

Forhandlinger i samskaping og utvikling av digitale emner i høyere utdanning

Erfaringer fra en observasjonsstudie

Anne Katrine Folkman, Tone Hee Åker, Kristina Areskoug Josefsson

Anne Katrine Folkman, Universitet i Stavanger/ OsloMet anne.k.folkman@uis.no

Tone Hee Åker, Høgskulen på Vestlandet/ OsloMet

Kristina Areskoug Josefsson, Högskolan Väst, Trollhättan/ OsloMet/ Jönköping University

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å tilføre erfaring om samskaping fra et prosjekt i høyere utdanning, hvor målet var utvikling av digitale emner innen fagområdet seksuell helse. Observasjoner av prosjektmøter ble analysert i en tematisk analyse. Kjennetegn ved prosjektet som ledelsesforankret fremkom ved at det ble stilt forventninger til deltakere om at de skulle jobbe for felles mål i prosjektet. Resultatene viste at samskapingsprosessen var kjennetegnet av kompetanse- og informasjonsdeling mellom deltakerne. Prosessen var i tillegg preget av posisjonering, i den forstand at ulike faglige forutsetninger blant deltakerne gav grunnlag for gjentakende diskusjoner om forståelse og anvendelse av ulike teoretiske perspektiver og begreper. Faglige særinteresser og erfaringer påvirket ledelse og distribusjon av makt i samskaping både i prosjektledergruppemøtene og i referansegruppemøtene. Videre belyser resultater behov for åpen kommunikasjon, felles mål og klare forventninger til deltakelse. Resultatene tyder på at samskaping i utvikling av høyere utdanning kan være krevende for både ledelse og deltakere, men at det samtidig muligheter til å ivareta kunnskapsbasert kvalitetsutvikling i lys av behov i praksisfeltet.

Nøkkelord

Digitale tverrfaglige emner, ledelse, pedagogisk innovasjon, samskaping, seksuell helse

Fagfellevurdert artikkel

<https://doi.org/10.7557/6537>

© Forfattere(n). Denne artikkelen er lisensiert under en [Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lisens.

Innledning

Høyere utdanning er et felt i kontinuerlig utvikling ettersom samfunnet utvikles og nye utdanningsbehov avdekkes (Diku, 2021; Meld. St. 16 (2016–2017)). Høyere utdanning og praksisfeltene skal sikre relevant innhold for helse-, og omsorgspersonell og derfor er det viktig å samarbeide med praksisfeltet. I Meld. St. 5 (2019-2022) Levende lokalsamfunn for fremtiden – Distriktsmeldingen fremheves det at et økende antall ulike velferdstjenester fører til et behov for videreutvikling av ulike fleksible og digitale studietilbud som gir yrkesaktive ny og oppdatert kompetanse, både teoretisk og praktisk. Et av områdene innenfor helse hvor det er behov for oppdatert kompetanse, er seksuell helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2022).

I Norges strategiplan for Seksuell helse, Snakk om det!, fremheves det at positive holdninger og følelser for egen kropp, god kunnskap om kropp og seksualitet, bidrar til tryggere identitet og sunnere handlingsmønstre (Helse- og omsorgsdepartementet, 2022). Strategien skal sikre at helsepersonell har tilstrekkelig kompetanse til å respektere og forstå brukere og pasienters seksuelle helse. Studier viser at helsepersonell ikke arbeider med seksuell helse, av grunner som utrygghet, flauhet eller at en tror temaet ikke er viktig for bruker eller pasient. Manglende retningslinjer er også en medvirkende årsak (Dyer & das Nair, 2013; Fennell & Grant, 2019; Åling et al., 2021).

Utviklingsprosjektet som beskrives i denne artikkelen, og som gikk ut på å utvikle digitale emner i seksuell helse, var basert på bred demokratisk og aktiv deltakelse av interessenter og tverrfaglige og institusjonelle aktører. For å utforske hvordan samskaping har fungert i utviklingsprosjektet, er det gjennomført følgeforskning.

Bakgrunn

Det er behov for flere empiriske studier av samskaping fra praksis (Masterson et al., 2022). Slike prosjekter kan gi dybdekunnskaper om hvordan utdanninger som bedre svarer på nye behov i tjenestene, bør utvikles (Könings et al., 2021; Langrafe et al., 2020; Olsson et al., 2021; Stankevičienė, 2016; Wangen et al., 2021). Samskaping beskrives som særlig godt egnet til å adressere ulike interessenters perspektiver (Olsson et al., 2021; Könings et al., 2021; Wangen et al., 2021). Det er imidlertid sparsomt med studier som dokumenterer langvarige resultater av slike initiativ (Brix et al., 2019; Wangen et al., 2021).

Flere studier som har sett på hva som må til for å lykkes med å utvikle bedre utdanningstilbud i universitets og høyskolesektor-sektoren, fremhever fagdidaktikk, ansattes digitale kompetanse, ressurser, ledelse og støttesystemer, samt videreutvikling av kunnskap om nye ledelsesstrategier som fremmer samskaping (Könings et al., 2021; Olsson et al., 2021; Stankevičienė & Vaiciukevičiūtė, 2016). Samskaping forutsetter ledelsesforankring og en klar

strategi. I tillegg må samskapingen være systematisk og forpliktende (samproduksjon, co-production) med tydelig ansvarsfordeling og rolleavklaring (Masterson et al., 2022; Wangen et al., 2021). Digitale utdanninger og læringskontekster med studenter som har ulik faglig bakgrunn, stiller nye krav til hvordan det bør legges til rette for samskaping mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjoner for å imøtekomme krav om kvalitet i høyere utdanning (Diku, 2021).

Könings et al. (2021) peker på flere utfordringer i samskapingsprosesser, på individ, gruppe og institusjonsnivå. Det kan for eksempel være behov for å redefinere roller og ansvarsområder, noe som kan være utfordrende. Det kan også være behov for å motvirke maktutøvelse, uforutsigbare utfall av samskaping og mangelfull verdsetting av ulike bidrag i samskapingen. Videre kan det være utfordrende å oppleve manglende institusjonell støtte og anerkjennelse. I tillegg kan det være utfordrende at deltakere har ulike kommunikative ferdigheter.

Fremveksten og forsterkning av digitalisering i høyere utdanning er også omdiskutert ettersom det trengs mer kunnskap om hvorfor og på hvilken måte digitalisering gjennomføres (Diku, 2021; Korseberg et al., 2022). Maktbalanser, hierarkier, restrukturering av makt og insentivstrukturer påvirker samskapingsprosesser og kan være krevende for ledere når de skal iverksette nye løsninger i praksis (Stankevičienė & Vaiciukevičiūtė; van der Graaf et al., 2021). Disse faktorene kan også skape utfordringer som omfatter praksisfeltet (Masterson et al., 2022). Maktbegrepet forstås i lys av deltakeres forutsetninger for å respondere på problemer og utfordringer samt deres mulighet til å skape verdier og effektivitet i samarbeidsprosesser. Slike forutsetninger hos deltakere vil blant annet avgjøre i hvilken grad de vil kunne påvirke lederes beslutninger (Langrafe et al., 2020; Stankevičienė & Vaiciukevičiūtė, 2016). Langrafe et al. (2020) etterlyser mer kunnskap om hvordan klassifisere og balansere ulike interessenters deltakelse for å synliggjøre dimensjoner av makt.

