

# **Barns medvirkning ved bruk av metodetypologien «fotostemme»**

**– slik det fortoner seg fra barns perspektiv**



Masteroppgave i Helsefremmende arbeid og helsepsykologi

Hanne Vanglo Grastveit

Ved Hemil-senteret, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen

Høst 2017/Vår 2018

## Forord

Å skrive en masteroppgave om barns medvirkning har vært en lang og lærerik prosess. Oppgaven har forsterket mitt ønske om å arbeide med barn og unge etter endt utdanning. Å ferdigstille denne oppgaven ville ikke vært mulig uten hjelp og støtte fra en rekke personer som jeg ønsker å rette en stor takk til.

En stor takk går til alle barna som stilte opp i intervjuene og som har delt deres tanker, opplevelser, og erfaringer med meg. Foreldrene til barna rettes det også en takk til ettersom dere samtykke til at barna kunne delta i studien. Tusen takk til skolen, og ikke minst rektor som har vært svært samarbeidsvillig og tilrettelagt for intervjuer i en ellers så hektisk skolehverdag. Det har vært inspirerende å få ta del i skolens lærdom av prosjektet, og se hvordan man i etterkant har arbeidet for at elevene skal kunne medvirke mer i skolehverdagen. Dere står frem som et godt eksempel og som en stor inspirasjon for andre skoler!

Den aktuelle fylkeskommunen skal også ha en stor takk for økonomisk støtte i form av et masterstipend på 15 000kr. Jeg håper at oppgaven lever opp til forventningene og har bidratt til nyttig kunnskap om barns medvirkning. Mine to veiledere Elisabeth Fosse og Rita Agdal skal også takkes. Takk Rita for at du gjorde det mulig for meg å delta i dette prosjektet. Det har vært inspirerende. Begge skal også takkes for støtte, veiledning og gode råd i skriveprosessen.

«Lesesalgjengen» på Hemil-senteret fortjener også en takk. Utallige timer på lesesalen har blitt mer innholdsrike og morsomme takket være dere. Dere har bidratt med både trøstende og motiverende ord i frustrerte stunder. Våre gode faglige og mindre faglige diskusjoner har bidratt til en mer berikende læreprosess jeg ikke ville vært foruten!

En stor takk går også til familie og venner som har støttet meg gjennom prosessen og aldri har mistet troen på meg. Sist men ikke minst, takk til min aller kjæreste Anders. Du har holdt ut med det som har følt som en evigvarende diskusjon rundt oppgaven. Takk for tålmodigheten, trøstende ord, inspirasjon, medfølelse og utallige klemmer de ni siste månedene. Uten deg hadde jeg aldri kommet i mål. Glad i deg!

Bergen 2018

Hanne Vanglo Grastveit

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Denne masteroppgaven har sitt utspring i prosjektet «*Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse*» som er en del av en deltakerkommunene i prosjektet «*Kartlegging og utviklingsarbeid i nærmiljø og målsetting om å fremme folkehelse*» som er initiert av Helsedirektoratets satsning.

**Hensikt og problemstilling:** Prosjektets formål er å bidra til økt kompetanse om hensiktsmessige medvirkningsmetoder for barn, samt å fremme et barneperspektiv. Studien belyser elevers opplevelse av medvirkning ved anvendelse av metodetypologien fotostemme. Det tas utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan opplever elever medvirkning ved bruk av metodetypologien fotostemme?»

**Metode:** Studien har en kvalitativ tilnærming og datagrunnlaget er basert på fokusgruppeintervju med 11 elever på 6- og 7. trinn ved en skole. Barna ble intervjuet om sine synspunkter og opplevelser om medvirkning i prosjektet. Det teoretiske rammeverket for studien er Roger Harts (1992) deltakerstige og empowerment. I tillegg benyttes det teori om makt og anerkjennelse og annen relevant forskning.

**Funn:** Studien indikerer at elevene anser seg selv som viktige bidragsyttere i beslutninger som har betydning for deres hverdag. Barna oppgir at de har fått medvirke i prosjektet, og er tilfredsstillt med den medvirkningen som har funnet sted gjennom bruk av fotostemmemetoden. Studien identifiserte at voksnes holdninger og rammebetingelsene for medvirkning påvirker barns mulighet til å oppnå reell medvirkning.

**Konklusjon:** Elevene opplevde reell medvirkning gjennom bruk av metodetypologien fotostemme i prosjektet. Voksnes holdninger til barns medvirkning og de rammebetingelsene som blir satt for medvirkningen har vist seg å ha stor betydning for om medvirkningen kan anses som reell eller ikke.

**Nøkkelord:** medvirkning, empowerment fotostemme, lokalsamfunn, barn

## Summary

**Background:** This thesis originates from the project "Participation for a childhood environment free of bullying" which is a part of one of the participating municipalities in the project "Mapping and development work in the local community and the goal of promotion public health" which is part of Helsedirektorates commitment.

**Purpose and issues:** The purpose of the project is to help raise the knowledge about how to achieve real participation for children and young adults, where the children's perspective is an important part. The study enlightens how children experience participation with the use of photovoice method.

**Method:** The study has a qualitative approach and the source data is based on focus group interviews with 11 pupils from 6th and 7th grade. The children were interviewed about their view and experiences of participation in the project. The theoretical framework for the study is Roger Harts (1992) participation ladder and empowerment.

**Findings:** The study indicates that pupils view them self as important contributors in decisions that have an impact on their everyday life. The children report they have given the opportunity to participate in the project and that they are satisfied with the level of participation achieved using the photovoice method. The study has shown the adults attitude and conditions for participation affect children's possibility to achieve real participation.

**Conclusion:** The pupils experienced real participation through use of photovoice method in the project. Adults attitude towards pupil's participation and the conditions that are put in for participation have proven to have significant importance for if the participation can be viewed as real or not genuine.

**Keywords:** participation, empowerment photovoice, communities, children

# Innholdsfortegnelse

FORORD .....	
SAMMENDRAG .....	
SUMMARY .....	
INNHALDSFORTEGNELSE .....	
<b>1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 PROSJEKTET «KARTLEGGING OG UTVIKLINGSARBEID I NÆRMILJØ OG LOKALSAMFUNN SOM FREMMER FOLKEHELSE» .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 MÅLSETTING, AVGRENSNING OG AVKLARING .....</b>	<b>5</b>
<b>2. TEMAETS BAKGRUNN OG KONTEKST .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 HELSEFREMMENDE LOKALSAMFUNN .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. DET «NYE» SYNET PÅ BARN OG BARNEPERSPEKTIVET .....</b>	<b>8</b>
<b>2.3. LOVER OG PLANVERK AV BETYDNING FOR BARNES MEDVIRKNING .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3.1 Barnekonvensjonen .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3.2 Plan- og bygningsloven .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3.3 Opplæringsloven .....</b>	<b>12</b>
<b>3. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG LITTERATURGJENNOMGANG .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 HELSEFREMMENDE ARBEID OG EMPOWERMENT .....</b>	<b>13</b>
<b>3.2 ROGER HARTS «LADDER OF PARTICIPATION» .....</b>	<b>14</b>
<b>3.3 MEDVIRKNING .....</b>	<b>17</b>
<b>3.3.1 Medvirkning i lokalsamfunnet .....</b>	<b>18</b>
<b>3.3.2 Medvirkning i skolen .....</b>	<b>19</b>
<b>3.4 HVORFOR ER DET VIKTIG AT BARN MEDVIRKER? .....</b>	<b>20</b>
<b>3.4.1 Forberedelse til rollen som samfunnsborger .....</b>	<b>20</b>
<b>3.4.2 Anerkjennelse av barn .....</b>	<b>20</b>
<b>3.5 HVILKE FAKTORER KAN BEGRENSE BARNES MEDVIRKNING? .....</b>	<b>21</b>
<b>3.5.1 Beskyttelse av barnet .....</b>	<b>21</b>
<b>3.5.2 Alder .....</b>	<b>22</b>
<b>3.5.3 Voksnes makt .....</b>	<b>22</b>
<b>3.6 RELEVANT FORSKNING .....</b>	<b>24</b>
<b>3.6.1 Relevant forskning rettet mot barn og unges medvirkning/deltakelse .....</b>	<b>24</b>
<b>3.6.2 Relevant forskning rettet mot ungdom og fotostemme .....</b>	<b>26</b>
<b>4. METODE .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 METODEVALG .....</b>	<b>29</b>
<b>4.3 INTERVJU OG FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM METODE .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3.1 Intervju .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3.2 Fokusgruppeintervju .....</b>	<b>30</b>
<b>4.4 PLANLEGGING, FORBEREDELSE OG INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>31</b>
<b>4.5 UTVALG .....</b>	<b>32</b>
<b>4.6 INTERVJUENE .....</b>	<b>33</b>
<b>4.6.1 Lydopptak .....</b>	<b>34</b>
<b>4.7 TRANSKRIBERING .....</b>	<b>35</b>
<b>4.8 ANALYSE .....</b>	<b>35</b>
<b>4.9 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....</b>	<b>35</b>
<b>4.9.1 Samtykke og samtykkekompetanse .....</b>	<b>36</b>
<b>4.9.2 Konfidensialitet .....</b>	<b>37</b>
<b>4.9.3 Avveining av nytte og skade når barn skal delta i forskning .....</b>	<b>37</b>
<b>4.10 FORSKNINGENS OVERFØRBARHET, VALIDITET OG RELIABILITET .....</b>	<b>38</b>
<b>4.10.1 Overførbarhet .....</b>	<b>38</b>
<b>4.10.2 Validitet .....</b>	<b>39</b>
<b>4.10.3 Reliabilitet .....</b>	<b>39</b>

