, der tages i brug⁷⁷. I samskabelse med børn er det nødvendigt at åbne sig for børnenes perspektiver, og det er umuligt at lade 'rene metoder' diktere arbejdet alene. I det følgende giver vi nogle eksempler på dette for så at vende tilbage til en præcisering af betegnelsen sagspædagogik og dens forbindelse til samskabelse, som vi er blevet opmærksomme på i dette arbejde.

UREN PÆDAGOGIK – EN SAGS-ORIENTERET PRAKSIS

Der er en kraftig tendens til tælle-måle-veje retorikker og en overoptagethed af numerisk præstationsdata i skolen i dag⁷⁸. I stedet for at lade pædagogik handle om 'udfoldelsen af individets potentialer', kan man henlede opmærksomheden på det, vi er sammen om at udforske også i pædagogiske kontekster. Sådan lyder det blandt andet i pointerne fra 'uren pædagogik'. Centrale perspektiver fra dette standpunkt lyder, at pædagogikken er blevet alt for "ren og pæn". Store dele af den pædagogiske forskning er optaget af at finde metoder, der kan på gå tværs af forskellige fag og skoler. En optagethed af metoder er ikke problematisk i sig selv, men det risikerer at reducere pædagogikken til at skulle identificere og anvende disse metoder, så man

lærer mest muligt. Den pædagogiske forsknings opgave bliver derfor blandt andet at blåstemple bestemte metoder med en særlig forskningsmæssig evidens. Metoder bliver kongevejen til sikkerhed, kontrol og mere læring. 'Uren pædagogik' gør op med dette syn. Med baggrund i discipliner som pædagogisk filosofi, pædagogisk psykologi og litteraturforskning argumenterer forfatterne bag perspektiverne i bøgerne 'Uren pædagogik' for, at pædagogik er besværlig, overraskende og "uren". Pædagogikken er her tæt knyttet til den kontekst, den bliver praktiseret i; den pågældende kultur, et fag, en person osv. Bøgerne om 'uren pædagogik' udgør dermed en kritik af det eksisterende "rene syn" på pædagogik og pædagogisk forskning. Forfatterne går endda dét videre og forsøger samtidig med at pege på andre og mere 'urene' veje for vores forståelse af pædagogik og uddannelse. Her handler det for eksempel om at lade udvikling og læring foregå i kontakt med stoffet, andre mennesker, faget, og hvad der ellers måtte være objekt for interesse og lyst til at beskæftige sig med og deraf lære.

Lærerprocesser er netop urene, fordi de formes og gives et indhold af noget, der konstituerer selve læreprocessen. Som et eksempel kan vi her nævne, at forskningsholdet bag indeværende rapport foretog en undersøgelse af talentudviklingsmetoder i den danske filmbranche, hvor vi argumenterer for, at talent hverken er iboende eller tillært. Talent opstår i relation til det felt, personen er særligt optaget af. Talent er det gjorte, skabte og udførte. Der er kort sagt ikke noget talent, før det omsættes i en praksis med en konkret sag eller opgave, som skal løses. Fra et urent pædagogisk perspektiv ser man, at læring – og talent for den sags skyld – er blevet instrumentaliseret i en sådan grad, at det

Stay creative



vigtigste for mennesket og barnet er at lære at lære. Men en sådan metakognitiv tilgang til udvikling og formål for pædagogisk praksis er indholdsløs, lyder kritikken. Vi lærer bedst, når vi ikke ved, at vi lærer, men i højere grad har vores fokus på objektet, faget eller sågar andre mennesker.

KAN MAN LÆRE AT LÆRE?

Prøv at tænke på en praksis, hvor man ønsker at lære børn at lære andre mennesker at kende. Den form for instrumentalisering er umulig og fjerner fokus fra det egentlige mål: nemlig at være i kontakten med andre og give sig hen til selvudsyn, som professor Svend Brinkmann blandt andet formulerer det. At se andre, at se verden, at fordybe sig med stoffet og genstanden kan med fordel være et pædagogisk opmærksomhedspunkt, de voksne kan have i samskabelse, som udfordrer en mere teoretisk forståelse af læring om verden⁸⁰.

SAMSKABELSE SOM UREN PÆDAGOGISK PRAKSIS OG METODE

Måske kan man her tale om, at samskabelse opstår som et led i en ny pædagogisk agenda, fordi barnets betragtning af verden er 'uren'. Den er ikke instrumentaliseret eller metakognitiv – den er umiddelbar, sansende og tilstedeværende. At samskabe med barnet handler derfor lige så meget om, at den voksne lærer og er opmærksom på, hvad der optager barnet. Her kan man tale om, at genstanden for pædagogikken bliver at skabe fordybelse, interesse og opmærksomhed på det, man ønsker at lære barnet – eller ønsker at lære selv. Samskabelsens ideal – som en proces, hvor deltagende aktørers bidrag er lige-værdige – kan altså ses omsat i praksis de steder, hvor barnets tempo, opmærksomhed, opslugthed og fordybelse bliver vejledende for, hvordan man skaber de bedste produkter, undervisningsformer og pædagogisk-didaktiske praksisser.

JEAN LAVE OM LÆRING, PRODUKT OG PÆDAGOGIK I PROCES

Antropologen Jean Lave og læringsteoretikeren Etienne Wenger⁸¹ har sammen formuleret teorien situeret læring. Den går i korte træk ud på, at al læring er afhængig af en specifik kontekst. Det betyder blandt andet at læring foregår, i det Lave og Wenger kalder 'praksisfællesskaber', hvor enhver der ønsker at deltage heri må begynde som 'perifer deltager' for over tid at udvikle sine evner og blive 'veteran' – altså fuldbyrdigt medlem. Som eksempel erfarede Jean Lave i sin forskning af skrædderlærlingenes læreproces, at lærlingene begyndte deres forløb i mesterlære med at sy knapper i tøjet, mens de sluttede af med at lære at skære stoffet til tøjet ud. I selve produktionsprocessen er det naturligvis omvendt – her klipper man i stoffet som noget af det første. Når lærlingene begyndte med at sy knapper i, handlede det om, at det var den mindst risikable del af processen. Det er meget svært ikke at lykkes, og lærlingene var derfor perifere deltagere i produktionsprocessen til en start. Men det at være i miljøet, løse små opgaver, observere mester og andre i praksisfællesskabet havde lige så stor læringsværdi for lærlingene, som i 'periferien' langsomt begyndte at mestre både sværere delområder af faget men i høj grad også præmisserne for og kulturen i praksisfællesskabet.

Skrædderlærlingenes læreproces handlede om at få adgang til stadigt mere udfordrende opgaver og dermed at opleve en udvikling og en gennem-sigtighed i selve processen. Når man således i mange af de modeller, vi har skitseret indtil nu om samskabelse med børn, vælger at arbejde i faser og ikke blot kaster børnene direkte ind i komplekse læreprocesser, så handler det om at skærme dem hensigtsmæssigt og at arbejde med gradvise åbninger af feltet. Den læring og viden de opnår om kulturen og præmisserne i et praksis-fællesskab opstår gennem tilstedeværelse og deltagelse i miljøet.



DEN KONKRETE SAG SOM CENTRUM FOR KOMPLEKS LÆRING

Mange af de empiriske studier, som vi har fundet i vores litteratursøgning, bibringer samme pointe som præsenteret ovenfor – om end ikke ligeså eksplicit formuleret. De handler imidlertid om, hvordan barnets samspil med forskellige produkter har betydning for den måde, produktet skal designes på – både i forhold til brugervenlighed og udbytte, men også i forhold til hvordan barnet bedst indgår i gode lege- og læringsprocesser. Det taler ind i samskabelses-metoder, som ikke kun handler om at tale sammen, men netop gøre sammen og skabe sammen. Denne pointe ser vi for eksempel i Allison Druins forslag til, hvordan man overkommer forskellige udfordringer, hvis barnet ikke er engageret eller virker tilbageholdende. Hun opfordrer: Kom i gang med at skabe sammen – hurtigst muligt!⁸² I en mere generel samskabelses-optik ser vi for eksempel også, hvordan Iversen analyserer på kaospiloten og pædagogen Anders Winthers udlægning af samskabelse. Her fremhæver hun, at omdrejningspunktet for samskabelsen er projektet, og den fagprofessionelles funktion er at støtte og facilitere projektet baseret på borgerens ideer⁸³.

Med dette teoretiske perspektiv går vi nu videre til at beskrive konkrete empiriske eksempler. Det skal danne en ramme for, at vi kan søge svar på spørgsmålet: Hvorfor skal vi samskabe med børn?

GENNEMGANG AF EMPIRISKE EKSEMPLER PÅ SAMSKABELSE MED BØRN

Vi vil her præsentere tre udvalgte empiriske eksempler på samskabelse for at vise, hvordan de forhenværende kapitlers mere teoretiske afsæt kan udspilles i praksis, og hvor vi spotter den omtalte 'sagspædagogik'. Vi starter med Reggio Emilia.

REGGIO EMILIA – EN FOREGANGSBY FOR SAMSKABELSE MED BØRN

Reggio Emilia-tilgangen fra Norditalien er særligt kendt for sin pædagogiske praksis og

samskabende processer⁸⁴. Kort efter 2. verdenskrig begyndte grundlæggeren, Loris Malaguzzi, at arbejde sammen med regionens forældre om at skabe et særligt børnemiljø for læring i byen og dens institutioner. Malaguzzi dyrkede et særligt børnesyn. Børn skal forstås som fuldgældige medlemmer af lokalsamfundet. Samfundets indretning er – og bør være – interessant for børn at forstå, og de skal vokse op med en oplevelse af, at deres erfaringer og holdninger er relevante for fællesskabet. Det er en type af samskabelse, som andre forskere kalder demokratisk samskabelse. På baggrund af dette børnesyn er det derfor, ifølge udøvere af Reggio Emilia-tilgangen, helt centralt at lade børn udforske kulturelle og politiske institutioner og opdrage dem til at tage ejerskab og medansvar for byrummet. Denne demokratiseringsproces, som ligger i samskabte projekter, er altså en dobbelt proces, som udvider både børns og voksnes forståelse af lokalsamfundet. Hermed filosofien og idealet. Reggio Emilia arbejder primært med børn i alderen 3-6 år fra ressourcestærke hjem. For denne aldersgruppe er det verbale sprog kun én ud af utallige måder at udtrykke sig på. Man taler om the hundred languages of children. Denne erkendelse bliver særlig vigtig i forbindelse med samskabelse med børn⁸⁵.

EKSEMPEL 1: TEATERFORHÆNGSPROJEKTET – ET PRODUKT MED BØRN SOM CO-CREATORS

I byen Reggio Emilia skulle det lokale teater have et nyt teaterforhæng. Teatret kontakter derfor den lokale indskoling og foreslår lærerne, at deres elever kunne være med til at samskabe det nye forhæng. Lærerne er begejstrede for idéen og takker ja. I starten af processen fortæller lærerne ikke børnene, at de har fået opgaven, men igangsætter 3 indledende samskabelses-faser for at gøre børnene bekendte med et teater som fænomen. Her diskuterer og tegner børnene på klassen, hvad de forestiller sig et teater mon er. Derefter tager lærere og børn ud til teatret sammen og ser bygningen udefra. Herfra går de ind på teatret og udforsker det. Børnene interagerer med alle elementerne i teatret; væggene, scenen, rummene og forhænget. Lærerne observerer

intenz børnenes kropslige interaktion og forskellige måder at gøre sig bekendt med teatret på gennem leg. Tilbage i skolen fortæller lærerne børnene, at de skal være med til at designe det nye teaterforhæng.

Gennem en 3-uger lang proces besøger børnene teatret i små grupper, måler forhænget med brugen af deres egne kroppe, tegner, taler og leger. Alt dokumenteres løbende af lærerne med videooptagelser, noter, fotografier og observationer. Ved lærernes facilitering begynder børnene langsomt at kreere forskellige skitser til forhænget. De udvælger langsomt de bedste forslag og skitser i fællesskab. De står også for at vælge farver, motiver og størrelser på deres prototyper ved hjælp af computer-animationer og real-size papirark. Undervejs indtager børnene forskellige roller og positioner, alt efter hvad de er mest optagede af og bedst til. Til slut har de et helt nyt teaterforhængstæppe. Børnene, lærerne og forældrene inviteres til åbningsceremonien og sidder på første række til at modtage anerkendelse for deres arbejde på scenen.

SAMSKABELSE OG FYSISK INTERAKTION

Den form for samskabelse, vi ser med Reggio Emilia-eksemplet, er særligt kendt for sine omfattende dokumentationsformer⁸⁶. Både voksne og børn bliver konstant opfordret til at observere og sanse sine omgivelser med kroppen og gennem forskellige materialer. Samskabelse foregår på alle niveauer her, idet børn indgår i forskellige roller – nogle skaber, andre observerer, tester, anvender og evaluerer. Der er et særligt fokus på at indlade sig med materialet og arbejde sammen om en fælles sag, der bringer alle i spil med deres forskellige, unikke perspektiver. Når lærerne observerer barnet følges det op med en bekræftelse hos barnet af, hvorvidt det, de har iagttaget, er rigtigt. Denne bekræftelse får de enten ved at se barnet interagere i andre situationer på måder, der er sammenhængende med tidligere observationer eller ved at tale med barnet. Den svenske kreativitetsforsker Cecilie Levin konstaterer blandt andet i sin Ph.d.-afhandling, at børn er

kreative indtil omkring 10-års alderen, hvorefter skole og voksne har tendens til at styre børnene i retning af i højere grad at svare 'rigtigt' på den voksnes spørgsmål⁸⁷. Arbejdet med børn i denne alder og på denne sags-orienterede måde kan være en eksponent for sagspædagogikkens og samskabelse-ideologiens ideal. Ligeværdigheden opstår altså på flere niveauer, idet alle er lige om at bidrage i skabelsen af det konkrete, og indgår samtidigt ligeværdigt som lærerende, erfarende og sansende i et interaktivt miljø med genstanden.

EN UDFORDRING TIL MÅLSTYRET LÆRING!

Der er en særlig moderne tendens til at tænke læringsprocesser lineært – man skal nå fra A til B, og der er konkrete mål at nå. Man kalder dette målstyret undervisning. Samskabelse udfordrer denne praksis, fordi samskabelse ikke kun kommer med mål for øget kreativitet og læring. Samskabelse er et mål i sig selv, fordi denne type proces tilsyneladende er befordrende for '21st Century Skills'⁸⁸. Kan man med samskabelse udfordre institutioner, fagpersoner og politikere til at vende læringsmålsstyring om? At det ikke er målstyring, der styrer, selvom vi godt kan tale om, hvad vi har lært – vi gør det bare retrospektivt, fordi målet i sig selv bliver at samskabe i stedet for også at lade det være et middel til noget andet? Tag for eksempel cand.pæd.phil. og lektor Niels Jakob Pasgaards udsagn fra en artikel om målstyret læring her:

Når der med afsæt i folkeskolereformens operative måltal primært sættes fokus på de faglige resultater i læsning og matematik, og når reformen lægger op til, at skolen skal styres efter elevernes resultater i de nationale test på disse to områder, er det højst sandsynligt at følgen for skolens praksis vil være, at skolens brede formål skubbes i baggrunden til fordel for målet om at sikre elevernes læring af snævre, tekniske færdigheder (Pasgaard, 2014).

**“Når der med afsæt i folke-
skolereformens operative
måltal primært sættes fokus på
de faglige resultater i læsning
og matematik, og når reformen
lægger op til, at skolen skal
styres efter elevernes resultater
i de nationale test på disse to
områder, er det højst sandsynligt
at følgen for skolens praksis vil
være, at skolens brede formål
skubbes i baggrunden til fordel
for målet om at sikre elevernes
læring af snævre, tekniske
færdigheder.”**

Pasgaard, 2014

Her vil vi pege på, at det kunne være interessant at forske i, hvordan samskabelsesprocesser kan bruges og hvilke udbytte, de kunne have i folkeskolen – måske som udfordring til målstyret praksis. Skolen handler nemlig ikke kun om tekniske og målbare kompetencer. Undervisning og skolen som institution står for dannelse i et bredere perspektiv, som Pasgaard også fremskriver. Dannelse er at blive til ved at kunne noget, som Leif Moos for eksempel påpeger i sin nyeste bog om netop dannelse⁸⁹. Så længe elever og studerende interesserer sig for indhold og udviser en oprigtig nysgerrighed i at tilegne sig dette, så er der betingelser til stede for, at undervisning kan lykkes. Det fordrer, at elever og studerende finder opgaverne meningsfulde, at underviseren har noget på hjerte, besidder didaktisk erfaring og formåen og selv begejstres ved faget. Det fordrer også, at respekten for læreren indfinder sig i forhold til den fælles opgave. Den kan man ikke tvinge igennem, for så bliver skolen, som den tyske uddannelses- og skoleforsker Andreas Gruschka skriver det i sin bog *At lære for at forstå, en tugtinstitution*⁹⁰. Det er skolens dannelsesopgave, der definerer skolen, og denne opgave skal gerne kunne forstås af eleverne som meningsfuld og legitim. Det er derfor vigtigt at forholde sig til indholdet i skolen – til sagen – for at blive ved at puste til gejsten for læring som interessant i sig selv og ikke udelukkende som middel til at opnå gode karakterer, prestige og læringsmål. Her kan samskabelse, som vi ser det i en Reggio Emilia-pædagogik, give anledning til refleksion over, hvor mange lag og dimensioner af læring og mening en direkte kropslig og virkelighedsnær beskæftigelse med stoffet skaber.