Videre er det behov for å utvikle kunnskap om hvordan man kan ivareta brede samskapingsprosesser i forbindelse med digitalisering av undervisning og læring i høyere utdanning. Der er også behov for kunnskap om hvordan man i slike prosesser kan drøfte, balansere og iverksette ulike interessers bidrag (Diku, 2021; Landgrafe et al., 2020; van der Graaf et al., 2021).

Denne artikkelen belyser følgende problemstilling: «Hva kjennetegner samskapingsprosesser i utvikling av digitale emner i høyere utdanning innen fagområdet seksuell helse?» Problemstillingen blir besvart med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan ivaretas inkludering og ekskludering i et samskapende utviklingsprosjekt i høyere utdanning?

2. Hvordan distribueres makt i et samskapende utviklingsprosjekt i høyere utdanning?
3. Hvordan ivaretas prosjektets mål og interessenters mål i et samskapende prosjekt i høyere utdanning, og hvilke utfordringer kommer til syne?

Teoretisk forståelsesramme

Samskaping

Et overordnet mål med samskaping er å generere ny kunnskap (Smith et al., 2022). Teori om samskaping og interessenter i møte mellom praksisfelt og høyere utdanning understreker betydningen av likeverd, makt og tillit mellom deltakere og deres ulike interesser (Könings et al., 2021; Langrafe et al., 2020; Mastersson et al., 2022).

Samskapingsbegrepet har sammenheng med de engelske begrepene co-production og co-design som defineres på ulike måter (Masterson et al., 2022; Willumsen, Ødegård & Sirnes, 2020). Co-production som kan oversettes til samproduksjon, forklares som «any act of collective creativity shared by two or more people». Co-design som kan oversettes til samskaping, viser til «collective creativity applied across the whole span of a design process between designers and people not trained in design» (Masterson et al., 2022). Når begrepene ofte brukes om hverandre, er det fordi prinsippene er felles for både co-production (samproduksjon) og co-design (samskaping).

Kunnskapsproduksjon- og formidling i samskapingsprosesser gir grunnlag for distribusjon av makt (Masterson et al., 2022). Forskjeller i makt kan forklares med ulike mandat, roller og faglige forutsetninger, i tillegg til ledelse. Når det gjelder muligheter og utfordringer i samskapingsprosesser og i ledelse av slike prosesser, er følgende spørsmål relevante: Hvem blir inkludert og hvem blir ekskludert? Hvem tjener på samskapingen, og hvem taper? Hvordan distribueres makt? Hva er interessentenes mål? Er det konsensus rundt disse målene? Hvilke mål er det eventuelt som blir imøtekommet (Könings et al., 2021; Masterson et al., 2022; Smith et al., 2022)? Utfordringene som disse spørsmålene tar opp, kan skape barrierer i samskaping, mellom akademia og helse- og omsorgstjenestefeltet (van der Graaf et al., 2021). Det er derfor nyttig å bruke teori om samskaping, slik at man kan stille gode spørsmål og utfordre etablerte forståelser av samarbeid (Brandsen et al., 2018). Det er nyttig ikke minst i et prosjekt som det denne artikkelen tar for seg.

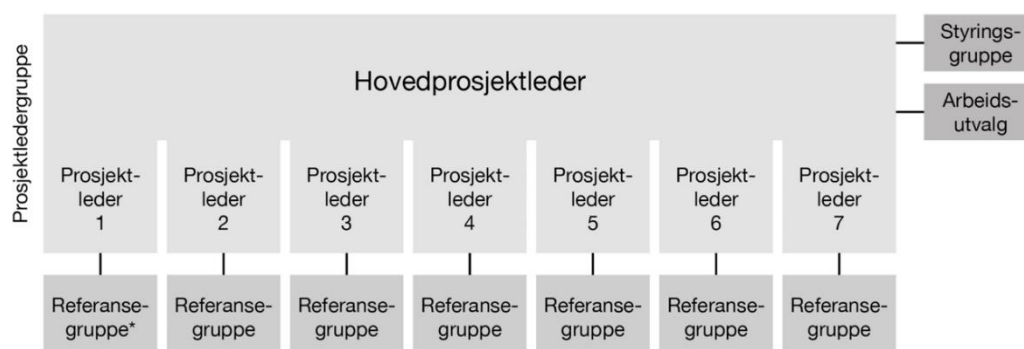
Metode

Om det lokale utviklingsprosjektet

Figur 1 viser prosjektorganiseringen og samskapingsprosessen kontekstuelle ramme. Prosjektet var eksternt finansiert og skulle lede til syv digitale enkeltstående

videreutdanninger for praksisfeltet. Utdanningene skulle ha faglige krav på masternivå.

Delprosjektledernes oppgaver og mål for prosjektet var tydelig beskrevet. Utviklingen av læringsaktiviteter fant sted i prosjektledergruppa, men også i referansegruppemøtene og i styringsgruppemøter. Styringsgruppen var et rådgivende organ for arbeidsutvalget og hovedprosjektlederen.



Note. Prosjektlederne har en bachelorgrad, en mastergrad eller annen høyere utdanning. Enkelte har klinisk kompetanse innenfor seksuell helse. Prosjektlederne har varierende grad av erfaring med å utarbeide undervisningstilbud i høyere utdanning og i bruk av digital pedagogikk.
*delprosjekt 1 hadde to referansegrupper. På grunn av personvern hensyn var møtene i denne referansegruppen ikke en del av datainnsamlingen og er derfor ikke inkludert i figuren.

Figur 1 Prosjektorganisering

Deltagere i de ulike referansegruppene ble rekruttert av delprosjektlederne sammen med hovedprosjektleder. Referansegruppens oppdrag var å gi innspill til emnets programplan for å fremme at det møtte målgruppers behov. Deltakere baserte innspillene sine på egen kunnskap og egne livserfaringer. I referansegruppene var det både studenter, praktiker, undervisere og forskere (se tabell 1). Det var ønskelig at hver enkelt referansegruppe hadde bred representasjon. I noen av gruppene var det likevel en overvekt av deltakere med forskningsbasert og spesialisert fagkunnskap, mens andre grupper hadde en overvekt av deltakere med faglig praksis og erfaringsbasert kunnskap.

Tabell 1. Deltagere i referansegruppene

Førsteamanuensis eller tilsvarende	20
Professor	10
Profesjonsutdanning (fra 3 til 6 år)	16
Studentrepresentant	4
Representant fra brukerorganisasjon*	10

*enkelte representanter satt i flere referansegrupper

Prosjektet har tilrådning fra NSD (Norsk senter for forskingsdata). Alle prosjektdeltakerne gav informert skriftlig samtykke. For å sikre konfidensialitet har alle sitater blitt gjengitt på bokmål. Uttalelser som kan spores direkte til enkelte personer eller spesifikke fagmiljøer er dessuten utelatt.