<b>5. PRESENTASJON AV FUNN.....</b>	<b>41</b>
5.1 PROSJEKTET .....	42
5.1.1 <i>Prosjektets oppstart</i> .....	42
5.1.2 <i>Prosjektets formål</i> .....	42
5.2 FOTOSTEMMEPROSESSEN .....	42
5.2.1 <i>Opplevelsen av fotostemmeprosessen</i> .....	43
5.2.2 <i>Fotoutstilling</i> .....	44
5.2.3 <i>Utfallet</i> .....	44
5.3 ELEVENES INNFLYTELSE I SKOLEN OG I SAMFUNNET.....	46
5.3.1 <i>Hvor skal elevene ha innflytelse?</i> .....	46
5.3.2 <i>Betydningen av voksne lyttere</i> .....	46
5.4 ELEVMEDEVIRKNING .....	48
5.4.1 <i>Elevenes tanker rundt medvirkning</i> .....	48
5.5 MEDVIRKNING PÅ LILLEVIK SKOLE.....	50
5.5.1 <i>Prosedyrer for medvirkning</i> .....	50
5.5.2 <i>Komponenter som sikrer medvirkning</i> .....	51
5.5.3 <i>Komponenter som hindrer medvirkning</i> .....	51
<b>6. DRØFTING.....</b>	<b>53</b>
6.1 HVORFOR ER DET VIKTIG AT BARN FÅR MEDVIRKE? .....	53
6.1.1 <i>Skolen er en viktig del av barns hverdag</i> .....	53
6.1.2 <i>Barns kompetanse</i> .....	54
6.1.3 <i>Barns plass i samfunnet</i> .....	56
6.1.4 <i>Barn kjenner sitt eget lokalsamfunn</i> .....	57
6.1.5 <i>Oppsummering: hvorfor det er viktig at barn medvirker</i> .....	58
6.2 VOKSNES ROLLE I BARNES MEDVIRKNING .....	58
6.2.1 <i>Beskyttelse kontra medvirkning</i> .....	59
6.2.2 <i>Rammebetingelsene for medvirkningen</i> .....	60
6.2.3 <i>Planleggingen av prosjektet</i> .....	61
6.2.4 <i>Fotografering og presentasjon på fotoutstilling</i> .....	62
6.2.6 <i>Oppsummering: voksnes rolle i medvirkning</i> .....	63
6.3 I HVILKEN GRAD REALISERER REELL MEDVIRKNING I PROSJEKTET? .....	64
6.3.1 <i>Barnas opplevelse av medvirkning</i> .....	67
6.3.2 <i>Er fotostemme en hensiktsmessig medvirkningsmetode?</i> .....	67
6.4 PROSJEKTETS RESULTATER SETT FRA EN HELSEFREMMENDE TILNÆRMING .....	68
6.5 KRITISK BLIKK PÅ EGEN OPPGAVE.....	70
<b>7. KONKLUSJON .....</b>	<b>73</b>
7.1 <i>IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING</i> .....	74
<b>8. REFERANSER .....</b>	<b>76</b>
<b>9. VEDLEGG .....</b>	<b>86</b>
9.1 <i>INTERVJUGUIDE OG OPPLEGG FOR FOKUSGRUPEINTERVJU MED ELEVENE</i> .....	86
9.2 <i>INTERVJUGUIDE FOR INTERVJU MED REKTOR VED «LILLEVIK» SKOLE</i> .....	91
9.3 <i>FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I STUDIEN</i> .....	93
9.3 <i>SAMTYKKEERKLÆRING</i> .....	95
9.4 <i>GODKJENNELSE FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA AS</i> .....	96

## 1. Introduksjon

Barns rolle i samfunnet har endret seg fra noen tiår tilbake. Utviklingen i samfunnet bidrar til at barndommen endres, og det å være barn får en ny betydning. Barn blir i større grad enn tidligere tatt på alvor, sett på som borgere med rettigheter og ansett som en ressurs for samfunnet. Barnekonvensjonen (1989) fremhever barn og unges rett til å bli sett, ytre sine meninger og bli hørt i familien, på skolen, i fritidstilbud og i lokalsamfunnet. Det er viktig å sikre barns innflytelse og medvirkning i samfunnet. Men grunnet barns plass i samfunnet er det voksne som må tilrettelegge for at barn gis anledning til å uttrykke sine meninger og medvirke i saker som angår dem på både den offentlige og private arenaen (Skivenes & Strandbu, 2006). Slik medvirkning kan bidra til at barn som enkeltindivider og som samfunnsgruppe får større kontroll og innflytelse over beslutninger og forhold som har betydning for deres helse, tilfredshet og livskvalitet, noe som anses som viktig innenfor det helsefremmende arbeidet (World Health Organization, 1986).

Et trygt og godt oppvekstmiljø har betydning for barns helse nå og i fremtiden (Sletteland & Donovan, 2012). Tilrettelegging for og utarbeiding av et godt oppvekstmiljø forutsetter kunnskaper om hva barn ønsker og har behov for i lokalsamfunnet de tilhører. Denne kunnskapen kan best genereres ved å lytte til hva barn har å fortelle. Barn bærer på erfaringer, opplevelser, tanker og ideer som kan anvendes for å utvikle et godt oppvekstmiljø (Winsvold & Solberg, 2009). Tankeprosessen til barn skiller seg fra voksnes og kan derfor bidra til å danne et bedre beslutningsgrunnlag når avgjørelser tilknyttet lokalmiljø skal fattes. Barn vet best hvordan det er å være barn i dagens samfunn og har erfaringer og opplevelser fra eget lokalsamfunn. Siden barn er flittige brukere av lokalsamfunnet kan de bidra med kunnskap om hvorfor noen kommunale tilbud benyttes og andre ikke, og hvilke tilbud som vil være treffsikre for lokalsamfunnets barn og ungdom (Voksne for barn, 2013).

Medvirkning og innflytelse stimulerer barns ansvar, engasjement og nytenkning. Når barns meninger blir hørt og tatt på alvor styrkes deres selvfølelse. Verdier som solidaritet og selvstendighet læres når barn stadig blir utfordret med større oppgaver og gjennom å opparbeide tillit til seg selv (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Når man gis anledning til å ta initiativ, bidra med ideer og bli hørt i saker man har interesse for utvikles samfunnsengasjement. Velferdssamfunnet må utvikles slik at det tilpasses den enkeltes behov og at alle gis anledning

til å utvikle det beste i seg selv, inkludert barn. Dette innebærer å frembringe et samfunn hvor borgerne blir stimulert og ikke passivisert. Å gi barn anledning til å medvirke bidrar til slik stimuli (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

Å benytte barn i forbindelse med utbedring av lokalsamfunn, og utarbeiding av handlingsplaner og tiltak som har betydning for barn kan med fordel bli bedre innarbeidet i kommune-Norge. Dialogen med barn i slike prosesser må tas på alvor, og det må stilles krav til politikere og fagfolk (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Til tross for stor entusiasme og lover- og planverk som skal sikre barns medvirkning mangler det enda at dette blir overført til hensiktsmessige prosedyrer som sikrer barn en fullverdig rolle og reell medvirkning.

Arbeidet med barns medvirkning må tilpasses forutsetninger i lokalsamfunnet, og kommune og fagfolk må si seg villig til å anvende arbeidsformer og arbeidsmetoder som er tilpasset barn. Det må tilrettelegges for at barn kan medvirke ut fra deres forutsetninger og på arenaer de er trygge på (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Barn må gis anledning til å utfolde seg på sine måter, og få både tid og rom for deltakelse. Dette bidrar til å skape rom for at barn kan uttrykke seg sammen med jevnaldrende og voksne. Som borgere med rettigheter på sin side har barn på lik linje med voksne rett til å ta del i demokratiske prosessen som påvirker deres hverdag (Barnekonvensjonen, 1989). Spørsmålet er ikke lenger om man skal inkludere barn i medvirkningsprosesser, det er hvordan man skal tilrettelegge for å sikre en reell og meningsfull medvirkning for dem.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Barns medvirkning har fått økt fokus i samfunnet og i forskingsmiljøer de siste tiårene. Forskningen på barns medvirkning er begrenset og det eksisterer derfor et forskningsbehov. Den forskningen som foreligger på feltet studerer barns medvirkning fra et voksent perspektiv, hvordan voksne opplever barns medvirkning. Et viktig moment er også å studere hvordan barn selv opplever og erfarer den medvirkningen de har fått ta del i. Barn har størst mulighet og anledning til å påvirke egen hverdag, livskvalitet og helse i kommunesammenheng. Denne oppgaven vil være et bidrag til å øke forståelsen av nettopp hvordan barn opplever og erfarer deres medvirkning i forbindelse med et kommunalt prosjekt.



## **1.2 Prosjektet «Kartlegging og utviklingsarbeid i nærmiljø og lokalsamfunn som fremmer folkehelse»**

I januar 2012 trådte «Folkehelseloven» i kraft. Formålet med loven er «å bidra til samfunnsutvikling som fremmer folkehelse, herunder utjevne sosiale helseforskjeller. Folkehelsearbeidet skal fremme befolkningens helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse» (Folkehelseloven, 2012§ 1. Formål). Folkehelseloven har bidratt til at kommunene og fylkeskommunen ble tillagt mer ansvar for å kartlegge helsen til befolkningen og iverksette helsefremmende tiltak med lokal forankring (Folkehelseloven, 2012). Prosjektet «Kartlegging og utviklingsarbeid i nærmiljø og lokalsamfunn med målsetting om å fremme folkehelse» ble initiert av Helsedirektoratet for å kunne utvikle mer kunnskap omkring faktorer i nærmiljøet som påvirker helsen, og for å fremme lokal kompetansebygging. Prosjektet er et samarbeid mellom fem fylkeskommuner, 25 kommuner og fire universiteter og høyskoler (Helsedirektoratet, 2014, 2015 ; Kiland, Hallås, Børrestad, Beinert & Øverby, 2015). Målsettingen med prosjektet har vært å utvikle kunnskap om hvilke nærmiljøfaktorer som påvirker befolkningens trivsel og helse, samt å utvikle tverrsektoriell kompetanse om hensiktsmessige nærmiljøer og gjennomføring av tiltak (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015; Helsedirektoratet, 2015). Høyskolene og universitetene har hatt i oppgave å samarbeide med fylkeskommune for å bidra i kompetansebyggingen (Helsedirektoratet, 2015 ; Kiland et al., 2015). Prosjektet bærer i tanken om at den enkelte kommune best kjenner egne muligheter og behov, og skal med utgangspunkt i dette igangsette relevante folkehelseiltak som er i overensstemmelse med behovene hos lokalbefolkningen (Helsedirektoratet, 2015).

Mitt masterprosjekt tar utgangspunkt i folkehelseprosjektet «Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse» som er satsningen til en av deltakerkommunene, «Lilleby» kommune. Prosjektet ble gjennomført på «Lillevik» barneskole og en barnehage i «Lillevik» våren 2017. Prosjektet har hatt fokus på å etablere et mer helsefremmende lokalsamfunn og har engasjert elever ved «Lillevik» skole i forbindelse med prosjektsatsningen. Gjennom bruk av kvalitative metoder har man ønsket å gi barn i «Lillevik» mulighet til å formidle hvordan de selv opplever oppvekstmiljøet sitt og hvordan de ønsker det skal være.

Ved å anvende metodetypologien «Fotostemme» har elevene ved bruk av fotografier og en fotoutstilling fått formidle og uttrykke hva de mener er bra med «Lillevik», hva som ikke er

fult så bra, samt hva de ønsker å forandre på. Nedenfor vil fotostemmemetoden som er anvendt i nærmiljøprosjektet blitt gjort rede for.