EKSEMPEL 2: ZOOLAB – SAMSKABELSE MED BØRN I KØBENHAVNS ZOOLOGISKE HAVE

I 2015 bad Københavns Zoologiske Have en gruppe forskere om at undersøge, hvordan et interaktivt zoologisk laboratorium skulle designes⁹¹. Der eksisterede allerede et laboratorium kaldet "ZooLab". Her måtte børnene røre ved alt, hvad de ville, men af en eller anden årsag fungerede laboratoriet ikke efter hensigten. Børnene gik lidt forkrampet rundt

og betragtede genstandene på afstand i stedet for at røre ved dem og gå tæt på for at undersøge dem. Derfor bad man et forskerhold om at undersøge, hvad der virkede i det eksisterende ZooLab, og hvad der skulle laves om i det nye. Forskerne brugte mange forskellige metoder til at indfange barnets perspektiv. Først og fremmest interviewede forskerne alle de besøgende gæster, før de gik ind i ZooLabs lokaler. Her spurgte de: "Hvorfor vil du gerne herind?" og "Hvad forventer du, der kommer til at ske?". Børnene var ca. i alderen 2-12 år, og alle blev spurgt om det samme. De fleste havde sine forældre med. Inde i ZooLab var der installeret 5 kameraer rundt omkring for at optage og dokumentere børnenes adfærd og interaktion med objekterne.

Når børnene trådte ind i ZooLab, spurgte forskerne, om de måtte følge med barnet rundt i laboratoriet – enten i en direkte interaktion med barnet eller som observatør. Forskerne skulle – med et mere teoretisk begreb – 'tracke' barnets trajectories og pathways⁹². Det betød, at forskerne lagde særligt mærke til, hvad børnene var optagede af, hvilke ting i rummet, der dragede børnene mest og hvilke ting, der slet ikke blev brugt.

I det eksisterende ZooLab var der ansat faste medarbejdere som undervisere. De tilbød de besøgende den service at fortælle dem lidt om de forskellige udstillinger og ting i ZooLab. Disse interaktioner observerede forskerne også. Når gæsterne var færdige med deres besøg, blev de efterfølgende interviewet om, hvad de synes fungerede bedst, og hvorfor de havde valgt at opholde sig ved forskellige objekter og stationer.

Gennem tre dages observation og indsamling af forskellige børneperspektiver, fandt forskerne ud af, at ZooLab lignede et museum alt for meget. Børnene turde ikke røre ved de forskellige skeletter, pelse og andre ting. Desuden var de fleste artefakter slet ikke i børnehøjde. Det havde en stor betydning for, hvad der optog barnet. Det var særligt alle de ting, der lå på gulvet – såsom et stort skildpaddeskjold og store kranier – som børnene var betagede af. Disse fund havde stor betydning for udviklingen af de nye ZooLab, hvor alle genstande blev placeret i børnehøjde.

Desuden fandt forskerne ud af, at al den information, de tre undervisere havde givet børnene, oftest blev husket bedst, hvis barnet selv havde interageret med den ting, underviseren fortalte om. Det taktile element havde altså en stor betydning i børnenes erindring og erkendelse. Man fandt også, at hvis underviseren havde engageret og involveret barnets egne refleksioner i undervisningen, så huskede barnet det også bedre. Dette fund betød blandt andet, at man i det nye ZooLab gjorde meget ud af at skabe en kontekst for undervisningen. Her kunne barnet blive inspireret til at interagere med miljøet. Det kunne for eksempel gøres ved at skabe forskellige platforme med temaer af dyrehabitater, som kunne trække barnets association og forestillings-evne – snarere end hylder med forskellige skelletter og kranier, som påkrævede den voksnes tilstedeværelse. Grundlæggende for forskningsresultaterne blev det, at barnets læring, tænkning og kreativitet udfoldede sig bedst, når det havde mulighed for at interagere med genstandene og reflektere over disse med en voksen, der tog sig tiden til at forstå barnets oplevelse.

MIXED-METHODS I SAMSKABELSE

Eksemplet med ZooLab repræsenterer en forskningstilgang, som vi finder mange steder i litteraturen, nemlig brugen af mixed-methods. Mixed-methods betyder, at forskere anvender forskellige og adskillige metoder såsom interviews, observationer, aktioner, deltagelse, spørgeskemaer, videooptagelse, eksperimenter osv. sideløbende for at indfange og dokumentere barnets væren, gøren og laden⁹³. I tilfældet med ZooLab var barnets rolle primært at bidrage i research- og designprocessen, men de blev ikke inddraget i selve planlægningen eller beslutningsfasen. Udgangspunktet for undersøgelsen var, at ZooLab ikke fungerede. Fundet blev, at det var fordi, ZooLab lignede et kedeligt "voksen-museum". Samme problem oplevede Danmarks Nationalmuseums nyansatte direktør, Rane Willerslev. "Det, der begejstrer børn, kan også begejstre voksne, kombineret med erkendelsen om, at historien vil os noget", siger Willerslev i et interview⁹⁴.

Han installerede for eksempel en "kedeligheds-knap" på det gamle museum, som alle besøgende kunne trykke på – børn som voksne – hvis noget ikke interesserede dem. Rane foreslår, at man tænker og indretter steder, hvor man skal gå på opdagelse, som en drøm:

Tænk på en drøm. Du oplever et nyt spil mellem fakta og fiktion. Der er en legende omgang med viden, og så får du måske en ny erkendelse. Sådan skulle et museum gerne være. Ikke bare et sted, hvor man falder i søvn. (Nielsen, 2018)

Barnets legende, eksperimenterende tilgang skal vise den voksne noget nyt, og viden og læring skal være sjovt. Det er måske særligt her, barnet kan give den voksne noget, og her dets perspektiv til samskabelse er altafgørende. Forskning om kreativitet viser blandt andet også, at voksne, der opfordrer børn til at prøve noget nyt og udforske verden, selv bliver mere kreative⁹⁵.

EKSEMPEL 3: UDVIKLING AF ET INTERACTIVE TOTEM – SAMSKABELSE MED BØRN PÅ HOSPITALER

I en artikel fra 2012 beskriver et forskningshold fra Italien samdesign som en designtilgang, der opfatter brugere og interessenter som konstruktive og aktive deltagere ved konstruktionen af artefakter (for eksempel produkter eller app's). I dette eksempel på samskabelse ønskede man at udvikle et teknologisk apparat til hospitalsindlagte børn i Italien til undervisning, underholdning og empowerment. Man kaldte denne device for et interactive totem⁹⁶.

Idéen med at udvikle denne totem var, at børn skulle have mulighed for at deltage aktivt i deres hospitalsforløb og ikke blot passivt modtage behandling. Derudover var ønsket, at man skulle følge WHO's definition af sundhed, som ikke bare omhandler fysisk, men også social og mental sundhed. Derfor tænkte forskerne, at barnet både kunne lege og lære om sin sygdom gennem underholdende spil, som også kunne skabe nye relationer med andre børn på hospitalet.

“Barnets legende, eksperimenterende tilgang skal vise den voksne noget nyt, og viden og læring skal være sjovt. Det er måske særligt her, barnet kan give den voksne noget, og her dets perspektiv til samskabelse er altafgørende.”

Denne device skulle udvikles sammen med børnene på hospitalet gennem det, forskerne kaldte Living Lab Process – en proces bestående af fire sideløbende faser: udforskning, samskabelse, forsøg og evaluering. Her betragtes samskabelse altså primært som en metode i skabelsen af et materielt produkt. Andre ville måske mene, at hele processen var samskabelse, fordi barnet også var med i de andre processer undervejs. Her bliver begrebskompleksiteten tydelig igen.

I den første undersøgende fase af processen, udforskede man konteksten for udvikling af denne totem. Børnenes behov, præferencer og adfærd på hospitalet blev adspurgt. Derudover foretog man også en større undersøgelse af børns behov i forskellige segmenter og trends i tiden. Man bad børnene teste en prototype af denne totem ved at give dem et log-in, som kategoriserede de forskellige brugere i aldersgrupperne 2-6, 6-13 og 13-19 år. Prototypen havde et indbygget kamera og højttaler, så forskerne kunne observere barnets interaktion. Med deres log-in kunne børnene tilgå forskellige alderssvarende læringsprogrammer, spil og underholdning såsom musik, tegning, videoer og regne- og sprogopgaver osv. Fælles for alle log-ins var, at børnene kunne se en introduktionsvideo, som præsenterede den afdeling, de var indlagt på og en maskot, som fortalte dem, hvorfor de var der.



Fig. 12: Billede af 'the interactive totem' (Vicini, Bellini, Rosi & Sanna, 2012)

Maskotten fulgte dem i deres brug af totem'et, hvor de blandt andet selv bestilte mad hver dag. Der er således både tale om samskabelse af velfærdsydelser, men også af materiel produktudvikling samt læring og underholdning.

Tilgangen til samskabelse er her reflektiv, idet faserne foregår sideløbende. Det vil sige, at der ikke er noget bestemt begyndelsespunkt, og designaktiviteterne i Living Lab Process kan derfor begynde på alle stadierne. At faserne er sideløbende medfører, at flere af stadierne kan finde sted samtidig, hvilket giver mulighed for konstant indsamling af data og feedback fra forskellige kilder, således at løbende erkendelser inkorporeres undervejs. Denne model viser Living Lab's metoder.

Alle indsigterne til brug i udviklingen af The Interactive Totem er samlet direkte fra børnene og andre samskabende aktører for at definere og implementere realistiske, brugbare, ønskelige og effektive features. Her forekommer innovation i to former: inkrementelt (forbedring af noget allerede eksisterende) og gennem disruptioner (forkaste det gamle, der ikke virker og skabe noget nyt).

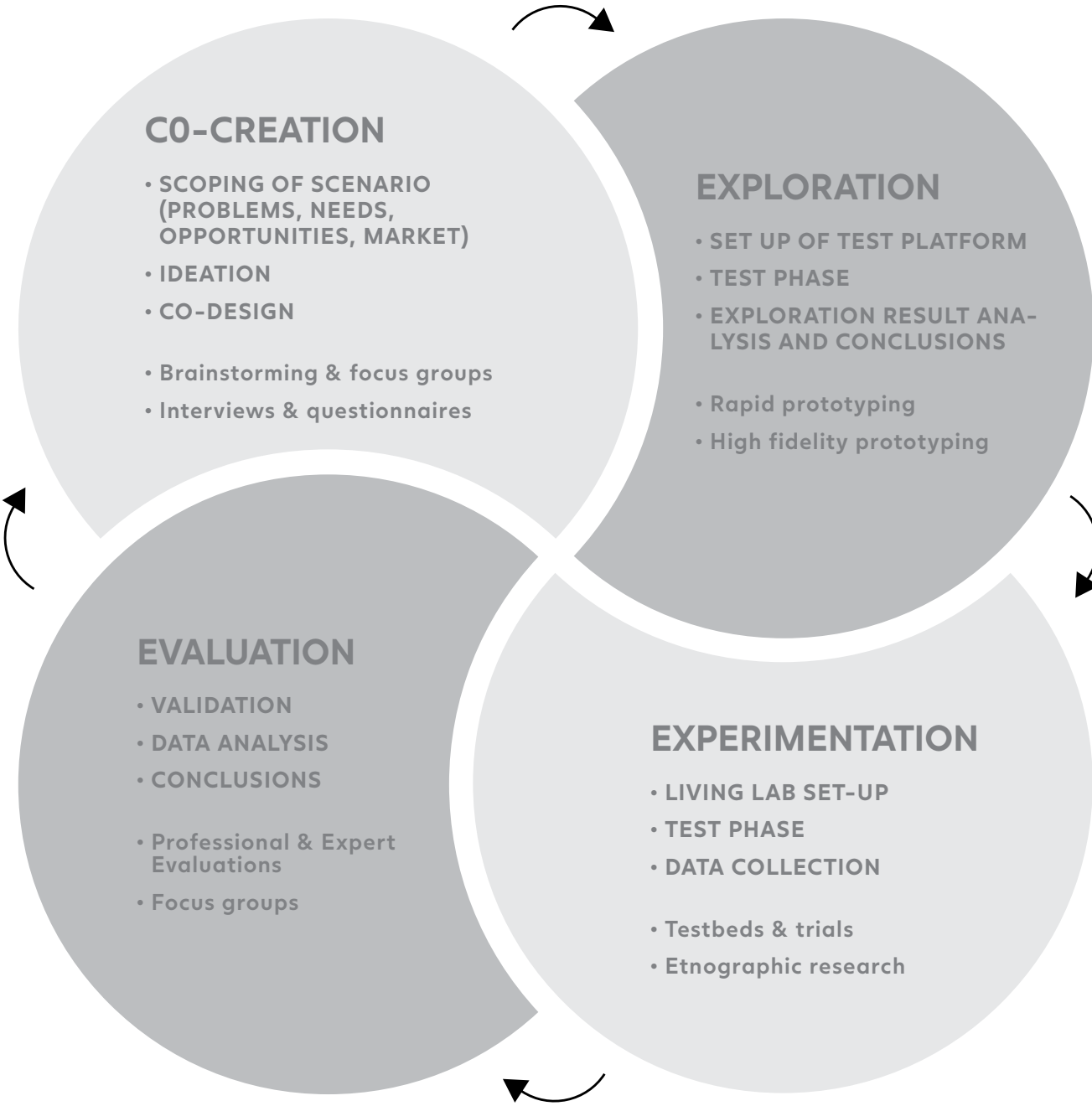


Fig. 14: Living Lab's metoder, præsenteret visuelt (Vicini, Bellini, Rosi & Sanna, 2012)



SAMSKABELSE SOM EMPOWERMENT-STRATEGI

Denne type samskabelse er gennemgående i litteraturen. Den har til formål at skabe nye og bedre vilkår for barnet, så det aktivt kan deltage i det, der vedrører det og har konsekvenser for dets liv⁹⁶. Med denne form for interaktiv tilgang til barnets indlæggelse på hospitalet i det ovenstående eksempel får barnet mulighed for gyldig deltagelse og indflydelse. Strategien læner sig op ad en cirkulær samskabelse, som vi så det med GAME tidligere.

Generelt er den litteratur, vi har medtaget i rapporten om samskabelse med børn, præget af beskrivelser om empowerment-strategier. Her fokuseres der på aktiv involvering og facilitering af nye sociale positioner for udsatte børn og unge. Det handler måske om, at der i samskabelses-metoder er en indbygget konstruktiv 'tvang', hvor paradoksalt det end måtte lyde. Det tvinger den voksne til at se barnet. I en undersøgelse om de psykologiske konsekvenser af samproduktion fandt forskere, at denne form for proces havde stærk positiv indflydelse på deltagernes selvværd og selvtillid, idet de begyndte at opfatte sig selv som professionelle på områder, som vedrørte dem⁹⁸. På samme måde kan man udlede, at ved at facilitere en position, som barnet kan indtage som ekspert, skaber man bedre forudsætninger for, at barnet føler sig tryk og har gåpåmod til at være både kreativ og opfindsom – med en indlagt præmis om, at kompetente voksne tager sig af rammerne. Lignende positive psykologiske konsekvenser beskrives i langt størstedelen af litteraturen om samskabelse med børn. Det besvarer derfor også en del af spørgsmålet om, hvorfor vi skal samskabe.

OPSAMLING

Kapitel 4 har handlet om det, vi har valgt at kalde en sagspædagogik. Gennem forskellige empiriske eksempler har vi vist, hvad der menes og gøres i forbindelse med samskabelse med børn som ideal, praksis og metode fra dette perspektiv. Vi har udpeget og fremhævet, hvorfor det er

meningsfuldt at samskabe ud fra de valgte perspektiver og reflekteret over, hvor det kunne være interessant at forske videre for at underbygge vores teoretiske ståsted. Når vi får øje på, hvilke muligheder samskabelse giver, handler det om et stort fokus på trivsel, mening, læring og interaktion med andre, stoffet, sagen, indholdet, fællesskabet og omgivelserne ud fra en konkret involvering i verden og ikke blot som tilskuer af verden. Alle de præpositioner foran skabelse såsom 'sam-', 'med-', 'co-' understreger pointen om interaktion og viser, hvordan samskabelse som nyt ideal måske er med til at udfordre status quo, som i mange år har handlet om et individuelt udviklings-, dannelses- og realiseringsprojekt. Det virker tilsyneladende både befordrende for læring og almen udvikling at samskabe – men det virker også kompliceret, tids- og ressourcekrævende. At samskabe er derfor på mange måder en prioritering.

Kapitel 5 følger op på nogle af de samme centrale pointer, når vi forsøger at beskrive hvilke udviklings-psykologiske, kognitive og sociale forudsætninger børn i alderen 0-18 år har for at samskabe.

Hvad kan vi forvente af børn hvornår?