Dataproduksjon

Observasjon

Kontekstualisering gir et egnet utgangspunkt for å forstå strategier i forbindelse med posisjonering i samskappingsprosesser, særlig med tanke på muligheter og utfordringer. Videre kan observasjonsdata gi nyttig kunnskap om hva som foregår «in situ» i de ulike prosjektleder- og referansegruppemøtene (Strøm & Fagermoen 2012/2014).

Observasjoner av møtevirksomhet ble gjennomført i perioden mars 2021 til oktober 2021. Alle deltakerne i styre-, prosjektleder- og referansegruppemøter var informert om følgeforskningen og samtykket både til at forskerne kunne delta, og til at alle møtene ble tatt opp digitalt. To av forskerne observerte 11 prosjektledermøter, og syv referansegruppemøter. Disse møtene varte i gjennomsnitt 2 timer, og opptakene på møtene er totalt 30 timer og 45 minutter. Alle møtene var digitale med unntak av et to-dagers samskappingsmøte. Dette var et hybrid møte der en av forskerne var fysisk, men skjermet til stede. De andre digitale møtene ble observert av to forskere. Da forskerne deltok i et møte for første gang, ble de presentert for møtedeltagerne. Forskerne forklarte sin deltakelse i møtene. Forskere hadde kamera av i alle møter, og tok observasjonsnotater.

Analyse

Forskningsspørsmålene ble anvendt som analytiske spørsmål til materialet (fremgangsmåte er illustrert i figur 2). Samskaping- og interesseteori, som det er redegjort for tidligere i artikkelen, ga et grunnlag for å forstå dataene og tematisere meningsbærende enheter i materialet. Tilnærmingen til materialet var abduktiv. Det innebærer en ikke-lineær prosess mellom studier av teori og empiri (Strøm & Fagermoen, 2012).

Det transkriberte observasjonsmaterialet var retningsangivende i forskernes innledende analyseprosesser. Deres tematiske analyse av materialet var inspirert av Erlingsson & Brysiewicz, (2017) og Strøm & Fagermoen, (2012/2014).

Etter inspirasjon fra den systematiske dataintegrasjonen fra Strøm & Fagermoen (2012/2014) analyserte forskerne feltnotatene først på langs (observasjoner og feltnotater) og deretter på tvers. De sjekket blant annet hvordan ulike meningsenheter, sub- og hovedtema hørte sammen. Videre drøftet forskerne temaene som foreløpig viste seg i materialet.

Det første trinnet i analyseprosessen gikk ut på å identifisere eksempler på samskaping i observasjonsnotatene og samle disse, slik at de kunne svare på forskningsspørsmål 1, som handlet om hvordan inkludering og ekskludering ivaretas i samskapingsprosessen. Forskerne identifiserte eksempler på samskaping ved å lete på langs i notatene etter hovedtema og subtema. Deretter lette de på tvers av materialet etter tema som «matchet» de som de allerede hadde funnet (se tabell 2).

Tabell 2. Ekstrakt fra tekst som illustrerer første integrerte analyse

Hovedtema 1 Ledelsesforankret		
Originale feltnotater	Subtema	Originale feltnotater
prosjektledergruppe- møter		referansegruppemøter
(11.21) Møteinnkalling- og agenda sendes ut i god tid før møtet. Som et forarbeid ønsker hovedprosjektleder at deltakere skriver ned en refleksjon om grunnleggende forståelse, eller ståsted, om temaet seksuell helse. Deretter får alle si noe om dette i felles fora. Alle delprosjektledere presenterer emnene sine. Delprosjektledere kan også melde inn tema for videre diskusjon på møtene.	Ledelsesstrategi	(08. 21) Alle deltakere gis anledning til å gi strukturert tilbakemeldinger – uavhengig av utdanning og posisjon. Delprosjektleder griper inn og gir ordet til de som ikke har tatt ordet.
(02.21) Hovedprosjektleder informerer om at canvasemnene skal være standardiserte – på masternivå, etter Blooms taksonomi- og viser til Bologna prosessen. Leder informerer også om at det er utformet en mal til invitasjon av deltakere i referansegrupper. Materialet skal sendes til referansegrupper på forhånd.	Informasjons- og kompetanse- formidling	(08.21) Lang introduksjon om bakgrunn og hvordan modulene skal bygges opp og hva det ønskes innspill på. Hele introduksjonen med bakgrunn og formaliteter tar over 30 minutter. Det gis innledende informasjon om emne og det overordnede prosjektet av delprosjektleder. Det vises en forberedt og standardisert power point i tillegg vises utkast til emneplan på skjermen.
(05.21) På alle vårens møter i prosjektledergruppa settes det av betydelig med tid til informasjon til delprosjektledere, enten fra hovedprosjektleder, eller fra prosjektdeltakere seg imellom.		

Forsknings spørsmålet 2 som handler om distribuering av makt, og forsknings spørsmål 3, som handler om at deltakere har ulike mål, ga utgangspunkt for det andre og tredje trinnet i analysen. Prosessen foregikk på samme måte som i det første trinnet, som er illustrert og beskrevet i tabell 2 ovenfor.

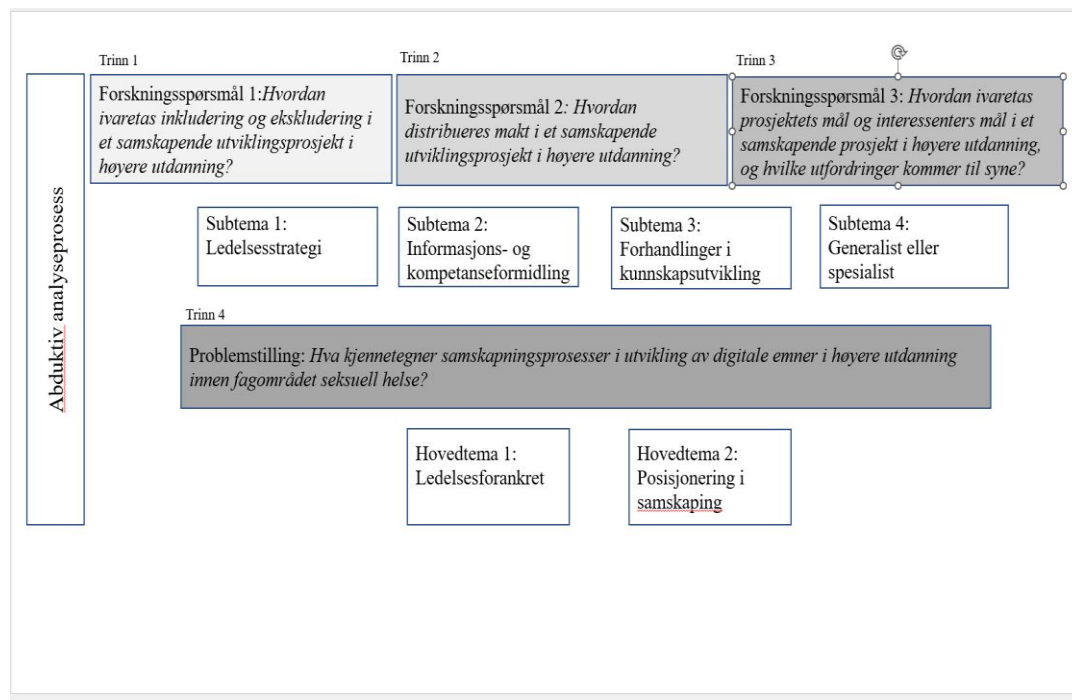
Etter de langsgående og tversgående analysene av observasjonsmaterialet fortsatte forskerne på et fjerde trinn i prosessen. Alle de tre forskerne samarbeidet på dette trinnet. De tok utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling, der det spørres om hva som kjennetegner samskapingsprosesser i utvikling av digitale emner i høyere utdanning innenfor fagområdet seksuell helse.

