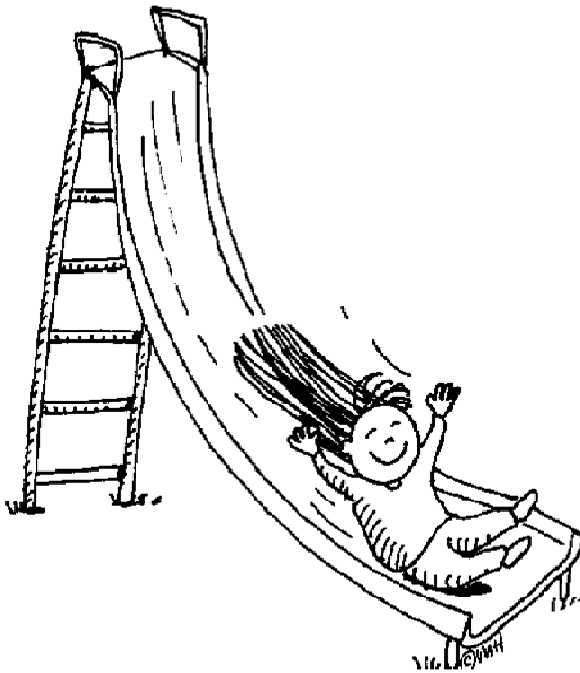


BARNETS STEMME HJEMME

Om barneskolebarns deltagelse hjemme sett fra barns synsvinkel



"Barn må, på en måte, ja, også få lov til å bestemme noe.

At de faktisk er litt viktige, tror jeg." Gutt, 3.klasse

Masteroppgave av Unni Sagoe våren 2008

Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet, Institutt for utdanning og helse, Senter for barnevernsstudier

Forord

Jeg føler meg veldig heldig som har hatt mulighet til å jobbe med denne masteroppgaven. Det hadde ikke vært mulig uten bidrag, hjelp og støtte fra en rekke personer, som jeg her vil rette stor takk til. Først og fremst vil jeg takke alle barna som har latt seg intervju, for at dere velvillig delte deres refleksjoner og erfaringer. Takk til barnas foreldre for deres samtykke til barnas deltagelse i prosjektet. Takk også til skolene som med positiv innstilling har bistått med tilrettelegging for gjennomføringen av intervjuene.

Videre vil jeg takke Redd Barnas forskningsfond for økonomisk støtte til datainnsamlingen og utskrivningen av intervjuene. Takk til Årstad barneverntjeneste ved Anne Karin Nesse for permisjoner og positiv innstilling til videreutdanning.

En stor takk til min familie, Daniel og Simon, for deres tålmodighet og for at jeg har fått bruke tid på dette studiet, selv om det holdt hardt mot slutten. Tusen takk til mamma og pappa for økonomisk støtte, oppmuntring og for at dere alltid tror på meg. Takk til skrivegruppa for samarbeid og diskusjoner. En særlig takk til Jorun M. Holte for samarbeidet i prosjektet og samholdet i skriveprosessen, det har vært veldig kjekt å jobbe sammen med deg.

Til slutt vil jeg takke prosjektleder Marit Skivenes for at jeg fikk være med i prosjektet, samt for kyndig veiledning innledningsvis. Hjertelig takk til min hovedveileder Elisabeth Backe-Hansen for nyttige innspill og kloke kommentarer. Og sist, men ikke minst; tusen takk til min bi-veileder Ragnhild Hollekim for diskusjoner, innspill, veiledning, oppfølging og oppmuntring under hele prosessen; uten deg hadde jeg aldri kommet i mål.

Bergen, 30. juni 2008

Unni Sagoe

Innhold:

1. Innledning.....	5
1.1. Bakgrunn og målsetting.....	6
1.2. Forforståelse	7
1.3. Oppgavens oppbygging	7
1.4. Avgrensing og avklaring	8
1.5. Begrepsavklaring.....	9
2. Temaets bakgrunn og kontekst.....	13
2.1. Barn og barndom	13
2.2. Foreldreskap - norske foreldre.....	14
2.3. Rettighetsbegrepet – når barn har rettigheter	15
2.4. Deltagelsesbegrepet.....	16
2.3.1. Sinclairs fire dimensjoner ved deltagelsesbegrepet.....	17
3. Teoretisk perspektiv	18
3.1. Ulike grader av deltagelse - shiers prosedyrebaserte modell for deltagelse.....	18
3.2. En prosedyremodell for barns deltagelse.....	20
3.3. Hvorfor barn skal eller bør delta.....	21
3.3.1. Forberedelse til rollen som demokratisk samfunnsborger.....	21
3.3.2. Anerkjennelse av barnet	22
3.3.3. Empowerment.....	23
3.3.4. Det kompetente barnet.....	24
3.4. Barrierer for barns deltagelse	26
3.5. Argumenter for å begrense barns deltagelse.....	28
3.5.1. Beskyttelse.....	28
3.5.2. Alder og modenhet	29
3.5.3. Moralsk utvikling	30
3.6. Eksisterende forskning	31
4. Metode og utvalg.....	33
4.1. Kunnskapssyn - hvilken kunnskap er jeg ute etter	33
4.2. Kvalitativ vs kvantitativ metode.....	34
4.3. Intervju som metode	35
4.4. Planlegging og forberedelse	36
4.5. Utvalg	37
4.6. Intervjuene	39
4.7. Transkribering	41
4.8. Analysene	41
4.9. Generalisering, validitet, reliabilitet.....	42
4.10. Forskningsetiske forhold og refleksjoner	45
5. Analyse og diskusjon.....	46
5.1. Barnas erfaringer med deltagelse hjemme.....	47
5.1.1. Barna ser på seg selv som deltakere	47
5.1.2. Barn deltar på noen hverdagsområder, men ikke alle	49
5.1.3. Når deltar barna ikke?.....	51
5.1.4. Foreldrene organiserer barnas hverdag i forhold til tid.....	53
5.2. Hvilke prosedyrer benyttes hjemme?	54

5.2.1. Barna kan spørre og komme med forslag.....	54
5.2.2. Foreldrene har det avgjørende ordet.....	54
5.2.3. Barna får av og til begrunnelser for foreldrenes beslutninger eller grenser	54
5.3. Hva barna syns de voksne bør bestemme.....	55
5.3.1. Yngre barn vil ha det som de har det. Eldre barn vil gjerne bestemme litt mer...	55
5.3.2. Foreldrenes grensesetting forbindes med omsorg, kjærighet og kompetanse	57
5.4. Barnas strategier for å påvirke foreldrenes beslutninger	59
5.4.1. Adlyde/innordne seg.....	60
5.4.2. Spørre/forhandle	60
5.4.3. Protestere	61
5.4.4. Kan barn gjøre noe for å bli mer lyttet til?	62
5.5. Gode versus dårlige voksne lyttere.....	62
5.5.1. Gode lyttere	64
5.5.2. Dårlige lyttere	65
5.6. Hvorfor skal eller bør barn få være med og bestemme?.....	66
5.6.1. Barnas refleksjoner omkring deltagesbegrepet	67
5.6.2. Barns særlige kompetanse	68
5.6.3. Trivsel her og nå.....	70
5.6.4. Øvelse og forberedelse til voksenlivet.....	70
5.6.5. Fremme demokratiet.....	71
5.6.6. Det er ikke så lurt å høre på barn.....	71
5.7. Teoretisk analyse og diskusjon.....	72
5.7.1. I hvilken grad er barn deltakere hjemme?	72
5.7.2. På hvilke områder deltar eller deltar ikke barneskolebarna hjemme.....	73
5.7.3. Hvilke prosedyrer benyttes i familien?.....	73
5.7.4. Hvorfor er det viktig at barn får være deltagere?	75
5.7.5. Barrierer for barns deltagelse: foreldrenes makt	76
5.7.6. Har barna noen form for makt?	76
5.7.7. Hva syns barna de voksne bør bestemme.....	77
5.7.8. Hvordan beskriver barna voksne som er gode versus dårlige til å høre på barn? ..	78
6. Avslutning	79
7. Litteratur	81

1. Innledning

Barn har i dag rett til å delta – både i familien, barnehage, skole, fritidstilbud, nærmiljøet og i samfunnet for øvrig - på alle områder som vedrører barnet (Rundskriv Q-27/2006 B). Dette følger av FNs barnekonvensjon (heretter forkortet CRC) artikkel 12, som gir ethvert barn *”som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet”* (Skivenes & Strandbu, 2005a). Konvensjonen ble implementert i norsk lov i 2003 og gis forrang ved strid. Barns deltagelse er videre ansett for å være et barnepolitisk satsingsområde og den av CRCs rettigheter som i en vestlig kontekst har vært vanskeligst å realisere (Kjørholt, 2002; Lidén, 2004). I Norge er det imidlertid gjort en del forsøk på å la barn delta i ulike sammenhenger, og vi er i følge en undersøkelse (Bartley, 1998, referert i Kjørholt, 2001) ledende i Europa på dette området. Hvordan erfarer så barna selv at deres rett til deltagelse realiseres i Norge i dag?

Barns rett til å delta har ingen nedre aldersgrense, men er avgrenset av barnets evne til å danne seg meninger samt barnets *”alder og modenhet”*. Norge hadde tidligere i enkelte lover (barneloven, barnevernloven og adopsjonsloven) en 12-års aldersgrense for barns rett til å bli hørt. Inkorporeringen av CRC i norsk lov førte til, etter grundige diskusjoner og i motstrid til FNs anbefalinger (Ang et.al, 2006), at aldersgrensen ble satt ned fra 12 til 7 år. En ønsket med dette å gi klart signal om utvidelse av rettigheten, uten at dette medfører at barn under 7 år ikke har tilsvarende rettigheter, eller at barn under 7 år ikke har meninger eller er modne nok til å delta på enkelte områder. Alle barn har rett til å delta på alle områder som er relevant for barnet. Et slikt relevant område er hjemmearenaen.

Masterprosjektets hovedfokus er nettopp barneskolebarns egne erfaringer med og refleksjoner omkring deres deltagelse hjemme. Daglig står barn og deres foreldre overfor beslutninger som er relevante for barn, helt fra små hverdagslige valg som hva barn skal ha på seg eller spise, hva og hvor mye barnet kan få se på TV, til større avgjørelser som hvor familien skal bo. Som så mange andre barnerelaterte områder er det som er tenkt og skrevet omkring barns deltagelse i hovedsak styrt av voksne. Å studere begrepet fra barnets perspektiv kan gi viktige og interessante bidrag til meningen og forståelsen av deltagelsesbegrepets innhold. Hvilke erfaringer og refleksjoner gjør barna selv seg omkring dette temaet? Har barn viktige

innspill til debatten om deres deltagelse samt for realiseringen av deres deltagelsesrett i en hjemmekontekst?

1.1. BAKGRUNN OG MÅLSETTING

Denne masteroppgaven er tilknyttet prosjektet ”Barns medvirkning og barneperspektivets utforming i moderne tid” ledet av dr. Marit Skivenes ved Universitetet i Bergen. Hovedprosjektets målsetting er å ”*bidra til teoridanning når det gjelder barneperspektivet og modeller for barns medvirkning. Det er imidlertid også behov for empiriske undersøkelser om hvilke ulike perspektiver på barn som forefinnes. Ut fra en flerfaglig tilnærming vil vi undersøke hvordan spenningen mellom ulikeartede hensyn som oppdragelse, beskyttelse og effektivitet på den ene siden og barns deltagelse og medvirkning på den andre siden, gir seg utslag i ambivalente forventninger til og forestillinger om barn i dagens samfunn*”(Skivenes & Strandbu, 2005a). Jeg har vært tilknyttet hovedprosjektets kvalitative del, hvor vi har intervjuet 52 barn i 2. til 7.klasse (7 – 13 år) om deres erfaringer med og refleksjoner omkring deres deltagelse i hverdagssituasjoner hjemme, på skolen og i fritidsaktiviteter.

Fra hovedprosjektet har jeg avgrenset min studie til barns deltagelse hjemme. Målsettingen min er å få kunnskap fra barn i 2. til 7.klasse om deres erfaringer med og refleksjoner omkring dette. Aldersavgrensingen fanger opp endringen i aldersgrensen for norske barns rett til medvirkning fra 12 til sju år. Avgrensing til hjemmearenaen finner jeg interessant nettopp på grunn av spenningen mellom barnets rett til deltagelse og foreldrenes ansvar for å oppdra sine barn, noe som særlig utspilles der hjemme. Dessuten er det liten forskningsmessig og annen interesse for implementering av CRC på hjemmearenaen, særlig sammenliknet med temaet barns medbestemmelse i barnehager (Backe-Hansen, 2008).

Mange foreldre velger å gi barnet gradvis mer autonomi på ulike områder hjemme, og det er interessant å se nærmere på når og hvordan dette skjer. Foreldrenes valg om å gi barn og unge gradvis mer autonomi er en side ved norsk barneoppdragelse vi har sett lenge før CRC ble ratifisert, blant annet har dette kommet til uttrykk i diskusjonene om ”forhandlingsfamilien” (NOU, 2001:6). Har så CRC ført til endret praksis? Det kan være interessant å undersøke om fokuset nå i større grad er barnas rettigheter enn barnets

modenhetsnivå eller foreldrenes syn på barneoppdragelse, samt om prosessene igangsettes tidligere enn før og/eller omfatter flere områder.

1.2. FORFORSTÅELSE

Mitt syn på barns deltagelse var positivt ved oppstarten av masterstudiet. Kunnskapsinteressen var avgrenset til involvering av barn i viktige og gjerne vanskelige tema, fordi barn kan ha viktig og sågar avgjørende informasjon vi voksne ikke kan få tilgang til uten at barna involveres og deltar. Min bakgrunn som mangeårig ansatt i barneverntjenestens førstelinjetjeneste, har gitt meg erfaring i at barns deltagelse kan være avgjørende for nettopp å kunne beskytte og hjelpe det enkelte barn. Som mor hadde jeg tilsvarende opplevelse da min sønn som syvåring var livstruende syk, og hans deltagelse var avgjørende for diagnostisering av han, og derved for at han ble frisk. Mitt voksne ståsted og ønske om å beskytte han var ikke tilstrekkelig, fordi han satt på avgjørende informasjon.

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har mitt syn på barns deltagelse blitt mer nyansert og sammensatt. Barns deltagelse er kompleks, og i det virkelige liv må barns deltagelse avveies mot andre viktige hensyn.

1.3. OPPGAVENS OPPBYGGING

Oppgaven er bygd opp slik at jeg først vil ta for meg masterprosjektets målsetting og problemstilling gjennom en avgrensning og avklaring. Deretter vil jeg kort redegjøre for sentrale begrep i oppgaven og hvordan disse benyttes i oppgaven. Særlig sentralt står begrepene rettigheter og deltagelse. Dette vil jeg så gå nærmere inn i sammen med en beskrivelse av det som utgjør studiens bakgrunn og norske kontekst. Så følger redegjørelse for studiens teoretiske perspektiv, med fokus på hvorfor eller hvorfor ikke barns deltagelse er viktig, riktig eller vanskelig å gjennomføre. Jeg vil så beskrive det metodiske arbeidet slik det er gjennomført i denne studien. Analysen med redegjørelse for og drøfting av studiens sentrale funn utgjør oppgavens største og mest sentrale del. Avslutningsvis vil jeg trekke frem de mest sentrale funnene og drøfte forskningsspørsmålene.

1.4. AVGRENSING OG AVKLARING

I en hjemmekontekst angår de fleste spørsmål barnet, samtidig som avgjørelser som fattes lokalt, nasjonalt eller internasjonalt får innvirkning på barnet i familien, slik disse påvirker mennesker generelt. Retten til deltagelse og innflytelse gjelder det enkelte barnets private forhold, som hvilke klær han/hun skal gå i, eller hvilke fritidsaktiviteter han/hun skal være med på, men også forhold på gruppenivå, som hvor familien skal bo eller hva familien skal gjøre sammen. Er det flere søsken i familien, må også flere barns rett til deltakelse og innflytelse ses i sammenheng. Deltagelsesretten omfatter for øvrig også beslutninger som angår flere barn, som trafikkforhold og arealplanlegging, men det ligger utenfor denne oppgaven.

Barns deltagelse hjemme kan berøre sensitive områder, og det er da nærliggende å trekke frem spørsmål som gjelder samvær og daglig omsorg i forbindelse med foreldres skilsmisse. Som i hovedprosjektet vil ikke mitt fokus være på slike sensitive beslutninger, men på hverdagslivets beslutninger; på de større og mindre beslutninger vi fatter mer eller mindre hver dag.

Deltagelse er en aktuell problemstilling for barn og familier i dag. Mange voksne har tenkt, tilrettelagt for eller forsket på barns deltagelsesrett. Jeg har funnet lite forskning på barns egne bidrag til deltagelsesbegrepet, med noen unntak (se nedenfor). Når vi har fokus på barn og deltagelse, er det viktig å også inkludere barnas egne meninger, synspunkt og erfaringer, da noe annet ville vært selvmotsigende. Det foreligger forskning som viser at hvordan voksne oppfatter at barn tenker, gjør eller hva de trenger kan være forskjellig fra hva barn selv uttrykker at de tenker, gjør eller trenger (Green & Hogan, 2005). Følgelig må vi også spørre barn for å vite hva barn tenker og hva som er deres synspunkt.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å fokusere på barns eget syn på deres deltagelse hjemme. Jeg ønsker å analysere nærmere hvordan barneskolebarn deltar hjemme, hva de selv tenker om hvordan de får delta i sin familie og hva de tenker om barns deltagelse mer generelt. Har barn tanker om dette og er de opptatt av dette temaet? Min hovedproblemstilling er som følger:

Hvilke erfaringer med og refleksjoner omkring deltagelse hjemme har norske barneskolebarn?

For å konkretisere og utdype problemstillingen samt avgrense prosjektet (Hatch, 2002) har jeg benyttet følgende underspørsmål:

- På hvilke områder deltar eller deltar ikke barneskolebarna hjemme?
- Hvordan realiseres barnas rett til deltagelse hjemme?
- Hva barna syns de voksne bør bestemme
- Har barna egne strategier for å påvirke foreldrenes beslutninger?
- Hvordan beskriver barna voksne som er gode versus dårlige til å høre på barn?
- Hvordan reflekterer barna omkring deltagerbegrepet og deltagerens hensikt?

1.5. BEGREPSAVKLARING

Hvordan kan vi forstå barns rett til deltagelse? Rettigheter og deltagelse er komplekse begrep, og kan studeres med ulike tilnærminger og fra ulike synsvinkler, og følgelig er det viktig med klargjøring av begrepene slik de benyttes i denne masteroppgaven. Jeg vil her gi en innledende avklaring av de sentrale begrepene deltagelse, rettighet, barneperspektiv, barn, foreldre og hjemme, og hvordan de vil bli benyttet i oppgaven, for så å komme tilbake til en mer utførlig fordykning av begrepene i neste kapittel.

Deltagelse kan forstås som handlingen i å ta del i noe (Cattrijsse & Delens-Ravier, 2006) eller å være involvert (Cashmore, 2002) for eksempel når store og små beslutninger skal tas i hjemmet. Da mye av litteraturen om emnet er på engelsk, nyttes begrepet ”participation”, som ifølge ordnett.no kan oversettes på norsk med ordene: deltagelse, delaktighet, medvirkning, medbestemmelse, (nær)demokrati og engasjement. Thomas (2002, s.2) forstår ”participation” og CRC artikkel 12 som ”*the inclusion of children in decisions*”. UNICEF har tilsvarende forståelse når de avgrenser deltagelse og medbestemmelse fra selvbestemmelse, og definerer det som ”*involving i beslutningstaking*” (Hodgkin & Newell, 2007, s. 150, min oversettelse). Slik blir deltagelse ikke ensbetydende med å være involvert i noe, som å ta del i støvsugingen hjemme, eller å bestemme noe helt alene, men avgrenses til å være med når relevante beslutninger skal fattes. Skivenes og Strandbu (2006, s.12) har avgrenset sin forståelse av deltagelsesbegrepet til ”*barns deltagelse i diskusjoner med andre individer, som leder frem til beslutninger*” og vektlegger derved meningsutveksling samt at deltagelsen foregår i en relasjon til andre. Skivenes & Strandbu (2006, s.14) går videre og ser

i tillegg på barnets deltagelse som en aktiv kommunikasjonsprosess i ”*interaksjon med andre som er opptatt av å identifisere meningen som uttrykkes. Individet blir tatt alvorlig og har innflytelse, hvorved andre tar det uttrykte opp til vurdering og diskusjon.*” (min oversettelse).

Jeg velger her å benytte deltagelsesbegrepet som synonymt med medbestemmelse; når barn får si sin mening eller være med og diskutere samt ha en viss grad av innflytelse før en beslutning tas. Jeg støtter meg derved til Skivenes & Strandbu sine avgrensninger. Dette innebærer en innsnevring av begrepet, og ekskluderer tema som barns plikter i hjemmet fra studien. En innsnevring av begrepet synes imidlertid nødvendig og hensiktsmessig for klargjøring av oppgavens fokus. At jeg velger Skivenes & Strandbu begrunnes med at barns deltagelse hjemme vil foregå i dialog med de andre i familien, da det gir liten mening å snakke om barn deltagelse hjemme uten i relasjon til de andre.

Som teoretisk referanseramme til barns deltagelse fra barnets perspektiv velger jeg å bruke et **barneperspektiv**. Ulike forfattere har noe ulikt syn på hva som menes med et barneperspektiv. Halldén (2003a) skiller mellom et barneperspektiv, som er voksnes perspektiv på barn, og barns perspektiv, som handler om hvordan verden ser ut fra barns ståsted. Ved å ta utgangspunkt i barnets handlinger og uttalelser, kan også voksne forsøke å forstå barnet og hvordan verden ser ut fra barnets ståsted. ”Et barneperspektiv” og ”barnets stemme” er nyere begreper som kan handle om ”*barnets ret til at komme til orde*” (Bäck-Wiklund & Lundström 2003, s.33). Begrepet har siden 90- tallet i økende grad vært brukt i barneforskning, politiske programmer og andre virksomheter som berører barn og det blir brukt både vitenskaplig og som et mer allment begrep. Barneperspektivet kan sies å bygge på en grunnleggende ide om barnet som selvstendig subjekt, samt at de er kompetente til å fortelle om og bedømme sin egen situasjon (ibid.). I følge Sommer (2003) er det vanskelig for voksne å innta et egentlig barneperspektiv, samt at begrepet er vanskelig definerbart. Hun fremhever behovet for mer faglige definisjoner av begrepet enn kun et barnevennlig og velmenende syn eller fokus på barn. Som kriterier for det hun kaller et ”egentlig” barneperspektiv påpeker hun at barneperspektivet må fokusere på barns subjektive opplevelse, samt hvordan voksne oppfatter og tolker denne. Eksempler på et barneperspektiv kan da være voksne som tilstreber å forstå barns indre verden eller forskning som forsøker å få fatt på barnets indre opplevelser.

Cook & Hess (2007) hevder at for å inneha et barneperspektiv, må den voksne gå ut over egne antagelser omkring en situasjon, og lytte til barnet på nye måter, da det kan være stort sprik

mellom voksnes observasjoner og forventninger til barn og barns egne erfaringer. De hevder at når vi prøver å forstå verden fra barnets synsvinkel, må voksne lytte og observere med et åpent sinn og tillate at andre ting skjer enn det den voksne forventer, da voksne kan unngå å fatte barnets perspektiv fordi det ikke passer inn i den voksnes virkelighetsoppfatning. Slik kan barneperspektivet bli ødelagt av voksne som ikke klarer å finne andre tolkninger enn den basert på voksen erfaring.

Et viktig bidrag til barneperspektivforståelsen er når Skivenes & Strandbu (2006) skiller mellom tre bestanddeler i begrepet: *1) den historisk kulturelle forståelse av barnet i moderne stater nedfelt gjennom gjeldende lovverk og barnekonvensjonen, 2) voksnes syn på og holdninger til barn og 3) barnets eget livsverden og posisjon (ibid.).*

Den første bestanddelen handler om rammene rundt barnet, barnets livsbetingelser og at disse rammene har betydning for hva barnet erfarer. Her inngår blant annet strukturelle forhold, lovverk og rådende samfunnssyn på barn. Når barn regnes som relevante aktører med vår kulturelle og politiske fokusering på barn, innebærer dette et barneperspektiv hvor barn forventes, og selv har forventninger om, å bli regnet med og få delta. CRCs artikkel 12, som gir barn juridisk rett til deltakelse, er et eksempel på en formell ramme som gir barn rettigheter, men som i varierende grad er realiserbar på grunn av andre rammer, blant annet knyttet til familie og foreldreansvar.

Den andre bestanddelen er voksendimensjonen, og her finner vi voksne som forsøker å forstå barn, hva som er det beste for barn og hva barn trenger; voksne som ser på barn og forholder seg til dem med et ”barnevennlig blikk”. Voksendimensjonen i barneperspektivet henger nært sammen med første bestanddel i barneperspektivet, da den voksnes bevissthet og evne til å forstå barn vil være knyttet til personlige egenskaper og erfaringer, men også til den kulturelle og samfunnsmessige kontekst den voksne og barnet inngår i. Likeså er lover og regler relatert til barn i hovedsak et resultat av voksnes oppfatninger om hva barn trenger. Barn er følgelig avhengige av voksne også når det gjelder deres egen deltagelse (Skivenes & Strandbu, 2006). Hjemme vil foreldrenes holdninger til barn og deltagelse være av sentral betydning for barnas muligheter til å kunne delta hjemme.

Den tredje bestanddelen i barneperspektivet er barneaspektet, barnets egen synsvinkel, ”*det som barnet gjenkjenner, barnets erfaringer, intensjoner og uttrykk for barnets mening*” (Johansson, 2003, s. 42, min oversettelse). Her kommer barnets egen stemme frem ved at

barnet selv får komme med sitt syn på verden eller meninger om et tema, og det anerkjennes at barnets synspunkt kan være forskjellig fra voksnes og viktige i seg selv. Et barneperspektiv må nødvendigvis romme synspunkt og innspill fra barn. Hvorvidt barn får anledning til å komme frem med sine synspunkter henger imidlertid nøye sammen med de to andre bestanddelene.

En **rettighet** handler om å ha moralsk eller lovmessig rett til noe. I følge CRC har barn en lovmessig rett til deltagelse. Hvorvidt barn kan ha rettigheter kan i følge Archard (2004) forstås ut fra to hovedteorier, viljesteorien eller interesseteorien. Viljesteorien vil hevde at barn ikke er i stand til å treffe egne valg, og følgelig kan de ikke ha egne rettigheter, eventuelt kan de ha rettigheter dersom de ivaretas av voksne som representerer barnet, for eksempel foreldrene. I følge interesseteorien har den som har viktige interesser rettigheter, og siden barn, som medlemmer av familie og samfunn, har en rekke interesser, har de også rettigheter. I lys av barneperspektivet finner jeg det mest nærliggende med et interesseteoretisk perspektiv på barns rettigheter i denne oppgaven, da det i størst grad anerkjenner barnet og dets kompetanse.