Gennem livet udvikles mennesket personligt, fysisk, kognitivt, socialt og emotionelt. Denne udvikling er dog en kompleks størrelse at indfange. Nogle taler for at tænke barnets udvikling i stadier, mens andre ser det som en mere flydende proces med frem- og tilbageskridt.

Den anerkendte amerikanske psykolog Laura Berk beskriver, at feltet børneudvikling handler om at forstå konstans og forandring fra undfangelse til ungdom. Her interesserer man sig for at beskrive og identificere de faktorer, der tyder på at have indflydelse i barnets udvikling i de første to årtier af livet. Nogle faktorer er almene og gælder de fleste børn. Dog er det vigtigt at pointere, at alle børn er forskellige, og at man altid må tage højde for den enkelte og tilpasse sine metoder og modeller alt efter, hvem man har med at gøre⁹⁹. I denne rapport har vi haft fokus på at tænke i samskabelses-metoder med børn i forskellige aldre. Derfor handler kapitel 5 om barnets udvikling, og om hvad vi kan forvente af børn på forskellige tidspunkter i livet.

UDVIKLINGSPSYKOLOGI – PIAGET OG VYGOTSKY

Særligt anerkendt inden for udviklingspsykologien er den schweiziske psykolog Jean Piaget og den russiske psykolog Lev Vygotsky. Piaget skabte blandt andet en teori om, at barnet aktivt konstruerer viden gennem sin udforskning af verden. I denne teori er der et stort fokus på barnets kognitive udvikling, hvor Piaget var særligt optaget af barnets tænkning og perception. Han inddelte blandt andet barnets udvikling i fire stadier og er derfor repræsentant for et paradigme i udviklingspsykologien, som tænker barnets udvikling trinvist.

Som grundlag for hans teori videreudviklede Piaget det kliniske interview, hvor han talte med børn om deres tanker og oplevelser af verden for bedre at forstå, hvordan den kognitive udvikling finder sted.

Lev Vygotsky var også optaget af barnets udvikling. Hans sociokulturelle teori bygger blandt andet på tesen om, at barnet er dybt afhængig af social interaktion med mere vidende eksperter i sine omgivelser – familie, samfund og kultur – i udviklingen af tænkning og adfærd. Opførsel, tankegang og kompetencer er så at sige "overført socialt". Denne forståelse af barnets udvikling dannede blandt andet grundlag for Vygotsky's teori om zonen for nærmeste udvikling. Denne teori beskriver zonen mellem det niveau, hvor individet kan løse en opgave med hjælp fra en vejleder og det niveau, hvor individet kan løse opgaven selv. Altså zonen mellem det kendte og ukendte. Her opfattes også læring som en socialt medieret proces¹⁰⁰. Det er en slags mesterlære-tankegang, der bygger på, at barnet har brug for hjælp fra de mere erfarne på områder, hvor det er ved at lære noget nyt. Denne læringsfilosofi er også særlig udbredt i den pragmatiske tankegang learning-by-doing, som handler om, at læring finder sted, når man gør¹⁰¹. Både føromtalt sagspædagogik samt forskeren Jean Lave's teori om situeret læring, som vi har brugt tidligere, læner sig også op ad denne Vygotskianske tankegang.

Med Piaget og Vygotsky har vi således to bud på, hvordan man i psykologien opfatter barnets forudsætninger for udvikling. Med inspiration fra litteratursøgningen, sagspædagogikken, Vygotsky's og Piaget's teorier samt Haldor Øvreeides beskrivelse af barnets kognitive forudsætninger i forskellige aldre, vil vi i det følgende



Stay playful

fremhæve nogle empiriske eksempler fra litteraturen om samskabelse med børn i alderen 0-18 år, som kan vise, hvad man kan forvente og gøre, for at skabe gode forudsætninger for samskabelse med børn.

SAMSKABELSE I DAGINSTITUTIONER – BARNET 0-2 ÅR

I aldersspændet mellem 0-2 år har det talte sprog mange barrierer – både fordi barnet endnu ikke mestrer det talte sprog som udøver, men også fordi det ikke har færdigudviklede kognitive og sociale færdigheder, der gør det i stand til at sætte ord på, hvad der kan være på spil i situationer, hvor det oplever stærke følelsesmæssige reaktioner¹⁰². Derfor handler meget forskning om samskabelse med børn i denne alder ikke udelukkende om, hvad barnet fortæller – men hvad det viser, og hvad den voksne/forskeren kan se.

ET EKSEMPEL FRA LITTERATUREN: BARNET 0-2 ÅR
En helt lavpraktisk pædagogisk metode i samskabelse med børn i alderen 0-2 år er for eksempel, at pædagogen kommer i 'børnehøjde'¹⁰³. Et eksempel på en sådan praksis finder vi i et forskningsprojekt, hvor pædagoger i to forskellige daginstitutioner besluttede sig for at finde ud af, hvad barnets gestik, mimik og kropslige bevægelser signalerede på legepladsen. Her observerede de, hvordan de mindste børn ofte blev placeret forskellige steder på legepladsen på baggrund af den voksnes beslutning om, hvor de skulle opholde sig i udetimerne. Pædagogerne så blandt andet, at børn i sandkassen kæmpede en brav kamp for at søge hen imod de ældre børn, som tilsyneladende optog dem og fangede deres interesse mere end sandkassen. I stedet for at tvinge barnet til en forudbestemt aktivitet, ændrede de læringsmiljøet således, at barnet selv fik lov at guide pædagogerne i, hvad der optog dem. Her lagde man for eksempel nogle tæpper ud under nogle træer, hvor pædagogerne lagde sig ned og observerede og talte med børnene om bladene og himlen. Et andet sted fik andre lov til at være omkring rutsjebanen ved de større børn.

Det er et bud på, hvordan børneperspektivet og samskabelse kan tage form i en daglig, pædagogisk praksis i daginstitutioner¹⁰⁴. Her kan barnet være med i beslutninger i dagligdagen. Man taler om at lade sig rive med af det, der optager barnet. Det kræver en kompetent 'oversættelse' fra den voksne at forstå barnets perspektiv. Her foreslår forskere, at man forstår barnet både som objekt og som subjekt, som vi har nævnt tidligere¹⁰⁵.

BARNETS SANSNING AF VERDEN – AT INDRETTE LÆRINGSMILJØER OG FYSISKE RUM TIL SAMSKABELSE

Den voksnes rolle i samskabelse med barnet mellem 0-2 år er naturligvis central. Det første led i at kunne give barnet forudsætninger for samskabelse handler for eksempel i daginstitutioner om at indrette forskellige rum (både de konkrete og abstrakte), som befordrer fordybende og undersøgende lege og stunder gennem sansning¹⁰⁶. Det er blandt andet ét ud af fire centrale temaer, Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) beskriver i deres nye værktøjskasse for at etablere bedre børnemiljøer med inddragelse af barnets perspektiv¹⁰⁷. Her foreslår professor Charlotte Ringsmose og designer Susanne Staffeldt blandt andet, at man:

- 1. Placerer genstande, legetøj og udklædning i børnehøjde, så barnet kan vise den voksne eller andre børn, hvad det er optaget af. Barnet kan selv tage initiativ og skal ikke altid vente på 'at blive sat i gang med noget'
- 2. Indretter forskellige legesteder og markerer disse ved hjælp af afgrænsninger såsom tæpper, møbler, rumdelere og farver på væggene, der inviterer til fordybelse
- 3. Bryder ganglinjer og "trafik", så børnene ikke løber rundt – det afbryder den gode, fordybende, leg, hvis der er meget støj og meget "trafik"

- 4. Faciliterer mange former for aktiviteter – eventuelt tænker i temaer af én uge ad gangen, hvor man samles i mindre grupper om forskellige aktiviteter, der både imødekommer og udfordrer barnets 'hjemmebane' (for eksempel Billund Builds i en mindre skala)
- 5. Indretter med møbler, hvor både barnet og den voksne kan sidde/opholde sig. Det inviterer til samspil, leg og eksperimenter gennem relationer
- 6. Tænker over, at ting og legetøj gerne må være genkendeligt, fordi barnet endnu ikke forstår at 'noget' kan være 'noget andet' – så kan barnet nemmere selv være initiativtager til at opbygge imaginære universer undervejs

VÆRD AT TAGE MED
Samskabelse er ikke kun et middel (metode) til at opnå mål (for eksempel at skabe nye rum) – det er også et mål i sig selv. At lade barnet guide den voksne viser nemlig barnet, at dets bidrag og perspektiv er meningsfuldt, at det kan betale sig at udtrykke, hvad der er vigtigt for én og kan bruges i sammenhænge, hvor man er fælles om noget. Det styrker barnets selvværd at blive taget alvorligt på denne måde og sådanne oplevelser tages med videre i livet, når barnet bliver ældre og også udtrykker sig mere verbalt. Vi husker, hvilken respons vi har fået i situationer, hvor vi har forsøgt at byde ind med vores perspektiv i verden. Denne erfaring er med til at forme vores måder at reagere på og vores lyst til at tage initiativ.

SAMSKABELSE FØR SKOLESTART – BARNET 2-6 ÅR
I en dansk kontekst skifter barnet ofte fra dagplejen eller vuggestuen til børnehaven omkring 3-års alderen. Det er særligt i disse tidlige år af barnets udvikling, at forskere fremhæver en

legebaseret tilgang og metode til samskabelse¹⁰⁹. Mange af de begreber, vi støder på i gennemgangen af litteraturen om samskabelse med børn handler om leg. Særligt de engelske termer gamification og playful learning anvendes ofte i sammenhæng med studier om samskabelse¹¹⁰. I legen kan barnet indtage forskellige roller, udforske, eksperimentere, opdage samt løse problemer og udvikle sig.

FORSKNING OM LEGENS BETYDNING FOR UDVIKLING OG LÆRING
De statistiske fund i forskningen om leg og kreativitet viser en sammenhæng mellem især rollelege og børns opbygning af imaginære universer og test-scores på test i divergent tænkning. Disse test er ofte forskernes bedste bud på et mål for kreativitet. Den divergente tænkning er den skæve, anderledes tænkning, hvor man kan forestille sig, at en mursten kan bruges til meget mere end blot at bygge huse. En mursten kan også være en trædesten, et våben i hånden, de kan bygges oven på hinanden og blive til tårne, de kan splintres ad, de kan opløses og blive til en flydende masse og så videre. Kun fantasien sætter grænsen for den mulige brug af en mursten, og i test i divergent tænkning er det dét, man forsøger at måle. Om det så nødvendigvis er hele sandheden om kreativitet er en anden diskussion. Mennesker, der skaber noget nyt, gør meget mere end blot at tænke skævt. De handler for eksempel også på deres gode ideer, men under alle omstændigheder er det sådan, at børn, der leger realistiske rollelege, og som skaber imaginære universer i deres leg, scorer højere på test i divergent tænkning sammenlignet med børn, der løser skoleopgaver. Når børn, efter at have løst skoleopgaver (løst matematikopgaver eller skrevet bogstaver), bliver testet i divergent tænkning, så scorer de lavere på en test i divergent tænkning, end de børn, der forinden testen har fået lov at lege forestillingslege eller såkaldte World-Play, hvor man bygger en verden op, måske over flere år¹¹¹. Der er således grund til at tro på, at legen kan åbne for nye samskabelsesperspektiver, fordi den giver adgang til forestillinger og fantasier, som måske kan sættes i spil i det pædagogiske arbejde i for eksempel et dagtilbud eller i skolen.

“At lade barnet guide den voksne viser nemlig barnet, at dets bidrag og perspektiv er meningsfuldt, at det kan betale sig at udtrykke, hvad der er vigtigt for én og kan bruges i sammenhænge, hvor man er fælles om noget.”

LEG SOM METODE

Legen anvendes ofte i samskabelsesprocesser med børn, idet legen rummer mange fordelagtige læringsaspekter. Et givent eksempel fra litteraturen på dette er førnævnte Reggio Emilia-projekt med teaterforhængen. Her startede lærerne ikke med at tale med børnene – de gik i gang med at skabe som det første. Psykolog og specialist i klinisk psykologi, Haldor Øvreeide, påpeger, at mindre børn kan have brug for et 'associativt udgangspunkt for samtale' for at kunne skabe sammenhængende narrativer¹¹². Barnets adgang til verbale sprogkoder er endnu lidt begrænset, og derfor kan den voksne med fordel give barnet noget konkret at tale ud fra – som for eksempel en oplevelse af at erfare teatret gennem fysisk interaktion. Her danner man grundlag for, at barnet kan referere til noget konkret som afsæt for senere at beskrive sine oplevelser og holdninger verbalt. Øvreeide understreger, at kreative (altså skabende) strategier, såsom tegninger, er særligt godt til at indfange og fortolke barnets perspektiv. Det skaber etiske udfordringer at fortolke nogens adfærd, som vi skal se i kapitel 6, men ikke desto mindre er det en nødvendig forudsætning for samskabelse med mindre børn, at den voksne tolker på barnets adfærd. Det stiller store krav til den voksnes faglighed, kompetencer og moral.

SAMSKABELSE MED SKOLEBARNET – 6-11 ÅR

Særligt i en dansk kontekst har der, som beskrevet tidligere, været en tendens til at fokusere på målbare resultater i pædagogikken og dermed skolen – altså at teste barnets evner og udføre en målstyret undervisning, der forbereder barnet på konkurrencestatens høje krav. Det er særligt denne interesse, som forfatterne bag bøgerne om 'uren pædagogik' stiller sig kritiske over for¹¹³. Derfor kan samskabelse både ses som et kærekoment vanebrud til, hvad læring er, og hvordan det kan tilrettelægges – men også som en svær udfordring at efterleve, idet det stiller høje krav til tid, tålmodighed og ressourcer at strukturere undervisning og forløb med barnets perspektiv og mulighed for samskabelse for øje. Samskabelse i skolen kan derfor foregå på

mange niveauer. Som vi så det med Billund Builds tidligere, kan man for eksempel strukturere afgrænsede projektforsøb. Man kan også udforme en hel pædagogisk dagsorden ud fra samskabelsesprincipper. Det er, hvad vi skal se i et eksempel fra Canada.

AT BYGGE EN 'BØRNE HAVE'

Jennifer Heinrichs er børnehaveklasselærer i Canada¹¹⁴. I 18 år har hun beskæftiget sig med barnets udvikling og læring og været optaget af, hvordan hun kunne bruge og finde på forskellige alternative undervisningsformer til børnene i hendes klasse. På en gåtur i det lokale nabolag ser hun en vidunderlig have, som fanger hendes opmærksomhed. Hun opsøger havens ejer og taler med hende om vigtigheden af at få ting til at gro og kommer i den forbindelse i tanke om, at hun foran sit klasseværelse har en stor indhegnet græsplet, som børnene altid leger på. Derfor inviterede hun en dag børnene med ud på græsplænen, hvor de snakkede om, hvad man mon kunne gøre for, at området blev sjovere for børn at være på. Børnenes inputs var forskelligartede, men centrerede sig til Heinrichs' store begejstring om muligheden for at anlægge en have.

Gennem hele skoleåret gik børnehaveklassen derfor i gang med deres fælles projekt. Hverken Heinrichs eller børnene vidste særlig meget om havearbejde i begyndelsen. Derfor startede de med at undersøge, hvad det mon krævede at anlægge en have og kontaktede skolens egen pedel og havemand. Her fandt de ud af, at de skulle bruge mange materialer såsom jord, gødning, småsten, grus og andet for at skabe forskellige områder i haven. Her foreslog en af børnene, at de kunne skrive til hans bedstefar, som arbejdede på et cementværft. I fællesskab formulerede de et brev til ham, og i ren begejstring besluttede bedstefaren sig for at donere alle de materialer, der var brug for i projektet. Da materialerne ankom til grunden, inddeltes børnene i hold, hvor nogle skulle grave, mens andre smadrede cement til grus. De roterede på skift.

Da fundamentet var i orden, undersøgte de, hvad der er i en have. Heinrichs opfordrede børnene til

at gå på opdagelse og være nysgerrige på deres omgivelser. Hvad findes der i andres haver? Hvad er sjovt at have i en have – hvad kan man spise? Hvad er smukt? Hvad kan lade sig gøre? Børnene fandt løbende på konkrete forslag, som langsomt inkorporeredes i planlægningen. Da de skulle i gang med selve haven, kontaktede de den kvinde, Heinrichs mødte på sin gåtur i nabolaget. Hun hjalp til med projektet og lærte både lærerinden og børnene om de blomster, grøntsager og frugter, de kunne plante. Alle var dybt engagerede og meget entusiastiske. Heinrichs opdelte børnene i mindre grupper af ti, som på skift arbejdede med haven, mens andre havde formel undervisning i klassen. Da det blev vinter og sneen faldt, brugte de noget, der minder om det danske natur/teknik-fag til at undersøge havens forandring og sneens egenskaber. De smeltede sneen, iagttog i fællesskab vandets forskellige stadier. De så, hvordan vand kan få ting til at gro – men også hvor vigtigt mængde og balance er, så der hverken er for meget eller for lidt af noget. I foråret begyndte de at så igen med afsæt i alt det nye, de vidste. Haven skød hurtigt op, og forbipasserende så ivrigt til, mens børnene knoklede. Hver dag gik de ud og så, om der var sket noget nyt i haven, inden undervisningen startede.