Fotostemme er en kreativ metode for medvirkende samfunnsutvikling utviklet av Caroline Wang og Mary Ann Burns på 1990-tallet (Wang & Burris, 1997). Metoden anvendes som et verktøy for medvirkning i for eksempel tjeneste- eller planutvikling hvor man ønsker synspunkter fra brukere eller andre samfunnsgrupper. Gjennom dokumentarisk fotografering identifiseres samfunnsutfordringer og ressurser, og det skapes kommunikasjon mellom marginaliserte grupper og beslutningstakere (Wang & Burris, 1997). Den dokumentariske fotograferingen synliggjør både kollektive og individuelle perspektiver og kommuniserer disse utfordringene til beslutningstakere, helsepersonell eller andre innflytelsesrike personer som kan mobiliseres for å gjøre endringer (Baker & Wang, 2016).

Metodens teoretiske grunnlag er forankret i Freires tilnærming til utdanning for kritisk bevissthet, feministisk teori og en fellesskapsbasert tilnærming til dokumentarfotografering og helsefremmende prinsipper (Baker & Wang, 2016). Wang (1999) kobler metoden til deltakende forskning, da metodene fotostemme baserer seg på involverer deltakerne i å identifisere og kartlegge deres behov, og vurdere livsforhold og muligheter. Denne teoretiske tilnærmingen tillater enkeltpersoner fra ulike sosiale- og økonomiske lag i samfunnet å bruke dokumentarisk fotografering for å uttrykke deres behov og bekymringer visuelt (Baker & Wang, 2016).

Fotostemmemetoden har blitt anvendt i studier med barn og unge, blant annet for å forme tiltak for å endre helseatferd og utvikle engasjement og samfunnsendring, men også som en undersøkelsesmetode for å generere kunnskap om barn og unges opplevelser (Wang, 1999). Fotostemme legger kontrollen i hendene på deltakerne for å finne ut hva som er viktig å vektlegge. Metoden etablerer ikke bare et partnerskap blant nøkkelinteresserte, men bidrar også til å involvere dem i alle aspekter av forskningsprosessen. Ved å fange behovene til marginaliserte grupper i befolkningen, retter metoden fokuset på forskning for et fellesskap (Wang, 1999).

Fotostemmemetoden inneholder tre faser med tilhørende mål som har blitt funnet som viktig for å oppnå høy grad av deltakelse. 1) Gjøre det mulig for folk å registrere og reflektere over samfunnets styrker og svakheter. 2) Fremme kritisk dialog og kunnskap som viktig saker gjennom gruppediskusjon av fotografier og 3) fremme sosial endring ved å fortelle om både

styrker og svakheter til beslutningstakere og samfunnet generelt (Catalani & Minkler, 2010; Strack, Magill & McDonagh, 2004; Wang & Burris, 1997).

### **1.3 Målsetting, avgrensning og avklaring**

Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap om barns opplevelser av medvirkning i prosjektet «*Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse*». Dette skal bidra til økt kompetanse om hensiktsmessige medvirkningsmetoder for barn og unge, og i studien er det fotostemmemetoden som evalueres. Studien setter lys på perspektivene til elever i 6.- og 7. klasse på den aktuelle skolen, og på deres opplevelser og erfaringer med medvirkning i fotostemme prosjektet. Er elevene tilfreds med medvirkningen som har tatt sted, og finnes det faktorer som har hemmet eller fremmet elevenes medvirkning? Ved å fange barns betydningsfulle opplevelser fra deres hverdag gir oss en bedre forståelse om hvordan det er å være barn i dagens samfunn. En underliggende målsetting i studien er å gå barn en sterkere stemme for å tydeliggjør deres erfaringer, meninger, kompetanse, ideer, tanker og følelser for at dette skal angis som en del av den felles forståelsen vi har av samfunnet. Måten barn opplever samfunnet på er unik og ulik måten voksne opplever det på. For å studere fotostemme som en hensiktsmessig medvirkningsmetode tas det utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan opplever elever medvirkning ved bruk av metodetypologien fotostemme?»

For å konkretisere og utdype problemstillingen min, samt å avgrense oppgaven har jeg benyttet følgende underspørsmål:

- Hva synes elevene at de burde få bestemme?
- Hvorfor synes elevene det er viktig at de får medvirke?
- Hvordan opplevde elevene fotostemme prosessen?

Det har vært nødvendig å benytte ulike teoretiske perspektiver for å besvare problemstillingen og belyse datamaterialet på en tilstrekkelig måte. Oppgaven er forankret i Harts (1992) «Ladder of Participation», kalt deltakerstigen i denne oppgaven, samt det helsefremmende perspektivet med fokus på empowerment. I tillegg er det benyttet teori om makt og anerkjennelse og relevant forskning.

## Sentrale begreper

Da begreper kan være komplekse og forstås ulike i forskjellige kontekster anser jeg det som hensiktsmessig med en klargjøring av begreper slik de forstås å benyttes i denne oppgaven. Begrepene medvirkning, barn, lokalsamfunn og empowerment vil bli avklart innledningsvis for å illustrere hvordan de blir forstått i oppgaven, før de blir forklart med dyptgående i de neste kapitlene.

Begrepene **medvirkning** og deltakelse benyttes synonymt i mye forskning og litteratur og tilsvarer det engelske begrepet «participation». I deler av litteraturen benyttes begrepet deltakelse fremfor medvirkning, og på bakgrunn av dette kan det diskuteres om det er riktig og relevant å benytte litteratur som omtaler deltakelse i oppgaven. Jeg har ikke lyktes i å finne litteratur hvor bruken av de to begrepene diskuteres og sammenlignes. Det kan derfor diskuteres om beskrivelsen av medvirkning som Helsedirektoratet har som grunnlag for prosjektet kan tilsvare forståelsen av deltakelse i annen litteratur og forskning. I samarbeidsavtalen til prosjektet som knytter fylkeskommunen og høyskolen sammen poengteres det at en av høyskolens arbeidsoppgaver er å undersøke «hvordan medvirkning/deltakelse blir ivaretatt» i forbindelse med prosjektets metodeutvikling. Ut fra dette kan det tolkes at fylkeskommunen og høyskolen stiller begrepene medvirkning og deltakelse likt. Det påpekes også i Plan- og bygningsloven at medvirkning forstås som individers eller gruppers rett til å delta. Begge begrepene er knyttet til en prosess der man tar del i dialog eller samarbeid med andre. På bakgrunn av dette tas det i denne oppgaven utgangspunkt i at medvirkning sidestilles med deltakelse, og medvirkning ses synonymt med begrepet deltakelse. Av den årsak benyttes også litteratur og forskning som omhandler deltakelse.

I oppgaven vil **barn** i henhold med artikkel 1 i barnekonvensjonen defineres som ethvert menneske under 18 år. Siden det er elever i 6.- og 7. klasse oppgaven omhandler plasseres disse på bakgrunn av sin alder i kategorien barn.

I samsvar med Verdens helseorganisasjon vil det i oppgaven tas utgangspunkt i at et **lokalsamfunn** er et geografisk avgrenset område hvor innbyggerne har en form for felleskap. Begrepene lokalsamfunn og nærmiljø vil betraktes som likeverdige synonymer i oppgaven.

**Empowerment** defineres som «en prosess som gjør folk i stand til å øke sin kontroll over egen helsetilstand og til å forbedre egen helse» (World Health Organization, 2018). I begrepet

vektlegges det i oppgaven at maktbalansen gjenopprettes og at folk blir gjort i stand i stand til å bidra i avgjørelser som har betydning for deres helse, livskvalitet og livssituasjon.

## **2. Temaets bakgrunn og kontekst**

### **2.1 Helsefremmende lokalsamfunn**

Helse skapes der mennesker bor, arbeider, leker og elsker. Hvor vi er, og hvilke mennesker vi forholder oss til enten i nærmiljøet med familie, venner og naboer eller i skolen former livet og helsen vår (Sletteland & Donovan, 2012). I lokalsamfunnet vokser barn opp, de utvikler seg, tilegner seg sosiale normer og regler og blir en del av samfunnet. Lokalsamfunn anses som en viktig helsedeterminant og er derfor en viktig arena for det helsefremmende arbeidet (World Health Organization, 1986). Siden befolkningens helse skapes i lokalsamfunnet er det her tiltakene må iverksettes for å kunne møte folkehelseutfordringene i befolkningen (Mæland, 2012).

Et helsefremmende lokalsamfunn har vist seg å ha stor betydning for befolkningens helse (Sletteland & Donovan, 2012). For å utvikle helsefremmende lokalsamfunn er det behov for tverrsektorielt samarbeid med et felles mål, hvor hver sektor gir sitt bidrag. Det er lokalbefolkningen og de lokale aktørene som har de beste forutsetningene for å kunne identifisere faktorer som fremmer eller hemmer befolkningens helse (Helsedirektoratet, 2014). På bakgrunn av dette er medvirkning fra lokalbefolkningen og lokale aktører essensielt for å skape en vedvarende og bærekraftig lokalmiljøutvikling.

For å sikre barn en god oppvekst er trygge og inkluderende lokalsamfunn viktig. Lokalsamfunnet skaper rammer for aktivitet og samvær og for tilhørighet i fellesskapet (Barne- og familiedepartementet, 2002) I arbeidet med å skape et lokalsamfunn med gode oppvekstvilkår for barn blir det aktuelt å benytte barn for å identifisere faktorer som er fremmende eller hemmende for oppvekstmiljøet. Barn innehar de beste forutsetningene for å kunne identifisere slike faktorer. Forståelsen og erfaringene barn har av lokalsamfunnet skiller seg fra voksnes, og denne kunnskapen bør benyttes i utviklingsarbeidet (Nordenfors, 2010). Erfaringer viser at barns medvirkning har positiv effekt i lokalmiljøene, og at barn kommer med viktige bidrag til lokale plan- og beslutningsprosesser (Barne- og familiedepartementet, 2002).