Barn inngår i dikotomiene voksne – barn og foreldre – barn, slik at å være barn er det motsatte av å være voksen eller forelder. Av CRC artikkel 1 fremgår at i de fleste land i verden regnes mennesker under 18 år som barn, selv om vi også opererer med et ungdomsbegrep som overgangsperiode fra å være barn til å bli voksen, samt det nye ”tweenies” om alderen mellom barn og ungdom, ca 8 – 12-årsalderen. **Foreldre** er de voksne som har omsorg for, og derved ansvar for barn. Det er i denne oppgaven ikke et poeng om foreldrene er biologiske foreldre eller ikke. **Hjemme** er den arenaen det enkelte barn selv definerer som sitt hjem, det stedet barnet bor, blant annet sammen med en eller begge av foreldrene sine. ”Hjemme” er et begrep som kan gi flere assosiasjoner. Det står som symbol på familien og en arena for tilhørighet, nærhet og omsorg. Hjemme er stedet der deler av hverdagslivet og de daglige rutinene foregår. Fra hjemmet organiseres og koordineres familiemedlemmenes tid og bevegelser. Hjemme fungerer også som ”shelter”; et tilfluktssted for barn og familien, hvor individene kan oppleve beskyttelse fra farer og adskillelse fra verden forøvrig (Halldén, 2003b).

Etter denne kortfattede oversikten over de sentrale begrepene i oppgaven, vil jeg i det følgende analysere forutsetningene for og innholdet i barns medbestemmelse nærmere.

2. Temaets bakgrunn og kontekst

2.1. BARN OG BARNDOM

Barnets posisjon i familien og i samfunnet for øvrig har og endret seg markant den senere tid, og der barn tidligere ikke skulle ses eller høres, har barn i dag en mer fremtredende plass, og dagens foreldre investerer mye tid og ressurser i sine barn. Synet på barn og barndom er historisk foranderlig (Qvortrup, 1999), og for eksempel fantes det ifølge Aries i middelalderen ingen barndom som egen sosial konstruksjon med særlige behov forskjellig fra voksne (Qvortrup 2005), selv om mange er uenige med han i det. Barndommen endres i takt med samfunnsutviklingen for øvrig; da de vilkår barn fødes inn i endres, får det betydning for hvordan det er å være barn (Qvortrup, 1999). Sommer (2003) hevder en barnevennlig innstilling med emosjonalitet og innlevelse i barn og barns situasjon er nytt i historisk sammenheng. I Norge kan barns situasjon de siste hundre årene sies å ha endret seg langs to motstridende hovedtrekk: økende autonomi og økende regulering (Qvortrup, 2005). På den ene side gir økt vektlegging av individualisering og rettigheter fokus på barn som selvstendige subjekt med rett til å skape sitt eget liv. Barnet blir tatt på alvor på en ny måte, noe som for eksempel vises gjennom at plan- og bygningsloven pålegger kommunene å ta hensyn til barns behov i all arealplanlegging. På den andre side reguleres og organiseres barnas hverdag nå i stor grad av voksne, gjennom barnehage, skole og SFO, organiserte fritidsaktiviteter med kjøring til og fra, samt at barn i økende grad er målgruppe for medier og ny kommunikasjonsteknologi. Skoledagene er lengre, barna er yngre når de begynner på skolen, de går flere år på skolen, de ser mer på tv og får mindre tid til selvvalgt, fri lek, og følgelig er det noe annet å være barn i dag enn for et par generasjoner siden (Gullestad, 2006).

Kjørholt (2001) har vært opptatt av rådende syn på barn i dagens samfunn, og har identifisert noen parallelle diskurser relatert til barn og deltagelse. Barn ses på som en truet folkegruppe, ved at voksne i så stor grad organiserer barns hverdag at mye av den "ekte" barndommen forsvinner. Barn anerkjennes i dag som demokratiske borgere, med rettigheter, dog ikke med stemmerett. Barn leker. "Det kompetente barn" er blitt et anerkjent begrep, som fokuserer på at barn har kompetanse på en rekke områder, ofte mer enn voksne er klar over (se nedenfor). Barn anses å være en ressurs – for samfunnet, for nærmiljøet, for familien. Barns deltakelse i familien kan relateres til mye av dette; det kompetente barnet som har viktige bidrag til

familien gjennom sin rett til deltagelse. Imidlertid kan det lekende barnet og den uskyldige barndomstiden tale for at barn bør beskyttes fra deltagelse og det ansvaret som følger med det å ta beslutninger. Det uskyldige barnet trenger også beskyttelse fra andre ting, som uheldig påvirkning og ubehagelige TV-bilder, trafikk og overgripere, som ikke nødvendigvis har med deltakelse å gjøre, men som voksne anser at barna ikke nødvendigvis evner å håndtere på egenhånd.

2.2. FORELDRESKAP - NORSKE FORELDRE

Parallelt og sammenvevd med samfunnsutviklingen, endringer i familieforhold og endring i syn på barn endres også foreldrerollen og forholdet mellom foreldre og barn. For å vise til noe av utviklingen på dette området, vil jeg kort ta for meg tre begrep som Strandbu (2007) trekker frem, som lovmessig har regulert og regulerer forholdet mellom barn og foreldre, nemlig *foreldremakt*, *foreldremyndighet* og *foreldreansvar*. Foreldremakt finner vi i de Castbergske barnelover av 1915, hvor fokus er på hvilke rettigheter foreldre har overfor sine barn. På denne tiden var barn sett på som foreldrenes arbeidskraft, og fokus var barns plikter overfor foreldrene. Ved ny barnelov i 1956 ble begrepet endret til foreldremyndighet, og ”barnets beste” settes som sentralt prinsipp i omsorgsutøvelsen, noe som fordrer foreldre som vet hva som er best for sine barn. Barna skulle fremdeles være lydige og pliktoppfyllende, men vi finner samtidig et syn på barn som sårbare, som trenger omsorg, trygghet og stabilitet. Det siste og nåværende begrepet, foreldreansvar, blir benyttet i barneloven av 1981, og understreker at makt og myndighet ikke lenger er sentralt i forholdet mellom foreldre og barn, men foreldrenes ansvar for sine barn, og rett og plikt til å bestemme over barnet ut fra barnets ”interesser og behov”. Barneperspektivet har blitt mer fremtredende.

Der foreldre før ønsket seg lydige og pliktoppfyllende barn gjennom disiplinering og bruk av autoritet, fokuserer dagens foreldre på at barnet skal være seg selv, være kreative og ”finne seg selv”. Dagens foreldrerolle har fokus på å være veileder for barnet. Disiplinering har blitt erstattet med grensesetting, og foreldrene forventes å sette visse grenser for barna ved å strukturere vanene, tiden og rommet rundt barna, slik at de kan utvikle sitt potensial (Strandbu 2007). Innenfor foreldrenes grenser skal barna være frie (Gullestad, 2006).

Foreldre-barn-relasjonen er kompleks, der foreldre har en overordnet posisjon i forhold til barnet, blant annet for beskyttelse og sosialisering av barna samt tilrettelegging for økt mestring. Gitt visse forutsetningen hevder Hafstad og Øvreeide (1998, s. 76) at den maktposisjonen foreldrene har fremmer barnets utvikling. Disse forutsetningene kan oppsummeres slik:

- foreldrene forstår og tolker barnets tilstand, behov og oppmerksomhet her og nå
- foreldrene har ideer om hva barnet trenger i forhold til fremtidige utviklingstrinn
- foreldrene har tilstrekkelig sosial trygghet til å inneha denne overordnede posisjonen (ibid.).

2.3. RETTIGHETSBEGREPET – NÅR BARN HAR RETTIGHETER

Parallelt med de siste hundre års internasjonale utvikling av generelle menneskerettigheter, har også barn fått flere individuelle rettigheter. At barn har rettigheter kommer som følge av at de kan anses som marginalisert gruppe på linje med andre, som kvinner, homofile, etniske minoriteter, og dermed bør de også ha rettigheter. Da CRC ble vedtatt av FN i 1989 ble et nytt syn på barn stadfestet. Verhellen (2000, s.9) omtaler CRC som en historisk milepæl for fornyet behandling av barn, der barnet for alvor fremstår som subjekt med egne rettigheter, selv om barn også hadde rettigheter før CRC. Det har vært innvendinger mot å gi barn særlige rettigheter (f.eks Cantwell, 1998), da de jo også kommer inn under andre menneskerettigheter, og det er ikke ønskelig at alle "særgrupperinger" i samfunnet skal kunne kreve egne konvensjoner. Hva ligger så i rettighetsbegrepet og hva innebærer det at barn har rettigheter? Det er skrevet og filosofert en god del over dette begrepet, også knyttet til menneskerettigheter og barns rettigheter. Archard (2004) skiller mellom positive og negative rettigheter, eller velferdsrettigheter og frihetsrettigheter, der den første handler om privilegier som er lovfestet eller rett til velferdsgoder, mens den andre handler om frihet til eller fra noe, for eksempel fra undertrykkelse. I følge Archard er barnets deltagelsesrett ikke enten - eller, men både en positiv og en negativ rettighet.

Stern (2006) hevder at det er nær forbindelse mellom rettigheter og fenomener som anerkjennelse, verdighet og (selv-)respekt, særlig relatert til barn, slik at å ikke tilkjenne barn rettigheter medfører dehumanisering av barn. Etter hennes syn er det grunnleggende for alle

mennesker, inkludert barn, å ha rettigheter, da noe annet vil gjøre individet til slave eller en vare. I følge Opdal (2002) kan vi dele synet på barn som rettighetshavere i to. *”Barnefrigjørerne”* ser på barn som subjekt med rett til selvbestemmelse, og av dette følger at de også bør ha makt til å bestemme selv. Dersom barns rett til deltagelse avgrenses av og underlegges voksne bestemmelser, vil barnefrigjørerne hevde at rettighetene ikke er reelle. *”Paternalistene”* vektlegger derimot barnets behov for beskyttelse samt deres uutviklede kompetanse, som igjen medfører at barns rett til deltagelse bør avgrenses av voksne, *”det vil si en rett til deltagelse underlagt den voksnes kontroll, og basert på dennes samtykke”* (ibid, s.5). Paternalistene vil finne det uansvarlig å la barn få bestemme selv på grunn av barnets manglende kapasitet og beskyttelsesbehov, og barna bør slippe det ansvaret som følger med makten til å bestemme selv.

Hvis foreldre ikke lar barnet delta hjemme, eller være med og bestemme, for eksempel at 7-åringer ikke får sykle alene i trafikken, er det da diskriminering eller undertrykking? De fleste foreldre vil hevde at deres avgrensning av barnets deltagelse eller selvbestemmelse er velbegrunnet ut fra barnets alder, modenhet, mestring samt behov for beskyttelse. Barn har da også rett til beskyttelse etter CRC (Høstmælingen, 2003). Archard (2004) påpeker at CRC vektlegger både beskyttelse og barns autonomi, slik at barnet har rett til både – og, ikke enten – eller. Barn skal på samme tid beskyttes og stimuleres til å presentere seg som selvstendige individer, og foreldrene er sentrale i prosessen.

2.4. DELTAGELSESBEGREPET

Min forståelse og bruk av deltagelsesbegrepet er tett knyttet opp mot CRCs artikkel 12, hvor deltagelse handler om være involvert når beslutninger skal tas ved å ha en mening, å få uttrykke denne fritt og å ha en viss grad av innflytelse på beslutningens utfall. Barns deltagelse hjemme foregår imidlertid i interaksjon med de resterende familiemedlemmene, med meningsutveksling og diskusjon der gjensidig respekt, innflytelse og forståelse er til stede. Barn som er deltakere får være med og bestemme. Dette samsvarer med UNICEF sin forståelse av CRC artikkel 12, som ikke forstås som barns rett til selvbestemmelse, men til *”involvering i beslutningstaking”* (Hodgkin & Newell, 2007, s.150).

Barns deltagelse hjemme handler ikke om at barn skal bestemme alene eller være sjefen hjemme, men heller ikke at de kun skal bli hørt uten at deres mening får noen innvirkning.

Selv om barn ikke bør og skal bestemme alt selv, kan de likevel bli hørt i sin meningsytring og eventuelt få en begrunnelse for hvorfor meningen deres ikke får gjennomslag.

Deltagelsesbegrepet og hva dette spesielt innebærer for barn, har vært og er fortsatt oppe til debatt, og fremstår som komplekst og mangefasettert. Dette er det nødvendig å ta høyde for når barns deltagelsesrett skal debatteres og realiseres. I enkelte sammenhenger assosieres deltagelse med kun å bli lyttet til (Thomas, 2007), men slik jeg ser det handler deltagelse om å aktivt være involvert i prosesser, slik at barn *”har grunn til å tro at deres involvering vil utgjøre en forskjell”* (Sinclair, 2004, s110, min oversettelse). Hill et.al (2004, s.83) definerer da også konsultasjon som *”seeking views”* og deltagelse som *”direkte involvering av barn i beslutningsprosessen”*(min oversettelse).

Mange forskere benytter en prosedyrebasert tilnærming til begrepet (Shier, 2001; Murray & Hallet, 2000; Skivenes & Strandbu, 2006), med beskrivelse av hva som må være til stede for at vi skal kunne regne handlingen eller involveringen som deltagelse. For å vise til noe av kompleksiteten vil jeg her kort redegjøre for Sinclairs (2004) fire dimensjoner ved begrepet. Deretter vil jeg se nærmere på hvorfor barn skal, eller ikke skal, delta samt redegjøre for Shiers prosedyrebaserte modell for deltagelse.

2.4.1. Sinclairs fire dimensjoner ved deltagelsesbegrepet

Sinclair (2004) har konkretisert deltagelsens dimensjoner til 1) grad av deltagelse 2) deltagelsens fokus, 3) deltagelsens form og 4) barnedimensjonen. Jeg vil her kort redegjøre for disse fire dimensjonene. Grad av deltagelse innebærer ulike grader av maktfordeling mellom barn og voksne, noe som har blitt konkretisert av flere (Hart, 1997; Franklin, 1997; Shier, 2001). Jeg har valgt å benytte Shiers modell, som presenteres nedenfor. Stigene varierer noe i utforming, og graderingen kan blant annet gå fra at barn ikke har noe de skulle ha sagt til at barn bestemmer helt selv. Shiers modell fokuserer på deltagelse mellom disse ytterpunktene, der barn i ulik grad deltar sammen med voksne.

Deltagelsens fokus handler blant annet om hvorvidt deltagelsen foregår i privat eller offentlig sammenheng, for et individ eller en gruppe. Hjemme vil beslutningene være hovedsakelig av privat art, men ha ulikt fokus om beslutningen gjelder hele familien (for eksempel familiens felles aktiviteter) eller mest det enkelte familiemedlem (for eksempel om barnet skal ha rød eller blå bukse). Deltagelsens form varierer ved engangsbeslutninger, beslutningsprosesser

eller en mer pågående involvering. Prosessen kan også variere, ved at enkelte beslutninger fattes mer eller mindre automatisk, mens det knyttes mer omfattende prosedyrer til andre. Barnas klesvalg den enkelte dagen vil normalt foretas med enklere prosedyrer enn for eksempel hvorvidt familien skal flytte eller i fellesskap bli enige om arbeidsfordelingen i hjemmet.

Den siste dimensjonen Sinclair fremhever er barnedimensjonen, som også CRC artikkel 12 tar høyde for. Barn er ulike og dermed vil deres deltagelse være ulik, for eksempel er det knyttet andre utfordringer til barn som kan snakke enn barn uten språk (Komulainen, 2007). Deltagelsesrettigheten i CRC er knyttet til barnas alder og modenhet, og i tillegg kan vi finne variasjoner som kjønn, interesser, etnisitet, evner samt sosiale og økonomiske levekår (Sinclair, 2004). Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

3. Teoretisk perspektiv

3.1. ULIKE GRADER AV DELTAGELSE - SHIERS PROSEDYREBASERTE MODELL FOR DELTAGELSE

Shier (2001) har utviklet en 5-nivåmodell for gradering av barns deltagelse, der han i forskjell fra Hart (1997) og Franklin (1997) ikke tar med nivåene som regnes som ikke-deltagelse. Modellen har heller ikke med selvbestemmelse, noe Shier hevder finner sted i barns lek, fordi modellen er ment å gjelde for deltagelse i interaksjon mellom barn og voksne (relasjonelt deltagelsesbegrep), og å være et redskap i bevisstgjøring av hvilket nivå vi finner hensiktsmessig i ulike sammenhenger. Modellen er først og fremst utarbeidet i forhold til offentlige etater/arbeidsplasser involvert med barn, men kan også til en viss grad nyttes i familiesammenheng. Shiers 5 nivåer er:

- 1) barn blir hørt
- 2) barn støttes i å uttrykke sin mening
- 3) barns synspunkt blir tatt hensyn til/tatt med i beregningen
- 4) barn involveres i beslutningsprosessen
- 5) barn deler makt og ansvar for beslutningstakingen (Shier, 2001, s.4)

På det nivået der barn blir hørt, er det barnet som tar initiativ til å uttrykke sitt syn, mens den voksne hører på det barnet sier. Voksne har da som grunnholdning at barn skal høres, samt at de har evne til å lytte til barn, men tror kanskje at barn er mer interessert i å leke enn å delta i beslutningsprosesser. På dette nivået fordres at barn og voksne har et treffpunkt der de faktisk kan snakke sammen. Barnet blir her altså hørt kun dersom de selv tar initiativ, mens voksne ikke tilrettelegger for å sikre at barnets synspunkt kommer frem. Forskning har imidlertid vist at barn ønsker å være inkludert i beslutningsprosesser, og de vil gjerne bli hørt av voksne (Thomas, 2002).

På det andre nivået gir voksne støtte til barnet i å uttrykke sin mening, og anerkjenner derved at barn har meninger og viktige bidrag som ikke automatisk når frem til voksne. Her er voksne aktive selv og sørger for at barn får mulighet til å uttale seg, samt prøver å overvinne barrierene som hindrer barn i å uttale seg. Slike barrierer kan for eksempel være eksempel forhold ved barnet (som barnets kommunikasjonsferdigheter), barnets tidligere erfaringer (at det tidligere har blitt hørt uten at det medførte endring) eller strukturelle forhold (at kulturen ikke verdsetter barns meninger). Dette nivået skiller seg fra det forrige ved voksnes aktive handlinger, men garanterer ikke for at barns synspunkt vil få innvirkning på utfallet av beslutningen.

Shiers tredje deltakelsesnivå samsvarer med CRCs artikkel 12. På dette nivået blir barns mening sett på som en av flere faktorer som vil påvirke en beslutning, og barnet gis anledning til å uttrykke sin mening før en beslutning, dog ikke slik at ethvert ønske fra barn skal etterfølges. Slik Skivenes og Strandbu (2006) inkluderer i sin modell, hevder Shier at det er god praksis å gi tilbakemelding til barna om utfallet av og begrunnelsen for beslutningen, selv om dette ikke følger direkte av CRC. Jeg går nærmere inn på dette nivået i neste avsnitt; en prosedyremodell for barns deltagelse.

Det fjerde nivået, der barn inkluderes i beslutningsprosessen, går lengre enn CRC og gjør barna til aktive deltagere som blir inkludert i beslutningsprosessen. Barna kan gis ulike grader av makt, men får mulighet til å være tilstede der beslutninger faktisk tas, for eksempel ved felles planlegging. Dette fordrer at de voksne gir fra seg deler av sin makt til barna, men medfører gjerne fordeler som økt kvalitet på beslutningen, samt at barna får økt eierfølelse til beslutningen med påfølgende mindre konflikter.

Det femte og siste nivået går enda lengre, og lar barnet dele makt, ansvar for og påvirkning på beslutningen med voksne. Fordelene med dette vil øke når barna får positive erfaringer, men barna må her også ta ansvar for uheldige konsekvenser av beslutninger. Shier understreker at barn heller ikke her skal presses til å ta beslutninger, men i praksis er det heller omvendt; at voksne ikke gir fra seg sin makt. Shier hevder det kan være sunt å finne gode områder for felles bestemmelser i et støttende miljø for å gi barna gode erfaringer med å fatte beslutninger sammen med voksne. Jeg tenker at familien kan være et slikt egnet miljø, forutsatt at foreldrene er villig til å gi fra seg deler av sin makt. Og det er nettopp i familien at det oftest skjer en gradvis forskyvning av innflytelse fra foreldre til barn, nettopp begrunnet med barnas alder og modenhet.

Innvendingen mot bruk av slike graderte modeller, som Shiers prosedyrebaserte modell, kan være at det antydes at det er et hierarki mellom nivåene, hvor det å komme på det øverste trinnet er målet (Sinclair, 2004). Som nevnt over tar også Shier høyde for dette. Jeg vil benytte modellen til å klargjøre på hvilket nivå barnas deltagelse hjemme i hovedsak pågår, samt for å kunne antyde hvilke skritt som kan tas for videreutvikling av barns deltagelse på denne sentrale arenaen.

3.2. EN PROSEDYREMODELL FOR BARNES DELTAGELSE

Skivenes og Strandbu (2006) har med inspirasjon fra Shier og deliberativ teori utarbeidet en firetrinns prosedyremodell for barns deltagelse. For å realisere barns rett til deltagelse etter CRC artikkel 12, hevder Skivenes og Strandbu følgende fire trinn eller hovedpunkter må være til stede:

1. Barnet må få mulighet til å forme en mening – få informasjon om det anliggende
2. Barnet må få mulighet til å uttrykke sitt synspunkt i beslutningsprosessen
3. Barnets argumenter må bli tatt på alvor
4. Barnet må bli informert etter beslutningen er tatt, og få begrunnelse for hvorfor eventuelt deres synspunkt ikke ble tatt mer hensyn til (Skivenes & Strandbu, 2006, s.16).

Barn har meninger, som vi kan anta vil ha ulik karakter og innhold ut fra barnets alder og modenhet, temaets alvorlighetsgrad og kompleksitet, samt ut fra barnets livsverden eller kontekst for øvrig. På enkelte områder kan det være avgjørende at barnet blir gitt nødvendig,

relevant og aldersadekvat informasjon av foreldrene for at det skal kunne danne seg en mening, slik at barnet innvies i det området det skal fattes beslutninger om, får vite hva som står på spill, og gis mulighet til å reflektere omkring temaet.

Når barnet har dannet seg en mening, er neste trinn at *barnets mening høres*. Barnet trenger anledning til å uttrykke sine synspunkter, samt at det er noen som er tilgjengelige til å høre etter og prøve å forstå det barnet ønsker å formidle. De voksne rundt barnet blir sentrale i så måte; de voksnes holdninger og evne til aktiv lytting vil ha stor innvirkning på hvorvidt barnet vil bli hørt.

Når barn har meninger og er blitt hørt, er det sentralt i deltagelse at *barna får en viss grad av innflytelse* på beslutningen, ved at deres argumenter og synspunkter blir tatt på alvor, inkludert og vurdert før en beslutning fattes. Og til slutt, når beslutningen er tatt, er det sentralt med åpenhet; at barn får *informasjon og tilbakemelding om beslutningen*. Dersom barn ikke får gjennomslag for sitt synspunkt, bør de få en begrunnelse slik at de kan forstå beslutningen.

3.3. HVORFOR BARN SKAL ELLER BØR DELTA

Hva skal barns deltagelse være godt for, hvilken hensikt har den? Flere forfattere har identifisert en rekke gode argumenter for å la barn delta (for eksempel Franklin, 1997; Matthews, 2003; Clark & Percy-Smith, 2006). Matthews (2003) skiller mellom tre hovedargument: forberedelse til rollen som demokratisk samfunnsborger, anerkjennelse av barns plass i samfunnet samt empowerment. Han forstår deltagelse som grunnleggende for alle demokratiske samfunn, da det fremmer livskvalitet, muliggjør empowerment, oppmuntrer til psykososial velvære og gir en følelse av å være inkludert. Jeg vil nedenfor kort ta for meg Matthews tre hovedargument. I tillegg tar jeg med argumentet ”det kompetente barnet”.

3.3.1. Forberedelse til rollen som demokratisk samfunnsborger

Generelt bygger barns deltagelsesrett på demokratiske verdier om involvering av berørte parter og utvikling av et bedre samfunn (Clark & Percy-Smith, 2006; Archard, 2004; Ang et.al, 2006). Barne- og likestillingsdepartementet fremhever at barns deltagelse vil stimulere barnas samfunnsengasjement og lære barn å ta ansvar, og vise solidaritet og selvstendighet,

som igjen vil gi aktive borgere og styrket demokrati. Ved at barn blir hørt og gitt innflytelse skaffes et bredere grunnlag for beslutninger, da barns kompetanse anses som særskilt i forhold til voksne, med det resultat at beslutningene vil bli bedre og/eller mer rettferdige (Rundskriv Q-27-2006 B).

Shapiro (2003, s.3) forstår demokrati som “*a means of managing power relations so as to minimize domination*”. Demokrati kan følgelig forstås som en metode for å oppnå minst mulig undertrykkelse og dominerende overfor grupper av mennesker. Thomas (2007) hevder at barn er den mest markante undertrykte gruppen av mennesker i dagens samfunn, noe som selvsagt kan diskuteres. Han fremhever at demokratiske verdier kan være viktige for frigjøringen av barna, samtidig som barna kan ha viktige bidrag for å styrke demokratiet.

Smith (2002) hevder at deltagende barn vil utvikle nyttig sosial kompetanse og økt kunnskap og forståelse. Gjennom deltagelse og mulighet til å uttrykke sitt synspunkt og være delaktig og ha påvirkning på beslutninger, hevder hun at barnet vil utvikle kompetanse til å være involvert i samfunnet, og slik være en aktiv samfunnsborger.

I familiesammenheng tenker jeg deltagelse kan gi barn nyttig øvelse og erfaring i å fatte felles beslutninger i trygge omgivelser, i tillegg til at beslutningene som tas i familien blir bedre eller mer demokratiske når også barnas meninger og synspunkter er tatt med i betraktningen. Deltagelse hjemme kan også danne grobunn for barnas deltagelse på andre arenaer ellers i samfunnet.

3.3.2. Anerkjennelse av barnet

Anerkjennelse av barn er et annet viktig argument for å la barn delta. I følge Warming (2006) kan anerkjennelse forstås som en forutsetning for ”det gode liv”, og handler blant annet om å eksplisitt verdsette hvert enkelt menneske, også barns, særlige bidrag, for eksempel til diskusjonen eller beslutningsgrunnlag. Den tyske filosofen Honneth har vært opptatt av anerkjennelse, og opererer med tre former av begrepet: emosjonell, legal og solidarisk anerkjennelse, som alle forutsetter en form for aktivt engasjement for å være anerkjennende (Honneth, 2003, 2006). Jeg vil her kort redegjøre for disse tre formene for anerkjennelse.

Emosjonell anerkjennelse handler om følelsen av å være noe spesielt for noen gjennom å gi eller få følelsesmessig støtte i en gjensidig avhengig relasjon. En slik anerkjennelse kan

fungere som grunnlag for individets selvtillit samt for evne til å inngå i gjensidige relasjoner, også kalt vennskap og kjærlighet i nære relasjoner. I ideell form finner vi emosjonell anerkjennelse i symmetriske relasjoner der begge individer kan være trygg på egne ressurser og egen verdi, samt erfare at den andre bekrefter dette. Gjensidig avhengighet er en forutsetning for emosjonell anerkjennelse, og omsorg og kjærlighet sentrale ingredienser. I foreldre-barn-relasjonen inngår vanligvis emosjonell anerkjennelse.