BARNET KAN (GEN)LÆRE DEN VOKSNE AT LEGE, SANSE OG OPDAGE
Læring, som den finder sted i eksemplet med 'børne haven' her, er virkelighedsnær og situeret. Det vil sige, at barnet får adgang til en praksis, hvori det starter med at være perifer deltager (se teori om situeret læring beskrevet tidligere i rapporten). Igennem deltagelse og involvering i feltet bliver barnet langsomt legitim deltager i den løbende udvikling¹¹⁵. Denne proces gennemgår børnene sammen med læreren. Læringen om haven er netop ikke adskilt fra den faktiske have. Denne tilgang til læring så vi også med skrædderne i kapitel 4.

Børnene og læreren bevæger sig i fællesskab ind i haven som 'sag' og trækker på alle skolens formelle fag for at tilegne sig den fornødne viden og kompetencer til at etablere haven. Undervisningen får et formål, og børnene sidder helt ude på kanten af stolen for at forstå komplekse biologiske processer såsom fotosyntesen. Børnene lærer vigtigheden af at kunne skrive og læse for at bede om hjælp fra andre. De lærer vigtigheden i planlægning og budgettering for at få idéer og for at lykkes med projekter. De lærer vigtigheden af udholdenhed og hårdt arbejde, når de graver i jorden i mange timer. De erfarer vigtigheden af samarbejde og uddelegering samt skiftevis at varetage forskellige opgaver. De styrker evner inden for problemløsning ved at eksperimentere og bruger aktivt deres nysgerrighed, kreativitet og involvering af eksperter til at finde ud af, hvilken form for have de skal skabe.

Børnene er i ligeså høj grad initiativtagere som den voksne. De anmoder selv om at lære forskellige ting: "Hvad hedder den her blomst? Hvorfor bruger vi gødning? Hvad kan man spise? Hvor tit skal man vande den her gulero? Hvorfor kommer der blade, før der kommer blomster?". Når læreren ikke kan svare, finder de i fællesskab ud af at undersøge det. Derfor minder barnet også den voksne om at genopdage sansningens, legens og eksperimentets værdi i læring, og læreren giver børnene adgang, som nu legitime deltagere, i et undersøgende praksisfællesskab ved at guide dem i, hvordan de finder løsninger, når de ikke kan komme videre. Men løsningen opstår på baggrund af børnenes initiativ til at videreudvikle deres sag og deres med-involvering i at guide læreren til at forstå, hvad de mangler at finde ud af. Læreren kommer således med nogle forskellige bud, men fordi det er børnenes eget initiativ og egen sag, så fungerer læreren i højere grad som facilitator til kompleks problemløsning end som én med facitlisten. Det er således et konkret bud på, hvordan feedback og læring omkring zonen for nærmeste udvikling kan fungere i praksis. Forskning peger på, at legens udforskende

egenskaber styrkes gennem social interaktion – både mellem børn og voksne. Barnet lærer på den ene side noget af at invitere den voksne med ind i legen, og den voksne lærer noget ved at indlade sig i barnets univers og indtage en med-elev rolle i den fælles sag¹¹⁶.

MULIGT FORSKNINGSOMRÅDE – NÅR DEN VOKSNE LÆRER AF BARNET
I litteraturen om samskabelse ser vi oftest den voksnes rolle beskrevet som den faciliterende, observerende, tålmodige og nysgerrige følgesvend i barnets udforskning og interaktion med forskellige objekter eller adfærd i aktiviteter og relationer. Børn har brug for kompetente voksne gennem livet i deres udvikling på vej mod selvstændighed og mestring selv – i skolen og livet generelt. Der står også meget fint beskrevet, at det ofte er en positiv oplevelse for voksne at indgå i samskabelsesprocesser med børn, fordi det bliver sjovere, mere legende og meningsfuldt at lære noget fra sig, når børnene oprigtigt føler ejerskab og påtager sig ansvarsopgaver. Voksenrollen er i særdeleshed vigtig, men fordi barnets perspektiv er det 'nye', er der ofte et stort fokus på dette. Det ville derfor være interessant at undersøge nærmere, hvilken voksenrolle man kan beskrive i samskabelsesprocesser med børn.

SAMSKABELSE TIL NEDBRYDNING AF SOCIALE HIERARKIER
I den moderne danske folkeskole taler man blandt andet om relationskompetencer¹¹⁷. Læreren skal være god til at danne trygge relationer til eleverne. Børn er afhængige af trygge omgivelser for at udfolde sig og lære. At samles om sagen kan også være med til at nedbryde sociale hierarkier – både blandt børnene selv men for eksempel også dét, at lærere er 'de vidende' og eleverne er 'de lærerende'. Her kan samskabelse hjælpe til at styrke samarbejde på tværs af normale roller og skabe nye positioner for dem, som måske ikke altid gør særligt opmærksom på sig selv. Det taler

ind i den store debat om inklusion. Et empirisk eksempel om samskabelse i Japan kan understrege pointen¹¹⁸.

SAMSKABELSE MED STØRRE BØRN – 11-15 ÅR
I litteraturen er forskere blandt andet optagede af, hvordan man kan facilitere et interaktivt miljø i undervisningen, så eleverne opnår en ejerskabs- og ansvarsfølelse for egen læring og en interesse for pensum. Lege-tilgange aftager ofte i takt med, at barnet bliver ældre, og derfor opstår der en interesse for, hvad der kan skabe den samme eksperimenteren og nysgerrighed hos eleverne i skolen. I udkolingen i Auckland, New Zealand forsøgte man for eksempel at etablere dette gennem Quality Talk¹¹⁹.

QUALITY TALK – SAMTALEN SOM SAMSKABELSE I KLASSEVÆRELSET
Meget undervisning følger en lærer-centreret form, hvor eleverne ofte har en mere passiv modtager-rolle. Selvom denne undervisningsform kan være nødvendig for at nå forskellige læringsmål, viser forskning, at det ikke nødvendigvis er den mest befordrende ramme for dyb indlæring – altså, hvor eleverne oprigtigt forstår, føler ejerskab for og kan omsætte undervisningens indhold i praksis. På baggrund af denne viden og med et ønske om at skabe dialogisk undervisning for børn, drog syv undervisere på 'Quality Talk'-kursus i Auckland. På dette kursus tilstræber man at træne facilitering af dialogiske diskussioner og dermed klæde lærerne på til at stille en anden type spørgsmål i klasseværelset, som lægger mere op til egentlig dialog frem for blot at 'gætte det rigtige svar'. Diskussioner af høj kvalitet i klasseværelset anses nemlig for at være stimulerende for en kritisk-analytisk tænkning hos eleverne, som skal fremme argumentatoriske og refleksive kompetencer samt evnen til at indtage og forstå andre(s) perspektiver. Quality Talk udfordrer lærere og elever til at samskabe et rum, hvor den autentiske refleksion bringer alsidige perspektiver

PePeRo i Japan

Over en 3-måneders periode skulle flere grupper af børn i alderen 6-10 år samskabe et teaterstykke. De mødtes én gang om måneden til to-timers workshops. Her blev de præsenteret for en robot, PePeRo, som skulle indgå i teaterstykket og derfor have et konkret narrativ. Dette narrativ skulle børnene udvikle i fællesskab. Her diskuterede de hvad en god historie er, hvad robotten mon havde oplevet i sit liv, hvilke kompetencer den skulle have og hvilken rolle den skulle spille i deres historie. Der var en facilitator til stede, som primært inter文nerede, hvis børnene blev meget uenige, gik i stå eller blev destruktive i deres diskussioner. Facilitatoren spillede en vigtig rolle, idet hun stillede konkrete metoder og materialer til rådighed til børnenes diskussioner.

Børnene blev introduceret til en scene og nogle skumgummi-firkanter, som de kunne bygge forskellige scenarier op af og skabe imaginære universer. Børnene tegnede, skrev idéer ned på post-it's og brugte de forskellige figurer til helt konkret 'at bygge videre på hinandens idéer'. Børnene sad rundt om scenen, og havde et barn et forslag til et narrativ, brugte han eller hun artefakterne som symbol for idéen. Denne proces kunne nærmest foregå lydløst, fordi idéerne blev fremsat i det gjorte og ikke kun det sagte. Da de var færdige med denne del af processen, programmerede børnene selv robotten ved brug af forskelligartet

teknologi, de havde lært at håndtere. Til slut præsenterede de deres historier foran alle de andre. Forskerne påpeger, at det største udbytte af samskabelsesprocessen om at udvikle PePeRo var, at børnene oplevede nye relationssmønstre og positioner. De flyttede sig fra hierarkier og forkrampede relationer, hvor nogle plejede at bestemme mere end andre.

Børnene oplevede, at deres bidrag var meningsfuldt og ligeværdigt, også selvom deres forslag ikke altid blev valgt til det fælles narrativ. Denne demokratiseringsproces faciliterede nye gruppedynamikker, idet mindre 'synlige' børn fik mulighed for at blive fremhævet og indtage dominerende positioner gennem deres bidrag. Igennem et fagligt fællesskab blev de udfordret i deres egen forståelse og havde 'the eye on the ball'.

på banen, som kalder på, at de unge tager aktivt stilling til sine egne holdninger, oplevelser og positioner i forskellige anliggender. Her omhandler klasses Diskussioner alt fra filosofiske, politiske og videnskabelige dialoger til analytiske og følelsesmæssige diskussioner. Quality Talk tilbyder en pædagogisk ramme til facilitering af et rolleskift mellem lærer-elev og får eleverne til aktivt at engagere sig og samskabe udgangspunktet for meningsfulde, dybe dialoger – særligt internt blandt eleverne. Man flytter så at sige

undervisningens genstand fra lærerens pult ned mellem eleverne. Læreren er i højere grad facilitator end 'den vidende' og tanken er, at læreren efter kurset skal instruere eleverne i, hvordan man stiller kvalitets-spørgsmål i dialoger om tekster og emner på klassen. Forskerne bag dette studie sammenfatter syv spørgsmålstyper, hvor nogle klassificeres som værende af 'høj kvalitet' og befordrende for dialog, mens andre mere betegnes som ledende og lukkede.

TYPE OF QUESTION	DESCRIPTION
Authentic question	One for which the person does not know the answer or is genuinely interested in knowing how others will answer.
Test question	An inauthentic question which presupposes one correct answer.
Other question	Includes aborted, rhetorical, procedural or discourse management.
Uptake question	Where the person asking the question asks about something that someone else said previously.
High-level thinking question	A question that leads to generalisation, analysis or speculation. A question can be judged to be a high-level thinking question if it clicits new information, rather than old information, or if it cannot be answered through routine application of prior knowledge.
Inter-textual reference question	A question that elicits reference to other literary or non-literary works, other works of art, or media, televison, newspapers or magazines.
Affective response question	A question that elicits information about students' feelings or about their lives in relation to film/text.

Fig. 15: Skema over spørgsmålstyper fra Quality Talk (Davies, Kiemer & Meissel, 2017)

Her fremhæver både grundlæggerne af Quality Talk og forskerne bag studiet, at de autentiske, opfølgende, inter-tekstuelle, affektive og high-level tænkende spørgsmålstyper er særligt brugbare til samskabelse med ældre børn i skolen. Det er spørgsmål, der lægger op til ligeværdige diskussioner og dialoger, hvor ingens svar er 'rigtige' eller 'forkerte', men man må argumentere sagligt for sin sag og ligeledes argumentere sagligt imod, hvis man er uenig. Centrale fund fra forskningen om Quality Talk indikerer, at selvom lærerne ikke nødvendigvis stillede eleverne flere spørgsmål af høj kvalitet under klassesdiskussioner efter kurset, steg kvaliteten af de spørgsmål, eleverne stillede hinanden. Der blev med andre ord skabt en grobund for peer-to-peer læring. Ydermere fandt man, at lærernes refleksion og overbevisning ændrede karakter fra skepsis til en klart stærkere tro på styrken ved dialogisk læring. Forskerne påpeger, at denne ændrede tro hos lærerne meget vel kunne være årsag til elevernes stigende engagement. Centralt gennem hele barnets udvikling er det nemlig, at voksne – forældre, lærere, pædagoger osv. – er rollemodeller, og disse voksnes attitude og adfærd spiller en rolle for, hvordan barnet selv tilgår verden¹²⁰.

OPSAMLING

Vi har nu set på forskellige bud på samskabelse med børn i forskellige aldre. Det gjorde vi ud fra empiriske eksempler og en konstrueret aldersopdeling af barnets udvikling. Her har vi fremhævet nogle af barnets sociale og kognitive færdigheder i forskellige aldre for at tegne et billede af, hvad man kan forvente af barnet hvornår. Gennem diverse vinkler på samskabelse som empowerment- strategi, metode til legebaseret og virkelighedsnær læring samt nedbrydning af traditionelle sociale magtstrukturer, tegner der sig et 'landskab' af en pædagogisk filosofi med barnets perspektiv i centrum.

Vi ser nogle gennemgående træk i litteraturen, hvor samskabelse opstår som et slags metodisk vanebrud, som udfordrer en mere traditionel pædagogisk og didaktisk praksis. Samskabelse

kan befordre nye relationer og måder at se både produktet og hinanden på. Det kan bryde med de strukturer, som børn og voksne normalt er indlejrede i. Noget af det, der ser ud til at virke, er, når man er sammen og at skabe noget. Fra individuelle perspektiver indlader forskellige aktører sig i et fælles tredje (emnet, haven, teaterforhængen, ny teknologi, undervisningsforløbet) og mødes i øjenhøjde om at skabe noget i en mere aktiv form end ved almindeligt samarbejde. Dét, der blandt andet er interessant her, er, at de forskellige aktiviteter, man kan lave i samskabelse, ikke nødvendigvis varierer så meget fra andre mere klassiske aktiviteter. Dét, der er forskellen, er det pædagogiske fokus. Måske møder samskabelse en del kritik, fordi man umiddelbart ikke ser forskellen mellem at diskutere digte i dansktimen i 5. klasse, hvor læreren står for undervisningen og så diskussioner med et dialogisk fokus i en samskabende undervisningsform. Men forskellen er der; det er blot en mindre synlig metode, idet man måske skal lede efter samskabelsens værdier og muligheder i de mere komplekse læreprocesser og ikke udelukkende i aktiviteterne. Her analyserer vi os frem til, at samskabelse handler meget om tilkendegivelsen og værdigrundlaget for pædagogik, som har konsekvenser for den udførte praksis. Når den udførte praksis – for eksempel at skabe en 'børne have' – hviler på den samskabende præmis, at barnet skal have lige deltagelses- og initiativret, så kommer der et andet fokus i den pædagogisk proces, fordi barnets perspektiv kommer i centrum.

Vi skal nu til rapportens sjette kapitel, hvor vi fremlægger og diskuterer forskellige etiske overvejelser i samskabelse med børn.



Etik i samskabelse med børn

Samskabelse med børn viser sig gennem litteraturen og forskning at være værdifuldt og skabe grobund for at ændre måden, man tænker læring, pædagogik og didaktik, kreativitet, produktudvikling og proces-design på. Men samskabelse med børn rejser også mange etiske spørgsmål. Allison Dravin, som har været progressiv inden for teknologisk samskabelse med børn, påpeger, at det kalder på en grundighed og en klar etisk fornemmelse at beslutte, hvad man kan bede børn om, og hvornår det er meningsfuldt at bede dem om det. Igennem litteraturen ser vi en række etiske temaer, som virker til at gå igen flere steder. Det handler blandt om balancen mellem beskyttelse og inddragelse af barnet.

ERIC – EN TILGANG TIL ETISKE OVERVEJELSER

ERIC står for Ethical Research Involving Children og er et samarbejdsprojekt mellem Center for Børn og Unge i Australien, UNICEF's Office of Research Innocenti, Childwatch International Research Network og Children's Issues Centre i New Zealand. I en artikel frembringer en række af forskerne bag projektet et sæt af overvejelser, voksne bør gøre sig i etisk forsvarligt arbejde (her forskning) med børn¹²¹. Projektet blev etableret, fordi der var brug for en dialog og et bud på, hvordan man kan lave en internationalt gældende tilgang til arbejde med børn. Overvejelserne fra denne tilgang går igen i den screenede litteratur og kendetegner gode etiske refleksioner i samvær med børn.

Den måde, samskabelsesprocesser tilrettelægges på, kan ikke adskilles fra den opfattelse, den voksne har af børn og barndom, fordi det påvirker både valg af metode og rationale for inddragelse af

barnet, påpeger forskerne bag 'ERIC'. Tidligere så man en dominerende tilgang til barnet, hvor barnet blev opfattet som sårbart og derfor havde brug for beskyttelse fra den voksne. Det hænger sammen med det børnesyn, vi beskrev tidligere, hvor man ikke havde meget tiltro til barnet og derfor positionerede barnet som 'passiv modtager' af pædagogikken. I nyere tid taler man i højere grad om at anerkende barnets kompetencer, rettighed til deltagelse og agency¹²². Disse to perspektiver repræsenterer henholdsvis en beskyttende og en inddragende tilgang, som kan opfattes som et spektrum af måder, børns deltagelse kan udfolde sig på – mere end blot to modsatrettede synspunkter.