I de første trinnene i analysen var det mulig å lese observasjonsnotatene både på langs og på tvers, slik at hele datamaterialet kunne ses under ett (Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Trinn 4 i analyseprosessen er illustrert i tabell 3 nedenfor.

Tabell 3. Kjennetegn ved to av samskapingsprosessene

Hovedtema 1 Ledelsesforankret	Hovedtema 2 Posisjonering i samskapingen
Ledelse gir stort rom mht. tidsbruk på møter til artikulering av kompetanse/erfaringsutveksling for enkelt deltakere og deltakere imellom. Deltakeres bidrag til kompetansehevende tiltak er organisert av hovedprosjektleder.	Teoretisk overbygning og begrepsbruk på tvers av emnene er gjenstand for diskusjon og uenigheter. Særlig knyttes slike uenigheter til begrepsbruk og perspektiver som mangfold, interseksjonalitet, funksjonsvariasjon og minoritet/majoritet.
Ulike faglige forutsetninger hos deltakere i prosjektleder- og referansegruppene om bruk av digital teknologi i kommunikasjons-, lærings og utdanningskontekst, medfører at ledere bruker mye tidsbruk på å informere og orientere om forutsetninger for retningslinjer i utvikling av emnene. Delvis ledes og organiseres informasjonsformidling virtuelt av hovedprosjektleder og delprosjektledere, men deltakere informerer også hverandre om egne kompetanseområder. Bruk av- og opplæring i digital teknologi/læringsplattformer, «Digin», inngår som en fast post på prosjektledermøter. «Digin» var også inne i fellesmøter og som veileder til enkelte.	Faglige sterke særinteresser og ulikt fag-/erfaringsgrunnlag synliggjøres i møtevirksomheten. Enkelte deltakere bruker mye mer møtetid til å presentere egne bidrag enn andre. Tidsbruk i samskapingen knyttet til artikulering av enkelt deltakeres bidrag balanseres mot tydeliggjøring av formelle rammer og innvilget økonomisk støtte til utvikling av emnene. Slike føringer overstyrer deltakeres særinteresser og faglige/erfaringsbaserte spesialiserte overbevisninger/preferanser.

Figur 2 gir en oversikt over trinnene i den abduktive analyseprosessen av det transkriberte observasjonsmaterialet



Figur 2 Analyseprosessen

Resultater

Hovedfunnene fra den tematiske analysen og dataintegrasjonen av observasjonene viste at kjennetegn ved samskappingsprosessen kan begrepsfestes i to hovedtema. Hovedtema 1 er «ledelsesforankret» og har subtemaene «ledelsesstrategi» og «informasjons- og kompetanseformidling». Hovedtema 2 er «posisjonering i samskapingen» og har subtemaene «forhandlinger i kunnskapsutvikling» og «generalist eller spesialist».

Ledelsesforankret

Dette første hovedtemaet «ledelsesforankret», omfatter kjennetegn ved samskappingsprosessen gjennom subtemaene «ledelsesstrategi» og «informasjons- og kompetanseformidling».

Ledelsesstrategi

Et gjennomgående kjennetegn i samskappingsprosessene både i prosjektledergruppen og i majoriteten av referansegruppemøtene dreide seg om hvordan møtene ble ledet. Hovedprosjektlederen presenterte premissene for samskaping i det første prosjektledergruppemøtet, og understreket at det var viktig

å holde i trådene fordi prosjektet var komplekst med mange deltakere med ulik bakgrunn. Hen uttrykte at det som leder var et mål for hen å få frem det beste i folk, å være tilgjengelig og å «heie». Dette sitatet er illustrerende.

11.21: Jeg må være lyttende pragmatisk i møte med alle deres sterke stemmer. Det er viktig i prosjektledelsen holder trådene, prosjektet er komplekst med over 100 stk. Hvordan skal man kan få frem det beste i folk, heie på?

Enkelt deltakers faglige bidrag ble likevel sjelden lagt til grunn for hovedprosjektleders uttalte oppsummeringer eller felles konklusjoner og retningslinjer for det videre arbeidet med emnene. Følgende uttalelse fra hovedprosjektleder illustrerer: 04.21: ... *jadda, kommer tilbake til det, skal ikke ha den store diskusjonen nå....*

Til tross av at alle deltagere fikk mulighet til å gi både strukturerte og mer spontane tilbakemeldinger på andres bidrag, viser observasjoner at enkelte deltagere hadde en mer fremtredende rolle enn andre i møtene. Dermed ble det ikke like mye rom for alle. Denne tendensen viste seg både i prosjektledermøtene og i referansegruppemøtene. Både i prosjektledermøter og i referansegruppemøtene var det studentrepresentantene som var mest anonyme.

Informasjons- og kompetanseformidling

Hovedprosjektlederen brukte mye tid på å formidle informasjon i møtene. Informasjonen handlet om hvordan deltakere skulle imøtekomme formelle krav, retningslinjer og kvalitetskrav, og/eller hvordan de skulle bruke digitale ressurser som Canvas og Teams. Det var også nødvendig med informasjonsformidling i den forstand at deltakerne både i prosjektledergruppa og i referansegruppene hadde behov for omfattende opplæring for å imøtekomme de formelle retningslinjene i prosjektet. Denne observasjonsbeskrivelsen illustrerer deltakernes behov for opplæring i Teams og Canvas:

03.21(a): Delprosjektledere skal introdusere de andre delprosjektlederne for en gjennomgang av felles tematikk på tvers av emnene. Hen bruker 8 minutter på å leite frem det dokumentet hen har jobbet med i teams, og diskuterer underveis med hovedprosjektleder hvor filen kan ligge. Hen sier: «Jeg skal øve meg mer på Teams, Canvas er også helt nytt for meg». Senere på møtet sier annen delprosjektleder: «Akkurat det med Teams, det sliter jeg også med, å finne igjen mappene. Teams er nytt for meg, jeg bruker det ikke utenom i dette prosjektet.»

Hovedprosjektleder introduserte stadig nye retningslinjer for delprosjektledere på møter, og de var utformet som maler. Det kunne for eksempel være maler for hvordan de skulle utforme invitasjoner til deltakere i referansegruppene, for

hvordan de skulle søke om å få vurderingseksemplarer av aktuell emnelitteratur, og for hvordan de skulle utforme de ulike Canvas-emnene:

02.21: Hovedprosjektleder: canvasemnene skal være standardiserte – på masternivå, Blooms taksonomi- Bolognaprosessen (...) det må være lik struktur i mappene- på Teams. Jeg utformer en mal for dette.