Legal anerkjennelse handler om å bli sett på som en likeverdig person med samme rettigheter som alle andre, noe som er grunnleggende for å kunne oppnå autonomi og selvrespekt. Slik anerkjennelse gis i lovs form. CRC artikkel 12 gir barn mulighet for legal anerkjennelse, men deltagerretten er gjort avhengig av alder og modenhet og det varierer hvorvidt den aktivt støttes og realiseres, slik at retten justeres etter hva voksne finner hensiktsmessig og ønskelig. Den høyeste form for selvrespekt et menneske kan oppnå, kan kun realiseres dersom individet anerkjennes som et ”*autonomt handlende retssubjekt*” (Honneth, 2006, s.12).

Solidarisk anerkjennelse er verdsetting av individet for dets grunnleggende bidrag til fellesskapet og samfunnet. Individet anerkjennes i seg selv som del av samfunnet, samt for sine positive, unike bidrag – til andre og til seg selv. Her inngår anerkjennelse av hvor gjensidig avhengig vi mennesker er av hverandre. Honneth understreker viktigheten av å verdsette hver enkelts bidrag, både for å oppmuntre til deltagelse, gjøre deltagelsen komfortabel og myndiggjøre deltagerne gjennom gjensidig læring og økt selvtillit.

3.3.3. Empowerment

Empowerment handler om å gi individet økt makt gjennom å øke opplevelsen av å kunne påvirke sin egen livssituasjon. Relatert til barn kan empowerment forstås som respekt for og anerkjennelse av barns gradvis økende kapasitet på ulike områder og tilrettelegging for å fremme barns ressurser, samt at barn slipper til på stadig flere områder og derved erverver seg erfaring i å påvirke i eget liv (Daly, 2004). Vi ser en klar parallell til deltagelsesbegrepet, og empowerment anses da også som et av menneskerettighetenes målsettinger (Cattrijsse, 2006), kanskje særlig sentralt i forhold til deltagelse. Empowerment er først brukt relatert til den amerikanske borgerrettsbevegelsen mot rasisme og fattigdom, der afroamerikanere kjempet mot undertrykking og for bedre betingelser i sine liv (Slettebø, 2000). Begrepet har i dag

flere bruksområder og definisjoner, og mange benytter denne: *“En prosess som øker individuell eller politisk makt slik at individet kan gjøre forordninger som bedrer deres livssituasjon”* (Gutierrez, 1990, oversatt i Wormnes & Manger, 2005, s.58). En annen definisjon lyder slik: *“A process through which people and communities increasingly acquire a critical insight and control of their own lives and the decisions that affect their lives”* (Meintjes, 1997, s.65 sitert i Catrijsse, 2006, s.224).

Empowerment-begrepet legger vekt på økt makt og frigjøring til individet eller gruppen, med påfølgende økt kontroll over eget liv og følgelig bedre livsbetingelser. Parallelt med utviklingen av økt makt og kontroll, reduseres individets ellers gruppens avmakt og følelse av maktesløshet. Gjennom empowerment kan personen oppleve og erfare kontroll over eget liv. Empowerment har både en individuell og en strukturell dimensjon (Wormnes & Manger, 2005), der den individuelle handler om enkeltpersoners økende kontroll over eget liv, mens den strukturelle handler om undertrykkende forhold ved ulike samfunnsforhold.

Barns empowerment har blitt beskrevet som det å ta beslutninger sammen med barn istedenfor for barn (Sandbæk & Tveiten, 1996), og igjen ser vi en klar parallell til deltagelsesbegrepet. Empowerment og deltagelse har da også delvis felles mål, blant annet økt selvtillit til individet.

3.3.4. Det kompetente barnet

Barnets kompetanse eller mangel på sådan er argument for at barn skal delta eller ikke. Synet på barn som kompetente er rådende i nordisk sammenheng (Kjørholt, 2004) men kan også fra et sosiokulturelt perspektiv fungere som argument for å la barn delta (Smith & Taylor, 2003; Vygotsky, 1978). Selv om barns umodenhet til en viss grad er et biologisk faktum, er måten denne umodenheten forstås på, konstruert og kulturelt betinget (James & Prout, 1990). James and Prout stiller spørsmål ved forestillingen om at barn er uferdige voksne, og at voksne er ferdig utviklete personer. Selv om mennesker fortsetter å utvikle seg også etter de har nådd voksen alder, anser vi barndommen som en periode der personen i større grad oppfattes som under utvikling, og antas å mangle kompetanse til å ta ansvar for seg selv. En voksen er definert til å ha utviklet nødvendig kapasitet til å kunne ta ansvar for sine egne handlinger, uavhengig av realiteten av deres kompetanse. Barn er følgelig, i motsetning til voksne, tildelt sosial og lovmessig beskyttelse som samsvarer med deres umodenhet, sårbarhet og manglende kompetanse. Nyere barneforskning har imidlertid påpekt at barn utvikler gode ferdigheter på et tidligere tidspunkt enn man trodde før (Garbarino et. al., 1992).

Smith & Taylor (2003) trekker frem at barns utvikling i stor grad påvirkes av og i interaksjon med andre mennesker, kulturen barnet vokser opp i, gjennom språket som benyttes i barnets omgivelser samt gjennom sosiale institusjoner som skole og barnehage. De hevder at utviklingen til barnet foregår gjennom gradvis tilegnelse av kunnskap og forståelse av verden gjennom at barnet tar del i ulike aktiviteter og interaksjoner. Jo flere interaksjoner barnet tar del i, desto større forståelse og kunnskap kan barnet tilegne seg. Barna konstruerer kunnskap og forståelse sammen med voksne. Barnet utfordres og utvider sin kunnskap i interaksjonen med andre og dette gir gradvis øket kompetanse til både voksne og barn. Barnet trenger støtte og veiledning fra voksne, men dette kan gradvis tones ned ettersom barnets kompetanse utvikles og barnets uavhengighet øker. Idealet er når barnet får anledning til å gjøre det de mestrer selv, men får veiledning og interaksjonell støtte til å delta også på områder de ikke mestrer. Barn tar da en aktiv, handlende rolle heller enn å passivt absorbere omgivelsenes syn. I et slikt perspektiv opparbeider barn mest kompetanse dersom de er involvert i aktiviteter de ikke har full kompetanse til, fordi de tilegner seg økt kompetanse i prosessen. Samtidig vektlegges at den beste utviklingen får barna dersom utprøving av nye kompetanseområder foregår i situasjoner der barna får sosial støtte og veiledning, samtidig som de føler seg trygge og komfortable med utfordringene. I et slikt perspektiv tenker jeg at barns deltagelse hjemme blir viktig og riktig.

I stedet for å vurdere barnets modenhet i forhold til alder, kan det være mer hensiktsmessig å benytte kompetansebegrepet. CRC har da heller ikke ønsket aldersreguleringer for barns rettigheter. Lansdown (2005) foreslår følgende sett av vurderingstema for å klargjøre barnets grad av kompetanse:

- evne til å forstå og kommunisere relevant informasjon. Er barnet i stand til å forstå ulike alternativer, uttrykke preferanse eller bekymringer og stille relevante spørsmål?
- evne til å tenke og velge med en viss grad av uavhengighet. Er barnet i stand til å velge selv, uten press og manipulasjon, og å tenke gjennom temaet på egenhånd?
- evne til å vurdere potensielle fordeler, ulemper og risiko. Er barnet i stand til å forstå konsekvenser av ulike valg/alternativ, hvordan de vil berøre han/henne, samt mulig risiko på kort og lang sikt?
- opparbeidelse av et forholdsvis stabilt sett av verdier. Barnet trenger å ha en viss verdibase å ta beslutninger ut ifra.

Med utgangspunkt i disse temaene og spørsmålene kan vi vurdere i hvilken grad det enkelte barn har kompetanse til å delta i forhold til en beslutning på ulike tema og på ulike arenaer, og slik til en viss grad frigjøre oss fra tradisjonell tenking i forhold til alder. Samtidig er det ikke tilstrekkelig å bytte ut modenhetsbegrepet med kompetansebegrepet, ettersom også kompetanse slik Landsdown definerer det også utvikles med alder og erfaring.

3.4. BARRIERER FOR BARNES DELTAGELSE

Hva er det som hindrer barns deltagelse? Stern (2006) fant i sin doktorgradsstudie at det først og fremst er voksnes makt som hindrer barn i å delta. "It's all a question of power" (ibid., s.254) er en konklusjon hun trekker i sin studie. Dersom voksne ikke anser barns deltagelse som viktig eller har som grunnholdning at barn ikke kan eller bør være deltakere, kan barns deltagelse bli vanskelig å realisere. Relatert til hjemmearenaen vil foreldrenes holdninger ha mye å si for barnas deltagelse. Foreldrene må være villig til å inkludere barna på ulike områder og i ulike beslutninger, og derved være åpne for å dele noe av sin makt med barna. Dette kan igjen relateres til Shiers 5 grader av deltagelse, der de ulike gradene kan forstås som ulik fordeling av makt mellom voksne og barn. Makt er enda et komplekst begrep det er skrevet mye om, og jeg vil her kort redegjøre for fire former for makt jeg anser relevant i foreldre-barn relasjonen: beslutningsmakt, agendasettingsmakt, preferanseformingsmakt og kontekstformingsmakt (Hay, 2002).

Beslutningsmakt er til stede når personen A har makt og kan få personen B til å gjøre noe B ellers ikke ville ha gjort, og det er en interessekonflikt mellom A og B. Personen B tilpasser sin atferd, og kan være klar over at dette står i motstrid til hans/hennes egne interesser. Beslutningsmakt henger sammen med å ha innflytelse på andres atferd eller beslutninger. Makten forstås ut fra sin effekt, og utøves av et individ i relasjon til et annet individ. Dette maktbegrepet assosieres med begrepet dominans; å ha makt over noen. Relatert til foreldre og barn er dette aktuelt når foreldre bestemmer at barnet skal gjøre noe som det ikke ville gjort dersom foreldrene ikke bestemte det. Et eksempel kan være når foreldrene bestemmer barnets leggetid, mens barnet, som ønsker å være lenger oppe, adlyder foreldrenes beslutning.

Makt til å bestemme agendaen har den som kan velge hva som kan diskuteres eller hva det kan knyttes en beslutningsprosess til. Det kan knyttes mye makt til ikke-beslutninger; til å bestemme at et tema ikke skal debatteres eller at et viktig område skal ekskluderes fra beslutningsprosess. Utvelgelsen av hva som er eller ikke er subjekt for formell prosess av deliberasjon, er i seg selv en maktdemonstrasjon, der makt kan utøves ved å skape og forsterke barrierer for å åpne konflikter. Hjemme har foreldre makt til å sette dagsorden når de bestemmer hvilke områder barna får delta i forhold til og hvilke områder som ikke tas opp til diskusjon. Foreldre har for eksempel mulighet til å avfeie barnas innspill, ideer eller spørsmål med respons som ”her er det jeg som bestemmer” eller ”det diskuterer vi ikke nå” for så å aldri komme tilbake til temaet, og derved benytte seg av slik makt til å sette agendaen.

Makt til å forme preferanse har den som kan overbevise en annen om at noe er riktig og til hans beste, selv om det ikke nødvendigvis er det. Gjennom preferanseformingsmakt vil den som har makt forme en annens ”*persepsjon, kognisjon eller preferanser på en slik måte at den andre aksepterer sin rolle i tingenes orden*” (Luke, 1974, s.24, i Hay 2002, min oversettelse). Den andre kan til slutt ikke se eller forestille seg andre alternativ, og ser tingenes tilstand som naturlig og uforanderlig. Slik jeg ser det er denne formen for makt høyst aktuell i familiesammenheng, da foreldrenes oppdragelse og sosialisering av barna vil innebære elementer av makt til å forme hva barna foretrekker og hva de opplever som ”naturlig”. Dersom barn mener det er riktig og naturlig at foreldre skal bestemme over sine barn, kan det være et resultat av foreldrenes bruk av makt til å forme deres preferanse.

Makt til å forme konteksten der sosial samhandling foregår og blir påvirket, er en siste form for makt. Kontekstformingsmakt innebærer evne til å forme eller kontrollere den rammen som definerer andres valgmuligheter; hva som er sosialt, politiske og økonomisk mulig for andre (Hay, 2002, s.191). Det er her snakk om makt til å skape holdninger eller styre atferd, direkte eller indirekte, men fokus er konteksten dette foregår innenfor. Også denne formeren for makt er aktuell hjemme, der foreldre har mulighet til å forme og kontrollere rammene rundt barna, som hvor de skal bo og hvilken skole de skal gå på, men også familiens økonomiske disponeringer og hvilke valgmuligheter som følger av disse.

Kan så foreldre utøve makt over sine barn i barnets reelle interesse eller til det beste for barnet? Svaret på dette vil avhenge av grunnleggende syn på barn og barn som rettighetshavere, som nevnt over. Her vil noen svare ja, og hevde at foreldre kan utøve makt

over barnet inntil barnet selv er klar over sin reelle interesse, eller til barnet er i stand til å ta vare på seg selv. For eksempel hevder Shapiro (1999, s. 75) at foreldres makt og autoritet er grunnfestet i barnets manglende kapasitet ”*which dictates both its extent and duration*”. Fordi barnets kapasitet eller mangel på sådan endres etter hvert som barnet utvikles, vil foreldrenes makt overfor barnet minskes tilsvarende. Dersom foreldrene gir barnet gradvis økt autonomi etter hvert som barnet modnes, anses da foreldrenes makt som positivt for barnet. I forlengelsen av dette kan det oppfattes som positivt og trygt for barnet at foreldre bestemmer over barnet så mye og så lenge det er nødvendig.

3.5. ARGUMENTER FOR Å BEGRENSE BARNS DELTAGELSE

Når barn ikke slipper til som deltagere, kan det begrunnes ut fra barnets behov eller forhold ved barnet. Jeg vil her ta for meg argumentene beskyttelse av barnet, alder og modenhet (barns manglende kompetanse) samt barns moralske utvikling.

3.5.1. Beskyttelse

En sentral begrunnelse for å ikke la barn delta, er at de mangler kompetanse som følge av sin unge alder (Smith, 2002). Tradisjonelt anses barn som umodne mennesker som gradvis utvikles på gitte alderstrinn og etter fastsatte stadier, og barn har per definisjon ennå ikke utviklet kapasitet til å ta ansvar for egne valg og egne handlinger. Deler en et slikt syn på barn, bør de ikke være deltagere (Atwool, 2006). Målet med barndommen er da å bli voksen, og fokuset er ikke først og fremst på barnet her og nå, men på barnet slik det skal bli – barnet fremstår som ”*becomings*” (Jenks & Prout, 1990, s.13). Barnet anses som umodent, irrasjonelt, passiv mottaker av stimuli fra voksne eller andre ytre krefter (Atwool, 2006) og følgelig har ikke barnet tilstrekkelig evner eller kapasitet til å være deltager.

En sentral innvending til dette er at vi stadig får ny kunnskap om barns kompetanse, og om voksnes undervurdering av barns kompetanse – for eksempel antok man tidligere at førskolebarn var egosentriske, noe som forskere den senere tid har motbevist (Morss, 1991). Relatert til deltagelse i familien kan eksempler på områder der voksne ønsker å beskytte barn fra å delta, være spørsmål som angår daglig omsorg og samvær i forbindelse med skilsmisse, eller beslutning om hvilket hus familien skal kjøpe og derved investere store pengesummer i.

I forlengelsen av et tradisjonelt syn på barn finner vi beskyttelsesdimensjonen, som vektlegger barnet som objekt for voksnes omsorg og beskyttelse fremfor barnets subjektstatus (Mayall, 1996). Når beskyttelse av barn vektlegges, bør ikke barn delta, fordi det innebærer for stort ansvar, for vanskelig eller komplisert beslutning som voksne bør beskytte barna mot. Særlig i konfliktsituasjoner blir det hevdet å være skadelig for barn å være involvert (Smith & Taylor, 2003), og mange beslutninger tas uten at voksne i det hele tatt snakker direkte med barna (Butler & Williamson, 1994; Holland, 2001). Voksnes sikkerhet på egen kompetanse til å handle til barnets beste kombinert med barns fravær fra beslutningstaking, bringer barn til taushet (Atwool, 1999; Holland, 2001). Voksnes makt i beslutningstakingssituasjoner tas for gitt og skaper en ukritisk aksept for voksnes evne til å handle til barnets beste. Foreldrerollen vektlegger i dag gjerne beskyttelsesperspektivet overfor barn, og foreldre antas å vite hva som er til barnets beste, noe som kan hindre barns deltagelse hjemme.

De senere årene har begrepet "tidsklemma" blitt brukt for å beskrive moderne familieliv der for mange oppgaver skal få plass på for knapp tid. Vi har også fått begrepene "servicebarn" og "curlingforeldre" (Hougaard, 2005) som betegner den innsatsen foreldrene gjør overfor sine barn; den servicen de gir så barna skal gå greit gjennom livet. I en travel hverdag vil effektivitetshensyn kunne hindre at barn får delta hjemme, da foreldrene simpelthen ikke har tid til å tilrettelegge for stadige demokratiske beslutningsprosesser i de mange beslutninger som skal tas hver dag. Barn kan også få bestemme for mye, "å gå på selvstyr" er et begrep som gjerne benyttes når barn bestemmer over seg selv og foreldrene ikke makter eller ønsker å være styrende.

3.5.2. Alder og modenhet

Barns deltagelse er i CRC artikkel 12 gjort avhengig av barnets "alder og modenhet". Som argument for å begrense barns deltagelse, vil voksne kunne si at barnet ikke er gammelt nok eller modent nok til å kunne delta på en rekke områder. Dette prinsippet bygger på et tradisjonelt syn på barn som en person i gradvis utvikling, med gradvis økt kompetanse og følgelig gradvis større mulighet til å ta ansvar for egne beslutninger. Det er mulig å forstå barns utvikling som en funksjon av blant annet alder. Daniel, Wassel og Gilligan (1999) deler barn inn i trealdersgrupper; tidlige år, skolealder og ungdomstid. Da min oppgave fokuserer på barneskolebarn i alderen 7 - 13 år, vil jeg her kort redegjøre for noen sentrale utviklingstrekk blant skolebarn.

Ved skolestart kan de fleste barn gi en sammenhengende beskrivelse av egen opplevelse, men vil ha behov for hjelp til nyansering, og frem mot 13-årsalderen er beskrivelsene gjerne mindre detaljerte. De begynner å forstå forskjell på rett og galt, og kan se logiske sammenhenger, men har ennå en tendens til å tenke konkret. Imidlertid vil ofte barn i denne aldersgruppen legge merke til detaljer som voksne ikke ser. Etter hvert utvikles økt evne til abstrakt tenking, med gradvis økt forståelse for begreper, tid og rom, samt for samfunnet. Barna kan nå konsentrere seg, særlig hvis emnet interesserer dem. Kommunikasjonsevnen bedres, og særlig gjennom lesing systematiseres språket. Evne til å ta andres perspektiv og å tenke hypotetisk utvikles vanligvis i denne alderen, mens det fremdeles kan være vanskelig for dem å være realistiske. Fra 11-årsalderen kan de fleste barn tenke logisk, moralsk og hypotetisk, og nærmer seg voksne ifht dialog (ibid.).

Språklig utvikler barn i skolealder seg fra å kunne bruke språk til å uttrykke seg, leke og synge, til etter hvert å forstå tvetydighet og metaforer, samt at språket kan brukes på ulike måter. De kan nå snakke om erfaringer og relatere til hendelsers underfundighet. Språkforståelse utvikles og ved 11-årsalderen kan de fleste forstå abstrakt språk (ibid.). Det er imidlertid ikke klart om barn kognitivt kan forstå mer enn det de har språk til.

3.5.3. Moralsk utvikling

Et tredje argument for å begrense barns deltagelse er Purdy (1994) talsperson for. Hun hevder at det er moralske forskjeller mellom voksne og barn, og at sunn fornuft samt tidligere erfaring tilsier at det er riktig å beskytte og ha visse grenser for barn. Følgelig bør ikke barn ha lik frihet som voksne, eller rett til selvbestemmelse.

Moral forutsetter evne til instrumental fornuft, det vil si å kunne vurdere hvilke steg som er nødvendig for å nå et spesielt mål. Instrumentell fornuft kan forstås som en funksjon av logisk tenkning og kunnskap om verden, noe som begge vanligvis øker med alder og erfaring. Fordi barn flest har mangelfullt utviklet moral/evne til instrumentell fornuft, bør de også ha mer grenser og mindre makt enn voksne. En annen viktig side ved moral er evne til å sette andres behov foran egne, noe Purdy ikke oppfatter er vanlig hos barn. Dersom barn får for stor frihet og for mye makt, vil de fatte ukloke og umoralske beslutninger, med det resultat at menneskene blir misfornøyde og tar mindre hensyn til hverandre.

Forskning og erfaring viser i følge Purdy at det må være rammer rundt barn for å oppnå en viss positiv utvikling hos barna. Fri oppdragelse medfører uoppdragne barn som ikke tilpasser seg samfunnet og ikke lærer seg basiskunnskap som å lese, skrive og regne, noe som sier oss at vi skal være forsiktig med å la barn få for mye å si. Andre forsøk med minimal innblanding fra voksne, med det mål å få kreative, sunne barn, har medført at barna ble umodne, lite interessert i omverden, og endatil voldelige og aggressive uten indre kontroll.

Barn trenger rammer og beskyttelse for å utvikle seg hensiktsmessig, og det er derfor ikke undertrykkende å behandle barn på en måte som ikke ville passet for voksne. Tvert imot trenger barn gradvis å få økt frihet og ansvar etter hvert som de vokser til, utvikles og modnes.

3.6. EKSISTERENDE FORSKNING

Det foreligger lite forskning om voksne og barns syn på yngre barns rett til deltagelse hjemme. Hovedprosjektet konkluderte en gjennomgang av eksisterende forskning med: *”Samlet sett ser vi at det er udekkede forskningsbehov både omkring voksnes holdninger og verdioppfatninger når det gjelder yngre barns medvirkning og hva barna selv erfarer”* (Skivenes & Strandbu, 2005a). Jeg kjenner ikke til noen tidligere studie av norske barn og deres deltagelse hjemme. For å skaffe oversikt over aktuell forskning har jeg benyttet Bibsys (universitetsbibliotekenes søkemotor), ICI Web of science samt e-tidsskriftene Childhood og International journal of children’s rights. Mine søkeord var i hovedsak barn, deltagelse, medbestemmelse, familie og hjemme i ulike kombinasjoner. Imidlertid finnes det en rekke artikler om barns deltagelse i forhold til tema som foreldrenes separasjon, barnevern, i politiske sammenheng eller andre samfunnsområder. Jeg vil her trekke frem noen relevante av disse.

Thomas (2002) har studert deltagelse i barnevernssaker i Storbritannia gjennom kvantitativ surveystudie av 225 barnevernssaker med etterfølgende kvalitativ intervju av 47 av disse barna, samt deres foreldre og saksbehandlere. Barna var mellom 8 og 12 år og alle var under offentlig omsorg. Thomas fant blant annet at barna i hovedsak deltok minst i de alvorligste sakene, men noe mer i de mindre alvorlige. Jo yngre barnet var desto mindre var de deltagende i sin barnevernssak. Han fant videre en klar sammenheng mellom i hvilken grad

barna deltok og de voksnes holdninger til deltagelse. For barna i denne undersøkelsen var det viktigere å bli lyttet til enn å få gjennomslag for sin vilje og sine synspunkt.

Mayall (2001) gjennomførte den sosiologiske studien "Negotiating Childhoods" der hun gjennom ulike kvalitative metoder studerte barns forståelse av og erfaringer med barndom. Informantene var 85 barn i alderen 9 til 10 år, som alle gikk på skole i London. Hun fant blant annet at barnas oppfatning og erfaring med barndom samsvarte med oppfatningen i samfunnet for øvrig; barn er underordnet foreldrene, de kan ikke gjøre alt som voksne kan, og de trenger beskyttelse fra voksne. Barna mente de hadde rett til å ha fritid, være med venner og ha det gøy. Mayall fant at lydighet og aksept av foreldrenes regler er mer vanlig blant barn enn å avvise eller opponere mot foreldrene. Videre fant hun at barna opplevde at de i større grad var deltakere hjemme og sammen med venner enn på skolen og offentlige arenaer.

Smith & Taylor (2003) har intervjuet 107 barn fra 73 familier i New Zealand i et kvalitativt forskningsprosjekt om beslutningsprosesser knyttet til foreldres separasjon. Barnas alder var fra 7,4 år til 18,7 med en gjennomsnittsalder på 12,9. Studien fant at barn i liten grad ble involvert i den opprinnelige beslutningen om spørsmål om daglig omsorg og samvær. Videre ble det konkludert at barna ønsket støtte til å formulere sine synspunkter, mulighet til å uttrykke dem samt at deres syn blir tatt hensyn til. Denne studien understreker voksnes sentrale rolle til å skape tillit og gjensidighet samt støtte barna og fremelske deres kapasitet til å ta del i beslutninger.

Stern (2006) har studert barns rett til deltagelse i teori og praksis. Gjennom dokumentanalyse har hun søkt å klargjøre hvordan CRC artikkel 12 implementeres i ulike land, samt landenes argumentasjon for hva som hindrer gjennomføringen. Hun finner at problemet med realisering av barns deltagerretter ikke er kulturelt relatert, mens det avgjørende er voksnes holdninger overfor barn generelt og barns deltagelse spesielt. "It's all a question of power" er hennes hovedkonklusjon, og hun fremhever voksnes makt som sentralt hinder for realisering av barns rett til deltagelse.

Sandbæk & Einarsson (2008) har studert barns synspunkter på hvordan enkelte artikler i CRC er realisert i deres hverdag. Studien er kvalitativ og kvantitativ med informasjon fra 1274 skoleelever i 1. – 10.klasse (hovedsakelig 8. – 10.klasse), samt noen barnehagebarn, i åtte norske kommuner. Studien ble gjennomført i forbindelse med Norges 4. rapportering til FN-kommisjonen om den nasjonale implementeringen av CRC. Nesten halvparten av elevene

kjente til CRC, men her var store variasjoner mellom og innad i kommunene. I forhold til barnas rett til deltagelse hjemme svarte omkring 80 % at de hadde høy grad av dette. Av det de kunne bestemme hjemme nevnte barna blant annet det som gjelder de selv, deres meninger, fritidsaktiviteter, privatliv og hvem de vil bo hos ved foreldres skillsmisse. Barnehagebarna trakk frem sin rett til å bestemme over lekene sine, rommet sitt, kroppen sin og uteaktiviteter. Gjennomgående rapporterte barna at de fikk bestemme mer hjemme og i fritiden enn på skolen og i samfunnet for øvrig. Sandbæk og Einarson fant at mange av barna opplevde høy grad av deltagelse hjemme, så lenge foreldrene (i følge barna) mente barnas bestemmelser var bra for dem, samt at barna gjennomgående viste stort engasjement for å være deltagere.

4. Metode og utvalg

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for metode og utvalg. Grunnlaget for mine valg er imidlertid den vitenskapsteoretiske retning jeg har valgt, som er styrende for forståelsen av kunnskap generelt, hvilken kunnskap vi kan få gjennom forskning samt for hvilke metoder som kan nyttes til å skaffe denne kunnskapen.