I en stor spørgeskemaundersøgelse samt forskningsreview om etik-relaterede udfordringer i forskning med børn i 46 lande fandt forskerne bag ERIC, at de udfordringer, der oftest blev nævnt og talt om, drejede sig om informeret samtykke, beskyttelse af barnets interesser og velbefindende, privatliv, fortrolighed, betaling samt magtdynamikker¹²³. Efterfølgende forskning førte blandt andet til konstruktionen af et ethics charter (se bilag 3) – et slags 'manifest' bestående af syv centrale forpligtelser:

1. Etik i forskning med børn er alles ansvar
2. Respekt for børns værdighed er centralt for etisk forskning
3. Forskning med børn skal være retfærdigt og ligeværdigt
4. Etisk forsvarlig forskning gavner børn

Stay respectful



5. Børn skal aldrig blive skadede af deltagelse i forskning
6. Børns informerede samtykke skal altid indhentes og genbekræftes
7. Etisk forskning kræver vedvarende refleksion

Selvom disse 7 retningslinjer relaterer sig til forskning med børn, er de medtaget, fordi vi vurderer, at de også er brugbare i etiske refleksioner om samskabelse med børn. Desuden er de forskellige punkter ofte repræsenteret i anden litteratur, vi har screenet¹²⁴. I ERIC-projektet fremstår de etiske refleksioner blot mest sammenhængende.

Vi vil nu se på nogle konkrete udfordringer, som kan opstå i samskabelse, og hvilke bud der er på, hvordan man overkommer disse etisk forsvarligt.

BARNET I CENTRUM – FOR HVAD?
I adskillige empiriske eksempler på samskabelse observerer den voksne barnets interaktion med objekter, fænomener eller andre mennesker alt efter, hvad der er genstand for samskabelse. Som voksen kunne man være opmærksom på, hvordan barnet opfører sig over for de andre, eller hvordan barnet reagerer på opgaven og dermed forsøge at oversætte og forstå barnets adfærd. Her pointerer forskere, at der kan opstå en etisk udfordring ved denne metode, fordi det kræver en kompetent 'oversættelse' af barnets handlinger og interaktioner¹²⁵. Denne 'oversættelse' betyder, at den voksne ofte er nødt til at fortolke på barnets adfærd i tilfælde, hvor barnet enten ikke selv er i stand til at verificere den voksnes analyse verbalt grundet sproglige barrierer, eller fordi den voksne ville afbryde barnets aktivitet, hvis man konstant skal spørge barnet, om man nu har set rigtigt undervejs. Det betyder derfor, at den voksne løbende må stille sig kritisk over for sine egne observationer og eventuelle konklusioner på barnets adfærd og for eksempel spørge sig selv: "Hvorfor mon jeg lægger mærke til, at barnet reagerer sådan her? Hvorfor noterer jeg netop

dette perspektiv som særligt vigtigt? Hvad er konteksten for det, jeg er i færd med at beskrive?". Det handler om løbende at tage stilling til, hvordan barnet vurderes og tage ansvar for, hvilke konklusioner man drager, samt give barnet mulighed for at korrigere, hvis den voksne har taget fejl. I ERIC-projektet kalder man det for en løbende refleksivitet eller etisk mindfulness¹²⁶. Det betyder, at man som praktiker og voksen i en etisk forsvarelig position over for barnet både har øje for barnets trivsel, observerer barnets adfærd og tænker over egne fordomme og konklusioner. Det er blandt andet også det, professoren og filosofen Donald Alan Schön kalder den reflekterende praktiker¹²⁷.

Som en måde at overkomme udfordringen med 'oversættelse' på ser vi, at mange praktikere og forskere anvender mixed-methods for netop at have flere perspektiver på sagen og barnet. Her kan man løbende vurdere, om barnet er i centrum af de rigtige årsager, og om barnet er klar over, at det bliver iagttaget. Dette understreger blandt andet også vigtigheden af rammer. Rammer kan være både lavpraktiske foranstaltninger og aftaler såsom kontrakter og arbejdsfordelinger samt tillidsfulde afklaringer omkring, hvad man har indvilget i, og hvad man hver især forstår ved samskabelsesprocessens formål. Disse rammer kan ikke blot afhjælpe forvirring og misforståelser, men også etiske udfordringer.

ETISKE UDFORDRINGER I NYE ROLLEFORDELINGER
I flere studier bemærker forskere, at det er en konkret udfordring i samskabelse med børn at lade børnene indtage roller, som den voksne normalt varetager¹²⁸. Det er udfordrende at bryde disse stereotype fordelinger både for barnet og for den voksne, fordi det gør op med nogle sociale spilleregler, som plejer at skabe tryghed og forudsigelighed for begge parter. I flere studier påpeger forskere, at barnet søger den voksnes anerkendelse forud for handling¹²⁹. Barnet kan virke meget optaget af at opnå konsensus og derfor følge den voksnes initiativ, også selvom den

voksne ikke har en intention om at være ledende. Det kan være svært for barnet at påtage sig en anfører-rolle over for en voksen, og for nogle børn er det decideret ubehageligt. Her kan det have konsekvensen, at barnet trækker sig tilbage, bliver genert og utryg. Det er vigtigt, både af etiske årsager og for samskabelsesprocessens udfald, at man her har et kvalitativt blik for den gruppe af mennesker, der skal samskabe. Hvilken rolle kan barnet varetage her? Er det samskabelse med voksne, barnet kender i forvejen, eller er det helt nye relationer? Giver man barnet mulighed for at udtrykke sig autentisk og sige fra om nødvendigt? Netop denne betragtning hænger sammen med vigtigheden af informeret samtykke.

INFORMERET SAMTYKKE
Samtykke er en hjørnesten i psykologien og forskningsrelationen¹³⁰. Den demonstrerer respekt for forskningsdeltagerens selvstændighed og værdighed og skaber en antagelig platform for, at deltageren (her barnet) har forstået, hvad det siger ja til. Dette gælder også i forhold til samskabelse. Har barnet udvist frivillighed? Er barnets 'ja' et udtryk for dets ønske om at behage den voksne? Har barnet de rette forudsætninger samt en tillidsfuld relation til de voksne, så det løbende kan udtrykke sig og sætte grænser? Er det nødvendigt at søge samtykke hos barnets forældre? Er barnet selv i stand til at vurdere konsekvenserne ved dets involvering?¹³¹ Forskerne bag ERIC-projektet påpeger, at sådanne dilemmaer understreger behovet for en refleksiv etisk praksis både inden, under og efter processen¹³².

Her skriver vi os måske frem til en central præmis for samskabelse: Både evaluering, etiske overvejelser, rollefordelinger og aktiviteternes udformning er ikke noget, man kun tager stilling til før og efter forløbet – det er noget, man konstant monitorerer og justerer undervejs. Deraf er både en konstruktiv art kaos og en krævende voksen-rolle forudsætninger for, at man faktisk samskaber og ikke blot samarbejder i klassisk forstand.

ET PSYKOLOGISK FORPLIGTENDE ANSVAR
Haldor Øvreeide påpeger i sin bog "At Tale Med Børn", at den voksne altid har et psykologisk forpligtende ansvar, uanset hvilken rolle han eller hun har i relation til barnet¹³³. Det beror på, at den voksne altid må tilgodese barnets behov for konkret udviklingsstøtte i den situation, barnet befinder sig i. Her kan man tale om vigtigheden i at forstå barnets forudsætninger for handlen, som konstant ændres og påvirkes. Denne asymmetri i relationen bør ikke udlignes, og her ser vi altså en klar forskel på barnets og den voksnes rolle i samskabelsesprocesser. Det er den voksnes ansvar, at barnet trives under samskabelsesprocessen – ikke barnets eget. Derfor påpeger forskere og kritikere også, at der er masser af magt i samskabelse¹³⁴. Kritikken går blandt andet på, at samskabelse blot er en ny "poppet" måde at idealisere, hvordan barnet aktivt inddrages, men at intet er nyt under solen, for det vil altid være den voksne, der bestemmer. Her knytter der sig derfor en etisk debat om, hvad magt- og ansvarsafgivelse betyder. Det betyder naturligvis ikke, at man for eksempel beder barnet stå for svære administrative opgaver. Det betyder heller ikke, at barnet altid skal stilles til ansvar for, hvad det siger ja til. I BUPL's nye inspirationshæfte om samskabende pædagogik betyder det for eksempel, at man gentænker hverdagens kultur, praksis og vaner med nye samarbejdsformer, hvori samskabelse kan bidrage¹³⁵. Det vil således være en løbende udfordring for den voksne at vurdere, hvilke roller barnet er i stand til at indtage – for oven i hatten kommer naturligvis præmissen om, at alle børn er forskellige.

AT 'SPILLE BARNET GOD' – ALDERSBESTEMTE FORVENTNINGER MED HALDOR ØVREEIDES ANVISNINGER
Med samskabelse som 'det nye sort', som det populært omtales i en dansk samtidssammenhæng¹³⁶, kan man måske godt blive overoptaget af at inddrage barnets perspektiv i så mange sammenhænge som muligt. En slags etisk tommelfingerregel, som vi ser i litteraturen, kan være, at man altid inddrager barnets perspektiv, når sagen



vedrører barnet selv¹³⁷. Det handler for eksempel særligt om sagsbehandlinger i familie- og børnesager. Det handler også om inklusionssager og konflikter. En anden tommelfingerregel er, at den voksnes psykologiske forpligtende ansvar fordrer, at man med udgangspunkt i en faglig og etisk position kun stiller aldersbestemte forventninger til barnet, så det har mulighed for at bidrage fra dets eget udgangspunkt.

Haldor Øvreeide beskriver, hvordan særligt det lille barn er dybt afhængigt af den voksnes vejledende adfærd, antydning og invitation til relationelt samspil. Barnet kan have tendens til hurtigt at bebrejde sig selv og føle stor skyld, hvis det gør noget 'forkert', og her vil den voksne i mange tilfælde stå som dommer, fordi barnet er ved at finde ud af 'rigtig' og 'forkert' opførsel. Måske barnet er i en situation, hvor det er vigtigst at gøre det 'rigtige' og derfor kopierer den voksne i forsøget på at regulere sig selv. Som vi så det med udviklingspsykologens Vygotsky's teori om zonen for nærmeste udvikling, så søger barnet konstant efter lærermestre. Det betyder ikke, at barnets adfærd ikke er "autentisk", når det kopierer andres adfærd. Det betyder bare, at man skal være opmærksom på, om barnet føler sig tryk til at handle, som det har lyst til og finder mest naturligt. Her kan man med fordel give barnet valget om – eller på barnets vegne træffe en kompetent beslutning om – at kunne udtrykke sig på andre måder end med det talte ord (for eksempel med tegning, modellering, rollespil, video eller andre dramatiseringsformer). Barnet får mulighed for at vise dets perspektiv gennem eksterne og konkrete artefakter, som kan mediere dets oplevelser, som vi har set med adskillige eksempler. Netop barnets behov for kommunikation gennem det konkrete fremhæver Øvreeide som særligt væsentligt for at forstå barnet.

Oplevelser og forhold, der har været med til at forme barnet, kan komme til udtryk i konkrete situationer, hvor barnet reagerer på noget med usikkerhed eller aggressivitet. Selvom barnet ikke har det fornødne begrebsapparat til at udtrykke det, der ligger bag adfærden, men som udfolder sig her-og-nu, har det alligevel brug for at blive

mødt med forståelse, nysgerrighed og støtte til at regulere, hvad der er på spil. Måske kan man her tale om, hvorfor samskabelse som metode er særligt god til at inddrage barnets perspektiv ligeværdigt med den voksne, når det handler om sagen som noget konkret. Det konkrete kan være adgangen til at forstå det mere abstrakte eller det, barnet måske ikke kan sige eller udtrykke på anden måde end med dets følelsesmæssige og kropslige tilstedeværelse i situationen med andre¹³⁸. Samskabelsens mere eksperimenterende og legende tilgang til at forstå barnet skaber måske en slags 'hjemmebanefordel' for barnet.

RESSOURCER

I en dansk kontekst taler man meget om normering og travle arbejdsdage med for få voksne om for mange børn i daginstitutionerne¹³⁹. Her kan det være en udfordring at prioritere samskabelse med børn, da det ofte kan være både tids- og ressourcekrævende. Jo mere barnet er ledende for processen, jo højere risiko vil der ofte være for, at det kan blive ustruktureret og ineffektivt. Her kan der opstå et etisk dilemma, hvis man igangsætter samskabelsesprocesser uden at have de rette betingelser for at kunne gennemføre den. Ressourcer er derfor både en udfordring at forholde sig til, men her kan etiske spørgsmål måske endda være ledende for en beslutning om, hvorvidt man kan gå i gang eller ej. Man kan overveje: Har vi hænder og øjne nok til at administrere at samskabe med barnet? Forekommer der en etisk forsvarlig fordeling mellem børn og voksne? Er der tid nok til at skabe de fornødne rammer og følge op på processen? Har vi tid og overskud til at gå i gang? Kræver det planlægning? Har børnene lyst, og er de i stand til det?

OPSAMLING PÅ AFSNITTET OM UDFORDRINGER OG ETIK

Der er ikke mange almengyldige svar på moralske problemstillinger. Det er udfordrende at samskabe med børn, idet man på den ene side forsøger at bryde med sociale normer og magtstrukturerer

samtidig med, at man er nødt til at anerkende og fastholde en vis asymmetri for at handle forsvarligt. Her er barnet ikke altid selv i stand til at varetage dets egne bedste interesser. Rammer er derfor vigtige og kan forhandles løbende, men hvis den voksne er for beskyttende/formynderisk over for barnet, kan det forstærke magtbalancen mellem voksen og barn og derfor hæmme intentionen om samskabelse. Den kompetente løsning her beror ofte på den voksnes faglighed. Her kan man måske i fællesskab med andre fagpersoner diskutere børnesyn.

VÆRD AT TAGE MED:

SKAL DU SAMSKABE MED BØRN?

Vi har forsøgt at skrive nogle præmisser for samskabelse med børn frem gennem dette afsnit om etiske udfordringer. På baggrund af de udvalgte eksempler fra litteraturen og de etiske refleksioner, vi netop har set på, forsøger vi os her med et par konkrete råd, man kan tage med sig som voksen facilitator af samskabende processer med børn.

- **Stil dig kritisk og udforsk dit børnesyn:** Hvad kan børn deltage i, i din optik? Hvilke konsekvenser får dit syn på barnet for samskabelsesprocessen? Kan synet udfordres?
- **Vurdér, hvad du kan forvente af barnet** qua barnets alder, udvikling, omgivelser, forudsætninger og begrænsninger
- **Tænk over, hvad formålet, målet, midlerne og rammerne kan være for, at det bedst kan lykkes:** Skal det være styret samskabelse, ansvarliggørende samskabelse eller noget helt tredje? Hvilke udfordringer kan der være?
- **Overvej, hvornår og hvordan barnet kan spille en rolle?** Er det etisk forsvarligt at lade barnet indtage den position, du påtænker?

- **Tænk i at opbygge et trygt rum for samskabelsesprocessen, hvor barnet kan erfare, at du som voksen ikke har den samme form for autoritet i en klassisk rollefordeling, og hvad din rolle så er i stedet**
- **Gå i gang med at skabe konkrete, materielle ting sammen med udgangspunkt i eksperimenteren, kreativitet og leg – det vil være barnets 'hjemmebanefordel' at lege og udtrykke sig på andre måder end verbalt op til en vis alder**
- **Forsøg hele tiden at indtage en medskabende og medlærende position, hvor både du og barnet udforsker noget fælles ligeværdigt med blik for, at du som voksen dog alligevel altid har et særligt etisk ansvar**
- **Monitorér og evaluér processen løbende for at sikre, at det er samskabelse og ikke blot samarbejde, du udfører med barnet**
- **Eksperimentér og leg med formatet og metoden, så barnet har lige deltagelses- og initiativret under processen**
- **Reflektér med barnet i praksis – hvad er godt, hvad kan forbedres, hvad er sjovt, hvad er lærerigt? Barnet kan bibringe gode iagttagelser, som kan oversættes til et meta-niveau, hvor I sammen finder gode løsninger på opgaven**
- **Vær ikke bange for at samskabe som et metodisk vanebrud i hverdagen (også i skolen og daginstitutioner). Samskabelse udfolder sig på et kontinuum og behøver ikke være år-lange processer med meget planlægning. Det vigtige er at have øje for præmisserne – derfra er aktiviteterne og processens varighed yderst fleksibel**

“Selvom barnet ikke har det fornødne begrebsapparat til at udtrykke det, der ligger bag adfærden, men som udfolder sig her-og-nu, har det alligevel brug for at blive mødt med forståelse, nysgerrighed og støtte til at regulere, hvad der er på spil.”

Konklusion

Denne rapport har handlet om samskabelse med børn. CoC Playful Minds ønskede at få idéer til, hvordan de med afsæt i indeværende rapport kunne videreudvikle deres eget bud på en samskabelses-profil i Billund og Danmark generelt, hvor barnets perspektiv kommer i fokus i forskellige processer. Derfor foretog vi et desk research med en omfattende litteratursøgning på området. De væsentlige konklusioner og fund gennemgår vi i dette afsnit samt fremstiller en kondensering af det teoretiske standpunkt, vi også har skrevet frem gennem rapporten. Vi har således foretaget en syntese mellem udvalgte pointer fra litteraturen og forskningen samt vores bud og anbefalinger fra pædagogisk-psykologisk teori, praksis og erfaring i henhold til samskabelse med børn. Rapporten har taget udgangspunkt i 127 værker og gennemgået adskillige modeller, tilgange og metoder til samskabelse med børn.