### **2.2. Det «nye» synet på barn og barneperspektivet**

Det har skjedd en markant endring i barns stilling i samfunnet de siste århundrene. Barns posisjon i samfunnet må ses i sammenheng med samfunnsutviklingen, og de gjeldende

diskursene om barn og barndom. Det sies å ha foregått et paradigmeskifte i synet på barn og barndom. Barndommen har fått en sterkere egenverdi og har barn blir i større grad sett på som betydningsfulle deltakere i samfunnet (Eide & Winger, 2003; Hake, 1999). Vi ser nå en økt betydning av autonomi, beskyttelse samt et skifte mot individualisering som preger det moderne samfunnet. På samme tid som individualiseringen har utviklet seg har rettighetsstatusen og subjektstatusen til barn blitt styrket, og barn anses ikke lengre som mennesker i utvikling. Begrepet «det kompetente barnet» etablerte seg på 1990-tallet, og bidro til at barns ble ansett som samfunnsaktører (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004). Prout, Jenks, og James (1998) hevder at man må rette oppmerksomheten mot barn som deltakere og aktører i eget liv, fremfor å fokusere på det barn ikke har utviklet fullstendig. Barn må møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv hvor fokuset er hva de en gang skal bli (Prout et al., 1998). Synet på barn og barndom har også endret seg som følge av ny og banebrytende empirisk viten. Noe som har medført et perspektivskifte i forskernes oppfatning av hva et barn er, og hvordan man skal forstå barns utvikling (Glaser, 2008). Mens barn tidligere ble sett som objektive og passive mottakere som sjeldent ble invitert til å delta i forskning, ønskes det nå fra samtlige aktører å inkludere barn i forskningen. Da særlig når det skal tas avgjørelser som har betydning for deres hverdag (Winsvold & Solberg, 2009). Forskningen etterspør barns perspektiv på egen hverdag og oppvekst.

Barns økende deltakelse generere spørsmål omkring når barn bør delta, hva de bør uttale seg om samt deltakelsens konsekvenser for barndommen. Noen hevder at barns «nye» rolle i samfunnet og den økende muligheten for deltakelse legger for stort press på barna, det kan frarøve dem barndommen (Eide & Winger, 2003). Kanskje jaget med å innfri deltakerrettighetene fratår barn muligheten til å være ansvarsløse i barndommen. For selv om barn har rett til å bestemme på egenhånd på en rekke områder og har rett til uavhengighet, har barn også rett til å være avhengige og motta omsorg fra voksne og rett til tilhørighet. Retten til beskyttelse og omsorg slår FNs barnekonvensjon fast (Barnekonvensjonen, 1989).

Kjørholt (2010) impliserer at å gi barn mulighet til å bli aktive i samfunnet byr på en rekke valg, utfordringer og spørsmål. Hva betyr det å være en aktiv deltaker? Hvilke aktiviteter skal barn få delta i? Og hvordan skal det tilrettelegges for at barn skal høres og få medvirke? En måte å gjøre dette på er å inkludere barneperspektivet i forskningen.

Et barneperspektiv innebærer å tilegne seg kunnskaper om hvordan man tror barn ser verden. Ved å ta utgangspunkt i barns livsverden og posisjon i samfunnet kan man generere kunnskap om barns hverdag og livssituasjon fra barns ståsted (Hake, 1999). Hovedvekten av kunnskapen vi har om barn og deres hverdag innehar et voksent perspektiv. Kunnskapen er derfor ikke nødvendigvis i overenstemmelse med hvordan barn opplever og erfarer de samme situasjonene.

Skivenes og Strandbu (2006) foreslår et konsept av barneperspektivet som inneholder tre aksepter på to forskjellige nivåer. Det er dette konseptet som det tas utgangspunkt i når barneperspektivet omtales i denne oppgaven. Det omhandler barns rettigheter, juridisk beskyttelse og stilling i samfunnet. For at barn skal bli deltakere i eget liv må samfunnet tilpasses og deres juridiske rettigheter anerkjennes. Gjennom medvirkning og medbestemmelse må barns rett til deltakelse blir tilrettelagt, dette er den sentrale funksjonen til den første komponenten til barneperspektivet (Skivenes & Strandbu, 2006). Den andre komponenten i barneperspektivet er på individnivå, og tilsier at barn må få anerkjennelse fra voksne. Dette kan være foreldre, lærere eller andre medborgere. Hver enkeltperson i samfunnet, inkludert barn, må betraktes med tanke på dets behov og interesser. Siden barns evne til å ta avgjørelser ikke er fullt utviklet er de avhengige av andre. Dette bør derimot ikke gå på bekostning av å bli anerkjent som et fullverdig menneske men en plass i samfunnet. Skivenes og Strandbu (2006) forklarer at den tredje komponenten av barneperspektivet er på individnivå og angår sammenheng mellom barns levende virkeligheter. For å kunne ta hensyn til barns interesser er det essensielt at barns syn på verden blir respektert. Denne tredje oppfatningen av et barneperspektiv er for analytiske formål, men den må også oppfylles dersom barn skal tas seriøst og delta på sine egne vilkår i samfunnet. Ansvar for å inkludere barneperspektivet i beslutningsprosesser hviler på voksne (Skivenes & Strandbu, 2006).

### **2.3. Lover og planverk av betydning for barns medvirkning**

Barn har lovfestede rettigheter gjennom barnekonvensjonen, i planforvaltningen og i opplæringsloven. Til tross for lovgivningene kan det forekomme misforhold mellom lovgivningen og praksis. Lovene skal bidra til å sikre barn rettigheter i hverdagen knyttet til deltakelse og medvirkning i kommunal planforvaltning og i skolen. De juridiske rammene for denne oppgaven er barnekonvensjonen, plan- og bygningsloven og opplæringsloven, og det vil videre bli gjort rede for lovenes betydning for barns medvirkning.



### 2.3.1 Barnekonvensjonen

FNs generalforsamling vedtok barnekonvensjonen i 1989, og den har etter det blitt ratifisert av 191 nasjoner (Barnekonvensjonen, 1989). Barnekonvensjonen bygger på de tre grunnpilarene beskyttelse, deltakelse og forsørgelse. I Barnekonvensjonen (1989) første artikkel, første ledd står det *«partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til å fritt gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet»*. Prinsippet om barns rett til å delta og bli hørt, artikkel 12 er også viktig i forhold til barns muligheter for medvirkning. Barnekonvensjonen er svært sentral for hvordan barn og unge blir forstått både nasjonalt og internasjonalt. Barns rett til medvirkning og deltakelse er et populært fokusområdet i mange nasjoner (Eide & Winger, 2003). I følge den generelle kommentaren FN's barnekomite har hatt til artikkel 12 brukes deltakelse til å *«beskrive pågående prosesser som omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne basert på gjensidig respekt, og hvor barn skal lære hvordan deres egne og de voksnes synspunkter blir tatt i betraktning og former utfallet av prosessene»* (Barnekonvensjonen, 1989). Kjørholt (2010) presiserer at deltakerrettighetene omfatter ulike områder. For eksempel medbestemmelse eller innflytelse i forskjellige beslutningsprosesser på skolen, i familien eller i lokalsamfunnet. Det handler også om å bli inkludert som deltaker i aktiviteter på andre arenaer (Kjørholt, 2010).

Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991, og den ble inkorporert i norsk lov i 2003. Barnekonvensjonen står sterkt i Norge, og den gir norske barn en sterk posisjon i samfunnet, samt en rett til å delta (Skivenes & Strandbu, 2006). Tross for barns rett til deltakelse er det ikke gitt at det tilrettelegges for reell medvirkning. Spørsmålet er om det er implementert ordninger som på en tilstrekkelig måte lykkes å la barn få medvirke (Skivenes & Strandbu, 2006). I realiseringen av FN's barnekonvensjon har kommunene en nøkkelrolle da flertallet av rettighetene i konvensjonen omhandler kommunale tiltak og prioriteringer (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Selv med stor enighet rundt barnekonvensjonen og politisk oppslutning til den har Norge mottatt kritikk fra FN om manglende tilrettelegging for barns deltakelse (Strandbu, 2011). Norsk lovgivning skal fremme barns medvirkning, men det kan eksistere forskjeller i omgang og forpliktelser (Winsvold & Solberg, 2009).

### 2.3.2 Plan- og bygningsloven

Et av kommunens viktigste verktøy for en samlet og helhetlig samfunnsplanlegging er plan- og bygningsloven (Klepp, Stigen, & Aarø, 2017). I plan- og bygningsloven § 1-5 tolkes det at

kommunen har ansvar for å sikre aktiv medvirkning fra grupper som krever spesiell tilrettelegging, herunder barn og unge (Plan- og bygingsloven, 2008). I lovkommentaren skriver Miljøverndepartementet (2009) «*planlegging og vedtak skal sikre åpenhet, forutsigbarhet og medvirkning fra alle berørte interesser og myndigheter. Det skal legges vekt på langsiktige løsninger, og konsekvenser for miljø og samfunn skal beskrives*». Det stilles krav til aktiv medvirkning gjennom at planmyndighetene skal fremme en åpen, bred og tilgjengelig medvirkning i lokalsamfunnet slik at det kan opprettholdes en dialog med både organiserte- og uorganiserte interesserte (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014). Dette skal fremme en offentlig og reell medvirkning i slike planprosesser. Kommunen må iverksette tiltak, og tidlig i prosessen tilrettelegge for aktiv medvirkning (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2009). Uavhengig av hvem som fremmer et planforslag sier Plan- og bygingsloven (2008) at det må tilrettelegges for medvirkning for alle berørte parter, inkluderer barn og unge. Barn og unge kan ikke alltid delta personlig, men må få anledning til å utale seg om planforslaget og mangler ofte talspersoner som kan fremme deres saker og meninger. Dette kan gjøre det utfordrende å oppnå medvirkning (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2009).

### **2.3.3 Opplæringsloven**

I følge Lov om grunnskole og den videregående opplæringen (Opplæringsloven, 1998) paragraf 1-1 fremgår det at elevene skal forbedres til et liv i samfunnet med andre. Formålet med opplæringen er å «*i samarbeid og forståing med heimen opne dører mot verda og framtide og gi elvane og læringane historisk og kulturell innsikt og forankring*». Videre peker Opplæringsloven (1998) på at elevene skal utvikle evner til å tenke kritisk, ha medansvar og har rett til medvirkning i skolesituasjoner. I forbindelse med Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) som ble iverksatt på grunnskolene høsten 2006 ble elevmedvirkning fremhevet som en av de elleve grunnleggende forpliktelsene for skolen som ble spesifisert i «Læringsplakaten». I Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) omtales elevenes muligheter for medvirkning som en viktig del av læringsmiljøet. I læreplanverket for kunnskapsløfte forstås elevmedvirkning som å delta i beslutninger som har betydning for egen og andres læring. Elevmedvirkning ses på som positivt for å fremme et inkluderende læringsmiljø, utvikle sosiale relasjoner og får motivasjon til læring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det handler ikke om at elevene skal være med å bestemme over egen skolehverdag, men at de skal delta aktivt og ta del i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av egen læring (Backe-Hansen, 2010).