4.1. KUNNSKAPSSYN - HVILKEN KUNNSKAP ER JEG UTE ETTER

Ulike tilnærminger til vitenskapen har ulik forståelse av hva kunnskap er, hvilken kunnskap forskning kan fremskaffe, samt hvordan fremskaffe denne kunnskapen. Vitenskapsteoretisk perspektiv har betydning for metodiske valg og identifisering av type studie (Hatch, 2002). I følge Ryen (2002) er det problemstillingen som avgjør valg av metode, mens de spørsmålene jeg stiller tar utgangspunkt i kunnskapssyn og erkjennelsesteori. Hatch (2002) anbefaler å utarbeide en paradigmedeclarasjon for å sikre koherens mellom problemstilling, metode for datainnsamling og analysemodell. Jeg anser mitt kunnskapssyn som konstruktivistisk, det vil si at kunnskap om sosiale forhold konstrueres av mennesker i bestemt tid og rom (Hatch, 2002; Silverman, 2003). Begreper som barn, barndom, rettigheter og deltagelse kan alle ses på som konstruksjoner av virkeligheten skapt gjennom sosial samhandling mellom mennesker og med historiske og kulturelle variasjoner i hva som er ”rådende sannhet” eller diskurser.

4.2. KVALITATIV VS KVANTITATIV METODE

Hovedskillet i metodevalg går tradisjonelt mellom kvalitative og kvantitative metoder. Der kvantitative metoder søker etter kvantifiserbart datamateriale og fokuserer på breddekunnskap (Silverman, 2003, s.26), fokuserer kvalitative metoder på dybdekunnskap ved fordypning i et tema. Dataene som her etterspørres er både fleksible og subjektive. I tillegg til dybde, ønskes et nært og direkte forhold til de som temaet angår, og forskeren er opptatt av å få frem enkeltindividers subjektive mening og antagelser (Silverman, 2003). Kvalitative og kvantitative metoder kan med fordel kombineres (Ryen, 2002), noe som fordrer større ressurser enn jeg har hatt tilgjengelig i dette prosjektet.

Jeg har valgt kvalitativ metode ut fra min problemstilling, hvor hovedfokuset er fordypning i barns subjektive hverdagerfaringer med deltagelse. Metodevalget ses også i sammenheng med mitt kunnskapssyn, ut fra fokuset på barnas egne erfaringer og refleksjoner (Kvale, 2001).

Det eksisterer ulike fremgangsmåter innen kvalitativ metode, som intervju, tekstanalyse, observasjon og bånd- eller videoopptak (Silverman 2003). Når temaet er barns deltagelse hjemme i et barneperspektiv, er det nærliggende å velge barn som informanter, og mange (Silverman, 2003; Mayall, 2001; Eide & Winger, 2003) velger da kombinasjon av ulike kvalitative metoder, for eksempel observasjon og intervju. En metode er ikke rett eller gal, men mer eller mindre hensiktsmessig og bør henge sammen med hva jeg ønsker å finne ut (Silverman, 2003). Fordi jeg har ønsket å få mer kunnskap om barns subjektive erfaringer og refleksjoner, fant jeg det hensiktsmessig å benytte data fra gjennomførte intervju med barn.

Min målsetting er å skaffe kunnskap om barn i 2. til 7.klasse og deres erfaringer med og refleksjoner omkring deltagelse hjemme, og derved få frem barns syn på dette temaet. Jeg ønsket åpne og nyanserte beskrivelser av barns egne erfaringer og refleksjoner om temaet, samt videre å tolke kunnskapen utledet fra barnas bidrag i lys av barneperspektivet og relevant teori knyttet til barns deltagelse. Når hensikten er å innhente kunnskap om menneskers opplevelse, erfaringer og dagligliv sett fra individets perspektiv, er intervju egnet metode (Kvale, 2001). Gjennom intervju kan vi skaffe datamateriale som gir åpne og nyanserte beskrivelser av nettopp dette.

Flere forskere (f.eks Lightfoot & Sloper, 2003; Punch, 2002; Morrow, 1999) har spurt barn om de foretrekker å bli intervjuet individuelt av en voksen forsker eller å delta i fokusgruppeintervju, og finner at barna vanligvis foretrekker gruppemetode fremfor individuelle intervju. Barn formidler at de føler seg mer støttet og mindre sjenerte sammen med jevnaldrende (Borland et al., 2001) og de opplever det som enklere å snakke med forskeren sammen med venner (Punch, 2002). Barna gir også uttrykk for at de verdsetter å dele sine meninger og oppfatninger med forskeren (Hill, 2006), noe jeg kjenner igjen fra våre intervjuer.

Andre mulige fremgangsmåter for å skaffe kunnskap om temaet, kunne vært å også intervju barnas foreldre, alene eller sammen med barna, eller å observere deltagelse hjemme, for eksempel relatert til avgrensede beslutninger som tas hjemme. Min løsning er pragmatisk, styrt av føringer i hovedprosjektet samt masteroppgavens omfang.

4.3. INTERVJU SOM METODE

Gjennom intervju konstrueres kunnskap i dialogen mellom intervjuer og den intervjuede, sammen med den påfølgende databehandling og analyse av datamaterialet. Forskningsintervjuet skiller seg fra andre intervju og samtaler (Kvale, 2001) ved struktur, hensikt og målsetting som styrer fokus og innhold i samtalen. I denne studien fremkommer kunnskap gjennom interaksjonen mellom forberedelsene, intervjuene og påfølgende databehandling og analyse. Eckert (2004) anerkjenner at uttalelser gitt i et intervju er påvirket av dynamikken i intervjusituasjonen, samtidig som uttalelsene antas å bli relatert til informantens referanseramme og kan være relevant også utenfor intervjusituasjonen, noe jeg støtter meg til og er enig i.

Kvalitativt forskningsintervju vil etter min vurdering være den tilnærming som innenfor mine rammer best kan gi svar på det mangfold og de nyanser som jeg ønsker å fokusere på med min problemstilling, og som best kan bidra til den kunnskapen jeg er ute etter.

4.4. PLANLEGGING OG FORBEREDELSE

Jeg ble våren 2006 invitert til å delta i hovedprosjektets datainnsamling ved intervju med barn om barns deltagelse hjemme, på skolen og i fritidsaktiviteter. Deler av forberedelsene var allerede gjort; prosjektpresentasjon var utarbeidet, pilotintervju var gjennomført høsten 2005 (bestående av fem gruppeintervju med til sammen 15 barn i alderen ni til 14 år), og intervjuguiden (vedlegg 1) var i hovedtrekk utarbeidet. Jeg var imidlertid delaktig i justering av intervjuguiden før og mellom intervjuene, og bidro med min kunnskap om barn og samtale med barn fra mange år i barneverntjenestens førstelinjetjeneste. Jeg satte meg også inn i teori om metode for forskning på barn (Green & Hogan, 2005; Eide & Winger, 1994) og i barns rett til deltagelse (Ang et al., 2006; Skivenes & Standbu, 2004, 2005a, 2005b, 2006). I arbeidet før intervjuene var jeg først og fremst opptatt av at intervjusituasjonen skulle oppleves positivt og ivaretagende for barna samt at vi skulle fremstå som åpne, interesserte og mottakelige for den kunnskapen barna ønsket å formidle.

Vi var fire personer som gjennomførte intervjuene med barna, som samlet hadde god forhåndskunnskap om barn og deltagelse slik at vi kunne stille relevante spørsmål, fange opp barnas svar, få barna til å utdype svarene og følge opp uklarheter. Etter intervjuene diskuterte vi erfaringer og foretok justeringer til intervjuguiden og opplegget for øvrig. Jeg opplevde det som Hatch (2002) beskriver som den hermeneutiske sirkel; at min tolkning og forståelse gradvis endret seg etter hvert som intervjuene ble gjennomført, for øvrig også i det videre arbeidet med bearbeiding av materialet. Jeg opplevde videre det Kvale (2001) kaller en fenomenologisk dimensjon; at jeg ble stadig mer bevisst min forforståelse omkring temaet. Selv om jeg har søkt å sette denne i parentes i intervjusituasjonen og analyseringen av datamaterialet, kan dette ha påvirket resultatet av analysene. Utviklingen har imidlertid helt sikkert ført til at den teoretiske referanserammen er blitt noe utvidet etter hvert som analysen har åpnet for teoretiske refleksjoner. Ny teori er tatt med fordi det anses som nødvendig for å kunne diskutere materiale og problemstilling, enn det som var tenkt i utgangspunktet (barneperspektivet og prosedyremodell for barns deltagelse). For eksempel fant jeg det nyttig med teori om anerkjennelse for å tolke barnas erfaring med deltagelse.

4.5. UTVALG

Det empiriske materialet består av foreliggende transkribert materiale fra intervju med 52 barn fra 2. til 7.klasse fordelt på 28 intervjuer foretatt våren 2006. Jeg deltok på i underkant av halvparten av intervjuene. Når det gjelder forskning med barn, er skolen en hyppig valgt arena, særlig fordi barn der er lett tilgjengelig, og skolene ofte stiller seg positive til å delta i forskning samt er en kjent arena for barna. Vi valgte derfor skole som sted for gjennomføring av intervjuene, noe som medførte at utvalget består av barn fra 2. til 7.klasse (7 – 13 år) istedenfor alderen 7 - 12 år, som opprinnelig ønsket. En ulempe ved å bruke skole som arena er at barna kan forledes til å tro at vi er ute etter det rette svaret, slik det ofte er i skolesammenheng, noe vi forsøkte å demme opp for ved å understreke at vi ikke var ute etter rette eller gale svar, men hva barna tenkte om spørsmålene og temaet.

Vi kontaktet først rektorene ved tre offentlige skoler i Bergen for å få kontakt med ”vanlige” norske barn. Rektorene ga oss anledning til å dele ut skriftlig informasjon om prosjektet (vedlegg 2) og samtykkeerklæring (vedlegg 3) til alle elevene i aktuelle klasser. Elevene rekrutterte seg selv ved eget og foreldres skriftlige samtykke. Vi ønsket å intervju ca 10 barn på hvert klassetrinn fra 2. til 7.klasse for å få balanse mellom bredde og dybde; få nok til dybde og overkommelig datamateriale, men samtidig mange nok til at det er mulig å foreta analyser også relatert til aldersforskjeller. Til sammen 52 barn deltok, noe som utgjør omtrent en tredel av de forespurte elevene. Fra hvert klassetrinn deltok mellom 6 og 10 barn. Hvis vi grupperer barna inn i ”de yngre”(2.- 4.klasse) og ”de eldre” (5.- 7.klasse), er antall deltagere henholdsvis 28 og 24 barn. Blant alle barna var det omtrent like mange jenter som gutter; til sammen intervjuet vi 27 jenter og 25 gutter. Blant de eldre barna var det like mange av hvert kjønn, mens det var to flere jenter enn gutter bland de yngre barna. Tabellen nedenfor gir en oversikt over barna som ble intervjuet.

2.klasse:	10 elever	6 jenter	4 gutter
3.klasse:	10 elever	5 jenter	5 gutter
4.klasse:	8 elever	4 jenter	4 gutter
Sum:	28	15	13
5.klasse:	9 elever	3 jenter	6 gutter
6.klasse:	6 elever	4 jenter	2 gutter
7.klasse:	9 elever	5 jenter	4 gutter
Sum:	24	12	12

Barna ble intervjuet parvis slik at det var to og to barn sammen i de aller fleste intervjuene. De to barna som ble intervjuet sammen gikk i samme klasse. Et barn ble imidlertid intervjuet alene, mens et annet barn var til stede i et ekstra intervju slik at en klassekamerat skulle slippe å bli intervjuet alene. På hvert klassetrinn hadde vi 5 intervju, med unntak av 6.klasse der vi hadde 3 intervju. Til sammen gjennomførte vi 28 intervju.

37 av barna bodde sammen med begge foreldrene, mens 11 bodde sammen med en av foreldrene og eventuelt dennes nye partner. 4 av barna bodde like mye hos mor og hos far. De aller fleste barna (40 stykker) hadde søsken, hvor langt de fleste hadde en eller to søsken, mens et fåtall hadde tre. Jeg forstår dette slik at utvalget vårt har noen variasjoner, men ikke gir et representativt bilde av alle norske barneskolebarn. Dersom vi relaterer dette til forestillingen om ”den gode barndom” med å vokse opp med begge foreldre og helst med minst en søster eller bror (Gullestad, 2006) kan det synes som om utvalget vårt er forholdsvis ressurssterke, men og vanlige norske barn.

Utvalget avspeiler trolig ikke et tverrsnitt av barna i de aktuelle klassene. Fordeler med utvalget er at vi har informanter som i utgangspunktet ønsker å dele sine synspunkt og erfaringer omkring temaet med oss. Ulempen er at det kan være grupper av barn hvis stemme er utelatt. Vi har imidlertid med representanter for barn med ulike familiesituasjon, samt innslag av ulik etnisk og religiøs tilknytning. Selvrekrutteringen gir grunn til å stille spørsmål ved om utvalget er representativt (Hatch, 2002), men det var heller ikke et viktig poeng i denne undersøkelsen. Trolig er det forholdsvis ressurssterke barn som deltar; ved en skole

kommenterte da også en ansatt at barna som deltok hadde foreldre som alltid stilte opp overfor skolen.

Eckert (2004) anbefaler å bli kjent med barna før intervju samt presentere prosjektet i klassene for å skape trygghet og stimulere til refleksjon. Mayall(1996) nyttet en prosess med ulike tilnærminger både for å bli kjent med barna, at barna skulle bli trygge på henne og derved bli åpne omkring temaet. Vi valgte en annen fremgangsmåte: Vi kontaktet klasselærer eller SFO-leder til barna som selv ønsket å delta og som hadde fått foreldrenes tillatelse til dette. Disse kjente elevene og omgivelsene rundt barna, som timeplan, maktforhold dem imellom, vennskap, hvordan de ville oppleve og påvirke hverandre i intervjusituasjonen. Slik fikk vi hjelp til å tilrettelegge intervjuene og sette sammen par med barn som kunne være gunstig for barnas trygghet og åpenhet. Vi ønsket å intervju barna to og to for å skape trygghet for barna, samt at barna kunne stimulere hverandre til refleksjon.

En ulempe ved dette valget kan være at det enkelte barn i mindre grad kommer til orde, og at barna kan ha påvirket hverandre gjensidig, såkalt ”chaining” (Eide & Winger, 2003, s.69). For eksempel har jeg inntrykk av at noen barn justerte tidspunktet for når de må legge seg om kvelden til hverandre, noen fortsatte på hverandres setninger, og mange var enige i det som den andre hadde sagt først. Å intervju i par har også fordeler (Kvale, 2001; Eide & Winger, 2003) ved at det skaper en mer avslappet atmosfære, barna stimulerte hverandre til lengre argumenter, og barna snakker friere. Vi prøvde å inkludere begge barna i samtalen og så til at begge barna i hovedsak fikk mulighet til å uttrykke sin mening, men luktes ikke alltid i det. I hovedsak var vi to voksne intervjuere i hvert intervju for å skape variasjon for barna samt hjelpe hverandre med å se til at begge barna fikk komme til orde. Det kan også være ulemper knyttet til å være to intervjuere, for eksempel at barna da faktisk måtte bli kjent med og trygg på to voksne personer.

4.6. INTERVJUENE

De 28 intervjuene ble noe varierte, tilpasset barna vi intervjuet, men også ved to anledninger på grunn av tekniske vansker med DVD eller båndopptaker. Likeså hadde lokalitetene vi ble tildelt på skolene ulike kvaliteter, selv om de alle fungerte tilfredsstillende etter min oppfatning. Et intervju ble avsluttet halvveis, og fortsatt neste dag. Et annet ble utsatt to ganger pga vansker med opptaker. Ett tredje ble amputert fordi en av informantene mistet en

tann under intervjuet. Generelt valgte vi å gjennomføre halvstrukturerte forskningsintervju, da dette er best egnet til å innhente kunnskap om de intervjuedes opplevelser, erfaringer og dagligliv (Kvale, 2001). Vi tenkte at ved intervju av barn ville det være lurt å ha intervjuguide med fastlagte tema og spørsmål, men med mulighet til å jonglere og justere dette i hvert enkelt intervju tilpasset barna, for eksempel i forhold til deres konsentrasjon og formidlingsevne i intervjusituasjonen. Ved flere intervju rakk vi ikke å fullføre intervjuguiden, men avsluttet likevel etter 1 time, som avtalt på forhånd, noe som ikke har betydning for meg pga min avgrensing av materiale, da spørsmål knyttet til hjemmearenaen i hovedsak ble stilt tidlig i intervjuene.

Fordi vi intervjuet barn, ble det vektlagt å utarbeide spørsmål tilpasset barns språk og forståelse. Vi foretok mindre justeringer underveis tilpasset våre erfaringer med barnas uttalelser, konsentrasjon og tidsbruk. For å komme i kontakt med informantene og skape trygghet i intervjusituasjonen startet vi med spørsmål det var enkelt for dem å svare på, nemlig spørsmål om familiesituasjon og kjæledyr, samt hva de liker å gjøre hjemme. For å hjelpe til med å holde fokus, skape variasjon samt stimulere til refleksjon, benyttet vi vignetter, filmsnutter og avkrysningskjema. Dette var særlig viktig for de yngste barna for å holde konsentrasjonen gjennom det timelange intervjuet, og ble ikke gjennomført i alle intervjuene med de eldre barna. For innholdet i vignettene vises til vedlagte intervjuguide. Avkrysningskjemaene "Barn kan" og skaleringskjemaet "voksne lyttere" er likeså lagt ved (vedlegg nr 4 og 5). Vi varierte mellom to filmsnutter; Ronja Røverdatter og Barnas supershow. I filmen om Ronja Røverdatter viste vi et klipp der Ronja er blitt så gammel at hun skal dra fra borgen og oppleve verden utenfor. Faren er nervøs for det hele, følger etter henne og advarer Ronja mot alle mulige farer hun kan komme til å møte, mens Ronja ønsker farene velkommen og roper ut: "hit med litt farligheter". Denne filmsnutten ble fulgt opp med spørsmål knyttet til hva foreldre og barn mener kan være farlig for barn. Fra Barnas supershow viste vi et klipp kalt "Likt for alle", der barna får den voksne Oddgeir til å behandle andre voksne slik som voksne behandler barn. Vanligvis viste vi en episode der Oddgeir fikk en voksen mann til å spise opp maten sin. Denne filmsnutten ble fulgt opp med spørsmål om likheter og ulikheter mellom barn og voksne.

Innledningsvis og underveis understreket vi at vi ønsket barnas egne refleksjoner og at det ikke finnes fasitsvar på våre spørsmål. Vi vektla å respondere positivt på barnas uttalelser samt gjenta eller reformulere uttalelsene, for å stimulere dem til å komme med sine

refleksjoner, aktivt vise vår interesse i deres innspill samt sjekke ut om vi hadde oppfattet budskapet.

De fleste barna ga tilbakemelding på at det var kjekt å bli intervjuet, og de fleste intervjuene hadde en god tone med en del latter. Noen barn kom uoppfordret med lengre utbroderinger, slik at enkelte spørsmål var overflødige. Andre barn hadde forholdsvis få eller enkle refleksjoner over temaet, slik at intervjuguiden var et nyttig redskap for å stimulere deres refleksjoner. Noen barn var forholdsvis ukonsentrerte i intervjusituasjonen, det gjaldt særlig noen av de yngste barna, og da var vignettene, filmsnuttene og skjemaene egnede virkemidler. Andre barn igjen engasjerte seg i enkelte tema, slik at vi kunne utforske enkelte spørsmål mer i dybden.

4.7. TRANSKRIBERING

Intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert, delvis av en medstudent og meg selv, delvis med innleid hjelp med midler fra Redd Barna. Det foregikk en tolkningsprosess i nedskrivningen av intervjuene, ved ”oversetting” fra muntlig til skriftlig språk (Kvale, 2001). Pauser og intonasjon ble tatt med i noe ulik grad. Min erfaring var at barnas muntlige uttrykksform var noe krevende å skriftliggjøre, da de ikke alltid uttrykte seg like presist, men mer tenkte høyt, eller snakket på både ”inn-og-ut-pust”. På noen av opptakene var enkelte ord eller uttalelser utydelige og vanskelige å tolke. Vi valgte å skrive intervjuene i bokmål, selv om barna brukte dialekt. Så langt det lot seg gjøre opplevde jeg at transkriberingen ble gjort på en lojal måte i forhold til det barna faktisk sa.

4.8. ANALYSENE

Jeg vil i hovedsak benytte første del av datamaterialet til mitt masterprosjekt. Temaet om deltagelse hjemme kom først i intervjuene, men temaet ble også belyst i senere deler, og da har jeg tatt det med. Selv om analysen foregår gjennom hele studiet (Hatch, 2002; Kvale, 2001), har jeg særlig etter transkriberingen søkt systematisk etter mening i datamaterialet ved å lete etter mønstre, identifisere tema og oppdage sammenhenger (Kvale 2001). Det finnes ulike analysemodeller, som hver vil få frem ulike aspekter ved datamaterialet, og jeg har valgt å benytte Kvale (2001, s.125) sin modell ”meningstolking”. Denne analysemodellen

innebærer tre steg; selvforståelse, ”common sense” og teoretisk forståelse. Først tok jeg for meg det barna faktisk hadde fortalt i intervjuene og lette etter mønstre og kategorier i dette. Jeg fortettet datamaterialet for å tydeligere få frem barnas uttalelser. Jeg vekslet mellom å ta for meg intervjuene på kryss og på tvers, knyttet til enkelte tema eller spørsmål eller for å forstå enkelte uttalelser i sin kontekst. Deretter, ved bruk av kritisk forståelse basert på sunn fornuft, har jeg søkt å forstå det jeg oppfatter barna formidlet. Til slutt har jeg knyttet mine funn opp mot mine teoretiske inntak slik det fremkommer over i teorikapitlet, og drøftet funnene i lys av problemstillingen. Jeg fant arbeidet med analysen krevende og omfattende, men veldig interessant.

Siden datamaterialet omhandler intervju av 52 barn, kan det være hensiktsmessig å benytte kvantifisering av antall barn som fremstår som grupper med tilnærmet like erfaringer og refleksjoner. Jeg har imidlertid valgt å utelate dette av to grunner. For det første tenker jeg at antall barn som mener nesten det samme ikke nødvendigvis er interessant i en kvalitativ studie. Det kan i denne sammenhengen være like interessant å fremheve det et individ har kommet frem med. Det er heller ikke gjennomført at alle spørsmål eller tema er berørt i hvert enkelt intervju, og dermed kan antall være misvisende indikator for hvor viktig et område er i forhold til et annet. Av dette følger at jeg benytter ulike mengdebegrep for å fremheve om det er mange, flere, noen eller noen få barn som har uttalt seg om det aktuelle analysetemaet.

4.9. GENERALISERING, VALIDITET OG RELIABILITET

Generalisering handler om i hvilken grad kunnskapen fra en situasjon kan overføres til en annen, noe som kan være en utfordring i kvalitativ forskning. Kan kunnskapen jeg utleder fra intervjuene av disse barna overføres til å gjelde andre barn? Jeg tar ikke mål av meg å foreta en generaliserbar studie i tradisjonell forstand, og *statistisk generalisering* (Kvale, 2001, s. 161) vil ikke være mulig med mitt metodevalg og utvalg. I stedet søker jeg gjennom beskrivelse av studiets kontekst og gjennomføring å tilrettelegge for *lesergeneralisering* (Kvale, 2001, s.162), slik at leseren selv kan vurdere grad av likhet og derved overførbarhet mellom situasjonen i dette studiet til en annen situasjon. Kontekst er en kompleks og dynamisk størrelse knyttet til en større kulturell, politisk og historisk sammenheng (Hatch, 2002, s.44), som vil påvirke kunnskapen jeg får ut av min studie. Slik kan barnas bidrag til studiet og min bearbeiding av datamaterialet gi kunnskap som kan være, men ikke nødvendigvis er, relevant også utenfor intervjusituasjonen (Eckert, 2004, s.12).

En annen måte å forstå generalisering på, er å knytte det til kunnskapens relevans og nytteverdi (Gamst & Langballe, 2004). Kan mine funn være relevante eller ha nytteverdi for andre? Jeg oppfatter det slik at intervjuene sammen med min analyse og tolkninger kan bidra til en økt forståelse av hvordan ”vanlige” barns rett til deltagelse praktiseres og kan realiseres i norske hjem. Siden utvalget her består av såkalte ”vanlige” barn, vil funnene ikke nødvendigvis gjelde for barn som for eksempel mangler språk til å uttrykke seg eller andre barn som kan ha særlige utfordringer i forhold til deltagelse hjemme. Det får til syvende og sist være opp til leseren selv å vurdere om funnene har relevans eller nytteverdi i deres situasjon.

Studiens reliabilitet viser til hvor pålitelige funnene er (Kvale, 2001, s.47), det vil si i hvilken grad forskeren gir et riktig bilde av det de intervjuede formidler. Ved å benytte åpne, ikke-ledende spørsmål i intervjuene samt oppsummering av barnas svar for å sjekke ut at vi hadde oppfattet riktig, søkte vi reliabilitet i intervjusituasjonen. Videre søkte vi så langt det lar seg gjøre å unngå å påvirke barna og det de ville formidle. Likeså brukte vi båndopptaker og transkriberte det vi oppfattet at barna faktisk sa. Selv om min forforståelse og mine verdier vil kunne prege det jeg finner i materialet, har jeg forsøkt å stille meg åpen og la barnas uttalelser får ”tale for seg”. Jeg har også diskutert min tolkning av datamateriale med min medstudent Jorun Holthe og min bi-veileder Ragnhild Hollekim, som begge deltok i intervjuingen av barna.

En vanlig innvending mot reliabilitet ved intervju av barn er at barn kan ha vansker med å skille mellom fantasi og virkelighet, at barn forstår ikke forskningssituasjonen, eller at intervjueren kan stille for enkle spørsmål som følge av antagelser om barns kapasitet (Kvale, 2001). Jeg finner slike innvendinger underlige, da de undervurderer barns kompetanse på en måte jeg ikke kjenner meg igjen i. Barna vi intervjuet synes i all hovedsak å ta intervjusituasjonen på alvor med ønske om å gi oppriktig informasjon. Flere forskere har da også de senere årene erfart at barn er kompetente informanter om sin egen situasjon når de deltar i forskning, og hevder at det ikke er noen prinsipielle forskjeller mellom å intervju barn versus voksne (Solberg, 1996; Christensen & James 2000). Solberg hevder videre at vi i prinsippet kan se bort fra alder som avgrensning for når intervju passer som metode (Solberg, 1996). Jeg vil imidlertid trekke frem ett intervju, med to jenter i 2.klasse, som til dels kan oppfattes som et unntak. Den ene jenten hadde svært fantasifulle svar og brukte en spesiell

situasjon til å svare på en rekke spørsmål. Imidlertid hadde begge jentene interessante bidrag når jeg gikk nøyere gjennom dette intervjuet i etterkant.

Validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det den er ment å undersøke og derved holder mål og er troverdig (Kvale 2001). Jeg har forsøkt å oppnå validitet ved kritisk refleksjon i hele prosessen (ibid.) og ved å stille spørsmål om min fremgangsmåte og mine funns gyldighet i forhold til problemstillingen. Jeg har i analysen gjort mitt ytterste for å stille meg åpen til det barna har formidlet i intervjuene, og søkt etter alternative tolkninger enn det som først synes åpenbart. Jeg har videre stilt meg åpen for å utvide mitt teoretiske perspektiv fra slik det var i utgangspunktet, ved å ta inn annen relevant teori underveis for å belyse og forstå det barna fortalte. Slik jeg ser det var den prosedurale tilnærmingen ikke tilstrekkelig til å fange opp bredden i det barna formidlet. Mitt fokus har ikke vært å finne en "sannhet", men heller å finne den kunnskapen barna formidler som kan belyse problemstillingen på en kvalitativ god måte.

I forhold til *barnas selvforståelse*, analysens første nivå, handler validitet om hvorvidt jeg har forstått barna slik de selv mente det de sa. En metode å sikre dette på, er å la informantene lese det transkriberte materialet eller analysen, noe jeg har funnet vanskelig å gjennomføre. Intervjuene er ordrett transkribert. Informantene kommer til orde i presentasjonen av dataene gjennom direkte sitat, slik at det fremkommer hva de faktisk sa. Selv om det ligger tolking i utvelgelse av sitatene, danner disse et godt grunnlag for å si om jeg har oppfattet det barna sa.

I forhold til *common sense* kan validitet knyttes til hvorvidt slik jeg forstår barna stemmer med en allment akseptert tolkning, samt hvorvidt jeg evner å stille meg kritisk til egne tolkninger (Kvale, 2001, s.168). Jeg har forsøkt å være kritisk til mine tolkninger, sett etter alternative forståelser eller mulige feilkilder. Jeg har i materialet lett etter eksempler som avviker fra hovedfunn, og vært åpen for overraskelser.

Validitet relatert til *teoretisk forståelse* innebærer at teoriens begreper henger sammen på en logisk måte i forhold til de konkrete tolkningene som er gjort, og at de ikke er "tvunget" på materialet (ibid.). Jeg har forsøkt å la barnas erfaringer og refleksjoner styre hvilken teori jeg fant relevant i drøftingen av mine funn, men er klar over at mitt eget teoretiske ståsted likevel vil påvirke studien. Det er i denne studien barna som intervjues om deres erfaring fra hjemmearenaen, og i dette inngår at barna uttaler seg om hva foreldrene gjør. Selv om jeg

oppfatter at vi har gjennomført gode intervju med barna og at barna forteller om sin erfaring slik de oppfatter det, kan det være forhold som barna i intervjusituasjonen glemte eller ikke kom på akkurat der og da. Det barna kommer frem med kan videre være farget av nylige hendelser eller opplevelser for kan ha farget det de kommer frem med til oss, sli også voksnes hukommelse påvirkes. Det er for meg i denne sammenhengen ikke mulig å vite i hvor stor grad eller på hvilken måte resultatene eventuelt hadde blitt annerledes om også foreldrene var blitt intervjuet, eventuelt om vi hadde intervjuet foreldrene og barna sammen. Samlet sett finner jeg imidlertid at denne studiens validitet er tilstrekkelig ivaretatt.

4.10. FORSKNINGSETISKE FORHOLD OG REFLEKSJONER

Gjennom skriftlig informasjon om prosjektet og hva det ville innebære og bli intervjuet, fikk barna og deres foresatte grunnlag til å gi sitt skriftlige, informerte samtykke til deltagelse i prosjektet (vedlegg 6). Det ble gjort klart at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen uten videre begrunnelse (Kvale, 2001). I tillegg startet vi hvert intervju med informasjon om intervjusituasjonen (se vedlegg 1) slik at barna best mulig skulle vite hva de gikk til. Vi var også opptatt av å sikre at barna ikke ble påført unødige påkjenninger gjennom å delta i forskningen.

Selv om spørsmålene vi stilte barna ikke vurderes som spesielt sensitive, var vi oppmerksom på at vi berørte relasjonen foreldre – barn, som kan være sensitivt for barn, for eksempel ved deres lojalitet til foreldrene. Særlig når vi berørte temaet ”gode og dårlige voksne lyttere” så vi dette. Vi ba barna komme med eksempler på en gang en voksen var henholdsvis god og dårlig til å høre på dem. I den forbindelse navnga flere barn en dårlig lytter, men ble umiddelbart bekymret for den voksnes reaksjon dersom han/hun fikk vite om det. Vi håndterte dette ved å klargjøre for barna dette med konfidensialitet og bruk av koder i stedet for barnas navn. I tillegg valgte vi andre løsninger, som å understreke at vi ikke ville benytte den voksnes navn.

Silverman (2003) stiller spørsmål ved om forskere skal trenge seg på sårbare minoriteter som barn, og påpeker nødvendigheten av etiske bevissthet i så måte. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (1999) punkt 12 understreker at barn har ”særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov når de deltar i forskning”. Jeg

har etter beste evne forsøkt å forholde meg til retningslinjer for forskning generelt, som å gi informasjon, unngå skade og smerte, ha respekt for menneskeverdet og barnas selvbestemmelse også i intervjusituasjonen, samt ærlig- og redelighet i forbindelse med alt etterfølgende arbeid. For eksempel understrekte vi innledningsvis at barna kunne la vær å svare på spørsmål dersom de ikke ønsket det, og at det var helt i orden. Det var sentralt for oss at barna deltok på frivillig grunnlag og ikke ble utnyttet. Når noen barn bidro med sensitive opplysninger, forsøkte vi å bekrefte deres uttalelser uten å stimulere for mye til utdyping, vi understreket intervjuenes konfidensialitet, at båndene ville bli slettet og at deres uttalelser ville bli håndtert på en slik måte at de ikke ville bli gjenkjent.

Underveis ga vi barna bekreftelse på at de hadde vært flinke og bidratt med viktige innspill og interessante refleksjoner. Avslutningsvis takket vi barna for deres deltagelse og ga dem en gave; valget mellom en penn eller en pin fra Universitet i Bergen (Eide & Winger, 2003). Dette ble gjort i den hensikt at barna skulle sitte igjen med en god opplevelse etter intervjuene. Det var da også flere barn som avslutningsvis ga klart uttrykk for at de synes det var kjekt å bli intervjuet.

Prosjektet er forskriftsmessig meldt til Personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste (prosjektnummer 14164).

5. Analyse og diskusjon

Relatert til valgt analysemetode presenterer jeg barnas *selvforståelse* med direkte sitater fra barnas uttalelser, og tolkningen og analysen ligger her i utvalget av sitatene samt hvordan de settes sammen og forkortes. Jeg har valgt å benytte forholdsvis mange direkte sitater fra barna, da jeg vektlegger å få frem ”barnets stemme” og det de faktisk sa. Min egen *kritiske forståelse basert på sunn fornuft* presenteres mellom sitatene for å vise hvordan jeg forstår barnas uttalelser basert på allmenngyldig forståelse og kunnskap, samt for å binde sammen barnas sitater. *Teoretisk forståelse*, som er det tredje analysenivået, presenteres for seg ved slutten av kapitlet, ved at data fremkommet i de to første nivåene drøftes i lys av valgt teoretisk inntak og perspektiv. Jeg har passet på at alle barna som ble intervjuet er sitert minst en gang. Ved analysene i forhold til alder har jeg valgt å dele materialet inn i to

hovedgrupper; ”de eldre” og ”de yngre” barna, slik at de eldre går i klassene 5. – 7. og de yngre går i 2. – 4. klasse. Det kan innvendes til dette at jeg ikke tar høyde for at det kan være nevneverdige forskjeller mellom barn i 2. og 4. klasse eller 5. og 7. klasse, og at en finere inndeling hadde vært mer hensiktsmessig. Aldersinndelingen medfører en todeling av materialet, og er gjort av pragmatiske hensyn.

5.1. BARNAS ERFARINGER MED DELTAGELSE HJEMME

Hovedfunn: Barn deltar på enkelte hverdagsområder, innenfor rammer satt av foreldrene på hverdagsområder bestemt av foreldrene. Foreldrene har det avgjørende ordet og mest makt.

5.1.1. Barna ser på seg selv som deltakere

Vi spurte barna om deres erfaring med deltagelse hjemme. Selve spørsmålet varierte mellom ” *Hva får du lov å være med og bestemme hjemme?* ” og ” *Hva får du bestemme hjemme hos deg?* ”. Vi har altså ikke vært tydelig på om det er selvbestemmelse eller medbestemmelse vi spør etter, og ikke definert eller differensiert mellom hva vi legger i å bestemme eller være med og bestemme i selve spørsmålsstillingen. Dette kan ha hatt betydning for barnas svar. Vi finner eksempler på at samme spørsmål kan gi ulike svar. *Intervjuer (heretter forkortet I): Hva er det dere bestemmer når dere er hjemme?* En 3.klassegutt svarte: *Det er ikke så mye!*, mens en annen sa: *Det er nå litt.* Vi finner også eksempler på at ulike spørsmål kan gi like svar. *I: Kan du gi eksempler på ting du får lov å bestemme hjemme?* *Gutt 4.klasse: Jeg får bestemme, for ikke så lenge siden fikk jeg lov til å bestemme hva vi skulle ha til middag.* I dette eksemplet spør vi etter hva barna får bestemme, mens i neste spør vi etter medbestemmelse. *I: Hva ting er det du får lov til å være med å bestemme hjemme?* *Jente 3.klasse: Eh, for eksempel hvilken mat vi skal ha til middag.*

Uavhengig av spørsmålsstillingen formidler de aller fleste barna, hele 50 stykker, seg selv som deltakere hjemme; som et barn sa det: *Jente 7.klasse: Jeg får lov til å bestemme ganske mye.* Ei yngre jente modererte dette noe, men synes hun fikk bestemme akkurat passe mye. *Jente 3.klasse: Jeg får lov til å bestemme så mye som jeg trenger å bestemme.* De fleste barna formidler initialt at de opplever at de får være med og bestemme hjemme. Dette kan forstås på ulike måter. Det kan være at barna faktisk er deltakere hjemme, og at CRCs deltakerrett langt på vei er realisert i disse barnas familier. Imidlertid, når barna senere eksemplifiserer

sin deltagelse, er det åpenbare grenser for hvor mye de får delta. Jeg forstår dette som at barna presenterer seg, oppfatter seg og ønsker å fremstå som deltagere og delaktige i familiens hverdagslige beslutninger. Det er gjerne viktig for dem å bli identifisert som deltakere.

En annen måte å forstå dette på, kan være ved å nytte barneperspektivet. Sett fra barnas subjektive ser det ut til at barna deltar og er med og bestemmer hjemme. Det kan være de legger et annet innhold i deltagelsesbegrepet enn meg. Det kan også være at barna får være med og bestemme på områder som er viktig for dem, som de selv fokuserer på i sin hverdag og er opptatt av, som kan være noe annet enn mitt voksne fokus. Det er heller ikke gitt at barna ønsker å få være med og bestemme alt, slik at det de formidler er at de får være med og bestemme så mye som de selv ønsker. I lys av barneperspektivets andre bestanddel, voksnes holdninger til barn, så kan barna være omgitt av foreldre som er gode til å fatte beslutninger ut fra barnas interesser og behov, slik at barna oppfatter at de har reell innflytelse på beslutningene uavhengig av i hvilken grad de er direkte involvert i prosessen frem mot beslutningen. Den første bestanddelen i barneperspektivet, vår kulturelle forståelse av barnet, virker det som om barna har integrert. Jeg tenker her særlig på vår kulturs oppfattelse av barnet som ”det deltagende barnet” (Kjørholt, 2001), som er lett å kjenne igjen i disse barnas uttalelser. Jeg kommer tilbake til dette i neste kapittel.

Det er to unntak fra funnet om at barna presenterer seg som deltakere, tydeligst uttalt slik: *I: Hva er det dere bestemmer når dere er hjemme? Gutt 3.klasse: Det er ikke så mye!* Disse to, som begge er gutter, oppgir å ha lite erfaring med deltagelse hjemme, i hvert fall i åpen dialog med foreldrene. For at deres ønsker og meninger skal ha innvirkning hjemme, lurte de seg til bak foreldrenes rygg. Disse barna kan få ”veldig kjefi” hvis de ikke gjør som foreldrene sier eller forventer. Erfaringen deres er at voksne bestemmer, det er forskjell på voksne og barn, og barn kan få bestemme først når de blir voksne selv. Begge disse barna ble spurt om hva de får bestemme hjemme, og det kan følgelig tenkes at de oppfattet at de ble spurt om selvbestemmelse heller enn medbestemmelse.

Barna var i ulik grad engasjert i temaet, og for noen var det, naturlig nok, slik at beslutninger hjemme tas automatisk uten for mye refleksjon. Et barn formidlet dette slik, han bestemmer *Egentlig ganske masse, men det er sånn jeg ikke merker så veldig mye til (gutt 3.klasse).* Hverdagslige beslutninger foretas ofte, gjerne uten klar prosedyre for hvordan beslutningen tas. Barna blir vant med deltagelse slik den praktiseres i deres familie, og det kan tenkes at det enkelte barn og den enkelte voksne ikke reflekterer nevneverdig over egen praksis på dette

området, selv om temaet trolig aktualiseres når det oppstår konflikt mellom barna og foreldrene.

5.1.2. Barn deltar på noen hverdagsområder, men ikke alle

Noen av de minste synes det var vanskelig å spontant komme på eksempler på egen deltagelse, og vi fulgte opp med eksemplifisering (*f eks klær, leggetid, mat, spilling, snop*), eksempler vi initialt vurderte relevant for barn å være med og bestemme hjemme. Dette er ikke kontroversielle områder eller beslutninger om økonomiske disponeringer, men heller hverdagsbeslutninger, og det kan diskuteres om vi burde hatt med andre eksempler, som hvor familien skal bo. Nå var det helst hverdagserfaringer vi var ute etter, og ei jente bekrefter da også denne relevansen: *I: Hva får du lov til å være med å bestemme hjemme? Jente 5.klasse: Også litt sånn småforskjellig ting.*

For det meste er det lite barna kan bestemme helt selv, men de forteller at de i stor grad er invitert med og deltar i flere hverdagslige, familiære beslutninger. Tingene sine og rommet sitt er områder der barna har en viss grad av selvbestemmelse. *Gutt 3.klasse: Over CD-spilleren min og gameboy-spillene mine og sånn. Og så er det masse annet. Gutt 5.klasse: Ja, jeg får lov til å bestemme alt jeg vil på rommet mitt, bare at jeg, jeg tror jeg må rydde litt oftere, mamma synes det blir litt rotete.* Selv om disse guttene opplever å bestemme over tingene sine eller rommet sitt, er det ikke så enkelt når vi ser nærmere etter. Foreldrene er også med og bestemmer over disse tingene, som hvor mye spillene skal brukes eller hvor ryddig det skal være på rommet. Det finnes altså voksne grenser også for det lille område som handler om barnets lek, der vi gjerne antar at barn har høy grad av selvbestemmelse. Følgelig handler det også her mer om medbestemmelse; der barna bestemmer sammen med foreldrene, eller delbestemmelse, der barnet kan bestemme deler av et område og foreldrene et annet. Vi ser også at foreldrenes oppdragerrolle og beskyttelsesbehov kommer til syne sammen med deltagelsen; barnet skal oppdras til å holde orden på tingene sine og rommet sitt og beskyttes fra for mye gameboy-spilling.

I forhold til måltider formidler de fleste barna at de innimellom får være med og bestemme. *Jeg får bestemme av og til hva vi skal ha til middag (jente 2.klasse).* Mange av barna får av og til være med og bestemme hva familien skal spise, forutsatt at de voksne aksepterer deres forslag, for eksempel ved at forslagene anses som sunt. Særlig trekker barna frem at de inviteres med til å bestemme hva familien skal ha til middag, gjerne når foreldrene ikke

kommer på noe selv. *Noen ganger, hvis ikke mamma kommer på noe, så av og til får vi bestemme da (gutt 3.klasse).* Hvilket snop de vil spise velger barna ofte selv, men vanligvis spises snop kun på lørdager, noe som synes å være en dominerende norm. *Også får jeg bestemme hva vi skal spise, litt, ikke sånn godteri og sånn hele tiden (gutt 7.klasse).* Ved kleskjøp kan barna velge hva de liker, men foreldrene setter også her begrensninger på forhold som pris, kvalitet og til en viss grad stil. *Når jeg er liksom i byen med mamma og trenger nye klær fordi jeg har vokst fra dem, da liksom er det hun som bestemmer liksom prisen og sånn, og så kan jeg liksom velge, eller så kan jeg liksom si hva jeg liker og ikke liker så veldig godt (jente 5.klasse).* Også her kan barna bestemme innenfor det foreldrene aksepterer: *Noen ganger får jeg ikke gå med fotballklær på skolen (gutt 5.klasse).*

Ei jente trekker frem at valg av middag foregår i en prosess, som blant annet omhandler å handle inn matvarer, og hennes erfaring er at dersom hun er med og handler, så har hun større påvirkning på valgmulighetene enn ellers. Hun virker å ha mulighet til å påvirke valgene, men det forutsetter en viss grad av egenaktivitet. *Jente 7.klasse: Hvis vi skal ha noe til middag, så er det jo, eller liksom, ja, da sier jo de, hvis jeg ikke, hvis ikke jeg er med i butikken, når vi kjøper, eller, vi lager liksom middag ut ifra det vi har i kjøleskapet, fordi ut ifra det er jo utifra det de har i butikken, da, sant, men der er liksom, hvis jeg ikke, hvis jeg er med i butikken, så kan jeg være med å bestemme sånn.* Jeg tenker at dette kan være relevant også på andre områder i familiesammenheng, der deltagelsens form (Sinclair, 2004) kan variere mellom engangsbeslutninger, beslutningsprosesser og mer pågående involvering. Hva familien skal ha til middag kan ses på som alle disse tre; vi beslutter en gang hva vi skal ha til middag i dag, vi kan ha en prosess ved å spørre de andre i familien hva de ønsker til middag, eller en annen prosess ved at den/de som handler får bestemme. Samtidig er dette en type beslutning som pågår så å si daglig, og gir derved mulighet for mer pågående involvering av så vel barn som voksne.

Et annet hyppig nevnt deltagesområde er barnas fritidsaktiviteter. *Gutt 7.klasse: Jeg får lov å bestemme litt om jeg får gå ut døra og være ute med venner og spille fotball.* Aktiviteter ute sammen med venner bestemmes oftere av barna enn å ha venner inne, hvor flere barn har restriksjoner og må ta mer hensyn til foreldrenes eller familiens behov. Også hvor lenge barna kan være ute er omgitt av regler, da de fleste må si ifra hvor de går og komme hjem til et avtalt tid. At barna oppfordres til å være ute har sannsynligvis sammenheng med det norske synet på en god barndom, som vektlegger at barn fra de nærmest er nyfødt skal være

ute, først i vogn, senere i lek helst ”i pakt med” naturen, med blant annet klatring i trær (Gullestad, 2006). Dette er motsatt av funn fra London (Mayall, 2001), hvor barna nærmest nektes av foreldrene til å leke fritt ute. Dette resultatet kan imidlertid ha sammenheng med været på intervjudagen; flere intervjuer ble foretatt på solrike sommerdager der barna selv var opptatt av å være ute.

Familiens helgeaktiviteter og ferier er et annet relevant tema for debatt og deltagelse i familier, og her var det noe aldersforskjell i forhold til i hvor stor grad barna ble involvert. Ingen av de yngre barna nevner spontant ferier eller helgeaktiviteter som eksempler på områder de får være med å bestemme, mens to av de yngre barna nevner dette som område der de ikke får delta. Ei jente synes dette var dumt og ønsket at hennes ønsker og behov skulle blitt tatt mer hensyn til. *Jente 3.klasse: Når vi skal på hytten, det er litt dumt. For da skal vi på hytten selv om det er bursdagsselskap, og det synes jeg er litt dumt.* En gutt synes det er som det skal være at moren bestemmer dette. *Gutt 3.klasse: Eller så er det hun (mamma) som bestemmer hva vi skal gjøre, eller hvilken ferie, eller hvor vi skal.* De eldre barna formidler imidlertid større grad av deltagelse på dette området, og noen nevner det spontant som eksempel på hva de kan være med å bestemme. *Jente 6.klasse: De spør veldig ofte (...) om det er noe vi har lyst til å gjøre i helgen, hvor vi har lyst til å reise på sommerferie. (...) Så prøver vi å bli enig om det alle har lyst til.* Jeg forstår dette som at foreldrene gjerne tilrettelegger for barnevennlige aktiviteter i helger og ferier, men at de yngre barna ikke inviteres med i prosessen, gjerne av effektivitetshensyn eller manglende bevissthet, men trolig også pga foreldrenes vurderinger i forhold til barnas manglende kompetanse på dette området. Det ser ut til at de eldre barna i større grad er involvert eller inviteres inn av foreldrene i prosessen frem mot beslutningen om ferie og andre fellesaktiviteter, noe jeg tenker er lurt for å oppnå større motivasjon og mindre motstand mot aktiviteten.

5.1.3. Når deltar barna ikke?

Vi spurte barna om hva de ikke får være med og bestemme hjemme, og benyttet da tilsvarende spørsmål som over, bare negativt, dog uten oppsatte eksempler fra vår side. Spørsmålene gikk i intervjuene noe over i hverandre, og noen barn svarte på begge to samtidig. Hovedfunnet i forhold til dette spørsmålet er at foreldrene bestemmer mest. En gutt oppsummerte dette temaet slik: *Gutt 7.klasse: De bestemmer egentlig det meste. Hvis de sier noe til meg, må jeg bare høre på hva de sier.* Imidlertid vil jeg trekke frem noen hovedtrekk fra barnas erfaringer med å ikke få delta, samt noen spesielle eksempler.

Leggetid er gjennomgående et område der barna ikke får være med og bestemme. *Ehm, må tenke litt... Ehm, jeg får ikke bestemme liksom når jeg skal legge meg, men det er jo ikke noe uvanlig (gutt 4.klasse).* Vanligvis setter foreldrene en siste frist for legging eller et tidspunkt for når barna vanligvis skal legge seg, og barna har som oftest ikke vært med i fastsettelsen av denne. De yngre barna har erfaring med at foreldrene lar det være noen unntak fra leggetiden i helger eller spesielle anledninger. *Jente 3.klasse: Jeg får bestemme ikke når jeg skal legge meg. Fordi mamma bestemmer det om hverdagene. Men ikke om, jeg bestemmer litt sånn om jeg vil legge meg om lørdagene kanskje sånn ti, men det vil jeg ikke. Da er jeg litt sånn lenger oppe.* De eldre barna får heller ikke være med og bestemme leggetid i ukedagene, men de fleste får bestemme noe mer i helgene enn de yngre. *Jente 5.klasse: I helgene så, hvis det er veldig sånn seint, så av og til går jeg bare og legger meg, men i ukedagene, så bestemmer vel mamma og pappa.*

Flere foreldre forlanger at barna har minst en fast fritidsaktivitet, og noen av barna får ikke lov til å slutte med en aktivitet, det som går mest igjen er at de ikke får slutte med å spille piano, tross for at det kan være *ekstremt kjedelig (jente 6.klasse)*, og barnet egentlig ønsker å slutte med denne aktiviteten. *Gutt 5.klasse: får ikke lov til å slutte på piano, for eksempel. Ja, for det har de lyst til at jeg skal bli god til.* Disse foreldrene spilte selv som barn, sluttet tidlig og angret på det nå. Disse foreldrene benytter sin makt til å bestemme over barna, og barnas ønsker blir ikke tatt til følge. Barna virker imidlertid å ha en viss forståelse for hvorfor det er sånn, og tolker det slik at foreldrene hjelper barna til å stå i oppgaver som her og nå ikke oppfattes som gøy, men som kan bli kjekt etter hvert, og dermed at foreldrene har gode hensikter og et mer langsiktig perspektiv enn barna. Det er imidlertid ikke helt sikker at dette er tilfelle; det kan være at foreldrene har andre motiver, som å realisere egne drømmer gjennom barna.

Selv om flere av barna forteller at de får bestemme over egen fritid, finner vi igjen ”den gode norske barndom” (Gullestad, 2006) med mye uteaktivitet og frisk luft som område de ikke får være med og bestemme. Flere barn må være ute, særlig når det er fint vær: *Gutt 5.klasse: Jeg får liksom ikke sitte inne hvis det er sol og sånn.*

Noen av de yngre barna trekker frem eksempler på ting de ikke får bestemme, som også vanligvis gjelder for voksne. *Gutt, 2.klasse: Jeg får ikke lov til å knuse vaser. Jente 2.klasse: Jeg får ikke lov til å ta tv så høyt helt til de snakker så høyt. Men det får ingen lov til å bestemme.* Disse barna trekker frem eksempler på konkret atferd som ikke aksepteres i

deres hjem. Det er altså ikke slik at barn kan gjøre akkurat som de vil, det finnes naturligvis regler for barns oppførsel, og barn må også ta hensyn til de andre hjemme.

De fleste av barna har plikter hjemme; husarbeid de må ta del i eller faste oppgaver de skal utføre, og særlig de eldre nevner dette som eksempler på ting de ikke får være med og bestemme. *I: Men hva får dere ikke lov å bestemme hjemme da? Eksempler på ting de voksne bestemmer? Gutt 7.klasse: At jeg for eksempel må rydde gangen, det er min jobb. Rydde rommet også og hvis jeg har spist, så må jeg rydde det, og så må jeg ta skittentøy på vaskerommet.*

5.1.4. Foreldrene organiserer barnas hverdag i forhold til tid

Det er foreldrene som organiserer hverdagen i forhold til tid, blant annet bestemmer foreldrene når barna skal stå opp, komme hjem fra skole/SFO, når de skal hjem til middag, inn om kvelden og, som nevnt, når de skal legge seg. Mange foreldre setter også rammer for hvor lenge barna kan bruke tv, data og pc-spill. *Jente 3.klasse: Når vi skal stå opp. Gutt 3.klasse: Når det blir middag. Jente 2.klasse: Lekser, det sier de jeg må gjøre for jeg går på trening og leker ute og sånn. Gutt 4.klasse: Og så bestemmer de når jeg skal komme hjem hvis jeg er på besøk hos noen. Gutt 4.klasse: Hvor lenge vi får lov å være ute.* Følgelig er det foreldrene som i hovedsak organiserer barnas bruk av tid og slik setter opp rammer for dagene, men også samfunnsforhold virker inn her. Barna har rett og plikt til å gå på skole, og helst ser skolen at de ikke kommer for sent, men stiller våkne og opplagt. Slik jeg ser det kan dette relateres til moderne familiers travle hverdag, der begge foreldrene er i arbeid og mye aktivitet skal puttes inn i forholdsvis liten tid. Foreldre vil da ha behov for oversikt og kontroll med barna og hvor de er til enhver tid. En annen nyanse i dette, er å relatere organiseringen til det moderne foreldreskap, der grensesetting og strukturering av hverdagen forentes av foreldrene, da det anses nødvendig for at barna skal kunne utvikle sitt potensiale (Gullestad, 2006, s.42). Når foreldrene styrer barna, kan det forstås som en måte å skape trygghet for barna, tilrettelegge for sosialisering samt fremme barnets utvikling (Hafstad & Øvreeide, 1998).