KONKLUSION OG CENTRALE FUND

I denne rapport har vi valgt at læne os op ad en begrebs-refleksivitet, som betyder, at vi undersøger samskabelse med børn på flere områder. I vores art definition ser vi, at samskabelse udvider aktør-begrebet fra et se barnet som passiv modtager af pædagogens eller den voksnes 'projekt', til i stedet at se barnet som aktivt medskabende i eget liv. I samskabelse med børn kommer der derfor fokus på ligeværdige positioner med øget deltagelses- og initiativret. Det betyder blandt andet, at man i højere grad målretter rolle- og arbejdsfordelingen mellem barn og voksen efter, at barnets perspektiv kommer i centrum eller som minimum inkluderes og tages i brug til løsningen af fælles problemstillinger og opgaver.

Det, som vores litteratursøgning blandt andet viser, er, at barnets position i samskabelsesprocesser varierer alt efter, hvad formålet er. For eksempel ser vi, at barnet kan indgå i samarbejdspartnerskaber som designer, bruger, tester og/eller medudvikler samt som aktør i evalueringen og eksekveringen af forskellige aktiviteter. At vælge og identificere en etisk forsvarlig rolle til barnet handler både om formålet med samskabelsesprocessen samt alders- og udviklingssvarende forventninger. Det er ikke alle roller, børn hverken kan eller bør varetage. Her fremskrives en voksenrolle, som skal balancere mellem at forstå barnets forudsætninger for deltagelse, signaler og adfærd samt kritisk vurdere egne overbevisninger og fortolkninger. Samskabelse med børn handler således i høj grad om børnesyn. Derfor begynder etisk forsvarlige samskabelsesprocesser tilsyneladende ofte med en pædagogisk tilkendegivelse af, hvordan man opfatter barnet som aktør.

Samskabelsesprocesser forekommer i mange former på et kontinuum, og en vigtig pointe er, at det ikke kun er samskabelse, hvis alle aktører deltager i alle led af processen. Det er en god idé at fordele ansvar, roller og opgaver – særligt i samskabelse med børn. Her handler det om, at barnet ikke blot deltager i aktiviteter, den voksne planlægger, men får en forøget mulighed for at tage initiativ undervejs. Det kræver, at den voksne er nysgerrig, kompetent og aktivt forsøger at forstå, oversætte og inddrage barnets perspektiv i vigtige beslutninger om planlægning, metodevalg, udførsel, fortolkning og evaluering. Et godt eksempel her kunne være, at barnet er med til at beslutte, hvordan man løser en opgave. Ikke nok med, at det inviterer barnet til bedre vilkår for deltagelse og initiativ – det fremmer tilsyneladende



Stay awake

også kreativ, kompleks og kritisk tænkning, når barnet får mulighed for at anvende eksperimenterende metoder, hvor det ikke blot handler om at finde den 'rigtige' løsning, som den voksne har svaret på.

Det, forskning tyder på, er, at barnets bidrag og deltagelse i samskabelsesprocesser både lærer barnet, at dets perspektiv er vigtigt, og samtidig minder de den voksne om at sanse, eksperimentere, lege og undersøge fænomener på andre måder, end han eller hun er vant til. Vi fremskriver derfor samskabelse som et 'metodisk vanebrud'. Med perspektiver fra bøgerne om 'uren pædagogik' fremsætter vi en kritik af den danske tendens til tælle-måle-veje retorikker samt en overoptagethed af numerisk præstationsdata i skolen. Med eksempler fra forskning henleder vi i stedet opmærksomheden på, at læring – og dermed skolegang, dannelse og samvær med andre – kan handle om det konkrete indhold i en fælles sag med et selvudsyn. Man lærer tilsyneladende bedst, når man ikke ved, man er i færd med at lære, men i højere grad har fokus på objektet, faget, sagen eller andre mennesker. Vi vurderer, at samskabelse blandt andet opstår som et led i en ny pædagogisk agenda, fordi barnets betragtning af verden er 'uren'. Den er ikke instrumentaliseret eller meta-kognitiv; den er umiddelbar, sansende og tilstedeværende. At samskabe med barnet handler derfor blandt andet om, at den voksne lærer, hvad der optager barnet, hvad der så kan gøres til genstand i sin pædagogik. Dermed faciliterer den voksne en situation, hvor der kan skabes fordybelse, interesse og opmærksomhed på det, man ønsker at lære barnet – eller ønsker at lære selv. I udforskningen af empiriske eksempler på samskabelse ser vi, hvordan fællesskab med andre, sagen i sig selv eller genstanden (iPad'en, skoleprojektet, det konkrete indhold osv.) er en god metode til at 'spille barnet god'.

Så hvorfor skal man samskabe? Samskabelse er ikke kun et middel (metode) til at opnå et mål (for eksempel læringsmål i dansk og matematik) – det er også et mål i sig selv. At lade barnet guide den voksne viser nemlig barnet, at dets bidrag og perspektiv er meningsfuldt, at det kan betale sig

at udtrykke, hvad der er vigtigt for én og kan bruges i sammenhænge, hvor man er fælles om noget. Det betaler sig at melde sig på banen. At have den selvtillid og dét gåpåmod er en del af samfundets efterspurgte '21st Century Skills', som er vigtige i en foranderlig verden. Vi taler altså derfor både om samskabelse ud fra en egenverdi, idet processen i sig selv ideelt set skaber trivsel og agency gennem et særligt børnesyn, og en læringsverdi, fordi forskning viser, at børn, som selv er aktive i læreprocesser, bedre husker og forstår indholdet af det, de laver. At inddrage barnet og give det medansvar betyder derfor tilsyneladende også, at man opnår dybere indlæring, som samtidig er sjov, spændende, engagerende og befordrende for gode og rummelige sociale relationer. Det sker, fordi samskabelse "tvinger" alle aktører til at give plads til forskellige synspunkter og løsningsforslag.

Med inspiration fra blandt andet Jean Lave ser vi på, hvordan der både foregår simple og komplekse læreprocesser i samskabelse, fordi selve aktiviteten – at bygge en ny legeplads, at opføre et teaterstykke eller lave matematik i 5. klasse – ikke blot dækker over at lære konkrete kompetencer inden for skuespil og hovedregning. Det dækker også over mere komplekse processer såsom evnen til samarbejde og kreative problemløsningsstrategier.

Det er en forudsætning for al og interaktion og samarbejde med børn, at barnet er med og aktivt engagerer sig. Der, hvor samskabelse adskiller sig, er, at de voksne aktivt faciliterer et andet rum og et læringsfællesskab, som bygger på idealerne og intentionerne fra samskabelse. Det betyder, at vi ikke kun skal se efter (eller måle på) udbyttet af samskabelse i de færdige, konkrete (materielle) produkter, men i lige så høj grad se på processens pædagogiske struktur, tilkendegivelse og fokuspunkter. Der er for eksempel stor metodisk og pædagogisk forskel på, om den voksne interagerer med barnet for at lære det noget om skovens træsorter ved at fortælle barnet en masse fakta i klasseværelset, eller om den voksne spørger ind til, observerer og taler med barnet om dets sansning, oplevelse,

tænkning og adfærd i en fælles udforskning af skovens træer i naturen. Produktet er måske det samme – man lærer noget nyt om træsorter – men det pædagogiske udbytte er forskelligt grundet barnets position i relationen og processen.

På baggrund af denne analyse skriver vi os i rapporten måske frem til en central præmis for samskabelse med børn: Både planlægning, udførsel, evaluering, etiske overvejelser, rollefordelinger og aktiviteternes udformning er noget, man i samskabelse konstant monitorerer og justerer undervejs. Deraf opstår både en konstruktiv art kaos med en ny position for barnet samt en krævende voksen-rolle qua kravet om facilitering af rum, rammer og en pædagogisk tilkendegivelse som forudsætning for, at man faktisk samskaber og ikke blot samarbejder i klassisk forstand. Forskere kalder det 'mindful praksis'.

Så hvordan samskaber man? Det er der også mange bud på. Et råd fra forskningen er, at man anvender mixed-methods for at forstå og inddrage barnets perspektiv. Det betyder, at forskere og praktikere bruger forskellige metoder for at indfange og dokumentere barnets væren, gøren og ageren. Det kan være i den direkte kontakt med barnet eller i observation af barnet på afstand. Det kan man for eksempel gøre med interviews, observationer, aktioner, deltagelse, spørgeskemaer, videooptagelser, eksperimenter og leg. Særligt legen fremhæves i forskning som en god metode i samskabelse med børn. Det er derfor ofte en nødvendig forudsætning for samskabelse med mindre børn, at den voksne tolker på barnets adfærd. Det stiller store krav til den voksnes faglighed, kompetencer og moral at kunne oversætte barnets kommunikation retmæssigt og etisk forsvarligt. Her er rammer vigtige. Rammerne er ikke kun de lavpraktiske, fysiske og materielle rammer. Rammer er i lige så høj grad aftaler, forventningsafstemning, facilitering af mulighed for uformel social interaktion og løbende stillingtagen til, om man har det rette fokus og forstår barnet. Det knytter sig til etiske refleksioner i samskabelse, som i denne rapport særligt handler om informeret samtykke, beskyttelse af barnets

interesser og velbefindende samt opmærksomhed på magtdynamikker, der for eksempel både kan udspille sig i relationen, 'rummet' og mødestedet for samskabelsesprocessen.

Samskabelsesbegrebet møder en del kritik, fordi forskere og praktikere argumenterer for, at vi allerede samskaber i Danmark i stor stil – men at vi måske kalder det noget andet i vores daglige praksis. Det kræver mere empirisk forskning for at blive skarp på samskabelsens præmisser og differentiering fra andre samarbejdsformer. Men gennem rapporten, litteraturen og den udvalgte forskning finder vi, at samskabelse kan bidrage til en gentænkning af hverdagens kultur, praksis og vaner i både velfærd, pædagogik og erhvervsliv.

ANBEFALINGER

Vi anbefaler, at CoC Playful Minds og andre, der ønsker at samskabe, lader sig inspirere af de fremhævede empiriske eksempler fra indeværende rapport for at afprøve og eksperimentere med nogle af de konkrete metoder og rammer, som foreslås. Her kan man for eksempel med fordel se på, hvilken aldersgruppe man ønsker at samskabe med og samle de mest interessante råd og selv afprøve, hvad der bedst muligt aktiverer og inddrager barnet til aktiv deltagelse, ligeværd og initiativ i samskabelsesprocessen.

Vi anbefaler, at man starter med at tale om, hvordan man opfatter barnet forud for selve aktiviteten i samskabelsesprocessen. Er man alene voksen kan man diskutere det med andre fagpersoner inden for ens arbejdsområde. Det er vigtigt at få en åben dialog – måske særligt for aktører, som ikke er vant til at samskabe – hvor det tydeliggøres, hvilke fordomme og forventninger, man har til de børn, man skal samskabe med. For at få de egentlige fordomme frem i lyset kan man på et meta-niveau tænke i at være nysgerrig frem for fordømmende over for egne og andres fordomme. Herfra kan man diskutere, hvilken rolle barnet skal spille, og hvilken form for samskabelse man ønsker.

Vi anbefaler, at man som voksen facilitator tænker over, hvordan den pædagogiske tilkendegivelse og aktive beslutning om at samskabe med børn kan komme til udtryk i måden, man gennemfører samskabelsesprocessen på. Samskabelsesprocesser er ikke ens, men i rapporten fremlægger vi et perspektiv, hvor vi ser, at det i høj grad er intentionen og tilkendegivelsen fra den voksne side, der skaber grundlag for ligeværdighed mellem børn og voksne. Som reflekterende praktiker kan man arbejde med at rumme den art kaos, der kan opstå metodisk, strukturelt og relationelt, så man ikke havner i en situation, hvor man udfører 'pseudoarbejde', hvor samskabelsesprocessen undermineres og overrumples af behovet for kontrol, orden og top-down-styring.

Vi anbefaler, at CoC Playful Minds med afsæt i rapporten arbejder videre med perspektiverne fra bøgerne om 'uren pædagogik' i praksis og lader sig inspirere af, at pædagogiske samskabelsesprocesser med børn ikke behøver være målstyrede eller top-styret. Det er på mange måder en præmis at overlade sig til en midlertidig art kaos, hvis man for alvor ønsker at lade barnets perspektiv være centrum i sagen. Her fremhæver vi særligt, at de rammer, der kan være med til at muliggøre et udbytte af denne art kaos, kan være en sagspædagogik, hvor børn og voksne i fællesskab indtager en lærerende position med en problemløsende tilgang til fælles opgaver. På denne måde er der mulighed for, at både børn og voksne både lærer noget nyt, omlægger magtstrukturer og rollefordelinger samt oplever ejerskab over 'et fælles tredje'.

Det er en præmis, at underviseren og den voksne ofte ved mere end barnet, og særligt i etiske ansvarsspørgsmål, bør man ikke ændre for meget ved denne asymmetri. Men vi anbefaler, at man måske kan tænke i metaforen, at det er barnet og ikke den voksne, der går forrest ud i det ukendte terræn, når man ønsker at samskabe. Hvilke redskaber tager barnet med sig for at komme igennem krattet? Hvilke strategier vælger barnet for at overkomme udfordringer på sin vej? Den voksne følger trop, træder i barnets fodspor og kan agere vejleder og kompetent hjælper, hvis

barnet stopper op og ikke selv kan komme videre. Med barnet forrest vil den voksne blive klogere på, hvilke problemløsningsstrategier barnet mestrer, og barnet vil ideelt set udvikle nye kompetencer og selvtillid gennem en eksperimenterende og udforskende tilgang til verden i trygge rammer af den voksne opmærksomhed og følgeskab.

Vi anbefaler, at CoC Playful Minds udforsker samskabelse som mulig metode til både faglig læring i institutioner, udvikling af erhvervs- og bylivet og som metode til at skabe foregribende indsatser mod psykisk mistrivsel og ensomhed. Ensomhedsrater, psykisk sygdom og mobning er store emner for børn og unge i Danmark i dag, og muligheden for at udglatte sociale hierarkier med et fokus på en fælles sag bliver ofte fremhævet i litteraturen, hvor samskabelse beskrives som en empowerment-strategi. Her kan man for eksempel med fordel kigge i retning af gadeidrætsorganisationen GAME.

Vi anbefaler, at CoC Playful Minds fortsætter deres gode indsats og inviterer til samskabelse med lokale skoler og daginstitutioner – eventuelt som metodisk vanebrud på en mindre skala eller som grundlæggende pædagogisk praksis på en større skala. Det kan være en stor udfordring og kræve øvelse, ressourcer, tid og overskud at navigere i samskabelse med børn, men i forhold til forskning om kreativitet, 21 century skills og de positive pædagogiske biprodukter og udfald, så virker det yderst befordrende, at barnet får ligeværdig deltagelses- og initiativret i forskellige arenaer. Her kan man hente inspiration fra Project Zero, Reggio Emilia samt forskerne Alison Druin og Jennifer Heinrichs.



Referenceliste

Agger, A. & Tortzen, A. (2015). Forskningsreview om samskabelse. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Alford, J. (2014). The Multiple Facets of Co-Production: Building on the work of Elinor Ostrom. Public Management Review, 16(3), 299–316.

Alford, J. (2009). Engaging Public Sector Clients. From Service Delivery to Co-Production. New York: Palgrave Macmillan.

Alsem, M. W., van Meeteren, K. M., Verhoef, M., Schmitz, M. J. W. M., Jongmans, M. J., Meily-Visser, J. M. A., & Ketelaar, M. (2017). Co-creation of a digital tool for the empowerment of parents of children with physical disabilities. Research involvement and engagement, 3(1), 26.

Andersen, M. F. & Tanggaard, L. (2017). Tal om det, der tæller. Offentligledelse.dk.

Andersen, M. F. & Tanggaard, L. (2016, red.). Tæller vi det, der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet. Aarhus: Forlaget Klim.

Arndal, L. S., Hansen, B. B., Højholdt, A., Johannesen, R., Stein, S. L., & Nielsen, B. L. (2017). Samskabende pædagogik: mod nye deltagelsesmuligheder for børn og unge på kanten. BUPL Inspirationshæfte.

Avasilcăi, S., & Rusu, G. (2015). Innovation management based on proactive engagement of customers: A case study on LEGO Group. Part II: Challenge of engaging the digital customer. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 95, No. 1, p. 012144). IOP Publishing.

Baker, M., Krechevsky, M., Ertel, K., Ryan, J., Wilson, D., & Mardell, B. (2016). Playful Participatory Research: An Emerging Methodology For Developing a Pedagogy of Play. A Working Paper. Harvard University and Project Zero: <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/Towards%20a%20Pedagogy%20of%20Play.pdf>

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. Asian journal of social psychology, 2(1), 21-41.

Barab, S. A. & Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. Educational psychologist, 37(3), 165-182.