Standardisering av emnene var et gjentakende tema på prosjektledergruppemøter. Det var hovedprosjektleder som tok opp dette temaet:

03.21(b:) Hovedprosjektleder inviterer også delprosjektledere til å presentere sitt arbeid med utforming og arbeidsprosessen med sitt emne. Delprosjektledere går detaljert gjennom utforming av sin emneplan, eksamen, ferdighetsmål...og oppfordrer andre delprosjektledere til å følge maler for oppsett i emneplanene.

Også i referansegruppemøtene brukte delprosjektledere tid på å informere deltakere om hvordan de skulle ivareta akademiske formelle krav til emnene:

08.21: Lang introduksjon av delprosjektleder om bakgrunn og hvordan modulene skal bygges opp og hva det ønskes innspill på. Hele introduksjonen med bakgrunn og formaliteter tar over 30 minutter.

Introduksjon av maler ble knyttet til kvalitetskrav i høyere utdanning. I forlengelsen av at maler ble introdusert, ble det snakket om forventet bruk av film og bilder i emnene. Hovedprosjektleder lovet tidlig i prosjektet at delprosjektledere skulle få særlig opplæring i å bruke film og bilder. Slik opplæring er et eksempel på et kompetansehevende tiltak. Et annet kompetansehevende tiltak var å ansette en illustratør som skulle ivareta produksjon av billedbruk, på tvers av emnene.

Kunnskapsutviklingen foregikk delvis ved at delprosjektlederne presenterte sine kunnskaper i møtene, og delvis ved at deltakere fikk opplæring for å imøtekomme akademiske krav i høyere utdanning. Delprosjektlederens behov for å utvikle sin egen kunnskap, slik at de kunne imøtekomme at de akademiske kravene, ble ivaretatt av hovedprosjektleder. Måten hovedprosjektleder ledet møtene på, ga noen deltakere mer plass enn andre til å dele sine interesseområder og kunnskaper.

Posisjonering i samskapingen

Temaet «posisjonering i samskaping» beskriver kjennetegn ved samskappingsprosessen ved subtemaene «forhandling om faglige- og teoretiske perspektiver» og «generalist versus spesialist».

Forhandlinger i kunnskapsutvikling

Biologisk, psykologisk- og sosialkonstruksjonistiske perspektiver dannet grunnlag for stadige uenigheter delprosjektledere imellom, på møter utover våren og høsten.

Delprosjektlederne diskuterte også hvilke fagbegreper som burde brukes. Følgende observasjonsbeskrivelse bidrar til å illustrere:

03.21(b): En delprosjektleder viser til borgerbegrepet, og om en kan enes om dette i utforming av alle emnene fordi det det åpner for innovasjon i tjenesteutforming. En annen delprosjektleder viser til at helsedirektoratet anbefaler benevnelsen «en person med...», samtidig ivaretar jo borgerbegrepet rettigheter. Hovedprosjektleder spør om det kanskje er nødvendig å variere begrepsbruken: «Borger, mennesker, personer, kan alle begrepene være et utgangspunkt? Kan vi forenes om bruk av disse? En delprosjektleder sier at i noen sammenhenger må en kunne bruke pasientbegrepet også?»

Delprosjektlederne brukte egne oppfatninger og argumentasjon for eller imot valg av teoretisk grunnlagstenkning og begrepsbruk på tvers av emnene som skulle utformes, til eget fagfelt. Det kunne for eksempel stå mellom et pedagogisk og sosialkonstruksjonistisk perspektiv og et (bio)medisinsk og helsefaglig perspektiv.

Enkelte delprosjektledere fremstilte seg selv som bevandret innenfor fagområdet seksuell helse, og med formell utdanning, mens andre uttrykte at de hadde mindre kunnskap. De ulike faglige forutsetningene dannet grunnlag for følgende forslag fra hovedprosjektleder:

10.21: Vi trenger bistand i begrepsbruk i emnene, kanskje vi kan betale 3 av dere ekstra for å lese gjennom alle emneplanene og passe på at vi bruker «main stream begreper», de rette begrepene i emnene?

Det ble ikke konkludert i hovedprosjektlederens spørsmål. Det ble heller ikke avklart hvordan delprosjektledere kunne håndtere et uttalt behov for en slik enighet om begrepsbruk i det videre arbeid med emnene. Senere i prosjektperioden ble delprosjektlederne imidlertid igjen utfordret på å tydeliggjøre egne faglige ståsted i utforming av sine emneplaner.

Generalist versus spesialist

Allerede på det første møte i prosjektledergruppen ble det pekt på en tverrfaglig tilnærming for å utforme emner. Ledere understreket at et mål med nye emner, var å vekke faglig engasjement for temaet på ulike profesjonsutdanninger («lærer, sykepleie, vernepleie, og andre» observasjonsmateriale prosjektledermøte 02.21), og i ulike tjenestefelt. Ifølge hovedprosjektleder var en viktig hensikt med prosjektet å gjøre kunnskapsutviklingen relevant også i tjenester utover det helse- og medisinskfaglige området. En tverrfaglig tilnærming skulle derfor ivaretas i utforming av emnene. Tverrfaglighet var stadig oppe til diskusjon i prosjektledergruppemøtene, særlig hvordan forstå og anvende begrepet i praksis: 02.22: *Hvordan kan vi forstå seksualitet som et tverrfaglig felt, og knytte det til grunnlagstenkning på tvers av utvikling av ulike emner?*

Det ble stadig fremhevet at delprosjektledernes og referansegruppedeltagernes ulikheter med hensyn til faglige bakgrunn, formell og uformell kompetanse og erfaringer fra fagfeltet var viktige bidrag i den tverrfaglige samskapingen. I noen av referansegruppene hadde overvekten av deltakere bred forskningsbasert spesialisert kunnskap, mens de øvrige først og fremst hadde faglig praksis og erfaringsbaserte kunnskap. En slik overvekt av spesialiserte fagpersoner i referansegruppene kunne være en årsak til at faglig fordypning og detaljerte fagdiskusjoner fikk større plass i referansegruppemøtene enn i prosjektledergruppemøtene. Her følger en observasjon fra referansegruppemøte: 08.22: *Genitalkirurgi er kjønnsnøytralt. Lang diskusjon om kjønnglemløstelse og hvilke begreper en skal bruke*

Til tross for at det eksplisitt ble påpekt at ingen emner skulle kreve spesifikke forkunnskapskrav utover bachelorgrad, var krav til forkunnskap en tilbakevendende diskusjon i prosjektledergruppen. Enkelte delprosjektledere mente at det var nødvendig med forkunnskapskrav, og påpekte at det var mer relevant i deres emner enn i andre. I utformingen av emnene fremgikk det også at det var uklarerhet rundt forventet kunnskapsnivå hos studentene. Det ble tydelig blant annet i dette referansegruppemøtet:

08.21: Et referansegrupped medlem sier: «litt vanskelig å vurdere innhold i et emne, uten å se pensum, regner med at vi får se det etter hvert. Har ikke helt skjønt hva slags emne dette er, er det et videreutdanningsemne eller skal det passe inn som en del av en master? Det er et uklart skille mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Hva er plassert hvor og hvor er ting plassert – kan bidra til å redusere ambisjonsnivået?»