5.2. HVILKE PROSEDYRER BENYTTES HJEMME?

Hovedfunn: Barna kan spørre og komme med forslag, men foreldrene har det avgjørende ordet. Barna får av og til begrunnelser for foreldrenes beslutninger.

5.2.1. Barna kan spørre og komme med forslag

Barna formidler erfaring med at de kan komme med forslag og ta del i diskusjoner med foreldrene. Som et barn sa det: *De bestemmer mest, da, men vi får lov til å si vår mening (jente 5.klasse)*. Deltagelsen kan også skje ved at de stiller spørsmål, og slik fremmer sine forslag eller kommer med sine innspill. *Altså, det er egentlig, det er egentlig ikke så veldig mye bestemming, men det er spørring (gutt 3.klasse)*. Ellers beskriver flere barn at de kan forhandle i ulike situasjoner: *Ja, vi bestemmer jo litt sånn, mamma og jeg pleier jo å være ute, og hvis jeg ikke liker det så tar vi det ikke, også bestemmer hun litt og jeg litt, sant. Sånn at det akkurat blir passelig (jente 4.klasse)*. I stor grad formidler barna at de tar del i diskusjoner omkring emner relevant for dem og deres dagligliv; og deres innspill får innvirkning hvis argumentene er gode: *Jeg får ikke bestemme, men jeg kommer med forslag (til frokost og middag). Og hvis forslagene er god, så tar vi det (gutt 3.klasse)*.

5.2.2. Foreldrene har det avgjørende ordet

Selv om barna kan delta på enkelte områder, samt kan stille spørsmål og komme med innspill og forslag, er det foreldrene som har mest makt. En gutt i 3.klasse uttrykte dette tydelig slik: *De voksne bestemmer mer enn det barn gjør*. Noen ganger må også barna følge foreldrenes befaling uten ytterligere diskusjon. *De bestemmer egentlig det meste. Hvis de sier noe til meg, må jeg bare høre på hva de sier (gutt 7.klasse)*. Selv om flere barn får komme frem med sine synspunkter, er det foreldrene som har det avgjørende ordet og bestemmer til slutt. *I: Hvem er det som bestemmer til slutt, da? Jente 6.klasse: Mamma og pappa.*

5.2.3. Barna får av og til begrunnelser for foreldrenes beslutninger eller grenser

Noen ganger får barna mer eller mindre gode begrunnelser for foreldrenes bestemmelse eller for at beslutningen blir som den blir. *De sier sånne teite ting om at man blir firekantet i øynene og sånn!!(gutt 7.klasse)*. *Fordi at jeg må legge meg, for å ikke være gretten dagen etterpå(gutt 2.klasse)*. Mange av begrunnelsene er lett å kjenne igjen, og det ser for meg ut til

at foreldrenes bestemmelser og begrunnelser for disse kan knyttes til deres ønske om at barna skal ha det godt, oppdras på en god måte samt beskyttes fra uheldig påvirkning eller atferd.

Foreldrenes begrunnelser er varierende og ikke alltid reelle, noe flere barn har gjennomskuet. For eksempel nevner flere barna at vi kan få firkantede øyne av å se for mye på TV. Barna har imidlertid kompetanse til å forstå mer reelle begrunnelser og foreldrenes bekymringer: *Jente 4.klasse: Vi kan bli helt gal av det, også. Altså, hvis du har venner på besøk så skal du bare spille data og data og data, og da, og så liker de ikke det.* At barna i enkelte tilfeller har gode forklaringer på foreldrenes bestemmelser, kan tyde på at de har fått begrunnelse fra foreldrene på foreldrenes beslutninger, kanskje særlig når barna selv er uenige med beslutningen.

I hvilken grad kan vi si at barnas erfaring med deltagelse virker myndiggjørende? Vi ser at deltagelsen foregår innenfor foreldrenes rammer, men at barna i liten grad er gitt makt til å påvirke rammene. Barn har imidlertid ulike strategier når det gjelder å forholde seg til eller utfordre foreldrenes grenser, med ulik grad av suksess, noe jeg kommer tilbake til nedenfor

Det ser ut til at barnas deltagelse foregår innenfor rammer kontrollert av foreldrene, og at barna i liten grad er gitt makt til å påvirke rammene. Det ser også ut til at det er foreldrene som i hovedsak bestemmer hvilke områder barna får slippe til, og kontroll av agendaen er da også sentralt for utfallet av beslutningene (Thomas, 2007, s.209). Er det så mulig eller ønskelig for barna å påvirke eller utfordre foreldrenes makt til å sette grenser og bestemme?

5.3. HVA BARNA SYNS DE VOKSNE BØR BESTEMME

Hovedfunn: Yngre barn vil ha det som de har det. Eldre barn vil gjerne bestemme litt mer. Barna verdsetter foreldrenes grensesetting. Foreldrene har makt til å forme barnas preferanse.

5.3.1. Yngre barn vil ha det som de har det. Eldre barn vil gjerne bestemme litt mer.

Vi spurte barna om de hadde ønsker om å bestemme mer, og her ser vi igjen tendens til aldersforskjell mellom de eldre og de yngre barna. De yngre barna har ikke spesielle ønsker om å få bestemme mer. *Jente 4.klasse: Nei, tror ikke det, jeg vet ikke.* Et av de yngre barna mente at barn kunne bestemt mer, men er likevel fornøyd med den grad av deltagelse hun har

hjemme. *Jente 3.klasse: Ja, det kunne gått an, men jeg ville hatt det sånn som vi har det nå.* Spørsmålet kan være krevende for de yngre barna å reflektere omkring, men jeg forstår dette slik at barna er fornøyd med og aksepterer dagens situasjon, samt at de er lojale overfor sine foreldre. I hverdagen kan det imidlertid tenkes at barna i større grad utfordrer foreldrenes beslutninger enn det de formidlet til oss eller kom på i intervjusituasjonen.

Noen av de eldre barna er også fornøyd med sin grad av deltagelse: *Jente 7.klasse: Jeg har det ganske sånn rettferdig. Gutt 5.klasse: Det er egentlig ganske bra sånn at jeg får bestemme litt og de voksne litt.* Blant de eldre finner vi imidlertid også noen som ønsker å få bestemme mer. Det som går igjen er at barna ikke ønsker å bli avbrutt når de holder på med noe kjekt, men foreldrene sier de må avslutte, gå hjem eller legge seg. *Gutt 5.klasse: Hvis det er gøy ting vi holder på med, så har jeg ikke lyst til å legge meg så tidlig.* Som nevnt over ønsker barna da i det minste å få avslutte det de holder på med. Dette oppfatter jeg ikke er unikt for barn, men også kan gjelde for voksne, og jeg kan kjenne igjen ønsket hos meg selv. Det er også noen av de eldre barna som nevner, uten å eksemplifisere det, at de av og til har lyst til å bestemme litt mer eller alt. Disse barna ønsker i større grad å bli inkludert i beslutninger og bli sett på som kompetente deltakere. *Jente 7.klasse: Så jeg kunne ønske at jeg kunne bestemme litt mer.* Alder og modenhet kan ha betydning for barnas innstilling til med- eller selvbestemmelse, og det kan se ut som om det blir noe viktigere for barna å få være med og bestemme jo eldre eller mer modne de blir.

Et barn, en gutt i 5 klasse kommer med følgende uttalelse: *Ja, for det, jeg skulle lage middag, da, jeg har lyst til å liksom bestemme hva vi skal ha til middag, men det kan være at mamma og pappa tror at jeg bare vil velge sånne usunne ting, da, men det har jeg ikke lyst til, for jeg liker å lage sånne grønnsaketing og salater og sånt, det er godt.* Jeg oppfatter dette som et godt eksempel på at barn ønsker å delta, også på måter som fra et voksenperspektiv anses som fornuftig, samtidig som han opplever at foreldrene ikke nødvendigvis har tillit til den kompetansen han selv ser at han har. Dersom barna slipper til i økt grad kan det bety fordeler for både voksne og barn, og ved å inkludere barna i større grad, kan barna få vise mer av sin kompetanse.

Mange av barna, når de blir bedt å om reflektere over hvordan deres ”drømmedag” ville være, ønsker mulighet til større frihet og å organisere mer av tiden selv. *Jente 3.klasse: At skolen begynte halv ti i stedet for halv ni. Fordi det er litt sånn hardt å stå opp. Og at jeg gikk hjemmefra kvart over ni, fordi at, eller jeg pleier å gå en halvtime før for jeg pleier å møte en*

venninne. Og så når jeg kom, jeg kunne gå hjem når jeg ville, eller etter skoletid. Og når jeg kom hjem så hadde ikke jeg så veldig mye lekser. Og så kunne jeg, og så gjorde jeg lekser, og så, og så hvis jeg ville at vi skulle ha pølsegrøt til middag så fikk jeg det. Og så, jeg kunne legge meg når jeg ville. Og så var ikke jeg trøtt dagen etter. Jeg tenker at barna kommenterer en uheldig side ved moderne familiers travle hverdag, og at barna ønsker seg mindre fastsatte aktiviteter som regulerer deres hverdag, samt mer tid til å gjøre det de selv ønsker. Barna ønsker seg mer tid sammen med venner og familie, mer ro og mindre plikter og stress eller tidspress. Kort sagt ønsker mange av barna en større grad av frihet. Dette kan oppfattes slik at barna ønsker mulighet til å i større grad få påvirke de rammene som foreldrene og/eller samfunnet setter på deres hverdag. Dette kan igjen relateres til funnet om at det er foreldrene som regulerer barnas tid, som da er et område der barna i mindre grad får være med og bestemme.

5.3.2. Foreldrenes grensesetting forbindes med omsorg, kjærlighet og kompetanse

For å kaste lys over hvordan barna ser på seg selv som deltagere i relasjon til voksne, ba vi dem reflektere over hva de synes om at foreldrene bestemmer det de bestemmer. Spørsmålet ble vanligvis stilt slik: *I: Så hva synes dere om at voksne bestemmer sånne ting, da?* Alternativt slik: *Hva er det fint at de voksne (mamma og pappa) bestemmer?* Vi fulgte dette opp med spørsmål om begrunnelse: *I: Hvorfor setter foreldre sånne grenser, tror dere?* Når barna blir spurt hva foreldre bør bestemme og hvorfor, beskriver flere av barna sin egen sårbarhet. Barna synes å gjenkjenne, samt akseptere og klart verdsette foreldrenes viktige rolle som beskyttere og oppdragere, og at det kan ligge mye omsorg og kjærlighet i foreldrenes grensesetting. *Gutt 3.klasse: Em... jeg synes det er veldig bra at de bestemmer nå vi skal legge oss. Så da finner de når du trenger å legge deg, og da er du helt uthvilt dagen etter. Så det tror jeg ikke jeg hadde greid å ta ansvar for selv. Jente 7.klasse: Jeg synes ikke det gjør noe, jeg, synes egentlig det er bra, jeg, for det viser at de bryr oss, nei, bryr seg om oss. Selv mindre barn, slik jeg ser det, reflekterer forholdsvis modent omkring hvorfor foreldre ofte griper inn og har klare synspunkt om ulike tema/områder: Jente 3.klasse: Hvis de bestemmer sånn at vi går ikke oss bort, vi gjør ikke farlige ting, vi sloss ikke med folk og liksom slår, og... Til og med grenser eller bestemmelser som barn kan oppleve som ganske irriterende eller urettferdig, kan de anerkjenne som fornuftige.*

Barna formidler at det er fint at de voksne bestemmer en del ting, for hvis de bestemte det selv ville flere tatt uheldige beslutninger. *I: hva som hadde skjedd hvis det var slik at barn*

bestemte? *Gutt 4.klasse: Nei, for da blir det helt galt. I: Det blir helt galt, tror du, mhm,ja. Hva er det som blir så gale med det da? Gutt 4.klasse: At når du skal på skolen, så blir du så trøtt, og så, og så kan du få masse hull i tennene.* Barna viser tiltro til de voksne når det gjelder å sørge for at de får tilstrekkelig søvn. Barna formidler videre at det er godt at de voksne setter grenser for hvor lenge de får spille dataspill og lignende.

Når barna ikke får være med og bestemme, kan det være at foreldrene beskytter barna, noe barna gjenkjenner og anerkjenner: *Gutt 4.klasse: Når jeg er syk da får jeg ikke lov å gå ut, for da kan jeg, ja, bli sykere.* De yngre barna viser også en tiltro til at foreldrene vet mer enn dem og kan være mer kompetente til å bestemme enn barna: *Jente 2.klasse: Jeg synes det er greit, for hvis jeg bestemmer alt så kan det hende at det skjer noe galt, eller at det skjer noe som mamma og pappa vet at vi ikke burde gjort, men som vi gjør fordi vi har lyst til det.* Noen av de yngre barna virker forholdsvis nyanserte i sitt syn på voksnes makt til å avgjøre ting. *Jente 3.klasse: det er jo av og til de har ganske rett, og så er det av og til de har litt galt.* Men det er ikke alltid like gøy å bli bestemt over: *Jente 2.klasse: Men jeg er litt sur på mamma noen ganger, for en dag hadde jeg så veldig lyst å være, gå hos Line, så sa hun nei, og da ble jeg så kjempesint, for jeg kan bli veldig sur, og så sier hun, nei, så spurte jeg: Kan jeg gå ut?, så sier mamma nei, da blir jeg sånn kjempesur igjen, så blir jeg sur hele tiden.*

De eldre barna aksepterer i enda større grad at foreldrene bestemmer det de bestemmer; her er det ingen som uttrykker at de synes det er galt at foreldrene har det avgjørende ordet eller bestemmer over dem, men heller motsatt at det ligger i ”naturens orden” at foreldrene bestemmer. *Gutt 5.klasse: Vi må jo liksom bli vant med det, sånn at ikke, når vi får barn igjen, at vi må, vi, vi lærer av pappa og mamma at liksom, at barn skal bestemme og sånt, og.. For det at, vi tenker liksom, jeg tenker liksom, når jeg blir voksen, så blir det sånn med meg også, at hvis ikke jeg får lov å bestemme det der med mine barn, så, så, så, så jeg synes det er helt greit. Jeg tenker på at de også har hatt det sånn, så da får de bare bestemme.*

Flere av barna vil ha det som de har det, og synes det er som det skal være. *Jeg har det ganske sånn rettferdig (jente 7.klasse). Mamma bestemmer litt og jeg litt, sånn at det blir akkurat passelig (jente 4.klasse).* Det virker som om de fleste barna i liten grad opponerer mot rammene foreldrene setter, men heller tilpasser seg de reglene og grensene de vet er der. Det er greit, fint, rettferdig eller akkurat passe at det er som det er, eventuelt fint noen ganger og dumt andre ganger.

For meg var det overraskende at så stor del av de eldre barna aksepterer foreldrenes autoritet i det daglige, da jeg hadde forventet en større grad av opposisjon mot foreldrenes beslutninger. Jeg forventet ikke den grad av fornuftighet hos barna som jeg finner i materialet, og tenker at dette kan forstås på flere måter. For det første er barna ennå ikke kommet i puberteten, og er ennå ikke i en utviklingsfase der det er utbredt å være i opposisjon til foreldrene. De fleste av de eldre barna er i en alder som tradisjonelt anses å være harmonisk og innordnende. Imidlertid kan dette også handle om barnas lojalitet overfor foreldrene, og at de i forskningsintervjuet ønsker å fremstå som lojale overfor foreldrenes beslutninger heller enn kritiske til foreldrenes makt. Dersom det i barnas hverdag er flere kontroverser og disputer, ønsker da barna ikke at dette skal komme frem til oss i intervjusituasjonen.

5.4. BARNAS STRATEGIER FOR Å PÅVIRKE FORELDRENE BESLUTNINGER

Med utgangspunkt i hypotetiske vignetter spurte vi barna etter hvilke strategier de benytter når foreldrene setter grenser for dem, og de selv er uenige i grensesettingen. Vi forsøkte å tilpasse vignettene til barns interesser, og sjekket ut at barna kunne kjenne seg igjen i situasjonen vignetten beskrev. I hovedsak vekslet vi mellom følgende to vignetter:

ALT 1: En dag har du spilt/ sett på TV lenge - 2 timer - og mamma/pappa roper at nå er det slutt for i dag, selv om du ikke er ferdig. Hva skjer? ALT 2: Du er ute og leker og det er blitt sent, men du vil gjerne være ute lengre. Mamma/pappa roper deg inn. Hva skjer?

Vignettene ble fulgt opp med spørsmålene: *Spør du dine foreldre om å få fortsette? Hvis foreldre sier nei, hvorfor det, tror dere? Hva synes du om dette? Hvem bør bestemme dette?* Følgelig var vi ute etter hverdaglige situasjoner der barnas ønsker og foreldrenes krav er motstridende, og barnas grad av makt og muligheter for påvirkning kommer tydeligere til syne. Barnas refleksjoner over situasjonene beskrevet i vignettene kan sorteres i de tre hovedkategoriene: adlyde/innordne seg, spørre/forhandle og protestere, men her finner vi glidende overganger. Dette kan presenteres slik:

adlyde ----- forhandle ----- protestere

5.4.1. Adlyde/innordne seg

Omtrent en tredel av barna svarer umiddelbart at de ville adlyde foreldrenes bestemmelse, selv om de var uenige. Begrunnelsen barna gir for dette kan knyttes til forhold ved foreldrene: *Jeg hadde egentlig gått hjem, for jeg har såpass strenge foreldre, at de hadde blitt litt sure hvis jeg ikke kom hjem (gutt 5.klasse)*, eller til forhold ved barna: *Jeg er ikke så veldig sånn at jeg tøyer grensene (jente 7.klasse)*. Noen av de eldre barna har integrert foreldrenes holdninger i sine egne, slik at grenseutprøving ikke blir aktuelt, og det å adlyde foreldrene og innordne seg deres grenser faller helt naturlig for dem. *Jente 5.klasse: Spørs hvor gøy vi har det da, for det at, men, jeg pleier liksom, jeg pleier å merke at det kanskje blir litt sånn, av og til blir litt sent, liksom at, kanskje jeg blir litt trøtt, og så, da har jeg liksom lyst å gå inn, og så, for jeg vet at, det er jo litt sånn kjedelig å stå opp da om morningene, for det hvis man er så veldig trøtt, sant, og da hjelper det kanskje å sove litt mer, enn liksom...*

Flere barn formidler at selv om de adlyder foreldrene og i hovedsak gjør som de bestemmer, får de en mulighet til å avslutte det de holder på med, innen en viss rimelighet. *Jente 6.klasse: Da får jeg kanskje være ute sånn ti minutter til sånn at vi får avsluttet*. Mange foreldre synes å akseptere at det kan være viktig å avslutte leken, spillet og lignende og gir barna mulighet til dette.

Et av de eldre barna formidlet her en mer langsiktig og ansvarlig strategi; ved å adlyde og vise foreldrene at de kan ha tillit til han, vil han gradvis opparbeide seg større frihet til å gjøre det han selv ønsker: *Gutt 7.klasse: Det har noe med at de kan stole på deg, at du har vært med i flere situasjoner de kunne ha stolt på deg, men før så har jeg ikke gjort det de har bedt om å da har jeg kanskje ikke gjort andre ting. Så nå kan de stole mer på deg. Tror det har noe med at når du blir litt eldre så skjønner du litt mer hva de mener. Tror det har noe med at de slipper deg på en måte.*

5.4.2. Spørre/forhandle

Omtrent like mange av barna forteller at de forhandler, spør eller utfordrer foreldrene i grensesettingssituasjoner for derved å prøve å få gjennomslag for egne ønsker. *Jente 4.klasse: Jeg, jeg sier også sånn at om jeg kan spille, om jeg kan se litt til*. Dersom foreldrene holder på sitt og sier nei likevel, vil de aller fleste av disse barna igjen adlyde foreldrene. *Jente*

2.klasse: Jeg spør ofte, hvis jeg er på besøk hos andre, da spør jeg, da ringer eg ofte inne i huset til den jeg er sammen med og så ringer jeg hjem og spør om jeg kan få være litt lenger, men av og til får jeg ikke lov, da går jeg hjem. En del av forhandlingen kan være å få gjøre det de holder på med litt til, og her vil noen av barna drøye tiden så de får holde på lenger. Gutt 5.klasse: Å, da hadde jeg bare sagt: snart, og så kommer jeg kanskje en halv time etterpå. Selv om barna spør eller forhandler, er det fremdeles foreldrene som har det siste ordet.

Barna har ulike spektrere av forhandlingsstrategier. Noen spør pent eller prøver å appellere til foreldrene: *Jente 2.klasse: Jeg sier vær så snill, kan jeg få lov? Gutt 3.klasse: Da hadde jeg sagt for at, kan ikke jeg bare få pittelitt til for jeg er snaaart ferdig? Andre igjen tøyser grensene litt, sier de kommer snart, men kommer litt senere, drøyer tiden, somler og lignende. Gutt 4.klasse: Jeg spør om 5 minutter til, så kommer mamma og roper om 5 min og så sier jeg 10 min, så sier hun kom igjen! Kom igjen! Så får jeg noen ganger være lenger og noen ganger ikke.*

5.4.3. Protestere

Den siste tredelen av barna protesterer på foreldrenes grensesetting. Protestene kan være stille og usynlige som nevnt over når de later som de ikke hører foreldrene eller barna drøyer tiden. Andre igjen protesterer litt ved å gi uttrykk for sin misnøye på en forsiktig måte. *Gutt 5.klasse: Noen ganger har jeg liksom lyst til å komme inn, sånn at jeg går inn, og noen ganger så har jeg det så veldig kjekt, at jeg har lyst til å være lenger ute, sånn at da protesterer jeg litt. Atter andre protesterer med følelsesmessige utbrudd; de kan bli sure eller sinte, noe som vanligvis ikke hjelper. Jente 5.klasse: Men av og til så, hvis det er noe vi har lyst til og så får vi ikke lov, så kan vi bli litt sint på dem, og(...), så går jeg inn på rommet og smeller døren. I: Ja, riktig. Hjelper det? Jente 5.klasse: Egentlig ikke, for det at da blir de bare sure. To barn sier at de gjør som de vil uavhengig av foreldrenes grenser. Gutt 3.klasse: Hvis ikke så hadde jeg gjort det. Jeg ville ikke spurt, jeg ville bare gjort det. For det, hva er vits i å spørre, hvis du bare lyer beskjeden hvis de sier ja. Det er like greit å bare gjøre det.*

At såpass mange innordner seg, eventuelt spør eller forhandler før de innordner seg, kan knyttes til barnas alder (7 -13), de er ennå ikke blitt tenåringer som utfordrer foreldrenes grensesetting, de er heller ikke trassige treåringer. Forhandlinger er i dag en utbredt interaksjonsform i moderne familier, og barna involveres stadig i dialog med foreldrene og

andre familiemedlemmer fra de er født (Thomas 2007: 16). ”Forhandlerbarn” kan representere et moderne syn på barn som oppfatter utsagn fra voksne som en invitasjon til forhandling. Disse barna er vant med å bli tatt med på beslutninger og vant med at de gjennom forhandlinger kan få gjennomslag for sine synspunkt og ønsker. Forhandlerbarn er et pedagogisk moteord fra 1995 i Danmark med utgangspunkt i lærere som oppfattet at de brukte mye tid på å forhandle med ”selvbevisste og egosentriske” barn (Gleerup, 1995).

At såpass få protesterer kan knyttes til intervju situasjonen, da det kan være at barna der og da svarer det de tror vi vil høre. Svarene kunne vært annerledes dersom vi spurte foreldrene om det samme, uten at det nødvendigvis hadde vært mer ”riktig”.

5.4.4. Kan barn gjøre noe for å bli mer lyttet til?

Noen av barna ble spurt om råd for hva de tenker barn selv kan gjøre for å få delta i større grad, alternativt for i større grad å bli lyttet til av voksne. Barna reflekterer over at de selv kan bidra i så måte. Noen refleksjoner er av konkret art: de kan slutte å le, de kan gå bort til den voksne, de kan være roligere selv. *Jente 4.klasse: Og det ligger kanskje litt med oss også at vi måtte slutte litt å le, så skulle det kanskje blitt litt bedre. Gutt 5.klasse: At de går bort til han og sier det til han. Ja, ikke stå langt vekke og rope til hverandre.* Disse barna foreslår at barn kan gjøre konkrete ting for å få de voksne til å høre på dem, eller de kan oppføre seg på en god måte slik at de voksne får lyst til å høre etter.

Spørre og argumentere er de klareste rådene fra barna, og dette finner vi igjen i de strategier de selv sier de bruker. *Jente 7.klasse: Vi kan jo ta det opp.* Det kan lønne seg å spørre på en fin måte, uten å være for ivrig. *Gutt 7.klasse: Kan ikke være så ivrige når de skal spørre om noe de skal få lov til, for eksempel.* To jenter reflekterer over fordelene ved selv å lytte mer til det de voksne sier, for å bedre forstå hva de voksne mener og derved forstå hvilke argumenter som kan gi gjennomslag. *Jente 7.klasse: Vi kan jo lytte selv først. Jente 7.klasse: Ja, for å få med seg hva de voksne mener. At, hvorfor de ikke kan bli lyttet til eller. Jente 7.klasse: Hvis du har noen bedre argumenter eller. Så vet du hvorfor og sånn.*

5.5. GODE VERSUS DÅRLIGE VOKSNE LYTTERE

Hovedfunn: Barna har ulike erfaringer i forhold til hvorvidt voksne er opptatt av å høre på barn, fra sjelden til alltid. Gode og dårlige lyttere beskrives med motsatte kjennetegn som kan kategoriseres som: 1) ytre, konkrete kjennetegn, 2) relasjonelle forhold – den voksnes holdninger og 3) kjennetegn ved beslutningsprosessen i seg selv.

Barns deltagelse hjemme foregår ikke i et vakuum, men i relasjon til andre i familien, spesielt til foreldrene. Det er trolig foreldrene som er avgjørende for, og som derved har makten til å bestemme, i hvilken grad barna blir lyttet til barna og involvert i beslutninger, selv om mange av barna opplever at de kan spørre, forhandle eller komme med sine innspill. Det er interessant å se nærmere på barnas beskrivelser av hvordan voksne er når barna oppfatter dem som gode til å lytte til barn. Det fremgår av tenkningen knyttet til barns deltagelse og barneperspektivet at barn er avhengig av sensitive og forståelsesfulle voksne, med kompetanse til og interesse for at barn kan komme frem med sine synspunkt og refleksjoner rundt forhold som angår dem (Smith, 2002; Skivenes & Strandbu, 2006). Voksne som ikke er gode til å lytte til barn og følgelig ikke oppmerksomme på barnas synspunkter og innspill, kan være til hinder for barns deltagelse.

Vi spurte barna om deres erfaringer og refleksjoner omkring voksne som er gode til å lytte til barn og spørre barn om deres synspunkter, samt motsatt; voksne som er dårlige til å lytte til barn. Vi ba barna identifisere en god og en dårlig voksen lytter, samt beskrive karakteristika ved disse voksne, gjerne med eksempler. Vi benyttet et skaleringsskjema til dette spørsmålet, med spørsmål også om hvordan de merker eller gjenkjenner denne voksne som god eller dårlig, på hvilken måte, samt hva voksne kan gjøre for å bli bedre til å høre på barn. Barna reflekterte over faktiske forhold, ut fra sin egen erfaring. Denne informasjonen kan gi kunnskap om hvilken assistanse barna tenker de kan trenge for å komme frem med sine meninger og synspunkter i områder som interesserer dem, samt i mer formelle beslutningsprosesser. I tillegg har noen av barna råd til voksne i forhold til hvordan de bør opptre overfor barn for å høre barn og tilrettelegge for deres deltagelse.