Barab, S. A., Squire, K. & Dueber, B. (2000). Supporting authenticity through participatory learning. Educational Technology Research and Development, 48(2), 37–62.

Beckett, T. (2018). Børn gør voksne klogere. EVA. Nedtaget 01.06.18: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boern-goer-voksne-klogere>

Berk, L. (2013). Child development. Pearson Education Inc.

Bo, K-A. & Gehl, I. (2003). Børnesamtalen. Uden For Nummer 4(6). 4-17.

Bohm, S., Olsen, A. B., Dyrby, P. V., Beckett, T., Schwartz, P., Sommersel, H. B. & Detlefsen, L. (2018). Børneperspektiver. EVA TEMA – nr. 11.

Bovaird, T. (2007). Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public services. Public administration review, 67(5), 846-860.

Bovaird, T., & Loeffler, E. (2012). From engagement to co-production: The contribution of users and communities to outcomes and public value. Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 23(4), 1119-1138.

Bresser, B., Andersen, S. A., Kok, S. & Beuschel, N. (2013). Et magasin om Samskabelse. Inspiration til Velfærdsmagere. Frivilligrådet.

Brinkmann, S. (2006). John Dewey – en introduktion. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). Kvalitative metoder: En grundbog. (2 udg.) København: Hans Reitzel. 624 s.

Bråten, I. (2006). Vygotsky i pædagogikken. Frydenlund.

Stay
updated

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.

Clayton, J., & Vickers, T. (2017). The contingent challenges of purposeful co-production: researching new migrant employment experiences in the North East of England. *Area*.

Davies, M., Kiemer, K., & Meissel, K. (2017). Quality Talk and dialogic teaching—an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal*, 43(5), 968-987.

DCUM. (2018). 4 værktøjer til et bedre børnemiljø. DCUM. Nedtaget 01.06.18: <http://dcum.dk/dagtilbud/vaerktoejer-og-inspiration/4-vaerktoejer-til-et-bedre-boer-nemiljoe>

de Visser, R. O., Graber, R., Hart, A., Abraham, C., Scanlon, T., Watten, P., & Memon, A. (2015). Using qualitative methods within a mixed-methods approach to developing and evaluating interventions to address harmful alcohol use among young people. *Health Psychology*, 34(4), 349.

Donoso, V., Verdoodt, V., van Mechelen, M., & Jasmontaite, L. (2016). Faraway, so close: why the digital industry needs scholars and the other way around. *Journal of Children and Media*, 10(2), 200-207.

Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1-25.

Dybdahl, F., & Føns, H. (2016). Samskabelse-et socialt og pædagogisk dannelsesbegreb? I: A. Højholdt, A. A. Andreassen & A. K. Larsen (red.) *Samskabelse Og Socialt Entreprenørskab*. Hans Reitzels Forlag.

Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.

Espersen, H. H. (2014). At kvalificere samskabelsesdagsordenen i en kommune – overvejelser over mulige afgørende principper. I: *Spor – et tidsskrift for universitetspædagogik*, nr. 4, 80-88.

Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende* (Doctoral dissertation, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet).

Feldman, N. (2008). Assisting children in the creation of new life performances: Expanding possibilities for social and emotional development. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(2), 85-97.

FOA, (u.å). *Skal dit barn i dagpleje? En bog om omsorg og læring for 0-3 årige børn*. FOAs trykkeri.

Frivilligrådet (2014). 6 Principper for Samskabelse. Nedtaget 01.07.18: www.frivilligraadet.dk

Fugl, M. (2009). Det, jeg sanser, husker jeg. *Asterisk*, (45), 20-23.

Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: Encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & Society*, 29(5), 331-343.

Gram, M. (2011). Approaching children in experience advertising: Danish amusement parks 1969-2008. *Young Consumers*, 12(1), 53-65.

Grundahl, T. H. & Wiwe, A. E. R. (2016a). Samskabelse: Et nyt pædagogisk projekt? I: Nørggard, A. K. (2016). *Samskabelse og innovation i det pædagogiske felt: Tekster til og fra undervisere på en pædagogisk professionsuddannelse*. UC Viden.

Grundahl, T. H. & Wiwe, A. E. R. (2016b) *Samskabelse i et uddannelsesfelt*. I: Nørggard, A. K. (2016). *Samskabelse og innovation i det pædagogiske felt: Tekster til og fra undervisere på en pædagogisk professionsuddannelse*. UC Viden.

Gruschka, A. (2016). *At lære for at forstå*. Aarhus: Forlaget Klim.

Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. København: Forlaget Klim.

Hart, A. R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF, International Child Development Centre.

Hatch, M. J., & Schultz, M. (2010). Toward a theory of brand co-creation with implications for brand governance. *Journal of Brand Management*, 17(8), 590-604.

Hein, H. (2009): *Motivation – motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Heinrichs, J. (2016). The Co-Creation of a "Kinder Garden". *Journal of Childhood Studies*, 41(1), 16.

Holdt, M. B., Hygum, H., Gerber, H., Hunt, J. B., Boll, F. C. & Nielsen, S. T. (2014). *Samskabelse eller samarbejde?* København: Ingerfair.

Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245-259.

Hulgård, E., Juul-Olsen, M. & Nielsen, E. N. (red.) (2016). *Samskabelse og Socialt Entreprenørskab*. Hans Reitzels Forlag.

Iorio, J. M., & Visweswaraiah, H. (2012). Crossing boundaries: A variety of perspectives on preschool stories. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 12(1).

Iversen, A. M. (2017). Det paradoksale begreb: Hvad vi taler om, når vi taler om samskabelse. Og det vi gør...: ph.d afhandling. (Ph.d-serien for Det humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet). Aalborg Universitetsforlag.

Jakobsen, M. (in press). Samskabelse i gadeidrætsorganisationen GAME – nye muligheder for socialt udsatte børn. *Speciale udgivet ved AAU*.

Jensen, E. D. (2016). Samskabelse – teori og praksis. I: Nielsen, C. R., Daastrup, M. Andersen, K. R., Jepsen, E. B. & Zeitler, U. (2016). *Integration*. 3K-tidsskrift – for Kristendom, Kultur & Kommunikation 1, 2. Via University College/3K.

Jensen, E., Wagoner, B., Endsleff, I.K., Linneberg, J.D., Jeffrey, M., Spooner, S., & Idema, J. (2016). *Copenhagen Zoo: ZooLab Evaluation Report* (54 pages).

Jessen, B. & Dreyer, P. (2017). Se kortet: Så mange pædagoger tager sig af dit barn. *Berlingske*. Nedtaget 10.07.18: <https://www.b.dk/nationalt/se-kortet-saa-mange-paedagoger-tager-sig-af-dit-barn>

Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking skills and Creativity*, 5(1), 1-15.

KL & KTO (2014). *Fremfærd*. Et magasin fra KL og KTO om fremtidens velfærd i Kommunerne. KL & KTO <http://vpt.dk/fremfaerd>.

Klinge, L. (2017). Læreres relationskompetence. *Kendetegn, Betingelser og Perspektiver*. Dafolo.

Koike, S., Ogino, T., Takamura, S., Miyaji, T., Miyajima, Y., Kato, D., Uemura, K., Kunieda, K. & Yamada, K. (2011). Co-creation process of collaborative work with communication robot. In *International Conference on Human Centered Design* (pp. 417-424). Springer, Berlin, Heidelberg.

Korsgaard, O. (2007). *Medborgerskabet: nyt dannelsesideal*. København: Religionspædagogisk Forlag.

Koselleck, R. (2007a). *Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.

Koselleck, R. (2007b). Dannelsens antropologiske og semantiske struktur. I: *Slagmark*. Tidsskrift for idehistorie, no. 48, Århus Universitet.

Krechevsky, M., Mardell, B., Filippini, T., & Tedeschi, M. (2016). Children Are Citizens: The Everyday and the Razzle-Dazzle. *Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange*, 23(4), 4-15.

Larsen, A. K., & Larsgaard, A. K. (2017). Samskabelse kræver noget andet: Et studie af ligeværd i samskabelse. *Uden for Nummer*, 2017(34), 26-37.

Larsen, S. H. (2014): Samskabelse er en forhandlingsproces. Tilgængelig fra: www.kl.dk/menu/Samskabelse-er-en-forhandlingsproces-id162875/ [Downloaded 20. september 2016]

Lave, J. (1999). *Læring, mesterlære, social praksis*. I: K. Nielsen & S. Kvalte (Red.). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lave, J. (1977). Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 177-180.

Lave, J. & Wenger, E (1991): *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehmann, J. F. (2013). *Samskabelse i praksis*. Sund By Netværket.

Leinonen, J., & Sintonen, S. (2014). Productive participation-Children as active media producers in kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(03), 216-236.

Lipmanowicz, H., & McCandless, K. (2013). The surprising power of liberating structures: Simple rules to unleash a culture of innovation. Seattle, WA: Liberating Structures Press.

Madsen, L. J., Von Müllen, L. & Pedersen, T. S. (2014). *Med hverdagslivet som designpraksis*. En bog om unge og byplanlægning. Forlaget PB43 & 12byer.

Madsen, N. G. (2018). Fra service til samskabelse: Vejen til meningsfuld velfærd. Frydenlund.

Madsen, N. G. (2015). Plads til deltagelse: en introduktion til kommunal samskabelse. Aarhus: Trykværket.

Matthiesen, N. (2018). Producing pathways: the production of change for socially marginalized families. Annual Review of Critical Psychology.

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.

Moos, L. (2017, red.). Dannelse – kontekster, visioner, temaer og processer. København: Hans Reitzels forlag.

Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. Improving Schools, 19(2), 167-176.

MTIC. (2018). Circular co-creation. Nedtaget fra MTIC's hjemmeside 01.06.18: <http://www.mtic.dk/circular-co-creation/>

Newman, M., & Thomas, P. (2008). Student participation in school design: one school's approach to student engagement in the BSF process. Co-Design, 4(4), 237-251.

Nielsen, A. H. (2018). Rane Willerslev opfinder kedeligheds-knap: Et museum skal ikke være et sted, hvor man falder i søvn. DR Kultur. Nedtaget 01.06.08: <https://www.dr.dk/nyheder/kultur/rane-willerslev-opfinder-kedeligheds-knap-et-museum-skal-ikke-vaere-et-sted-hvor-man>

Nørgaard, A. K. (2016). Samskabelse og innovation i det pædagogiske felt: Tekster til og fra undervisere på en pædagogisk professionsuddannelse. UC Viden.

OECD. (2011). Together for Better Public Services: Partnering with Citizens and Civil Society. OECD Publishing.

Oettingen, A. V. (2018). Undervisning er dannelse. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ostrom, E. (1996). Crossing the great divide: coproduction, synergy, and development. World Development, 24(6), 1073-1087.

Paldam, E. (2018a). Samskabelsesbegrebets udvikling i dansk forskningslitteratur: en empirisk analyse. Working paper, Interacting Minds Centre, AU.

Paldam, E. (2018b). Dokumentationspraksis i Reggio Emilia: En procesanalyse af et teaterforhængsprjekt. Working paper, Interacting Minds Centre, Aarhus Universitet.

Parnell, W., & Iorio, J. M. (Eds.). (2015). Disrupting early childhood education research: imagining new possibilities. Routledge.

Pasgaard, J. N. (2014). Målstyret læring – når dialogen forstummer. Folkeskolen.dk. Nedtaget d. 01.07.18: <https://www.folkeskolen.dk/551759/maalstyret-laering---naar-dialogen-forstummer>

Pestoff, V. (2012). Co-Production and Third Sector Social Services in Europe – Some Crucial Conceptual issues. In V. Pestoff, T. Brandsen, & B. Verschuere (Eds.). New Public Governance, The Third Sector and Co-production (pp. 13-34). London: Routledge.

Pestoff, V. (2006). Citizens and co-production of welfare services. Public Management Review, 8(4), 503-519.

Pink, D. H. (2011). Drive: The surprising truth about what motivates us. Penguin.

Reitenbach, M., van Dijk, D., Hochstenbach, M., & Resink, E. (2013). Exploring playful language education through co-creation with children. International Journal of Arts and Technology, 6(3), 272-285.

Rusu, G., & Avasilcăi, S. (2015). Innovation management based on proactive engagement of customers: A case study on LEGO Group. Part I: Innovation Management at Lego Group. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 95, No. 1, p. 012143). IOP Publishing.

Rømer, T.A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2017). Uren pædagogik III. Aarhus: Forlaget Klim

Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (red.) (2011). Uren Pædagogik. (1 udg.) Aarhus: Klim.

Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010). Between the general and the unique: Overcoming the nomothetic versus idiographic opposition. Theory & Psychology, 20(6), 817-833.

Schön, D. A. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action. Routledge.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. Oxford University Press.

Sirianni, C. (2009). Investing in democracy: Engaging citizens in collaborative governance. Brookings Inst Pr.

Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien: Er et børneperspektiv muligt?. Pædagogisk forskning i Sverige, 8(1-2), 85.

Staffeldt, S. & Ringmose, C. (2018). Rum kan skabe begrænsninger – eller åbne muligheder....Pædagogisk Forum. Nedtaget 01.06.18: <http://paedagogiskforum.dk/wp-content/uploads/2018/02/Side-28-33-fra-0-14-1-2018.pdf>

Stelter, R., Nielsen, G., & Wikman, J. (2011). Narrativ-samskabende gruppecoaching udvikler social kapital. Coaching Psykologi-The Danish Journal of Coaching Psychology, 1(1), 67-78.

Strawhacker, A., Sullivan, A., & Portsmore, M. (2016). Billund builds music: An engineering education initiative in Danish kindergartens. In Integrated STEM Education Conference (ISEC), 2016 IEEE (pp. 257-261). IEEE.

Sørensen, E. (2017). Der er masser af magt i samskabelse. DenOffentlige. Nedtaget 01.06.18.: <https://forskning.ruc.dk/en/publications/der-er-masser-af-magt-i-samskabelse>

Sørensen, E. & Torfing, J. (2015). Farvel til grønthøster-besparelser: Nu skal velfærden fornys gennem en arena for samskabelse. Nedtaget 01.06.18. www.denOffentlige.dk.

Tanggaard, L. (2018). Samskabelse på dagsordenen: Hvad kan vi gøre sammen? Kristeligt Dagblog, nedtaget d. 01.06.18: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/hvad-kan-vi-goere-sammen>

Tanggaard, L. (2018). Forord. I S. Clasen, & K. T. Thomsen (red.), Nest programmet i Danmark: En tredje vej til inkluderende fællesskaber (s. 5-6). Frederikshavn: Dafolo Forlag A/S.

Tanggaard, L. & Dilling, J. (2018). Når filmtalent bliver til – Talentudviklingsmiljøer på filmværkstederne. Rapport: Aalborg.

Tanggaard, L., & Hansen, P. B. (2017). Talentudvikling: Skab succesfulde talentmiljøer med ledelsesfokus. (1 udg.) Skanderborg: Finanssektorens Uddannelsescenter.

Tanggaard, L., Rømer, T. & Brinkmann, S. (red. 2014). Uren pædagogik II. Aarhus Klim. (peer review)

Tanggaard, L., Birk, R., & Ernø, S. (2012). Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview. (1 udg.) Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2011). Pædagogisk-psykologi – en grundbog. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Thykjær, C. (2015). Samskabelse kræver ikke kommunen i centrum. Direktørens Blog, nedtaget d. 01.06.18.: <http://www.direktoerensblog.dk/samskabelse-kræver-ikke-kommunen-i-centrum>

Tortzen, A., & Espersen, H. H. (2016). Her er lidt farve til det nye sort: Tre myter om samskabelse. DenOffentlige, nedtaget d. 01.06.18: <http://www.denoffentlige.dk/her-er-lidt-farve-til-det-nye-sort-tre-myter-om-samskabelse>

Ulrich, J. (2016). Samskabelse – en typologi. Clou Skriftsserie. Via University College.

Vicini, S., Bellini, S., Rosi, A., & Sanna, A. (2012). An internet of things enabled interactive totem for children in a living lab setting. In Engineering, Technology and Innovation (ICE), 2012 18th International ICE Conference on (pp. 1-10).

Voorberg, W. H., Bekkers, V. J., & Tummers, L. G. (2015). A systematic review of co-creation and co-production: Embarking on the social innovation journey. Public Management Review, 17(9), 1333-1357.

Voorberg, W., Bekkers, V. & Tummers, L. (2013). Co-creation and Co-production in Social Innovation; A Systematic Review and Future Research Agenda. EGPA Annual Conference, Edinburgh, 11-13. September.

Vygotsky, L. S. (1980). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Warming, H. (2011). Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde. Akademisk Forlag.

Winter, A. (2016). Samskabelse som platform for socialt entreprenørskab. Tidsskrift for Socialpædagogik, 19(1), 45-53.

Woodgate, R. L., Tennent, P., & Zurba, M. (2017). Navigating ethical challenges in qualitative research with children and youth through sustaining mindful presence. International Journal of Qualitative Methods, 16(1).