### **3. Teoretiske perspektiver og litteraturgjennomgang**

#### **3.1 Helsefremmende arbeid og empowerment**

I den helsefremmende tilnærmingen anses helse som en ressurs som kan bygges opp eller brytes ned gjennom hele livsløpet. Tilnærmingen vektlegger faktorer, ressurser og forhold som fremmer helsen fremfor de begrensende faktorene (Mæland, 2012). Hovedfokuset er ikke på de individuelle livsstilsfaktorene hvor enkeltindividet blir gjort ansvarlig for sin helse, men på andre forhold i omgivelsene som er utenfor individets kontroll. Dette innebærer at helse ikke begrenses til helsesektoren, men gjøres aktuell for samtlige samfunnssektorer. Sentralt i tilnærmingen er søken etter å forstå og avdekke sammenhenger mellom helse og determinanter i omgivelsene (Whitehead & Dahlgren, 1991). Grunnholdningen i det helsefremmende arbeidet er empowerment som middel og mål i å oppnå helse. Dette innebærer et menneskesyn som anser mennesker som kapable til å ta vare på egen helse dersom de gis de rette forutsetningene.

Empowerment anses som grunnleggende i det helsefremmende arbeidet som både teoretisk og ideologisk rettesnor. Det handler om å gi individer eller befolkningsgrupper økt makt gjennom å øke opplevelsen av å kunne påvirke egen livssituasjon. Ved å gi individet økt makt og kunnskap gis det mulighet til å ta de valgene som er best for egen helse (Mæland, 2012). Målsettingen er å oppnå en bedre balanse i forhold til makt og ressurser, inkludert helse. Siden begrepet er engelsk er det utfordrende å finne norske benevnelser uten å miste meningsinnhold eller betydning i begrepet. Vanlige norske benevnelser er brukermedvirkning, myndiggjørelse, maktmobilisering og styrking (Tveiten & Boge, 2014).

Når empowerment ses som etablering av motmakt er sammenhengen mellom enkeltindividets livssituasjon og strukturelle forhold i samfunnet i fokus. Hovedtanken er å styrke individet slik at de får mulighet til å endre betingelsene som bidrar til at de befinner seg i en avmaktssituasjon (Askheim, 2007). Maktperspektivet kan ses fra et individuelt- eller kollektivt perspektiv. På den ene siden har man som mål at den enkelte utvikler sine personlige ressurser, mens på den andre siden anses det som viktig at man kollektivt identifiserer arenaer hvor individer kan gå sammen for å skape endring i for eksempel den institusjonen om undertrykker dem. Det må tas i betraktning at den enkeltes plass i samfunnet er skapt av menneskelige historiske prosesser. Individets plass i samfunnet er bestemmende for hvilken grad av makt eller avmakt man innehar (Askheim, 2007). Et barn vil av den grunn inneha liten grad av makt, mens en voksen person befinner seg i en posisjon hvor de blir tillagt mer makt.

Empowerment innebærer en handling der man gir individer eller grupper kompetanse til å endre forhold som har betydning for deres helse og livskvalitet. Det er en bevisstgjørende prosess hvor å erverve nye kunnskaper og ferdigheter er et ønsket mål. Målet er at individ eller grupper skal kunne ta ansvar for eget liv, definere egne problemer og ønskede forandringer og utvikle kompetanse på individ-, gruppe- og samfunnsnivå (Askheim, 2007). Empowerment har både en individuell- og samfunnsmessig dimensjon. De individuelle faktorene omhandler selvtillit, selvbilde, kunnskaper og ferdigheter, mens de samfunnsmessige handler om politikk, økonomi, maktforhold og rammebetingelser. Dimensjonene er avhengige av hverandre da forhold i samfunnet eller livssituasjonen til den enkelte kan forsterke problemene, og av den grunn indentifiseres slik at man gjøres bevisst på dette og kan motarbeide det. Ved å øke makten og myndigheten i eget liv kan enkeltindividet arbeide for å øke ens muligheter og rettigheter for deltakelse og innflytelse i samfunnet (Askheim, 2003).

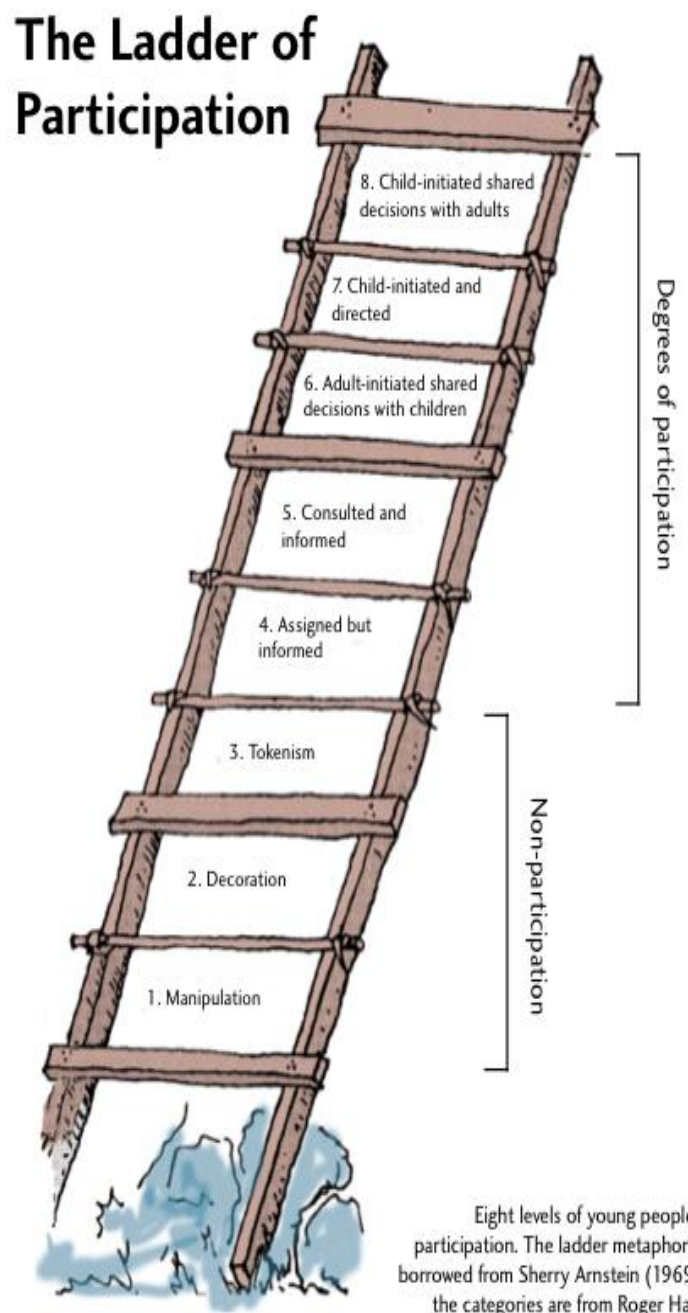
For barn vil ikke empowerment handle om at de skal få hele kontrollen over eget liv da de er avhengige av voksne. Det innebærer at voksne legger til rette slik at barn gis beslutningsmakt som samsvarer med deres alder, modenhet og kompetanse (Ryburn, 1996). Et forbehold for dette er at barns kompetanse på ulike områder både anerkjennes og respekteres (Dale, McPherson & Reck, 2004). Barns empowerment omhandler at det tas beslutninger i fellesskap med barn fremfor for dem (Ryburn, 1996). Det må legges til rette for at barn kan bruke og utvikle de ressursene de innehar. Ved å tillate barn adgang på stadig flere og nye arenaer erverver de seg ny kunnskap og erfaringer. Den nye kunnskaper og de nye erfaringene kan så benyttes til å påvirke eget liv og livssituasjon (Dale et al., 2004; Sletteland & Donovan, 2012). Å gi barn anledning til å delta, medvirke og ha innflytelse over beslutninger som har betydning for deres hverdag kan i den forstand innebærer å gi barn økt empowerment. Selv om deltakelse og medvirkning anses som en forutsetning for empowerment, forutsetter det nødvendigvis ikke empowerment.

### **3.2 Roger Harts «Ladder of Participation»**

I et oppdrag fra UNICEF utviklet og presenterte Roger Hart (1992) modellen «Ladder of Participation» for første gang. Hans deltakerstige er inspirert av Sherry Arnstein (1969) som i 1969 utviklet en deltakerstige som skulle illustrere borgernes deltakelse i samfunnet. Hart (1992) har tatt utgangspunkt i denne deltakerstigen når han utviklet sin teori om medvirkning av barn. De tre nederste trinnene i stigen representerer tilsynelatende medvirkning, altså

manglende deltakelse. Hart (1992) kaller dette for manipulering, og peker på at barn blir gitt en stemme, men når det kommer til stykke har denne stemmen liten innvirkning på tema, prosjektet eller gjennomføringen (Hart, 1992). På de fire siste trinnene i deltakerstigen mener Hart (1992) at barn opplever ekte medvirkning. Tilsammen utgjør deltakerstigen åtte trinn, som representerer ulike former av medvirkning. Denne modellen er naturlig en forenkling av virkeligheten, men kan tross dette anvendes som et verktøy for å reflektere over hvordan institusjoner og voksne tilrettelegger, støtter og muliggjør barns medvirkning.

På **første** trinn «*manipulasjon*» har ikke barn forståelse for hva de medvirker i, eller hvorfor de medvirker. Her konsulteres det gjerne uten at det blir gitt tilbakemeldinger. På det **andre** trinnet «*decoration*» benyttes barn for å synliggjør prosjektet. Ofte kan dette utarte seg ved at barn opptrer med sang, dans og musikk, men de er ikledd t-skjorter for en spesifikk sak. Barna vet like om prosjektet, og deltar for å få en form for belønning som for eksempel t-skjorten (Hart, 1992). Det på **tredje** trinnet «*tokenism*» får barna en stemme, men de gis ikke mulighet til å uttrykke egne meninger og kan i liten grad selv bestemme hva de får uttale seg om, eller hvordan de kan uttale seg. På det **fjerde** trinnet «*assigned but informed*» blir det forklart for barna hva som er hensikten med prosjektet og på bakgrunn av dette forstår de intensjonen, og hvorfor det er viktig at de deltar. Barna deltar av fri vilje og får meningsfulle roller.