Hvorvidt barna oppfatter at voksne er opptatt av å høre på dem, varierer mellom *ikke så ofte* (gutt 4.klasse) og *alltid* (jente 6.klasse). *I: Så, er voksne opptatt av å høre på hva barn sier?* *Jente 3.klasse: Mamma gjør jo alltid det.* Mange av barna trekker frem sine foreldre som gode lyttere. Vi vinner også barn som plasserer seg mellom disse ytterlighetene. *Jente 5.klasse: For*

det meste. Det er vel, de fleste er vel på midten. Av dette kan vi trekke ut at barna i dette utvalget har ulik erfaring med hvorvidt voksne er opptatt av å lytte til barn.

5.5.1. Gode lyttere

Noen av de yngre barna har vansker med å beskrive hvordan en god lytter er. *Gutt 4.klasse: Jeg synes det var vanskelig.* De prøver å beskrive disse voksne med ytre tegn som at de smiler, eller snakker rolig. *Gutt 3.klasse: Du ser det på fjeset deres. Når vi får kjeft så, han snakker ikke sånn høyt.* Videre har de yngre barna en tendens til å bruke karakteristika ved den voksne som beskrivelse av hvordan de merker at denne voksne er en god lytter, og barna knytter ved det sammen relasjonelle ferdigheter og det å være en god lytter. *Jente 4.klasse: Han er ganske morsom. Jente 3.klasse: Jeg synes hun er helt grei. Hun er et godt menneske.*

Andre av de yngre barna er i stand til å gi en klarere beskrivelse av gode voksne lyttere, dog fremdeles med konkreter som beskrivelser: *Jente 3.klasse: Hvis vi spør om noe, svarer hun.* De gode voksne lytterne hører ordentlig etter, gir barna nok tid til sine innspill, viser interesse for barns ideer og forslag, holder det de lover og følger opp barnas innspill.

Blant de eldre barna finner jeg i hovedsak tre kategorier gode lyttere: de som viser interesse ved sin atferd, de barna har en god relasjon til og de som involverer barna i beslutningsprosessen. De eldre jentene er klart mest utbroderende når de reflekterer over dette temaet.

Det er særlig noen av guttene kom med ytre beskrivelser av den voksnes atferd når den voksne er en god lytter. Den voksne viser med sin oppførsel og sin kroppsholdning at han/hun er oppmerksom på barnet og interessert i det barnet har å si. *Gutt 5.klasse: Hvis du snakker, og så liksom sitter de andre liksom bare og ser, helt i en annen vei. Gutt 5.klasse: At de ikke avbryter oss.*

En god lytter har en god relasjon til barna. Den gode voksne lytteren snakker med barna, er interessert i deres innspill og synspunkter, og gjør dette med en anerkjennende og respektfull holdning. De tror på barna, stiller mange spørsmål og er interessert i barnets innspill og synspunkt. Den gode voksne lytteren kan beskrives med positive kvaliteter. *Gutt 6.klasse: De er snille.* Det å kjenne hverandre og ha en god relasjon kan også være medvirkende. *Jente*

7.klasse: Det er fordi hun alltid lytter, og vi kjenner henne veldig godt. Det at de voksne tar seg tid til å lytte og høre etter går ofte igjen blant det de eldre barna her trekker frem. Jente 7.klasse: Fordi hun tar seg tid til å høre på meg. Videre er det viktig at den voksne virker interessert i barnet, men også at den voksne følger opp barnets innspill. Gutt 7.klasse: Hun virker interessert, svarer tilbake og gjør noe med det.

Beslutningsprosessen i seg selv, og det at barna føler seg involvert kan bidra til at barna opplever at den voksne er en god lytter. Den voksne tar seg da tid til å høre på barnet, hun avbryter ikke, de glemmer det ikke etterpå, de handler og de tar barn og deres synspunkter på alvor, slik at deres innspill får betydning for utfallet av beslutningen eller de får en begrunnelse for hvorfor ikke. *Jente 7.klasse: Hun sier liksom alltid hvorfor hvis det er noe vi ikke kan. Hvis vi spør om vi kan få gjøre sånn, og vi ikke får lov, så sier hun alltid hvorfor og... Jente 6.klasse: De tar ikke bare og glemmer det etterpå, de prøver å gjøre noe med det. Og de ler liksom ikke bare etterpå, når vi har sagt noe så begynner de å le og synes det er rart.*

5.5.2. Dårlige lyttere

Noen av de yngste barna hadde ikke eksempler på dårlige lyttere, eller de synes det var vanskelig å svare. Her kommer de yngre guttene med flere eksempler og er mer utbroderende enn jentene. Barna beskriver en dårlig lytter som det motsatte av en god lytter. De konkrete beskrivelsene på en dårlig voksen lytter er at den voksne er sint, sur, streng, lei, irritert eller irriterende og ikke ser hyggelig ut. *Jente 3.klasse: Jeg tror de er veldig sure. Gutt 2.klasse: Sånne der forbrytere. Gutt 2.klasse: Altfør streng.*

Relasjonelt beskrives dårlige lyttere som autoritære, insensitive, uoppmerksomme og distraherete, de hindrer barna i å komme med sine innspill og holder ikke alltid det de lover. Disse voksne justerer seg ikke til barna, ser ikke barna og har ikke tid til dem. *Jente 2.klasse: Fordi at hver gang jeg snakker til hun så begynner hun å snakke til en annen. Og da får ikke jeg sagt noe til henne.*

Beslutningsmessig er dårlige voksne lyttere lite handlende både når barn trenger beskyttelse og når de ønsker innflytelse. De lar ikke barna snakke ferdig, hindrer barna i å komme med innspill, og de gjør det de hadde bestemt seg for på forhånd. De kan også glemme eller ikke klare å ta hensyn til det barnet er opptatt av, som er viktig for barnet (som bursdag). *Gutt*

3.klasse: Men de er ikke gode til å holde det de sier. En dag hadde vi besøk, og så skulle jeg legge meg. Så skulle de spare et kakestykke. I: Og det glemte de? Gutt 5.klasse: Ja.

De eldre barnas refleksjoner omkring den dårlige voksne lytteren tilsvarer de yngre barnas hva gjelder kategorier, men er klart mer utbroderende. Konkrete beskrivelser av slike voksne personer gis egenskaper som hissig, sint, utålmodig, frekk og kjedelig person som ikke lar barna snakke ut eller som er opptatt av noe annen når barna prøver å komme med sine innspill. *Jente 7.klasse: Hun er litt utålmodig liksom. Gutt 6.klasse: Han snakker sakte og er litt sånn kjedelig av og til. Telefonsamtaler går også igjen som distraksjon for foreldrene. Gutt 5.klasse: Eller hvis de snakker i telefonen når vi snakker til dem. Når mamma snakker med mormor i telefonen så hører hun ikke etter.*

Relasjonelt gir den dårlige lytteren ikke barna anledning til å forstå eller forklare, barna føler seg oversett og hindret i å komme med sine innspill, den voksne følger ikke oppmerksomt med på det barna sier. Den dårlige lytteren møter barna med avvisende og uinteressert holdning, overser barna, glemmer, vier ikke sin tid til å lytte etter barnas synspunkt. Stress og travelhet er noe flere barn forbinder med en dårlig lytter. *Gutt 5.klasse: Sånn for eksempel hvis min mor er på jobb og så er hun kanskje stresset og så hvis du ringer så liksom bare sånn, så liksom hører du bare litt sånn pusting og litt sånn, nesten at ikke hun hører deg, og så ber hun deg liksom bare om å kjappe deg bare, ha det. Sånn hvis de liksom har det travelt.*

De barna som identifiserer dårlige lyttere med dårlige beslutningsprosesser der barna ikke inkluderes, beskriver voksne som gjøre det de allerede har bestemt seg for, som ikke er åpne for barnas ideer, eller som ikke lar seg rikke. Disse voksne anerkjenner ikke at det som er viktig for barn kan være noe annet enn det som er viktig for voksne. De handler ikke når barna behandles urettferdig, de svarer ikke eller de stoler ikke på at barna forteller "sannheten". *Jente 7.klasse: Så ville den kanskje da, fulgt, fulgt det den har fått beskjed om tidligere eller bestemt seg for, og ikke være åpen for nye ideer og... Ikke like å prøve sånn nye ting.*

5.6. HVORFOR SKAL ELLER BØR BARN FÅ VÆRE MED OG BESTEMME?

Barna ble bedt om å komme med sine tanker og refleksjoner omkring hvorfor barn bør være med og bestemme. Deres refleksjoner kan organiseres i 4 hovedkategorier, nemlig barns

særlige kompetanse, trivselsaspektet (barn som ”beeings”), øvelse (barn som ”becomings”) og av demokratiske grunner. Noen barn mener imidlertid at barn ikke bør være med og bestemme, noe som er en femte kategori. Før jeg går nærmere inn i dette, vil jeg se på hva barna tenker omkring selve deltagelsesbegrepet.

5.6.1. Barnas refleksjoner omkring deltagelsesbegrepet

Vi ønsket å få barna til å reflektere omkring sin rett til å delta og bli hørt. Gjennomgående mener barna i vårt materiale at det er viktig og riktig at også barn er med og bestemmer. *I: Hva tenker dere om det, hva betyr det at barn har rett til å være med og bestemme? Gutt 3.klasse: Jeg synes det er veldig viktig.* Noen barn knytter det å være med og bestemme og det å bli hørt til begrepet deltagelse, selv om dette trolig er farget av våre spørsmål og temaet i intervjuet for øvrig. Noen barn hevder at barns deltagelse er helt nødvendig og ikke til å unngå: *Det blir jo litt rart da, at barn får ikke være med å bestemme (...) for da går det liksom ikke an å gjøre på noe hvis ikke du kan bestemme det (jente 3.klasse).* Som hovedtendens formidler barna en positiv holdning til at barn har rett til å delta.

Spørsmålene ”hva betyr det at barn har rett til å være med og bestemme” og ”hva betyr det at voksne skal høre på barn” var forholdsvis krevende for de yngre barna. Noen av disse barna formidler at dette kan handle om at voksne må høre etter når barn sier noe, gi barna rom for å uttale seg og ikke tro at de vet hva barn mener uten at barn har uttalt seg. Hvis de voksne spør barn om noe, så må de vente til barnet har svart og ikke svare selv. *Jente 3.klasse: Og så gjør de sånn, ja ”hva har du lyst på i dag da? Fisk, ja, selvfølgelig” og så får du ikke svart.* Gjennomgående har de yngre barna en forståelse av at barns deltagelse er begrenset og at de voksne bestemmer mest: *Gutt 3.klasse: Det er jo ikke alltid de hører på oss da. De sier jo alltid det er vi som bestemmer.*

De eldre barna hadde flere refleksjoner til hva deres deltagelsesrett betyr. Noen formidlet at det er selvfølgelig og rettferdig at barn har rett til å delta. *Gutt 5.klasse: At det liksom ikke bare er de voksne som skal bestemme.* Som en slags minste standard fremhevet noen barn at de må få si sin mening og få svar når de spør. *Jente 7.klasse: La barn si det de mener. De må jo få svar på det de lurere på.* Det samme barnet assosierte videre deltagelse med å ha innflytelse ved at barnets mening skal kunne påvirke resultatet av en beslutning. *Jente 7.klasse: At de skal, de skal kunne ha innflytelse på det som skjer, de skal ha noe å si.* Å være deltaker kan videre handle om å være inkludert, eller i motsatt fall å være ekskludert. *Jente*

7.klasse: De kan føle at de ikke gidder å høre på deg, og da kan du føle deg selv litt sånn utenfor, kanskje.

En av de eldre jentene trekker frem at det kan være viktigere å bli hørt enn å få gjennomslag for sin mening. *Jente 5.klasse: Man trenger ikke gjøre det for det om, men man kan i hvert fall høre meningen.* Jeg forstår dette som at hun som en slags minste standard mener barn må få si sin mening, og de voksne må høre etter så de får med seg hva denne meningen er. Dette samsvarer med funn fra England (Thomas, 2002). Denne jenten tar også høyde for at voksne har mest å si og gjerne tar den endelige beslutningen. Barnas deltagelse foregår derved innenfor voksen kontroll. Som en annen jente sa det: *Jente 7.klasse: Voksne tar ofte de endelige avgjørelsene, og det er jo for så vidt greit.* Barna ser ut til å være ganske klar over at de ikke alltid kan få det avgjørende ordet eller få det som de vil. De ser ut til å akseptere dette, men samtidig forvente å bli sett på som en verdifull partner i familien, som blir lyttet til med interesse, og at avgjørelser som berører dem vanligvis bør ta hensyn også til deres innspill.

Oppsummert kan dette sitatet stå for de fleste barna som stiller seg positive til barns rett til deltagelse: *I: Hva tenker dere på når noen sier at barn har rett til å være med å bestemme ting? Jente 6.klasse: Da tenker jeg at det er helt riktig.*

5.6.2. Barns særlige kompetanse

Barna understreker at barns deltagelse er viktig for hvordan de ser på seg selv og hvordan de ønsker å bli oppfattet av voksne. Å bli lyttet til er en måte å gjøre det klart at barn betyr noe og er viktige i seg selv. *Barn må, på en måte, ja, også få lov til å bestemme noe. At de faktiske er litt viktige, tror jeg (gutt 3. klasse).* Barn uttrykker en naturlig tro på egen kompetanse, og at barn får delta betyr for dem at barnet anerkjennes som kompetent, med gode og interessante ideer, verd å lytte til og bli tatt på alvor. *Gutt 7.klasse: Det er jo det at de skal høre på, ikke bare si det er tull og tøys fordi vi er unge. "Derfor vil jeg ikke høre på deg". For unge kan jo ha veldig gode poeng de også. De må få lov til å være med å utforme noen ting selv, kanskje det gjør at de blir bedre.* Barn er sosiale aktører og deres meninger teller også med. *Gutt 5.klasse: Voksne kan ikke, de er nødt til å bry seg om barn, de kan ikke stå der og late som de ikke hører. Barn har lov til å si hva de mener til voksne.*

Et område barna mener de har særlig kompetanse på, er konkret hva de selv har gjort, hva de faktisk liker eller kunnskap barna nylig har lært på skolen, som de voksne har glemt fra de

gikk på skolen selv. . I: *Har du eksempel på når barn vet best? Jente 3.klasse: Eh, hva de har lyst til og hva de har lyst til å gjøre på. Av og til vet barn bedre enn voksne, eller barn kan ha mer rett enn voksne, og dessuten er det ikke alltid at voksne har rett, i følge barna. Jente 4.klasse: Noen ganger så kan barn være litt smartere enn voksne.*

Barna fremhever også at de har særlig kompetanse på hva som er viktig for barn, og derfor er det viktig å høre på barnas synspunkter. *Gutt 3.klasse: Det kan hende at hvis...jeg vet ikke helt, men det kan hende at voksne, noen voksne da, tenker bare litt på seg selv. Eller litt på voksne istedenfor barn, på en måte. Sånn at de vet ikke så mye helt at barn finnes på en måte. Også lager de, for eksempel de som, jeg vet ikke helt da men noen, kanskje noen som er på Stortinget, de bestemmer jo veldig mye. Eller de bestemmer i landet da. Kanskje de lager noen regler som er litt dumme for barn. Barna formidler en innsikt i at barns perspektiv og prioriteringer kan være forskjellig fra voksnes eller fra det de voksne tror er viktig for barn, og derved understrekes viktigheten av at barn får komme med sine synspunkter og innspill i saker som vedrører dem, slik at beslutningene blir bedre. Barna anerkjenner at deres stemme er viktig og deres innspill og meninger har betydning, og følgelig at barns deltagelse kan være viktig for både voksne og barn. Jente 7.klasse: Voksne kan ikke alltid bestemme sånn som barn, eller det barn vil ofte for det at, det kan hende at de ikke vet helt hva barn syns, eller...*

Det kan også tenkes situasjoner der barn har noe nyttig å bidra med, som de voksne ikke har tenkt på, eller ikke klarer å komme på fordi de voksne er mer fastlåst i sine tankemønstre enn barn er. Voksne kan lære ved å ta barnets synspunkt og innspill på alvor og søke å utforske dem. *Jente 5.klasse: Det trenger jo ikke være at, man trenger ikke gjøre det, for det om, men man kan ihvertfall få høre meningen. Og kanskje tenke over ting etterpå, hvis det er noe de ikke har tenkt på. Det å ikke ha like mye erfaring som de voksne kan av og til være en fordel, da barn kan være mer åpne for nye forslag. Gutt 7.klasse: Det tror jeg, for jeg tror at barn tenker mye mer kreativt enn det foreldrene gjør, for at noen er jo litt gammeldagse og sier "nei, det må være sånn logisk forklaring på det", men da tror jeg at noen kan tenke litt mer nytenkende, tenke på en annen måte liksom! Ja, se på andre synsvinkler.*

Barna ønsker å bli sett på som kompetente deltakere med nyttige innspill, og når de voksne er villige til å høre på det barna har å si, og gir dem anledning til å komme med sine synspunkter, kan barna få vist sin kompetanse og de voksne kan få økt innsikt i barnas situasjon. *Jente 7.klasse: Jeg tenker liksom på at, at barn trenger å gjøre seg forstått, og,*

liksom vi er, er ikke bare sånne små, korte versjoner av deg selv som gjør dumme ting. De må høre på oss for å forstå oss og.. skjønne hvordan vi har det og sånn.

5.6.3. Trivsel her og nå

Å få være deltakende kan få deg til å føle deg som et respektert og integrert medlem av samfunnet. Voksne som anerkjenner barnas unike erfaring og verdsetter deres innspill, kan fremme en følelse hos barna av å være respektert, samt av barnets trivsel her og nå. Når barn ser ut til å fremheve viktigheten av deres innspill, kan de bli frustrert hvis de ikke bli invitert med som deltakere. Det blir rett og slett ikke gøy for noen, men heller trist og kjedelig, hvis barn ikke er deltakere. *Gutt 5.klasse: For hvis ikke hadde vi bare gått rundt og gjort alt de voksne hadde sagt, ellers hadde vi vært kjempesure og da hadde... Da hadde vi ikke trives.*

Når barn trives blir det bedre for alle parter, noe som kanskje ikke er så forskjellig fra voksne mennesker. En konsekvens av at barn ikke inkluderes som deltagere kan bli at barna ikke trives, og det kan gi grobunn for at barn blir mer ulydige. *Jente 7.klasse: Ja. Hm, hvis vi ikke fikk bestemme noen ting så ville vi jo kanskje gjort, vi ville kanskje gjort mer å få lov til å bestemme, altså gjort ulovlige ting for å, hvis, ja altså, at vi litt mer sånn.. at vi gjorde mer ulovlige ting og..* Jeg forstår dette slik at barn gjennom deltagelse kan bli mer positiv til beslutningen som fattes, og derved øve mindre motstand enn dersom foreldrene beslutter ting uten å inkludere barnas mening.

Å få være deltaker er viktig for alle mennesker, mener flere av barna. I et fellesskap som familien er det mest hensiktsmessig dersom både foreldre og barn er inkludert i beslutninger, slik at begge parter både gir og tar. I et fellesskap er det sentralt å innrette seg etter hverandre, med det resultat at alle trives bedre. *Jente 5.klasse: Em, bestemmelse. Det må man ha rett til. Fordi, hvis man ikke kan bestemme så ville det vært kjedelig. Hvis det for eksempel bare var voksne som hadde bestemt, da hadde vi for eksempel gått og for eksempel badet to ganger i året. Fordi at de vil jo mange andre ting, snekre og sånn. Og hvis det bare hadde vært barna som bestemte, så hadde det bare vært badeland, svømming, tivoli eller hva det nå enn skal være, reising, null skole. Sant, det må jo være fordelt hvem som bestemmer.* Hvis bare foreldrene bestemte ble det kjedelig for barna, og omvendt, men begge parter har viktige bidrag til familien som helhet.

5.6.4. Øvelse og forberedelse til voksenlivet

Jeg finner også at noen barn formidler et syn på barn som umodne, på vei mot å bli voksne, ferdige mennesker. Disse barna fremhever at barns deltagelse er viktig fordi barn trenger å øve seg i å delta og fordi de gjennom deltagelse vil skaffe seg viktig erfaring som de trenger når de blir voksne. *Jente 6.klasse: Men vi må få lov til å lære oss å bestemme litt på egen hånd, og altså sånn, at vi får bestemt litt sånn at ikke, når vi blir voksen, at vi forventer at noen andre skal bestemme over oss at vi liksom ikke... at vi lærer oss å ta egne valg.* Dersom barn ikke var deltagere ville de ikke være i stand til å bestemme over seg selv som voksne.

5.6.5. Fremme demokratiet

Den demokratiske faktor, og det faktum at en klarere stemme for barna kan føre til et bedre samfunn for alle blir også trukket frem av barna: *Ja, det er veldig mange barn i samfunnet, altså, da kan vi også bestemme hvordan det skal være. Altså, på en måte, at alle får et bra liv (jente 6.klasse).* Barna synes også å ha en klar forståelse for behovet for at alle gir og tar når beslutninger skal tas, og at verken voksne eller barn alltid kan få gjennomslag for sitt synspunkt. *At vi skal få lov til å bestemme, på grunn av at hvis ikke hadde det vært litt sånn urettferdig, for også de voksne liksom. For det da får, ja da får vi alltid, vi får det triveligere, så kan de leve litt med det vi vil, så får vi heller leve litt med hva de vil (gutt 5.klasse).*

Barna trekker frem at demokratiske rettigheter som å sikre at alle parter involvert blir hørt også skulle gjelde for barn, siden de er en såpass stor del av befolkningen og har viktige innspill. *Jente 6.klasse: Ellers så er det viktig at barn får bestemme litt mye. Ja det er veldig mange barn også i samfunnet, da kan vi også bestemme hvordan det skal være også sånn at alle får det bra.* Følgelig ser vi en uttrykt tro på at dersom alle blir hørt og får si sin mening, kan det medføre en bedre verden for alle. Retten til å delta og bidra er et særlig aspekt ved inkludering i et demokratisk samfunn, og det er tydelig i dette datamateriale at barn ser dette på samme måte som voksne.

5.6.6. Det er ikke så lurt å høre på barn

Noen av barna har innvendinger til at voksne skal høre på barn, og trekker frem at voksne kan være best egnet til å beslutte ting, blant annet fordi voksne har mer erfaring enn barn, kan ha mer kunnskap og faktisk har mer makt enn barn. *Gutt 5.klasse: De må jo ikke høre på alltid.* Hvis barn får for mye innflytelse, kan det slå uheldig ut for alle parter, og noen barn tror ikke at de er kompetente til å bestemme på en god måte. *Gutt 4.klasse: Det er ikke så lurt at*

voksne hører på barn. For eksempel hvis jeg sier mamma jeg vil ha det, jeg vil ha det, jeg vil ha det, så får du det og så blir du bortskjemt. Eller for eksempel, det er litt ekkelt da, for eksempel bæsje på gulvet eller, eller for eksempel jeg vil ikke gå på skolen, jeg vil skulke, jeg vil ikke lære meg det og sånne ting. Fordi voksne har levd lenger, har de mer erfaring og forstår derfor mer enn det barn gjør. *Jente 7.klasse: Barn skjønner jo ikke alt, sant, eller de kan jo ikke være med på alt, for de har ikke erfaring i det.*

De barna som har innvendinger mot barns deltagelse, relaterer dette til ulike forhold. For det første har voksne faktisk mest makt i samfunnet vårt. *Gutt 5.klasse: Barn har jo lov til å være med på å bestemme ting, men de har ikke lov til å bestemme over voksne.* Voksne kan bestemme over barn, men ikke omvendt. *Jente 5.klasse: Men rettighetene til de voksne, de er kanskje flere. Fordi at de voksne, de har rettighet til å bestemme over barna, og passe på dem, mens barn, de kan få bestemme litt, men ikke for mye.* Barn trenger også beskyttelse, og det kan slå uheldig ut dersom barn får bestemme for mye. Jeg forstår dette anerkjenner barna at de trenger voksne som har mer erfaring, er mer kompetente på enkelte områder og som evner å passe på og se til at barna har et godt liv.

5.7. TEORETISK ANALYSE OG DISKUSJON

5.7.1. I hvilken grad er barn deltakere hjemme?

Med utgangspunkt i Shiers (2001) 5 nivåer for deltagelse, finner jeg at barna vi intervjuet samlet sett har erfaring med deltagelse hjemme fra nivå 1 – 4, men ikke fra det femte nivået. Barna kan selv ta initiativ til å si sin mening, men er langt på vei avhengig av at foreldrene har tid og interesse for å høre etter hva de sier. Det er ikke alltid at foreldrene har det, slik at det å si sin mening ikke er tilstrekkelig for at barnas synspunkt får innvirkning på utfallet av beslutningen. Foreldrene tar imidlertid av og til initiativ til at barna kan få uttrykke sin mening for eksempel ved å spørre dem om hva de vil ha til middag, men det er ikke alltid gitt at barnets synspunkt blir tatt hensyn til. Men dersom barnas forslag er innenfor det foreldrene anser som akseptabelt, kan barnet påvirke beslutningen. For barna er det da også viktigere å få si sin mening og bli hørt enn å få gjennomslag for sin vilje. De eldre barna ønsker i større grad å bli involvert i beslutningsprosessen, selv om vi også finner eksempler på barn som blir det. Her kan vi trekke frem familier som diskuterer ferie- og fritidsplaner og aktiviteter

sammen, og der barnas ønsker også har innvirkning på beslutningen. Jeg har i vårt materiale ikke funnet eksempler på at foreldre og barn sammen deler makt og ansvar for beslutningstakingen.

5.7.2. På hvilke områder deltar eller deltar ikke barneskolebarna hjemme?

Barna deltar ikke, eller i liten grad i forhold til rammene foreldrene setter og i forhold til organisering av hverdagen. Det er også foreldrene som er styrende for hva som regnes som et sunt og godt liv for barna. Dette kan handle om at foreldrene beskytter barna og anser slike forhold som for komplisert for barna, skadelig for dem eller at det innebærer for stort ansvar med for alvorlige konsekvenser dersom barna skulle delta på disse områdene. Det kan også være at dette handler om ”curlingforeldre” (Hougaard, 2005) som ønsker å tilrettelegge for et godt liv for sine barn, og som i prosessen tenker at de vet sine barns beste og ”glemmer” å la barna få være delaktige. Trolig handler dette også om at det i en moderne familie er mange hensyn å ta og flere aktiviteter og behov som skal ivaretas utover barnas rett til deltagelse, slik at effektivitetshensyn (Skivenes & Strandbu, 2006) prioriteres foran barnas deltagelse. Det kan også være at foreldrene og/eller barna prioriterer enkelte områder for barns deltagelse fremfor andre, slik at barna får delta på noen hverdagsområder, men ikke alle, og at de derved opparbeider seg kompetanse (Smith & Taylor, 2003) til å kunne delta på stadig flere områder.