Deltakeres mer eller mindre spesialiserte faglige bakgrunn preget kunnskapskrav som ble satt da emnene skulle utformes.

Analysen viser at ledelsesforankring er et kjennetegn ved samskappingsprosesser i utvikling av digitale emner i høyere utdanning innen fagområdet seksuell helse. En viktig ledelsesstrategi for å imøtekomme målet med prosjektet var å organisere informasjons- og kompetanseformidlingen samt enkeltdeltakeres faglige bidrag i samskapingen. Sterke faglige interesser og spesialisert kunnskap posisjonerer noen deltakeres bidrag og målsettinger fremfor andres i kunnskapsutviklingen. Det kunne være særlig utfordrende å balansere spesialiserte kunnskaper og andre deltakeres bidrag. Dette medførte både muligheter og utfordringer for hovedprosjektleder.

Drøfting

Med bakgrunn i de to temaene som presenteres i resultatbeskrivelsen og studiens teoretiske forståelsesramme blir det i det følgende drøftet hva som kjennetegner

samskapingsprosessene. Kjennetegnene kan deles i tre ulike temaer, henholdsvis 1) ledelsesforankret samskaping 2) posisjonering av kunnskap og 3) fasilitering av samskaping mellom praksisfelt og utdanning.

Ledelsesforankret samskaping

En hovedtendens i materialet vårt er beskriver av prosjektet som ledelsesforankret basert på informasjons- og kompetanseformidling og kompetanseheving. Forankring i ledelse er ifølge Wangen et al., (2021) avgjørende for å kombinere kompetanse mellom utdanning og praksisfelt med læring som formål. I samskapingsprosessene som utforskes er hovedprosjektleders formidling av retningslinjer og forventninger til kvalitet førende i utvikling av emner på masternivå. De viktigste prinsippene for ledelsesstrategisk samskaping er å etablere støttesystemer, samtidig som de tilstreber likeverd og deling av makt og tillit ved å balansere ulike interessenter og kravene deres (Areskoug Josefsson et al, 2020; Langrafe et al., 2020; Masterson et al., 2022). Langrafe et al. (2020) understreker hvor viktig relasjonell ledelse som fremmer tillitt og respekt mellom deltakere, er for verdiskapning. Denne måten å lede på styrker også prosjektets sluttprodukt ved at interessentene opplever det som samskapt og til nytte for dem selv (Langrafe et al., 2020). Prosjektledere har en viktig rolle når det gjelder å fremme samskaping, å målene for prosjektet og å fremme likeverdig deltakelse, maktdeling og en åpen og tydelig kommunikasjon (Areskoug Josefsson et al., 2020). Resultatene gir eksempler på den viktige rollen som hovedprosjektleder har.

Observasjonene inneholder en rekke eksempler på at hovedprosjektlederen uttrykte forventninger til deltakere om at de skulle bidra til faglig kunnskapsutvikling. I samskapingsprosesser krever det ekstra oppmerksomhet hos deltakere for at de skal få en forståelse av nye roller og ansvarsområder, og for at de skal utvikle nye ferdigheter i å samskape (Könings et al., 2021). Informasjonsutveksling mellom deltakere kan gi dem bedre forståelse for hverandres interesser og preferanser (Olsson et al., 2021; Langrafe et al., 2020). Videre innebærer samskapingsprosesser at man må integrere flere aktører og ulike former for kunnskaper, noe som krever at man underveis i prosessen utvikler et felles språk og forståelse (van der Graaf et al., 2021; Smith et al., 2022). I følge Meld. St. 16 (2016-2017) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» handler kvalitet og verdiskapning i utdanning om å aktivisere og engasjere studenter som likeverdige medlemmer av det akademiske fellesskapet. Våre resultater utfordrer imidlertid dette synet.

Resultatene av analysen viser at særlig delprosjektledere var uenige om faglige spørsmål knyttet til målsettinger med emnene de hadde ansvar for, og at hovedprosjektleder gav rom for uenighet. «Antagonistisk pluralisme» kan være hensiktsmessig, ifølge Smith et al. (2022), noe resultatene støtter, særlig med hensyn til diskusjoner om begrepsbruk og teoretisk grunnlagstenkning. Faglig ulikhet i forbindelse med seksuell helse gir en mulighet til å utvikle og akademiskere fagfeltet. Diskusjonene som oppstod som en følge av deltakernes

ulike bakgrunn med hensyn til fag og erfaring fra praksis, var egnet til å synliggjøre minoritetsperspektiver på seksuell helse, i tråd med helsepolitiske føringer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2022).

Antagonistisk pluralisme kan samtidig være utfordrende for ledere å håndtere (Smith et al, 2022). Utfordringer med antagonistisk pluralisme kan være en mulig årsak til at hovedprosjektlederen utsatte beslutninger som fikk endelige konsekvenser for hvordan kunnskapsutvikling skulle foregå i de ulike emnene. Hovedprosjektlederen kan ha utsatt disse beslutningene fordi hen hadde et mål om å fremme en opplevelse av felles ansvar hos deltakerne, og dermed ønsket å begrense ulikhet i makt mellom dem (Könings et al., 2021). Resultatene av analysen er imidlertid ikke entydige, noe som kan være en konsekvens av at studien fant sted en avgrenset periode av samskapingsprosjektet. Smith et al. (2022) poengterer at en måte å håndtere konflikter mellom deltakere på er å praktisere åpen kommunikasjon gjennom hele prosessen. Resultatene indikerer at enkeltdeltakeres opplevelse av engasjement og eierskap i prosjektet, ble støttet av ledelsen i møtene. En slik ledelsesstrategi er egnet til å fremme tillitt, læring og til å legge til rette for samskaping (Olsson et al., 2021; Koning et al., 2021; Langrafe et al., 2020; Smith et al., 2022; van der Graaf et al., 2021). Flere studier understreker hvor viktig det er at ledelsen i samskapingsprosesser lager rom for refleksjon, slik at man kan bryte ned faglige siloer og mobilisere til felles kunnskapsutvikling på tvers av faggrenser og tjenestoområder (Olsson et al., 2021; Smith et al., 2022; van der Graaf et al., 2021; Ødegård & Willumsen, 2019). Hovedprosjektlederen i samskapingsprosjektet som ligger til grunn for denne artikkelen, hadde et uttalt mål om bred og demokratisk inkludering.

Posisjonering av kunnskap

Prosesser i samskaping kan komme i konflikt med behovet for å produsere produktet (Masterson et al., 2022). I samskapningsprosjektet som denne artikkelen utforsker, er det de syv «emnene» som er produktet. Det kan være flere årsaker til at det oppstår konflikter. I tilfellet med de syv emnene var det på forhånd fastlagt formelle kriterier til hvert enkelt emne. Kriteriene hadde bakgrunn både i innvilgning av midler og akademiske retningslinjer. Slike retningslinjer krever at prosjektdeltakerne får strategisk veiledning (Langrafe et al., 2020). Resultatene av analysene viser at deltakerne fikk denne formen for veiledning.