Figur 1. Roger Harts (1992) deltakerstige. Illustrerer de åtte trinnene for barns deltakelse [http://images.slideplayer.com/12/3566049/slides/slide\\_7.jpg](http://images.slideplayer.com/12/3566049/slides/slide_7.jpg)

Et eksempel på slike roller kan være å dele ut program-ark i forbindelse med en innsamlingsaksjon. Til tross for å ha en meningsfull rolle i prosjektet, har barna ingen påvirkningskraft (Hart, 1992). Det **femte** trinnet kaller Hart (1992) for «*consulted and informed*», på dette trinnet er det voksne som har startet prosjektet og som har ansvar for ledelsen. Barna har fått både informasjon og forståelse for prosessen. Barna gis mulighet for å uttrykke seg og blir tatt seriøst av de voksne. Deres meninger blir tolket ut fra det enkeltes barns alder og modenhet (Hart, 1992). Her deltar barna i analyseprosessen eller får tilbakemeldinger om datanalysen. Noen vil påpeke at rettighetene i barnekonvensjonen blir oppfylt gitt at et prosjekt gjennomføres på det femte nivået på deltakerstigen (Hasle, 2013). På det **sjette** trinnet kalt «*adult-initiated, shared decisions with children*» har barn reell medvirkning, selv om det er voksne som har initiert prosjektet. Bestemmelsesretten mellom de deltakende barna og voksne er lik. Det **sjuende** trinnet «*child-initiated and directed*» er initiert av barn selv. De voksne deltar ikke, men fungerer som støttespillere for barna, og bidrar med tilrettelegging. Hart (1992) har kalt det siste og **åttende** trinnet i deltakerstigen for «*child-initiated shared decisions with adults*». Prosjektet er her initiert av barn for å løse problemer de har identifisert, men barna har med seg voksne i arbeidet. Retten til å ta beslutningen deles mellom barna og de voksne på det åttende trinnet i stigen.

Hart (1992) presiserer selv at det ikke alltid vil være hensiktsmessig å operere på de øverste trinnene i deltakerstigen. For å kunne realisere medvirkning på det øverste trinnet i deltakerstigen må en forutsetning være tilstede, nemlig at barn selv ønsker å medvirke. Han forklarer at det i noen tilfeller vil være viktigere at barn deltar på den måten som passer best for dem selv (Hart, 1992). I sin tid ble deltakerstigen presentert som en modell for å kunne gi et kritisk perspektiv til et populært tema som den gang manglet en modell (Hart, 2008). Hart (2008) peker på at hensikten aldri var å bruke modellen som et omfattende evalueringsverktøy. Derimot er styrkene ved modellen i Harts øyne hvor egnet modellen har vært og er for fagfolk og institusjoner som arbeider med barn og medvirkning (Hart, 2008). Samtidig har modellen utfordringer, blant annet at de som benytter seg av modellen ofte tror at de høye trinnene på stigen er bedre enn de under. Dette kan skyldes stige-metaforen. Dette er uheldig da hensikten med modellen er å vise at det eksisterer forskjellige grader av deltakelse for barn. Barn har behov for støtte av voksne til å starte egne prosjekter, ta beslutninger og utføre dem med andre (Hart, 2008). Men barn har ikke alltid et ønske om å starte egne prosjekt eller engasjere seg i et. Hart (2008) peker på viktigheten med at de vet at de har muligheten til dette, og kjenne at voksne har tiltro til at de har den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre det. Voksne

trenger ikke å strebe etter å hjelpe barn til å oppnå de høyeste trinnene på stigen, men fortelle til barn at de har mulighet til å arbeide på disse trinnene dersom de ønsker det (Hart, 2008). Barn må vite at de ikke alltid trenger å henge seg på andres initiativer, de kan engasjere seg på egenhånd. Hart (2008, 2013) presiserer at deltakerstigen er mer en kompetanse enn en prestasjon. Det viktigste er at barn føler at de innehar kompetansen og tilliten til å engasjere seg i det de ønsker.

### **3.3 Medvirkning**

Medvirkning blir definert på utallige måter i litteraturen. Felles for dem er at medvirkning betraktes som noe utover å få ytre egne meninger og bli konsultert. Det omhandler å ha innflytelse over eget liv, bli anerkjent for den man er, ta del i et fellesskap og få ta del i beslutninger som har betydning for ens hverdag (Backe-Hansen, 2011). Medvirkning innebærer ikke nødvendigvis alltid muligheten til å ta selvstendige valg, men deltakelse i en dialog hvor beslutningene blir tatt i samspill. Medvirkning anses som en grunnleggende forutsetning i et lokaldemokrati, da det gir befolkningen anledning til å påvirke avgjørelser som har betydning for deres hverdag, livssituasjon og helse. Medvirkning medfører at de verdiene befolkningen anser som viktige for samfunnet blir ivaretatt, og dette bidra til utviklingen av et bærekraftig samfunn (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2014). Da medvirkning er en forutsetning for medborgerskap er det viktig å passe på at alle befolkningsgrupper får mulighet til å delta i avgjørelser som har betydning for dem, inkludert grupper som krever spesiell tilrettelegging som for eksempel barn og unge (Backe-Hansen, 2011).

Barn har som andre samfunnsborgere rettigheter tilknyttet medvirkning. Men tross disse rettighetene eksisterer det tvetydighet i forhold til barn og medvirkning. Grunnet barns plass i samfunnet er det voksne som må tilrettelegge for at barn skal få mulighet til å medvirke i saker som har betydning for deres hverdag (Skivenes & Strandbu, 2006). Saker som har betydning for barns hverdag kan være saker i nærmiljøet, fritidssektoren eller i skolen. Slik medvirkning innebærer ikke at barn skal ta avgjørelser for slike samfunnsområder alene, men at det skal tas hensyn til deres tanker, ideer og forslag ved politikktutforming, planlegging og i det daglige arbeidet på ulike arenaer (Barne- og familiedepartementet, 2002). Voksne innehar en viktig rolle i å tilrettelegge for medvirkning, og veilede barn i medvirkningssituasjoner. For at slik medvirkning skal være mulig må medvirkningen skjer ut fra barns egen forutsetninger og ansvaret må ikke være større enn de er i stand til å takle (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006; Winsvold & Solberg, 2009). Medvirkning i et samspill mellom barn og voksne bør være

en prosess der partene møter hverandre som likeverdige for å utveksle sine virkelighetsbilder, finne løsningsforslag og lage handlingsplaner (Helsedirektoratet, 2010). Et viktig prinsipp i arbeidet med å sikre barn medvirkning, er å sikre reell medvirkning som gir synlige resultater. Samtidig må premissene for medvirkningen klargjøres og tydeliggjøres for de involverte barna for å hindre en situasjon der medvirkning fører til frustrasjon og barn mister troen på at det nytter å engasjere seg (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006).

### **3.3.1 Medvirkning i lokalsamfunnet**

I det helsefremmende arbeidet er involvering av lokalsamfunnet og befolkningen essensielt for å sikre god implementering og gjennomføring av helsefremmende tiltak (Mæland, 2012). Medvirkning i folkehelsearbeid handler om å gi lokalbefolkningen mulighet til å påvirke avgjørelser som har betydning for deres trivsel, helse og livskvalitet. Fagfolk kan ikke alene bygge et helsefremmende lokalsamfunn. Derfor er arbeidet med folkehelseprosjekter avhengig av en god relasjon mellom profesjonelle og innbyggerne selv (Sletteland & Donovan, 2012). Det er i fellesskap hvor hele befolkningen eller befolkningsgrupper medvirker at tiltak eller prosjekter blir implementert og gjennomført på den mest hensiktsmessige måten. Ansvar om å gi medlemmer i lokalsamfunnet anledning til å medvirke hviler på initiativtakerne. Inkludering av befolkningen eller befolkningsgruppen bør skje i starten av prosjektfasen da de kan bidra med å sette mål og initiativ for prosjektet. Slik inkludering er hensiktsmessig da befolkningen best kjenner lokalsamfunnets ressurser, behov og utfordringer (Sletteland & Donovan, 2012).

Lokalsamfunnet må gis både makt og myndighet slik at de kan avgjøre, prioritere og planlegge folkehelseprosjekter ut fra lokalsamfunnets egne forutsetninger og behov. Når valg blir tatt kollektivt, styrker dette lokalsamfunnets mulighet til å skape god helse (Sletteland & Donovan, 2012). Lokalsamfunnet tar makt og kontroll over utviklingen av eget nærmiljø. Å fremme kollektiv empowerment kan bidra i utviklingen av sosiale prosesser som styrker tilhørigheten og identiteten til lokalsamfunnet. Denne kollektive samhandlingen bidrar til en bærekraftig utvikling av lokalsamfunnet (Sletteland & Donovan, 2012).

Studier har undersøkt hvordan unge ser på egen posisjon i samfunnet. Noen unge anser seg selv som borgere med rettigheter, mens andre føler de har en underordnet stilling i forhold til voksne der deres synspunkter ikke er lite betydningsfulle. Mulighetene til å påvirke er små sammenlignet med ønskene om å påvirke (Nordenfors, 2010). Tross dette tillegges unge en



viktig rolle i utviklingen av gode og trygge lokalsamfunn. Ofte er barn og unge de mest aktive brukerne av lokalmiljøet og de er avhengige av gode kvaliteter i nærmiljøet, da de er lite mobile (Bø, 2012). En forutsetning for å utvikle et godt oppvekstmiljø for barn er at det skapes et samarbeid mellom kommunen og de kreftene som finnes i lokalsamfunnet. Dette kan være frivillige organisasjoner, foreldre, interessegrupper, barn selv eller ildsjeler. Det må også tas hensyn til barns ønsker og behov, og den beste måten å få innblikk i dette er å spørre og lytte til barn (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Barn opptrer på mange ulike arenaer i hverdagen, men får ikke ofte kommer med sine tanker og opplevelser vedrørende disse. Dersom de gir anledning til å komme med sine synspunkter, initiativer og opplevelser gis de også mulighet til å påvirke egen hverdag. Det kan være hensiktsmessig å lytte til barn i utforming av arenaer for barn. I hovedsak utformes disse av voksne, men barn kan innehar viktige erfaringer og synspunkter som kan bidra til å etablere nye løsninger eller forbedringer (Winsvold & Solberg, 2009).

### **3.3.2 Medvirkning i skolen**

Skolen er en viktig del av barns hverdag, og er en arena hvor barn tilbringer mye tid. Skolen anerkjennes som en viktig arena for barns medvirkning (Backe-Hansen, 2010; Kjørholt, 2010; Sandbæk & Einarsson, 2008). Skolen har i oppgave å tilrettelegge slik at elevene får anledning til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammene til lover og forskrifter (Opplæringsloven, 1998). Medvirkning fra elevene innebærer ikke at elevene skal bestemme, men at de skal inkluderes i de prosessene som omhandler egen og medelevers læring (Kjørholt, 2010). Alder og utviklingsnivå er forhold som er avgjørende for hvor omfattende medvirkningen skal være. Gjennom oppveksten gis barn mer og mer medvirkning i ulike deler av livet, både rettigheter til medvirkning og til demokratisk deltakelse, noe som også er gjeldende i skolen (Backe-Hansen, 2010).

Lærere som oppleves som engasjerte, faglig trygge, inspirerende og benytter ulike tilpassede arbeidsmetoder hvor det gis mulighet for aktiv medvirkning fremmer lærelysten hos elevene. Videre fremmer slik medvirkning at elevene får en realistisk og positiv oppfatning av egne talenter. Elevmedvirkning anses som positivt for å fremme et inkluderende læringsmiljø og utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samtidig er det viktig at elevene gis innsyn i forutsetningene for medvirkning, dette innebærer kunnskap om valgmuligheter og eventuelle konsekvenser av medvirkningen (Opplæringsloven, 1998).