5.7.3. Hvilke prosedyrer benyttes i familien?

Jeg finner ikke klart grunnlag for å konkludere om klare prosedyrer for deltagelse følges i familiene i dette datamaterialet. Dette har sammenheng med vår intervjuguide, hvor vi ikke har spurt spesielt etter prosedyrer eller tema knyttet til alle trinnene i Skivenes & Strandbus (2006) prosedyremodell. Det har videre ikke kommet spontant fra barna at familien nytter spesielle fremgangsmåter når beslutninger skal fattes, som at de samles til ”familieråd” eller andre diskusjoner. Jeg antar at dette kan ha sammenheng med de mange, dagligdagse beslutninger som tas i familien, og hvor prosedyrer kan anses forsinkende, kompliserende eller ”unaturlig”. Dette kan også handle om hvor bevisste foreldrene er på å la barna være med å bestemme eller trekkes med i en beslutningsprosess, og jeg tenker at økt fokus på dette hos foreldre vil kunne medføre at barna kan delta hjemme i større grad, eller at deres deltagelse vil komme tydeligere frem.

Noe informasjon finner jeg imidlertid som kan knyttes til prosedyremodellen til Skivenes & Strandbu (2006). Det første trinnet omhandler *mulighet til å forme en mening*. Mange av barna har meninger om flere av de hverdagsbeslutninger som fattes hjemme, og som medlem av familiens hverdagsliv har de fått informasjon om det anliggende på en rekke områder. De har derved mulighet til å forme en mening, og de synes i hovedsak å være i stand til å uttrykke meningen sin. Jeg oppfatter at barna har mye kompetanse som kan være nyttig for foreldrene, og mener at foreldrene ved å i større grad gi barna informasjon om det anliggende, kan få flere nyttige innspill fra barna.

Flere av barna sier de kan spørre om lov, komme med forslag eller si sin mening om ulike tema og beslutninger hjemme. Det ser for meg ut til at barna i hovedsak *får mulighet til å uttrykke sitt synspunkt* i noen beslutningsprosesser, som er det andre trinnet i modellen. Selv om de ikke alltid får gjennomslag for sin vilje, ser dette trinnet ut til å samsvare med barnas erfaring på enkelte områder. Det ser også ut til at dette trinnet er viktigst for barna ved at det er viktigere for flere av dem at de får si sin mening enn at de får det som de ønsker.

Hvorvidt *barnas argumenter tas på alvor* finner jeg i dette materialet ikke grunnlag for å konkludere i forhold til. Det kan se ut som om de eldre barna gjerne skulle blitt inkludert mer og derved ønsker å bli tatt mer på alvor i familiære beslutninger. Det er ikke gitt at barna får gjennomslag for sine synspunkter, da foreldrene har det avgjørende ordet og mest makt. En del av barna kommer frem med at foreldrene har et barnevennlig blikk, og tilrettelegger til beste for barna, og flere oppfatter foreldrenes beslutninger som omsorg og kjærlighet. Gjennom sin beslutningstaking og ved å ha hovedansvaret viser foreldrene at de bryr seg om barna sine.

Kunne dette vært annerledes? Svaret på spørsmålet avhenger av hvilket syn på barn en har samt hvilken grunnleggende holdning til barn som rettighetshaver en har. ”Barnefrigjørerne” (Opdal, 2002) vil hevde at barna også bør ha det avgjørende ordet og mer makt til å bestemme selv. Med et slikt perspektiv vil barnas rett til deltagelse hjemme i liten grad være realisert i vårt utvalg. Slik jeg forstår barna, er deres erfaring mer på linje med ”paternalistene” (ibid.) sin holdning om at barns deltagelse skal være underlagt voksnes kontroll og myndighet. De eldre ønsker imidlertid større grad av deltagelse enn de har erfaring med. CRCs avgrensning av deltagelsesrettigheten til ”alder og modenhet” tenker jeg her er relevant og helt på høyde med det barna uttrykker. Jo eldre barna blir desto viktigere er det for de å delta på flere områder.

Barna får av og til *begrunnelser* for foreldrenes beslutninger eller grenser som går på tvers av det barna har ønsket. Begrunnelsene er mer eller mindre gode. Når grenser for å se på tv eller spille dataspill begrunnes med muligheten for firkantede øyne, noe jeg kjenner igjen fra min egen barndom, så er det morsomt, men. Selv 2.klassingene viser forståelse for at det er mange bedre, eller mer reelle begrunnelser for begrensningene. Jeg oppfatter at barna viser at de har kompetanse til å forstå selv kompliserte forhold når de blir inkludert og forklart hvordan ting kan henge sammen.

De eldre barnas erfaring med deltagelse i forhold til planleggingsprosessen frem mot ferier og andre felles aktiviteter kan være et område der det forholdsvis enkelt kan nyttes en prosedyre og involvere barna i en beslutningsprosess, og derved gi barna øvelse i deltakelse, innflytelse og beslutninger. Kanskje har barna urealistiske ønsker om feriemål, for eksempel for kostbar i forhold til familiens økonomi. Kanskje har familiemedlemmene ulike ønsker og behov i forhold til ferien. Når beslutningen til sist skal fattes, er det mange hensyn å ta, og alle parter involvert må kanskje ”gi og ta”. Gjennom å la barna være delaktige i prosessen, og ikke kun tilrettelegge for en barnevennlig ferie, kan barna opparbeide seg nyttig kompetanse på demokratiske beslutningsprosesser (Smith & Taylor, 2003).

5.7.4. Hvorfor er det viktig at barn får være deltagere?

Barna har selv mange gode begrunnelser for hvorfor det er viktig at de er deltakere og medbestemmere i familien. Forberedelse til rollen som demokratisk, aktiv samfunnsborger er et argument som både barna og forskere trekker frem. Gjennom deltagelse i familien – og på andre arenaer barnet ferdes – kan barnet få erfaring og opparbeide seg nyttig kompetanse for seg selv om samfunnet for øvrig (Smith & Taylor, 2003). Barna trekker også frem at en trygg familiesetting kan være en god ramme for barna når de skal øve seg i å ta beslutninger, og de trenger å øve seg som barn for å klare seg som voksne.

Barna trekker videre frem sin trivsel her og nå som viktig argument for deres deltagelse. Dette kan klart relateres til Warming (2006) sin forståelse av anerkjennelse som grunnleggende for å ha et godt liv. Slik jeg forstår barna relaterer de deltagelse til opplevelsen av å være verdsatt som det unike mennesket hver enkelt er, og anerkjennelsen av at de faktisk har nyttige og interessante bidrag når tema diskuteres og beslutninger fattes. Barnas refleksjoner kan forstås som ønske om eller erfaring med alle de tre former for anerkjennelse som Honneth (2003) har skissert. Barna assosierer deltagelse *med emosjonell*

anerkjennelse, når det å delta betyr at de også er viktige, at de er noe spesielt i familien og at deres deltagelse samt foreldrenes styring forstås som kjærlighet og omsorg. Videre reflekterer barna over deltagelsens *legale anerkjennelse* når de fremhever at det er rett og rimelig at også barn skal delta, samt at de kjenner til at også barn har rettigheter i så måte. Særlig oppfatter jeg at noen av barna vektlegger *solidarisk anerkjennelse* ved at de vil bli verdsatt for sitt særlige bidrag. Det er barna som best vet hva det vil si å være barn i dag. Barna kan vektlegge eller legge merke til detaljer som voksne overser. De kan ha et annet perspektiv eller annen prioritering enn voksne. Når barna hevder at de har en særlig kompetanse som voksne ikke har, forstår jeg det slik at de har en opplevelse av solidarisk anerkjennelse.

5.7.5. Barrierer for barns deltagelse: foreldrenes makt

Hvilke former for makt utøver foreldrene til barna vi intervjuet? Som Stern (2006) finner jeg at maktspektet i høyeste grad er til stede når barna forteller om sin erfaring med deltagelse. Jeg finner eksempler på at foreldre kan nytte flere av maktformene som Hay (2002) skisserer. Foreldrene benytter *beslutningsmakt* overfor barna når de bestemmer hva barna skal gjøre. At foreldrene organiserer barnas tidsbruk tenker jeg er et klart eksempel på noe som barna forholder seg til og etterkommer i stor grad, mens de selv trolig ville nyttet tiden sin noe annerledes hvis de fikk velge selv. Det er også foreldrene som har *makten til å sette agendaen* og velge hva som kan eller ikke kan diskuteres. Dette ser vi tydeligst når barna forteller at foreldrene bestemmer hvilke rammer barna kan delta innenfor, samt at disse rammene i liten grad tas opp til debatt. I et maktperspektiv ser det også ut til at foreldrene har *makt til å forme barnas preferanse*, som når noen barn uttrykker at de foretrekker å ha det akkurat som de har det nå. Dette kan selvsagt også forklares på andre måter. Til slutt er det foreldrene som i hovedsak har makt til å *forme og kontrollere deltagelsens kontekst*. Denne konklusjonen trekker jeg fra de erfaringene barna forteller at de har med deltagelse hjemme, som de så klart knytter til mindre hverdagslige områder, og i liten grad til de store linjene hjemme som former deres kontekst.

5.7.6. Har barna noen form for makt?

Cirka to tredeler av barna har strategier for å påvirke foreldrenes beslutninger, og gjennom det har de anledning til å stille spørsmål ved det foreldrene har bestemt. De kan spørre, forhandle og/eller protestere. Det kan være at barna prioriterer, slik at de protesterer på noe som er

viktig for dem, men adlyder foreldrene i andre forhold. Uansett oppfatter jeg ikke barna som maktesløse. De er i dialog med foreldrene og gjennom deres deltagelse har de anledning til å påvirke. Vi kjenner igjen det Thomas (2007, s. 16) sier: *"Whatever we may think we know about families in the past, in most modern families negotiation between parents and children is in all respects commonplace"*. Forhandlinger er i høyeste grad til stede i moderne norske familier.

Alder synes å ha en viss betydning for både barnas erfaringer og deres refleksjoner omkring deltagelse. Det ser ut til at barna får delta på flere områder når de vokser til og blir eldre, og derved at de får gradvis økt makt og innflytelse. Det ser ut til at foreldrene i hovedsak tilrettelegger for gradvis økt involvering av barna, noe jeg antar har sammenheng med foreldrenes vurderinger av barnas kompetanse. Slik jeg ser det stemmer da praksis overens med intensjonen i CRC artikkel 12 om barns deltagelse og innflytelse ut fra barnets "alder og modenhet".

5.7.7. Hva barna synes de voksne bør bestemme

Yngre barn vil ha det som de har det, mens eldre barn gjerne vil bestemme litt mer. Igjen ser vi at alder faktisk har betydning. Kanskje er det slik at jo eldre barnet blir desto viktigere er det for barnet å få delta og påvirke beslutninger som vedrører dem. Sammenholdt med avsnittet over ser det ut til at jo mer erfaring og kompetanse barnet får desto viktigere er det for barnet å få delta. Dette kan igjen relateres til empowerment-tenkningen knyttet til barn, som Daly (2004) forstår som at barn gradvis tilegner seg økt kompetanse og slipper til på stadig flere områder. Slik vil barnets mulighet for og opplevelse av å kunne påvirke egne livsbetingelser gradvis øke etter hvert som barnet utvikler seg. Slik jeg oppfatter barna, er det nettopp dette de ønsker.

Barna verdsetter foreldrenes grensesetting, som de forbinder med omsorg, kjærlighet og at voksne har mer kompetanse enn det barn har. Slik anerkjenner barna at foreldrene har makt. Så selv om flere barn trekker frem at de selv har en særlig kompetanse, ser det ut til at barna heller mer til paternalistene enn til barnefrigjørerne (Opdal, 2002) og mener at barn trenger foreldre som hjelper dem i sin gradvise utvikling av selvstendighet og autonomi. Barna ser ut til å ta det som en selvfølge at de trenger hjelp underveis av voksne som bestemmer over dem, da de selv ikke er i stand til å ta ansvaret alene. Jeg finner hos barna argumenter for at barn

trenger foreldrenes beskyttelse, at barn kunne gjort umoralske eller lite lure valg og at de ikke har like god kompetanse som foreldrene. Disse holdningene kan imidlertid hevdes å være et resultat av foreldrenes makt til å forme deres preferanse eller av andre maktforhold i samfunnet der barna kan sies å ha lite innflytelse, og derved et tegn på undertrykkelse, uten at jeg kan klart konkludere på dette her.

5.7.8. Hvordan beskriver barna voksne som er gode versus dårlige til å høre på barn?

Barna har erfaring med både voksne som har vært gode lyttere og motsatt, voksne som ikke har lyttet til det barna ville formidle. Også her finner vi selvsagt glidende overganger. Noen av barna formidler at foreldrene alltid er opptatt av å høre på dem, mens andres erfaring på dette er av og til eller sjelden. De voksne beskrives med sine ytre, konkrete kjennetegn, men for barna handler dette langt på vei om relasjonelle forhold, den voksnes holdninger og ikke minst kjennetegn ved beslutningsprosessen i seg selv. Barnas refleksjoner viser igjen at barnas deltagelse avhenger av de voksne barnet omgir seg med. Videre understreker barna at de oppfatter det positivt når de voksne er sensitive overfor barnets behov, anerkjenner barnets bidrag samt inkluderer barnet når beslutninger skal tas. Den gode lytter er i følge barna fokusert, oppmerksom, anerkjennende og handlende. Den dårlige lytter er motsatt, nemlig opptatt av sin egen agenda, uoppmerksom, travel, har liten interesse for barnas meninger og synspunkt og holder ikke det de lover.

Er barn så forskjellig fra voksne på dette området? Er det ikke også slik for voksne, at vi skiller mellom personer som er gode eller dårlige til å lytte, og at beskrivelsen av slike personer langt på vei vil være sammenfallende med barnas beskrivelser? Jeg kjenner meg i alle fall igjen i det barna trekker frem. Dette kan stå som uttrykk for at barn utvikles i og påvirkes av omgivelsene de vokser opp i (Smith & Taylor, 2003) og at de gradvis oppfatter verden slik voksne oppfatter verden. Det kan imidlertid også være uttrykk for at barn og voksne egentlig ikke er så forskjellige.

6. Avslutning

Deltagelse er et komplisert og kontekstualisert begrep. I løpet av arbeidet med denne masteroppgaven har det blitt klart for meg at barns deltagelse hjemme er mer sammensatt enn min opprinnelige positive innstilling tilsa. Ja, det er positivt at barn skal delta i saker og situasjoner som angår dem. Barna ønsker også å delta. Av og til vet også barna best. Men deltagelse har i seg mange dimensjoner og nyanser, og barn har også andre behov enn å være med og bestemme. Barn trenger også trygghet, omsorg og beskyttelse, noe som kanskje er grunnleggende for hvorvidt barnets deltagelse hjemme skal være positivt for barnet.

Det viktigste argumentet som disse barna fremmer for hvorfor barn skal delta, er at deltagelse handler om anerkjennelse. Gjennom deltagelse får barna en opplevelse av å være en del av et fellesskap i familien. De må ta hensyn til de andre familiemedlemmene, de må være villige til å gi og ta, men de vil gjerne bli regnet med. De vil ha anledning til å si sin mening og de vil at foreldrene skal høre på deres synspunkter. De barna som blir involvert i familiære beslutninger, ved at deres meninger og synspunkter blir lyttet til, får trening og kompetanse som er viktig for barnet, for familien og for vårt demokratiske samfunn for øvrig (Hollekim & Skivenes 2006).

Barna deltar på noen hverdagsområder, men ikke alle, og deres deltagelse foregår innenfor rammer bestemt av foreldrene. Det er mulig å videreutvikle barnas deltagelse hjemme, ved at barna kan bli inkludert i flere beslutninger i familien, samt at de kan ta del i diskusjoner som i dag handler om foreldrenes rammer og grenser. Barna kan gjerne inkluderes når disse rammene og grensene skal fastsettes. Selv om det gjerne er rimelig og naturlig at foreldrene bestemmer mest og har det avgjørende ordet, ligger det i barnas rett til deltagelse mulighet for å utvide barnas medbestemmelse også på hjemmearenaen. Slik jeg oppfatter det er barns deltagelse i familien noe som har pågått også før barnekonvensjonens bestemmelser ble vedtatt, og kan for barna handle mer om å være del av et fellesskap enn å ha rett til å være med og bestemme. Likevel kan bevisstgjøringen som følger av diskusjoner omkring CRC medføre endringer i barns deltagelse hjemme, ved at foreldre kan bli mer opptatt av hvordan de praktiserer artikkel 12 i egen familie og tilrettelegge for egne barns deltagelse hjemme.

Barna vil bli hørt og vil bidra med sin særlige kompetanse for sin egen trivsel, men også til beste for familien og samfunnet. Jeg oppfatter at barna vi intervjuet bidro med høy

kompetanse i kompliserte og vanskelige spørsmål. Den demokratiske dimensjonen ved deltagelse synes flere av barna å være opptatt av, og det virker som om også barna er preget av den rådende diskursen i vårt samfunn om det deltagende barnet. I hvor stor grad er barnas refleksjoner "politisk korrekte" og preget av det de antar at vi voksne vil høre? Vi var voksne som intervjuet barn, og barna var ikke delaktige i utformingen av prosjektet. Vi har intervjuet barn, og har dermed kun barn som informasjonskilde. Det kan være at voksne ville besvart spørsmålene annerledes, at foreldrene ville fokusert på andre forhold eller vektlagt andre sider ved deltagelsen. Imidlertid slår det meg at det er mange likheter mellom barn og voksne, og jeg tror at voksne på samme måte som barna kunne ha bidratt med kunnskap om eller påvirket av rådende diskurser.

Barns rett til deltagelse krever tid og rom for barn og voksne til å snakke sammen og lytte til hverandre. Både barn og voksne trenger å øve seg på å la barn få være med og bestemme. Kanskje er det viktigste for videre utvikling på dette området at vi tilrettelegger for en god dialog mellom voksne og barn. I dialog kan vi få frem hvordan voksne og barn sammen kan realisere og respektere barns rettigheter. I tillegg peker barna på de voksnes makt og viktigheten av voksnes holdninger og handlinger for realisering av barns deltagelse. De voksne må være villige til å gi fra seg deler av sin makt og inkludere barna i beslutningsprosesser. Foreldre som er åpne for å prøve ut og utvide områder for sine barnas deltagelse, vil trolig erfare at barna vokser med utfordringene så lenge deltagelsen er tilpasset barnets alder og modenhet.

7. Litteratur

- Ang, F. et al. (2006). *Participation rights of children : IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia.
- Archard, D. (2004). *Children, Rights and Childhood*. Routledge: London and New York.
- Atwool, N. (1999). Attachment and post-intervention decision-making. *Journal of Child Centred Practice* , 6(1), 39 - 55.
- Atwool, N. (2006). Participation in Decision-making: The Experience of New Zealand Children in Care. *Child Care in Practice*, 12(3), 259 - 267
- Bäck-Wiklund, M & Lundström, T. (2003). *Børns hverdag i det senmoderne*. København: Hans Reitzels forlag.
- Backe-Hansen, E. (2008). ”Når det er umoralsk å tvile”? – eller forskningens posisjon i diskursene om barns deltakelse. *Foredrag*, NOVA-dagen 29.5.2008.
- Borland, M., Hill, M., Laybourn, A., & Stafford, A. (2001). *Improving Consultation with Children and Young People in Relevant Aspects of Policy-Making and Legislation in Scotland*. Glasgow: Centre for the Child and Society, University of Glasgow and Children First.
- Butler, I. & Williamson, H. (1994). *Children speak: Trauma and social work*. Essex: Longman.
- Cantwell, N. (1998). The history, content and impact of the convention on the rights of the child. I E. Verhellen (Red.). *Understanding Children's rights*. Ghent: Childrens Rights Centre.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26, 837-847.
- Catrijsse, L. (2006). Participation and human rights education: a Gordian knot? I F. Ang et al. (2006): *Participation rights of children : IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia.

- Cattrijsse, L. & Delens-Ravier, I. (2006). Reflections on the Concept of participation. I F. Ang et al. (2006): *Participation rights of children : IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia.
- Clark, A. & Percy-Smith, B. (2006). Beyond Consultation: Participatory Practices in Everyday Spaces. *Children, Youth and Environments*, 16(2): 1-9.
- Cook, T. & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective. Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14 (1): 29 - 45.
- Daly, W. (2004). SPLAT: a Model of Young People's Participation that Moves Beyond the Rhetoric to Empowerment. *Children Australia*, 29(4), 20–26.
- Daniel, B., Wassel, S., & Gilligan, R. (1999). *Child development for child care and protection workers*. London : Jessica Kingsley
- Eckert, G. (2004). If I tell them then I can. Ways of relating to adult rules. *Childhood* 11(1): 9 - 26.
- Eide, B. & Winger, N. (1994). *Du gleder deg vel til å begynne på skolen!* Oslo: Barnevernsakademiet.
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - Metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- FNs konvensjon om barns rettigheter av 1989.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora av 1999.
- Franklin, B. (1997). The Ladder of Participation in Matters Concerning Children. I: Boyden, J. & J. Ennew: *Children in Focus: a Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Grafisk Press.
- Gamst, K. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Universitetet i Oslo.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K., & Pardo, C. (1992). *Children in Danger*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gleerup, J.(1995). *Opbrudskultur*. Odense: Senter for Kulturstudier, Medier og Formidling
- Greene, S. & Hogan, D. (Red.) (2005). *Researching Children's Experience - Approaches and Methods*. London: Sage Publications.
- Gullestad, M. (2006). Barndom i Norge. *Barn*, nr 2, 41 – 56.
- Hafstad, R. & Øvreeide, H. (1998). *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halldén, G. (2003a). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 8(1– 2), 12–23.
- Halldén, G. (2003b). Children's views of family, home and house. I Christensen, P & M- O'Brien (red.)(2003). *Children in the City*. London: Routledge Falmer.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York & London: UNICEF/Earthscan Publications.
- Hatch, J.A.(2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press.
- Hay, C. (2002). *Political analysis : a critical introduction*. Basingstoke: Palgrave.
- Hill, M. (2006). Children's Voices on Having a Voice. *Childhood*, 13 (1) 69 – 89.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation Agenda Forward. *Children & Society*, 18, 77 - 96.
- Hodgkin R. & Newell, P. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Geneve: Atar Roto Press.
- Holland, S. (2001). Representing children in child protection assessments. *Childhood*, 8(3), 332-339.
- Hollekim, R & Skivenes, M. (2006). Når barn bestemmer hjemme. *Bergens Tidende* 13.10.2006.
- Honneth, A.(2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.

- Honneth, A.(2006). *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatikk*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn : en håndbok i barneoppdragelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høstmælingen, N. (2003). *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. & Prout, A. (Red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8,1 - 2.
- Kjørholt, A.T. (2001). The participating child - A vital pillar in this century?. *Nordisk pedagogikk*, 21, 65 - 81.
- Kjørholt, A.T. (2002). Small is powerful. Discourses on children as social participants in contemporary Norway. *Childhood*, 9 (1), 63 - 82.
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. Ph.D Thesis. Trondheim: NTNU.
- Komulainen, S.(2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11–28.
- Kvale, K. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Lidén, H (2004). Barns rettigheter - en realiserbar intensjon? *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 7(4), 196 - 212.
- Lightfoot, J.& Sloper, P. (2003). Having a say in health: involving children & young people with a chronic or physical disability in local health services development. *Children and Society*, 17, 277–290.

- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children and Society* 17(4), 264–276.
- Mayall, B. (1996). *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. & Alanen, L. (Red.)(2001). *Conceptualizing Child- Adult relations*. London: Routledge/Falmer.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too'; Children and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights* 10, 149-170.
- Morss, J.R. (1991). After Piaget: Rethinking 'cognitive development'. I Morss, J.R. & Linzey, T. (Red.): *Growing Up: The Politics of Human Learning*. Auckland: Longman Paul.
- Murray, C & Hallet, A.C. (2000). Young people's participation in decisions affecting their welfare. *Childhood*, 7(1), 11 - 24.
- NOU 2001 nr 6. Oppvekst med prislapp? Om kommersialisering og kjøpepress mor barn og unge. Barne- og familiedepartementet.
- Opdal, P. (2002). Barnerettighetene. *Mennesker og rettigheter* 4/2002.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341.
- Purdy, L.M. (1994). Why Children shouldn't have Equal Rights. *International Journal of Children's Rights*, 2, 223 - 41.
- Qvortrup, J. (1999). Barndom og samfund. I Dencik, L. & Schultz-Jørgensen, P. (Red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, J. (Red.)(2005). *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rundskriv Q-27/2006. *Deltakelse og innflytelse fra barn og ungdom*. Barne- og likestillingsdepartementet.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandbæk, M. & Tveiten, G. (Red.) (1996). *Sammen med familien: arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Shapiro, I.(1999). *Democratic Justice*. New Haven & London: Yale University Press.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15, 107 - 117.
- Silverman, D. (2003). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society*, 18, 106—18.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2004). Barn og familieråd. Et forslag til et rammeverk for barns medvirkning i barnevernet. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 7(4), 213 - 228.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2005a). Barns medvirkning og barneperspektivets utforming og posisjon i moderne samfunn. Prosjektskisse. Senter for Barnevernstudier, Universitetet i Bergen.
- Skivenes, M & Strandbu, A. (2005b). Familieråd som deliberativ beslutningsmodell og behovet for et barneperspektiv. I Willumsen, E. (Red) *Brukernes medvirkning. Kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skivenes, M & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10 - 27.
- Slettebø, T. (2000). Empowerment som tilnærming i sosialt arbeid. *Nordisk Sosialt Arbeid* nr 2.
- Smith, A.B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *The international Journal of children's rights*, 10, 73 - 88.
- Smith, A.B. & Taylor, N.J. (2003). Rethinking Children's involvement in decision-making after parental separation. *Childhood*, 10(2), 201 - 216.

- Solberg, A.(1996). The challenge in child research: from "being" to "doing". I Brannen, M. & O'Brian, M. (Red.). *Children in Families: Research and Policy*. London and Washington D.C.: Falmer Press.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et barneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 85 - 100.
- Stern, R.(2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* Uppsala: Uppsala Universitet.
- Strandbu, A. (2004). Children's Participation in Family Group Conference as a Resolution Model. *International Journal of Children & Family Welfare*, 7(4), 207 - 227.
- Strandbu, A.(2007). *Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen*. Tromsø: Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Thomas, N. (2002). *Children, Family and the State*. Bristol: The Policy Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Leuven: Garant.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press: Cambridge.
- Warming, H. (2006). "How Can You Know? You're Not a Foster Child": Dilemmas and Possibilities of Giving Voice to Children in Foster Care. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 28 – 50.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lov av 10. april 1915 nr 2 om forsorg for barn

Lov av 21. desember 1956 nr 9 om born i ekteskap

Lov om barn og foreldre av 1982 nr 7

Lov av 28. februar 1986 om adopsjon

Lov av 17. juli 1992 nr 100 om barneverntjenester

Plan og bygningsloven av 14. juli 1985 nr 77.

www.ordnett.no

VEDLEGG:

- 1) Intervjuguide
- 2) Samtykkeerklæring
- 3) Informasjonsskriv til elever og foreldre
- 4) ”Barn kan”
- 5) Skaleringskjema om voksne som lytter