Øvreide, H. (2009). At tale med børn – Metodiske samtaler med børn i svære livssituationer. 3d. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

BILAG 1

CENTRALE FORSKERE OG VÆRKER I RELATION TIL EMNET SAMSKABELSE MED BØRN

EN DANSK KONTEKST

Bøgerne om 'uren pædagogik' (I, II & III) er centrale for det teoretiske perspektiv, vi anlægger i rapporten. Forfatterne bag bøgerne formulerer et syn på læring, udvikling, pædagogik, didaktik og psykologi, som tjener til formålet om at nuancere et samfundsmæssigt fokus på tælle-måle-veje metoder og målstyret læring i undervisning. I forbindelse med samskabelse er bøgerne relevante, fordi samskabelsesprocesser netop er vilde, urene og til tider kaotiske. Pointerne fra bøgerne om 'uren pædagogik' kan måske fungere som eksistensberettigelse for samskabelse som konstruktiv metode i arbejdet med børn.

Astrid Kidde Nørgaard Larsen er en fremsynet dansk forsker, som arbejder aktivt med at formulere samskabelsesbegrebet i lyset af empirisk forskning. Hun er ikke bange for at pege på de store udfordringer, idealet om ligeværd medfører. Larsen har udgivet og været medskribent på forskellige artikler, blandt andet arbejdspapiret Samskabelse og innovation i det pædagogiske felt – Tekster til og fra undervisere på en pædagogisk professionsuddannelse og Samskabelse kræver noget andet – et studie af ligeværd i samskabelse i skriftet Uden For Nummer fra 2017, man med fordel kan læse.

Børnedemokrati er et konkret eksempel på kommunal samskabelse med børn i AKB, Rødovre Ved Milestedet fra 2015–2019, som vi også beskriver i rapporten. Man kan med fordel læse sig ind på projektets anvendte metoder, resultater og rationale for at inddrage børn i udvikling af boligområdet som aktive demokratiske borgere i inspirationshæftet Børnedemokrati i almene boligområder – erfaringer fra AKB Ved Milestedet.

LEGO er i høj grad en dansk eksponent for samskabelse med børn og nævnes ofte som væsentlig aktør i både nationale og internationale artikler fra vores litteratursøgning. I Rumænien har et hold forskere for eksempel lavet en todelt undersøgelse af bruger-samskabelse i produktudvikling med udgangspunkt i LEGO Group. Her fremhæves en flad struktur, hvor medarbejderne har vedvarende sparring med brugerne. Det er således et bud på en virksomhed, som samskaber andet end velfærd med børn.

EN INTERNATIONAL KONTEKST

Allison Druin er en central forsker i samskabelse med børn. Vi refererer også løbende til hende gennem rapporten, og hun markerer sig som en af dem, der har både blik for de etiske udfordringer, store muligheder samt klare metoder og virkemidler i samskabelse med børn i både teori og praksis. Man kan med fordel læse nogle af hendes egne artikler, for eksempel The role of children in the design of new technology eller andre empiriske artikler, som refererer til hendes arbejde.

I den amerikanske stat Massachusetts og byen Boston foregår der mange spændende ting i relation til samskabelse med børn. For eksempel har Harvard University et spændende læringsprogram, kaldet Project Zero, hvor de forsøger at gøre læring synlig ved at lade børn udtrykke sig gennem kunst. Et lignende program har man også med Express Yourself, som er for udsatte børn og unge. Det bygger på

en filosofi om, at intelligens er multi-dimensionel og kan opdeles på forskellige områder, som blandt andet gør det muligt for barnet at vise sin dygtighed på andre måder end gennem traditionelle, skolastiske og akademiske målestokke. Man kan med fordel se videoer af projekterne på internettet.

Donald Alan Schön og Haldor Øvreeide er et bud på to forfattere, som voksne, der ønsker at samskabe med børn, med fordel kan læse. Særligt bøgerne At Tale Med Børn og The Reflective Practitioner giver anledning til gode etiske refleksioner om, hvordan man som voksen fagperson kan arbejde moralsk med børn og navigere i balancen mellem beskyttelse og inddragelse af barnet. Nogle af de samme pointer fremgår også i artiklen: Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People.

Jennifer Heinrichs har skrevet en læsevenlig og farverig artikel om hendes oplevelse af at samskabe en børne-have med børn i Canada i artiklen The co-creation of a Kinder Garden, som vi både beskriver i rapporten og anbefaler, at man selv læser. Den giver gode forklaringer på, hvorfor det er værdifuldt at samskabe – både grundet samskabelsesprocessens egenverdi og grundet det læringsudbytte, der er i at forankre sin didaktik og pædagogik i en virkelighedsnær og eksperimenterende praksis.

BILAG 2

ZOTERO – GENNEMGANG AF ORGANISERET LITTERATURSAMLING

Programmet Zotero hjælper til at organisere, samle og strukturere litteratur. Man installerer Zotero som program på sin computer og som en app-funktion i forskellige internet-browsers, for eksempel Google Chrome, Firefox og Safari. Når man søger på en bestemt artikel eller bog i sin browser, kan man klikke på ikonet "Gem i Zotero", hvorefter computeren gemmer artiklen i det downloadede program. Derfra indhenter computeren al den fornødne data om værket såsom forfattere, udgivelsesår, titel, forlag osv. På den måde kan man samle al den litteratur, man ønsker at bruge til et givent formål. Dette program kan deles blandt forskellige brugere, således at alle har adgang og kan bidrage til den indhentede og gemte litteratur over internettet. Vi samlede i fællesskab med Ella Paldam den udvalgte litteratur på Zotero og endte med i alt 482 relevante værker.

I Zotero er der forskellige funktioner, man kan benytte sig af. Blandt andet kan man klikke på en gemt artikel og læse den direkte fra programmet. Derudover kan man "tagge" forskellige artikler med forskellige mærkater. For eksempel kan man om en artikel, der handler om samskabelse med børn som testere af et nyt teknologisk produkt, markere denne med stikord som "teknologi", "samskabelse", "børn". Disse mærkater eller "tags" bliver gemt i venstre bjælke af programmet. Alle de artikler, som fremadrettet markeres med samme tags, indgår da i den samme kategori. Det betyder, at hvis man i programmet klikker på for eksempel "samskabelse" i den venstre bar med forskellige mærkater, får man alle de resultater frem, som indeholder "samskabelse". På denne måde kan man krydsreferere, kategorisere og organisere sin litteratur.

Programmet Zotero og dens indhold blev i første omgang en del af produktet i samarbejdet mellem IMC, CoC Playful

Minds og AAU. Her talte vi om, hvordan man ud fra disse forskellige emner inden for litteraturen kunne konstruere et slags landskab for at se, hvordan samskabelse med børn opfattes og udfoldes på forskellige områder såsom byplanlægning, teknologi, research, læring, skolegang osv.

For alligevel at få et lidt mere kvalitativt blik på samskabelse med børn inden for områder som læring, didaktik, pædagogik, etik og udviklingspsykologi besluttede forskningsholdet, at

BILAG 3



Fig. 17: Etisk forsvarligt forskning med børn – retningslinjer (Graham, Powell & Taylor, 2015)

Kilder

1 Tanggaard, Birk & Ernø, 2012.

2 Kurain, 2013.

3 Hart, 1992.

4 Salvatore & Valsiner, 2010.

5 Agger & Tortzen, 2015; Voorberg, Bekkers & Tummers, 2013, 2015; Lehman, 2013.

6 Matthiesen, 2018.

7 Tanggaard, in press.

8 Tanggaard, 2018; Holdt, Bygum, Gerber, Hunt, Boll & Nielsen, 2014.

9 Bandura, 1999.

10 Dybdahl & Føns, 2016; Larsen & Larsgaard, 2017.

11 Winther, 2016.

12 Alford, 2014; Bovaird, 2007; Bovaird & Loeffler, 2012.

13 Voorberg et al., 2013; OECD, 2011.

14 KL & KTO, 2014.

15 Pestoff 2006, 2012; Sirianni, 2009.

16 Iversen, 2017.

17 Orstrom, 1996.

18 Alford, 2009.

19 Orstrom, 1996; Nørgaard, 2016.

20 Læs mere om begrebet børnesyn på s. 12.

21 Stelter, Nielsen & Wikman, 2011.

22 Arndal, Hansen, Højholdt, Johannesen, Stein, Nielsen 2017.

23 Bohm, Olson, Dyrby, Beckett, Schwartz, Sommersel & Detlefsen, 2018.

24 Beckett, 2018; dagtilbudsloven § 8 stk. 2.

25 Grundahl & Wive, 2016b.

26 Newman & Thomas, 2008.

27 Hatch & Schultz, 2010; Avasilc?i & Rusu, 2015; Rusu & Avasilc?i, 2015; Gram, 2011.

28 Kangas, 2010; Alsem, van Meeteren, Verhoef, Schmitz, Jongmans, Meily-Visser & Katelaar, 2017; Reitenbach, van Dijk, Hochstenbach & Resink, 2013.

29 Donoso, Verdoodt, van Mechelen & Jasmontaite, 2016.

30 Druin, 2002.

31 Tortzen & Espersen, 2016.32 Madsen, Von Müllen & Pedersen, 2014; Iversen, 2017; Kolleseck 2007a, 2007b; Thykjær, 2015; Hulgård, Juul-Olsen & Nielsen, 2016.

33 Bresser, Andersen, Kok & Beuschel, 2013; Frivilligrådet, 2014.

34 Larsen & Larsgaard, 2017.

35 Warming, 2011.

36 Paldam, 2018a.

37 Iversen, 2017; Tortzen & Espersen, 2016; Tanggaard, 2018.

38 Sørensen & Tortfing, 2015; KL & KTO, 2014.

39 Druin, 2002.

40 Nørgaard, 2016.

41 Læs uddybede redegørelser for disse børnesyn på s. 26 i rapporten.

42 Sommer, 2003.

43 Bo & Gehl, 2003.

44 Bo & Gehl, 2003.

45 Frivilligrådet, 2014; Druin, 2002; Øvreeide, 2009; Heinrichs, 2016; Espersen, 2014.

46 Newman & Thomas, 2008.

47 Iversen, 2017.

48 Frivilligrådet, 2014.

49 Agger & Tortzen, 2015; Ulrich 2016; Iversen, 2017.

50 Agger & Tortzen, 2015; Iversen, 2017.

51 Ulrich, 2016.

52 Voorberg, Bekkers & Tummers, 2013, 2015.

53 Alsem et al., 2017.

54 Læs mere om GAME på deres hjemmeside her: <http://gamedenmark.org/om-game/national-platform-gadeidraet/>

55 Se mere information på GAME's egen hjemmeside, <http://gamedenmark.org/>

56 Jakobsen, in press; Hein, 2009; Pink, 2011.

57 MTIC, 2018.

58 Voorberg, Bekkers & Tummers, 2013, 2015.

59 Læs mere på CoC Playful MindsO's hjemmeside her: <http://www.boerneneshovedstad.dk/projekter/billund-builds/>

60 Strawhacker, Sullivan & Portsmore, 2016.

61 Barab & Plucker, 2002; Barab, Squire & Dueber, 2000.

62 Voorberg, Bekkers & Tummers, 2013, 2015.

63 Hansen & Nielsen, 1999.

64 Iversen, 2017.

65 Grundahl & Wiwe, 2016b.

66 CoC Playful Minds' model er under udarbejdelse. Modellen bygger i første omgang på design tænkning og metoder herfra. Den læner sig op ad Billund Kommunes samskabelseskit "Forstå – Skab – Virk" som en del af kommunens strategi for samskabelse: "Sammen finder vi ud af det" <https://billund.dk/om-kommunen/sammen-finder-vi-ud-af-det/>

67 Larsen & Larsgaard, 2017.

68 Larsen & Larsgaard, 2017.

69 Leinonen & Sintonen, 2014.

70 Se mere information på KaosPiloternes hjemmeside her: <http://www.kaospilot.dk/>

71 Lipmanowicz & McCandless, 2013.

72 Se mere information på Mannaz' hjemmeside, <https://www.mannaz.com/da/>.

73 Iversen, 2017.

74 Jensen, 2016; Madsen, 2018, 2015.

75 Larsen, 2014.

76 Druin, 2002.

77 Tanggaard, Rømer & Brinkmann, 2014; Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2017, 2011.

78 Andersen & Tanggaard, 2016, 2017.

79 Tanggaard & Hansen, 2017; Tanggaard & Dilling, 2018.

80 Tanggaard et al., 2014; Rømer et al., 2017, 2011.

81 Lave, 1977, 1997, 1999; Lave & Wenger, 1991.

82 Druin, 2002

83 Iversen, 2017; Winther, 2016.

84 Moss, 2016.

85 Krechevsky, Mardell, Filippini & Tedeschi, 2016; Parnell & Iorio, 2015; Paldam, 2018b; Moss, 2016.

86 Paldam, 2018b; Iorio & Visweswaraiah, 2012; Edwards, 2002.

87 Tanggaard, Birk & Ernø, 2012.

88 Se for eksempel Undervisningsministeriets beskrivelse af 21 century skills her: <https://www.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>

89 Moos, 2017; Oettingen, 2018.

90 Gruschka, 2016.

91 Jensen, Wagoner, Endsleff, Linneberg, Jeffrey, Spooner & Idema, 2016.

92 Matthiesen, 2018.

93 Clayton & Vickers, 2017; de Visser. Graber, Hart, Abraham, Scanlon, Watten & Memon, 2015.

94 Nielsen, 2018.

95 Tanggaard et al., 2012; Beckett, 2018.

96 Vicini, Bellini, Rosi & Sanna, 2012.

97 Øvreeide, 2009; Bo & Gehl, 2003; Alsem et al., 2017; Korgaard, 2007.

98 Mayer & McKenzie, 2017.

99 Berk, 2013.

100 Bråten, 2006; Berk, 2013; Vygotsky, 1980.

101 Brinkmann, 2006; Tanggaard & Nielsen, 2011.

102 Øvreeide, 2009.

103 FOA, u. å.

104 Beckett, 2018.

105 Bo & Gehl, 2003.

106 Fugl, 2009.

107 DCUM, 2018.

108 Staffeldt & Ringmose, 2018.

109 Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006.

110 Baker, Krechevsky, Ertel, Ryan, Wilson & Mardell, 2016.

111 Tanggaard et al., 2012; Berk, 2013.

112 Øvreeide, 2009.

113 Andersen & Tanggaard, 2016, 2017; Rømer et al., 2011, 2017; Tanggaard et al., 2014

- 114 Heinrichs, 2016.
- 115 Lave, 1977, 1997, 1999; Lave & Wenger, 1991.
- 116 Singer et al., 2006.
- 117 Feldman, 2008; Klinge, 2017.
- 118 Koike, Ogino, Takamura, Miyaji, Miyajima, Kato, Uemura, Kunieda, & Yamada, 2011.
- 119 Davies, Kiemer & Meissel, 2017.
- 120 Davies et al., 2017.
- 121 Graham, Powell & Taylor, 2015.
- 122 Bandura, 1999.
- 123 Graham et al., 2015.
- 124 Einarsdóttir, 2007; Christensen & Prout, 2002.
- 125 Bo & Gehl, 2003.
- 126 Woodgate, Tennent & Zurba, 2017.
- 127 Schön, 2017; Feilberg, 2014.
- 128 Grundahl & Wiwe, 2016a; Øvreeide, 2009.
- 129 Druin, 2002; Hart, 2002.
- 130 Brinkmann & Tanggaard, 2015.
- 131 Horgan, 2017.
- 132 Graham et al.
- 133 Øvreeide, 2009.
- 134 Sørensen, 2017.
- 135 Arndal et al., 2017.
- 136 Tanggaard, in press.
- 137 Bo & Gehl, 2003.
- 138 Øvreeide, 2009.
- 139 Jessen & Dreier, 2017.
- 140 Se mere info på: <https://www.zotero.org/>



OM FORFATTERNE

Lene Tanggaard er cand.psych., Ph.d. og professor i pædagogisk psykologi og var på tidspunktet for udarbejdelsen af rapporten tilknyttet Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet. Hun har udgivet adskillige bøger om kreativitet og læring og er forfatter til en lang række artikler i både danske og internationale tidsskrifter. Lene Tanggaard rådgiver organisationer og holder foredrag både nationalt og internationalt om kreativitet, innovation og læring. Desuden sidder hun i flere bestyrelser. Lene Tangaard er nu rektor for Designskolen i Kolding.

Josefine Dilling er cand.psych. og var på tidspunktet for udarbejdelsen af rapporten videnskabelig assistent for Lene Tanggaard ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet. Josefine Dilling har været med i flere forskningsprojekter med emner som talentudvikling, præstationskultur og spiseforstyrrelser. Hun er medforfatter på flere publikationer om samme emner og har blandt andet været indstillet til Roblon Prisen for 'bedste speciale' ved Aalborg Universitet i 2017. Josefine Dilling er nu klinisk psykolog.

TAK TIL:

LENE TANGGAARD

Rektor for Designskolen Kolding
Professor, Ph.D., Tidl. Centerleder og Viceinstitutleder
Institut for Kommunikation og Psykologi
Aalborg Universitet

JOSEFINE DILLING

Klinisk psykolog
Cand.psych. og tidl. forskningsassistent
Institut for Kommunikation og Psykologi
Aalborg Universitet

ELLA PALDAM

Post Doc.
Interacting Minds Centre
School of Culture and Society
Aarhus Universitet