### **3.4 Hvorfor er det viktig at barn medvirker?**

Internasjonalt og nasjonalt har man stilt spørsmål vedrørende viktigheten av barns medvirkning og deltakelse i beslutningsprosesser. De positive sidene ved medvirkning er mange og gjentatte argumenter for dette i litteraturen er barns rettigheter, barns kompetanse, anerkjennelse, demokratibegrunnelser og empowerment (Backe-Hansen, 2011; Helse- og omsorgsdepartementet, 2015; Matthews, 2003; Skivenes & Strandbu, 2006). Matthews (2003) peker på tre hovedargumenter, forberedelse til rollen som demokratisk samfunnsborger, anerkjennelse av barns plass i samfunnet og empowerment. Deltakelse er grunnleggende for alle demokratiske samfunn i følge Matthews (2003). Medvirkning i samfunnet muliggjøre empowerment, oppmuntrer til psykososialt samvær, gir en følelse av å være inkludert i samfunnet og fremmer livskvaliteten. Matthews (2003) hovedargumenter forberedelse til rollen som samfunnsborger og anerkjennelse av barn vil bli kort gjort rede for her, mens empowerment blir redegjort for tidligere i kapittelet.

#### **3.4.1 Forberedelse til rollen som samfunnsborger**

Barns deltakerrett omhandler rettigheter til å delta i samfunnet. Ved barns deltakelse antas samfunnet å utvikles til det bedre. Kunnskapsgrunnlaget beslutninger fattes på blir større når barn får anledning til å belyse sitt perspektiv, som kan bidra til mer hensiktsmessige beslutninger (Winsvold & Solberg, 2009). Barns deltakelse og medvirkning i samfunnet bidrar til viktig utvikling av demokratiske ferdigheter. De lærer å ta ansvar, bli selvstendige og vise solidaritet som bidrar i prosessen mot å bli aktive samfunnsborgere i fremtiden (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006; Winsvold & Solberg, 2009). Inkludering i tidlig alder vil trolig medføre at barn ser mulighetene de har til å påvirke, og derfor engasjere seg politisk når de blir eldre (Winsvold & Solberg, 2009).

#### **3.4.2 Anerkjennelse av barn**

Et viktig argument for at barn skal medvirke er anerkjennelse. Anerkjennelse handler om å se og respektere et annet menneske som et selvstendig individ (Honneth, 2006). Honneth (2006) deler anerkjennelse inn i tre former, anerkjennelse som kjærlighet, anerkjennelse som rettighet og anerkjennelse som solidaritet. Anerkjennelse som kjærlighet gjør oss til hele mennesker. Kjærlighet gis oss selvtillit, selvbevissthet og hjelper oss til å se andres behov. Slike gjensidige relasjoner er det vi kaller vennskap eller sterkere følelsesmessige relasjoner som kjæresten, foreldre og barn eller ektefeller (Honneth, 2006). Anerkjennelse som rettighet innebærer at

barns må ses på som mennesker med like rettigheter som andre. Dette er essensielt for at barn skal kunne oppleve selvrespekt og autonomi (Honneth, 2006). Barn har mulighet til å få anerkjennelse som rettighet gjennom artikkel 12 i barnekonvensjonen. Derimot er deltakerretten avhengig av modenhet og alder som bidrar til forskjeller i hvordan den praktiseres og realiseres (Barnekonvensjonen, 1989). Derfor kan voksne tilpasse denne retten til det de selv anses som riktig og ønskelig. Barn som samfunnsgruppe kjemper for å få denne typen anerkjennelse av voksne rundt dem, og av samfunnet som helhet (Honneth, 2006). Anerkjennelse som solidaritet handler om å sette pris på individets bidrag til fellesskapet og samfunnet. Barn må anerkjennes for det bidraget de kommer med til for eksempel skolen, lokalsamfunnet eller på fotballtrening. Her inngår anerkjennelsen i at vi er avhengige av hverandre. Det er elementært å verdsette alle bidrag for å støtte deltakelse og legge til rette for å myndiggjøre de som er deltakende. Honneth (2006) forklarer at dette gjøres gjennom gjensidig læring og forhøyet selvtillit.

### **3.5 Hvilke faktorer kan begrense barns medvirkning?**

Barn er avhengige av at voksne gir dem mulighet og tilrettelegger for medvirkning (Nordenfors, 2010). Arbeidet med barns medvirkning kan ikke begrenses til valg av gode medvirkningsmetoder, da voksnes holdninger til barn og deres medvirkning også har betydning for deres medvirkning. Holdningene til voksne kan lede frem til mer eller mindre hensiktsmessige medvirkningsprosesser. Møte mellom barn og voksne er avgjørende for om det blir medvirkning eller ikke. Mulighetene for medvirkning skapes i situasjonen hvor voksne møter barn med respekt og tar deres initiativ og meninger på alvor (Voksne for barn, 2013). De moraliserende holdningene til voksne må legges til side i møte med barn, da dette åpner for at barn får anledning til reell medvirkning. Uheldigvis eksisterer det holdninger hos voksne og forhold ved barn som i noen tilfeller benyttes for å begrense barns medvirkning.

#### **3.5.1 Beskyttelse av barnet**

Et viktig argument for å begrense barns deltakelse er det tradisjonelle synet på barn som er tilknyttet beskyttelsesdimensjonen. Barn anses som sårbare og følsomme objekter med behov for beskyttelse og omsorg. Deltakelse og medvirkning fremmes som en belastning og et stort ansvar for barn ved en slik vektlegging av beskyttelse. Særlig gjelder dette tema eller situasjoner som anses som kontroversielle. Da involvering ses som skadelig for barnet, tas beslutninger uten å direkte samhandle med barna. Ofte har voksne tiltro på at de kan ta de beste

avgjørelsene for barn, og med voksnes makt antas det at de kan handle til barnets beste. Alle barn har rett og behov for beskyttelse, men må samtidig forberedes til voksenlivet. Opdal (2002) påpeker motsetningsforholdet mellom retten til beskyttelse og deltakerretten. Beskyttelsesperspektivet kan medføre at retten til deltakelse blir tilsidesatt da den her fremmes som en belastning for barnet. Det er viktig at denne beskyttelsen av barn ikke bringer barns medvirkning i skyggen i betegnelsen av en god beskyttelsesdimensjon (Opdal, 2002).

### **3.5.2 Alder**

Alder kan benyttes som et argument for å innskrenke barns medvirkning. I artikkel 12 i Barnekonvensjonen presiseres det at barns deltakelse er avhengig av alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989). For å begrense barns medvirkning kan voksne hevde at barn hverken er gamle eller modne nok til å medvirke på bestemte arenaer. I det moderne samfunn benyttes alder ofte som et organiserende prinsipp gjennom livet. Eksempler på organiserende aldersprinsipp er skolestart, seksuell lavalder, stemmerett, juridiske rettigheter om deltakelse og rett til pensjon. Alderens betydning i vestlige land kan forklares ved at barn anses som en person som er i gradvis utvikling. Gjennom utviklingen av kompetanse følger en gradvis større mulighet til å ta egne beslutninger. Dette aldersbestemte synet har opphav i utviklingspsykologien. I utviklingspsykologien har man knyttet barns utvikling til aldersbestemte faser. Dette har medført at det stilles ulike forventinger til barn i ulike aldersgrupper. Sandbæk (2002) og Opdal (2002) anser alder som et uheldig kriterium for barns deltakelse. Selv FN stiller seg kritiske til å anvende alder og modenhet som et kriterium til å begrense barns autonomi (Barnekonvensjonen, 1989). Det er ikke alderen i seg selv som hindrer medvirkning, men de forventingene man tillegger alderen med henblikk på barns deltakerkompetanse.

### **3.5.3 Voksnes makt**

Medvirkning ses ofte i sammenheng med makt, særlig når det gjelder barn. Voksnes makt over barn kan benyttes som en barriere for barns deltakelse. Barn er avhengig av at voksne er villige til å inkludere dem, og gi dem anledning til å medvirke (Hay, 2002). Motsatsen av makt er avmakt. Barn kan oppleve avmakt dersom medvirkningen deres innebærer «manipulation», «decoration» og «tokenism» på Harts (1992) deltakerstige. I sin studie fant Stern (2006) at voksnes makt over barn var den viktigste barrieren for barns deltakelse. *«It's all in the question*

*of power*”, uthever hun (Stern, 2006, p. 254). Anser ikke voksne barneperspektivet og barns medvirkning som viktig blir det utfordrende å realisere medvirkning.

Det finnes ulike former for makt. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i Hay (2002) sin inndeling da disse maktformene kan relateres til beslutningsprosesser og derfor anses som relevante for å forstå barns medvirkning. Det skilles mellom beslutningsmakt, makt for å forme preferanse, makt til å sette agenda og makt for å forme kontekst. Beslutningsmakt innebærer at person A, en voksen, kan få person B, et barn, til å gjøre noe barnet helst ikke ville gjort. Barnet tilpasser egen atferd selv om det står i strid med egne interesser (Hay, 2002). Slik makt handler om å ha innflytelse på andres atferd eller beslutninger. Situasjonen kan relateres til det å ha makt over noen. Noe som gjør seg gjeldene i en skolesituasjon, med lærer-elev forholdet. Makt til å sette agenda omhandler å ha makt til å avgjøre hva det skal tas en beslutning om. Det kan også knyttes til å ha makt til å bestemme at noe ikke skal diskuteres, eller om noen skal ekskluderes fra en beslutningsprosess. Slik makt anser Hay (2002) som en maktdemonstrasjon i seg selv. I hovedsak er det voksne som definerer hvem en sak angår, samt om barn skal involveres eller ikke. I noen tilfeller kan en sak ha betydning for barn uten at voksne er oppmerksomme på dette. Derfor kan det være hensiktsmessig å tillegge barn makt til å definere sakens betydning for dem (Voksne for barn, 2013).

Makt til å forme preferanse har en voksen dersom vedkommende kan overbevise et barn om at noe er riktig eller til barnets eget beste selv om dette nødvendigvis ikke er tilfellet. Den voksne former barnets preferanser og barnet opplever at h\*n har tatt en god beslutning (Hay, 2002). Makt til å forme kontekst omhandler de evnene eller den posisjonen en voksen befinner seg i gir dem anledning til å forme eller kontrollere rammene som definerer barns valgmuligheter. Makten benyttet til å kontrollere atferd eller skape direkte eller indirekte holdninger (Hay, 2002). Det er derfor viktig at voksne i en slik posisjon er bevisst på hvordan de forvalter denne makten, og hvordan den kan påvirke barn i sammenhenger der de er invitert til å medvirke (Voksne for barn, 2013). Noen vil hevde at voksne utøver makt for barnets beste, og jo eldre barnet blir jo mer vil makten som utøves reduseres. Gradvis vil barnas autonomi økes, og makten anses som en trygg ramme for barn å vokse opp i.