Samskapingen, slik den fremkommer i studien, dreier seg først og fremst om diskusjoner om innholdet i emnene. Klare retningslinjer og kvalitetskriterier knyttet til målet med prosjektet og det tilhørende produktet innebærer imidlertid at deltakernes bidrag må tilpasses til disse retningslinjene og kvalitetskriteriene (Verschuere et al., 2012). Resultatene viser at ledelsen ivaretok en slik tilpasning, og kan derfor sies å være mer beskrivende for co-production (samproduksjon) enn for co-creation (samskaping), selv om begrepene ofte brukes om hverandre (Masterson et al., 2022).

Noen av deltakerne i studien fikk i møtene mer rom enn andre til å formidle sine interesser. Årsaken var at de kunne bidra med fagspesifikk og spesialisert kunnskap om seksuell helse. Pedagogisk, digitale- og akademisk kunnskaper gav også noen av deltakerne mer rom for å formidle sine interesser enn andres på møter. På denne måten posisjonerer de faginteressene sine i fellesskapet. Posisjonering av noen deltakeres roller og kompetanse fremfor andres, kan utfordre både hva som samskapes og hva som produseres. Det kan påvirke tillitsforhold (Smith et al., 2022). Studien som ligger til grunn for denne artikkelen, viser eksempler på at posisjonering kan være en barriere i samskapingen (van der Graaf et al., 2021). Digital deltakelse kan ha forsterket enkelte deltakeres dominans, ettersom fysiske møter fremheves som en viktig kontekstuell forutsetning for aktiv deltakelse (Brix et al., 2019).

I referansegruppemøtene handlet diskusjonene i større grad om spesialiserte kunnskaper enn det diskusjonene i prosjektledergruppen gjorde. Det tar tid å presentere spesialisert kunnskap, og samskapingsprosesser innebærer at deltakere både har vilje og evne til å kunne endre sin forståelse av egen og andres roller, inkludert ansvar og læring (Koning et al., 2021; Olsson et al., 2021). Slike krav til deltakelse kan oppleves både ukomfortabelt, truende og forvirrende (Koning et al., 2021). Resultatene av analysen utfordrer behov for større konsensus om begreper og krav til kunnskapsnivå når man utvikler emner i høyere utdanning. Både nasjonale og internasjonale studier fremhever at slike avklaringer er særlig grunnleggende for å fremme «levde erfaringer og behov» i samskapingsprosesser mellom akademia og praksisfeltet (Smith et al., 2022; Wangen et al., 2021). I slike prosesser er særlig studentrollen interessant, fordi studenter er både tjenestemottakere av- og samarbeidspartnere i utdanningssystemet (Langrafe et al., 2020). Noe av det viktigste i arbeid med kvalitetsutviklingsarbeid i høyere utdanning er å basere forskning og utvikling både på et tett samarbeid med både praksisfeltet og studentene selv. Målet er å utvikle studenter som innovative, attraktive og produktive arbeidstakere, noe det er behov for mer kunnskap om (Meld. St. 16, 2017). Studien om samskaping i utvikling av digitale emner i høyere utdanning støtter dette.

I nevnte studie synliggjøres uklarheter blant annet om krav til faglig kunnskapsnivå i emnene som ble utviklet. Slike uklarheter kan påvirke lederes beslutninger (Stankevičienė & Vaiciukeviciute, 2016). Videre kan det forhindre at deltakere internaliserer en felles målsetting i samskapingsprosesser (Masterson et al., 2020). Resultater viser at noen deltakere posisjonerer seg og sin kompetanse på bekostning av andre og deres bidrag, dette er eksempler på distribusjons av makt (Langrafe et al., 2020).

Fasilitering av samskaping mellom praksisfelt og utdanning

Deltakere i samskapingsprosjektet som har blitt undersøkt, har altså ulike kompetanse og erfaring med hensyn til det akademiske, pedagogiske og didaktiske.

Slike kompetanser fremheves som avgjørende for å utvikle bedre utdanningstilbud i universitets- og høyskolesektoren (Könings et al., 2021; Olsson et al., 2021). Det er særlig pekt på at kunnskap om digital teknologi har potensial til å transformere undervisning og læring dersom kunnskapen brukes hensiktsmessig i samskapingsprosjekter mellom akademia og praksisfeltet. Videre blir det fremhevet at studentaktiv læring og «studentsentrert tenkning» er avgjørende for å utvikle sammenheng mellom aktiviteter, emner og digital teknologi i studieprogrammer (Diku, 2021, s. 9). Resultatene av analysen indikerer at det for hovedprosjektlederen og delprosjektlederne var mer krevende å legge til rette for digital kunnskapsutvikling enn de hadde forventet. Resultatene våre utfordrer forutsetninger for utvelgelse av deltakere i samskapingsdesign. Videre er det avgjørende å ha klare målsettinger og formelle krav til utforming av emner, produktet, i høyere utdanning (Koning et al., 2020; Langrafe et al., 2020; Smith et al., 2022). Resultatene gir eksempler på hvordan mindre spesialiserte kunnskapsbidrag blir ekskludert til fordel for mer spesialiserte bidrag. Slik ekskludering illustrerer distribusjon av makt når det gjelder kunnskapsutvikling i samskapingen. Resultater viser at maktubalanse kan utfordre felles målsetting og eierskap i samskapingen.

Styrker og svakheter

Prosjektet varte lengere enn perioden hvor observasjonene ble gjennomført, noe som kan ses som en begrensning ved studien (Brix et al., 2019). Resultater av analysen viser likevel at det er flere muligheter og utfordringer i samskapingsprosesser i høyere utdanning. En styrke ved studien er forskernes kombinasjon av ekstern og intern erfaring fra prosjektet, til å være tett på i observasjonene, men distansert i arbeidet med analysen. Forskerne observerte møtene, og analyserte film fra møtene etterpå. Slik kunne de bekrefte analyser og styrke kvaliteten på resultatene.

Reflekterende dialog mellom hovedprosjektleder og forskerne bidro også til at de fikk kjennskap til hverandre og kunne utvikle en felles forståelse for hva som foregikk. Følgeforskeres ulike kompetanser og erfaring fra andre samskapingsprosjekter ble også brukt som en støtte i det aktuelle prosjektet. Når det gjelder forskernes observasjoner under møtene, kan disse ha påvirket resultatene. Det kan ha skjedd hvis deltakere i prosjektledergruppen og/eller referansegruppen ikke hadde kjennskap til forskernes standpunkter og samtidig begrenset kunnskap om hva forskerne observerte, og hvordan de ville benytte observasjonene.

Forskernes innspill til hovedprosjektleder kan også ha påvirket samskapingsprosessen og ledelsesforankringen av prosjektet, fordi innspillene trolig fikk hovedprosjektlederen til å reflektere rundt situasjonen. På den ene siden kan forskernes forforståelse som vitenskapelige ansatte med samfunnsvitenskapelig- og helsefaglige bakgrunn ha bidratt til å farge resultatene i

studien. På den andre siden kan forskernes tverrfaglige bakgrunn være en styrke i et stort og komplekst tverrfaglig samskapingsprosjekt som dette. Forskernes for forståelse kan ha bidratt til både nærhet og distanse i gjennomføringen av de ulike delene av denne studien, særlig i observasjonene og analysene av datamaterialet

Konklusjon

Samskaping er et komplekst, sosialt fenomen og det er derfor vanskelig å vise til sammenhenger mellom spesifikke samskapingsaktiviteter, resultater og målsettinger i prosjektet som har blitt studert. Kunnskaper om hva og hvordan samskaping skjer i prosjekter gir likevel en forståelse av resultater, slik som i foreliggende studie.

I samskapingsprosjekt i høyere utdanning er det viktig at ledere ivaretar enkelte deltakeres behov for kunnskapsutvikling, engasjement og eierskap. Noe av det som viser at det aktuelle prosjektet var ledelsesforankret, er at det ble forventet at deltakerne skulle ha en åpen kommunikasjon, og at de skulle samles om felles målsettinger i prosjektet. Samskaping i utvikling av emner i høyere utdanning kan være krevende for både ledelse og deltakere grunnet maktubalanse og posisjonering. Samskaping gir samtidig en mulighet til å utvikle slike emner, slik at de får en tettere forbindelse til behov i praksis.

Det er behov for mer kunnskap om samskapingsprosjekter mellom praksis og academia, og det er nødvendig å identifisere nye forskningsmetodiske tilnærminger i slike prosjekter. Det vil derfor være av interesse å intervjuer både ledere og andre deltakere i tilsvarende prosjekter om deres erfaringer om samskaping i høyere utdanning.

Litteratur

- Areskoug Josefsson, K., Nordin, A.M.M. & Kjellstrom, S. (2020). Trust and Self-Efficacy as Enablers and Products of Co-Production in Health and Welfare Services. I A.O. Thomassen & J. Jensen (red.), *Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations*. (p.42-58) IGI Global.
- Brix, J., Krogstrup, H.K. & Mortensen, N.M. (2020). Evaluating the outcomes of co-production in local government. *Local Government Studies*, 46(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/03003930.2019.1702530>
- Diku. (2021). *Pedagogikk, innovasjon og digital teknologi i utviklingsprosjekt i høgare utdanning* (Rapportserie Nr. 4/2021). <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-04-2021-pedagogikk-innovasjon-og-digital-teknologi-i-utviklingsprosjekt-i-hoegare-utdanning>
- Dyer, K. & das Nair, R. (2013). Why don't healthcare professionals talk about sex? A systematic review of recent qualitative studies conducted in the

- United Kingdom. *The journal of sexual medicine*, 10(11), 2658–2670.
<https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2012.02856.x>
- Fennell, R. & Grant, B. (2019). Discussing sexuality in health care: A systematic review. *Journal of Clinical Nursing*, 28(17–18), 3065–3076.
<https://doi.org/10.1111/jocn.14900>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2022). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017–2022)*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf
- Korseberg, L., Svartefoss, S.M., Bergene, A.C. & Hocdhaugen, E. (2022). *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning* (Rapport 2022:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2838067>
- Könings, K.D., Mordang, S., Smeenk, F., Stassen, L. & Ramani, S. (2021). Learner involvement in the co-creation of teaching and learning: AMEE Guide No. 138. *Medical Teacher*, 43(8), 924–936.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838464>
- Langrafe, T.F., Barakat, S.R., Stocker, F. & Boaventura, J.M.G. (2020). A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. *The Bottom Line*, 33(4), 297–313. <https://doi.org/10.1108/BL-03-2020-0021>
- Masterson, D., Josefsson, K.A., Robert, G., Nylander, E. & Kjellström, S. (2022). Mapping definitions of co-production and co-design in health and social care: A systematic scoping review providing lessons for the future. *Health Expectations*, 25(3), 902–913. <https://doi.org/10.1111/hex.13470>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=1>
- Meld. St. 5 (2019–2022). *Levende lokalsamfunn for fremtiden – Distriktmeldingen*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20192020/id2674349/>
- Olsson, A.K., Bernhard, I., Arvemo, T. & Snis, U.L. (2021). A conceptual model for university-society research collaboration facilitating societal impact for local innovation. *European Journal of Innovation Management*, 24(4), 1335–1353. <https://doi.org/10.1108/EJIM-04-2020-0159>
- Smith, B., Williams, O., Bone, L. & the Moving Social Work Co-production Collective. (2022). Co-production: A resource to guide co-producing research in the sport, exercise, and health sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2052946>
- Stankevičienė, J. & Vaiciukevičiūtė, A. (2016). Value creation for stakeholders in higher education management. *Ekonomika a management*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/295579597.pdf>
- Strøm, A. & Fagermoen, M.S. (2012). Systematic Data Integration – A Method for Combined Analyses of Field Notes and Interview Texts. *International*

- Journal of Qualitative Methods*, 11(5), 534–546.
<https://doi.org/10.1177/160940691201100502>
- Strøm, A. & Fagermoen, M.S. (2014). User involvement as sharing knowledge – an extended perspective in patient education. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 7, 551–559. [10.2147/JMDH.S73343](https://doi.org/10.2147/JMDH.S73343)
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- van der Graaf, P., Cheetham, M., Redgate, S., Humble, C. & Adamson, A. (2021). Co-production in local government: process, codification and capacity building of new knowledge in collective reflection spaces. Workshops findings from a UK mixed methods study. *Health Research Policy and Systems*, 19(1):12). <https://doi.org/10.1186/s12961-021-00677-2>
- Verschuere, B., Brandsen, T. & Pestoff, V. (2012). Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda. *Voluntas*, 23(4), 1083–1101. <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9307-8>
- Wangen, M.G., Bradley, M.-E.E., Askim, T., Thingnes, E.R., Solberg, H.S. & Granbo, R. (2021). Samarbeidet mellom utdanning og praksis i helseprofesjonsstudiene kan styrkes: Erfaringer fra utprøving av samarbeidsstillinger. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 17(2). <https://doi.org/10.7557/14.5264>
- Willumsen, E., Ødegård, A. & Sirnes, T. (2020). Sosial innovasjon og samskaping. I E. Willumsen & A. Ødegård (red.), *Samskaping. Sosial innovasjon for helse og velferd* (s. 17–42). Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. & Willumsen, E. (2019). Kunnskapsutvikling og innovasjon i grenseflaten mellom utdanning og praksis. I O.P. Askheim, I.M. Lid & S. Østensjø (red.), *Samproduksjon i forskning og utvikling* (s. 148–162). Universitetsforlaget.
- Åling, M., Lindgren, A., Löfall, H. & Okenwa-Emegwa, L. (2021). A Scoping Review to Identify Barriers and Enabling Factors for Nurse-Patient Discussions on Sexuality and Sexual Health. *Nursing Reports*, 11(2), 253–266. <https://doi.org/10.3390/nursrep11020025>