### **3.6 Relevant forskning**

I følgende avsnitt vil jeg gjennomgå relevant forskning om barn og unges medvirkning og forskning knyttet til barns deltakelse i studier hvor fotostemmemetodikken er benyttet. For å fremskaffe oversikt over aktuell og relevant forskning på interesseområdet til oppgaven har jeg benyttet databaser som Bibsys, Google Scholar og Web of sciens. Mine søkeord var hovedsakelig: barn, medvirkning, deltakelse, lokalsamfunn, medbestemmelse og fotostemme, samt de engelske ordene: youth, children, participation, community, photovoice og assed based community development i ulike kombinasjoner. Resultatene fra søkene pekte mot at det foreligger lite forskning med fokus på barns opplevelse av egen medvirkning. Derimot foreligger det forskning rettet mot barn og unges medvirkning/deltakelse i vid forstand. De fleste av studiene som fokuserer på barns medvirkning foregår i arenaer som er dominert av voksne. Dette bidrar til at voksne definerer vilkårene for barn medvirkning, da barna gis tilgang til en arena der dagsordenen er satt av voksne, og på deres vilkår. Søkene avdekket i tillegg en mengde forskning som omhandler ungdom og lokalmiljø i ulik grad hvor fotostemme har blitt benyttet. Dette indikerer at fotostemme i mange tilfeller anses som en hensiktsmessig metode når det er ønskelig at individer eller befolkningsgrupper skal medvirke/delta i ulike sammenhenger. Jeg vil her trekke frem noe av den relevante forskningen.

#### **3.6.1 Relevant forskning rettet mot barn og unges medvirkning/deltakelse**

Märit Jansson (2015) har studert barns perspektiver på lekeplassbruk gjennom gruppesamtaler med barn i to svenske byer. Barnas perspektiver ble sammenlignet med forståelsen til lokale parkmedarbeidere. Barna beskrev sin lekeplassbruk gjennom utfordringer, manipulering av lekeapparater og plassering, noe som ble anerkjent av parkmedarbeiderne. Resultatene indirekte at barnas perspektiv på lekeplassbruk særlig manipulering av lekeapparater bør implementeres i større grad i det videre arbeidet med å forbedre og bygge nye lekeplasser.

Som en del av et større prosjekt om barns medvirkning har Holte (2009) intervjuet 52 skolebarn i alderen 7-13 år om deres deltakelse i skolen. Temaene i intervjuene er knyttet til barns rett til deltakelse etter artikkel 12 i barnekonvensjonen. De eldste barna i undersøkelsen trakk frem elevdemokrati som en arena hvor de fikk bestemme. Elevene opplevde dette som en arena de hadde reell innflytelse over til tross for at både økonomi og sikkerhet kunne bidra til at forslagene ikke ble godkjent. I utformingen av undervisningen var det lite elevene fikk bestemme selv. Skolens strukturer, regler og lærernes grenser hadde de større eller mindre grad

av innflytelse over. Elevene i undersøkelsen, særlig de eldste barna ble involvert i vanskelighetsgraden på oppgaver. Hovedfunnet var at hva elevene ønsket de kunne få mer innflytelse over kunne kategoriseres i tre kategorier: at barna ville ha mer innflytelse over reglene på skolen, over fysiske rammebetingelser og over måten fagene var lagt opp på.

Kathryn Frank (2006) oppsummerer funn fra empiriske studier av ungdomsdeltakelse når det gjelder virkningen på de unge deltakerne og deres lokalsamfunn, samt ungdommens evne til å delta. Effektene på ungdomsdeltakelsen var i hovedsak positiv. Ungdommen tilegnet seg kunnskaper om lokalsamfunnet og hvordan de kunne skape endring. Både holdningene og atferden til de unge og voksne som deltok ble endret. De voksne så ut til å respektere ungdommens kapasitet og interesser mer når de arbeidet sammen. Gjennomgangen viste at de unge hadde nytte av å få mulighet til å medvirke da det økte deres medborgerlige kapasitet og hadde innvirkning på samfunnsmessige verdier. Ungdomsdeltakelse gav gode fordeler til samfunnet ved å øke kunnskapen om problemer, ta opp ungdomsproblemer og øke livsevnen for alle. Negative funn fra gjennomgangen inkluderte mindre samfunnsendringer og ungdoms frustrasjon på grunn av manglende respons fra byens tjenestemenn.

Stern (2006) har studert barns rett til deltakelse i teori og praksis. Hun har forsøkt å klargjøre hvordan artikkel 12 i barnekonvensjonen har blitt implementert i ulike land, og hvordan de forskjellige landene argumenterer for hva som hindrer gjennomføringen. I arbeidet har Stern (2006) benyttet dokumentanalyse. Resultatet av dokumentgjennomgangen viser at realiseringen av barns deltakerrettigheter ikke er forbundet med ulike kulturelle barrierer, men holdningen voksne har til barn hovedsakelig, med særlig fokus på barns deltakelse. Hovedkonklusjonen til Stern (2006) er at det handler om makt. Hvor voksnes makt blir fremhevet som en viktig hinder for realiseringen av barns deltakerrettigheter.

Sandbæk og Einarsson (2008) har undersøkt hvordan unge synes det er å vokse opp i Norge, og sammenlignet dette med noen av de gitte målsettingene i barnekonvensjonen. Rapporten er et vedlegg av den 4. rapporten fra Norge til FN, hvor barn og unge rapporterer rettighetene sine. Rapporten bygger på både kvalitativ og kvantitativ informasjon innhentet fra 1274 barn fra samtlige klassetrinn i åtte norske kommuner. Studien konkluderer med at i forhold til deltakelse har flertallet av elevene et godt forhold til både læreren sin og til medelevene. Graden av medbestemmelsen beskrives i midlertid som tilfeldig, og det var motivasjonen hos den enkelte

lærer som avgjorde demokratiopplæringen. Elevdemokratiet opplevdes som både funksjonelt og ble verdsatt av elevene. Barna uttrykket at de ønsket mer medbestemmelse enn de blir gitt.

Monica Nordenfors (2010) har i boken «*Participation – on the children's own terms?*» sett på utvalgte studier som fokuserer på barns deltakelse. Studien formål er å søke kunnskap om hvordan vi kan arbeide for å oppnå barns deltakelse, samt beskrive hvordan dette kan fungere i praksis. Samtlige av de inkluderte studiene fokuserer på barn deltakelse på arenaer dominert av voksne, barn får tilgang til en arena der dagordenen er satt av voksne og på voksnes vilkår. Dette innebærer at voksne til slutt bestemmer alt når det gjelder å utforme offentlige rom eller bestemme resultatene av offentlige prosesser. Barn blir invitert til å gi sitt syn på faktiske forhold på et tidlig stadium, men har sjelden innflytelse over beslutningene, selv om det er viktig for deres hverdag og helse. I boken fremhever Nordenfors (2010) eksempler på hvordan unge deltar i beslutningsprosessen men må tilpasse seg de voksnes forhold, og at de så lenge de innfrir dette, er velkomne til å delta. Dette tydeliggjør maktforholdet som eksisterer mellom barn og voksne. En av de studiene det blir henvisning til i denne boken er gjennomført av Lenninger (2008), som studerte hvordan barn og unge blir inkludert i planleggingen og utførelsen av endringer i utemiljø som berører dem. Han konkluderer med at det i svenske kommuner ikke er manglende forskning som er problemet, men om den eksisterende kunnskapen når frem til ledende politikere og hvordan den blir anvendt i praksis. Det er interessen og kunnskapen til individuelle personer som avgjør om og hvordan barn og unge blir involvert i.

### **3.6.2 Relevant forskning rettet mot ungdom og fotostemme**

Catalani og Minkler (2010) har gjennomført en litteraturgjennomgang som tar for seg litteratur som har brukt fotostemme i forbindelse med folkehelse og relaterte fagområder før 2008, hvor 37 artikler ble identifisert og gjennomgått. Resultatene fra studiene falt i tre kategorier: 1) forbedret samfunnsengasjement i handling og virksomhet, 2) forbedret forståelse av samfunnets behov og ressurser, som igjen kan ha samfunns- eller folkehelsemessig fordeler, og 3) økt individuell empowerment. Resultatene avslører ikke noe forhold mellom kvaliteten på deltakelse og gruppestørrelse, men et direkte forhold mellom kvaliteten på deltakelsen og prosjektets varighet. Særlig blant prosjektene med høy kvalitet på deltakelsen synes fotostemme å bidra med økt forståelse av samfunnsmessige ressurser, behov og empowerment.

Caroline Wang (2006) undersøkte ungdomsdeltakelse i fotostemme prosjekter i USA. Eksempler på fotostemme prosjekter som var inkludert er Ungdom mot vold, hvor unge



mennesker fra Flint ble samlet for å generere bilder og dialog om deres erfaringer og oppfatninger av hva årsakene og løsningene på vold i deres lokalsamfunn. Et annet slikt prosjekt er Town Cries Photovoice hvor ungdom i bykjernen Alameda County ble ansatt i fotostemme metodikken for å øke fremtredelsen av spørsmål omkring HIV og AIDS epidemien som herjet i området i media. Flint Photovoice prosjektet gjorde det mulig for ungdom å uttrykke sine bekymringer for vold i nabolaget til lokale beslutningstakere og var medvirkende til å skaffe midler til forebygging. Flere av fotostemme prosjektene inkludert i denne artikkelen var utformet på en måte som gjorde at deltakerne fikk tatt bilde av de samfunnsproblemene de selv var mest bekymret for. Metoden tilrettelegger for partnerskap mellom ungdommer og voksne, der hver gruppe kan få innsikt i hverandres verdener som de vanligvis er isolert fra. Når voksne setter seg inn barns hverdag er det lettere for dem å bidra i utformingen av politikk og programmer som er relevante og hensiktsmessige i innholdet som strekker seg fra ungdomsspråk til behov og gjennomføring. Utfordringer som ble notert var at noen av ungdomsdeltakerne kunne kreve betydelig oppmuntring i å fullføre prosjektaktivitetene.

Royce, Parra-Medina, og Messias (2006) beskriver prosessen og lærdommen fra å utføre fotostemme med ungdommen utenom skolen i fellesskapsbasert ungdomsinnstillinger. Fotostemme ble implementert i to samfunnsbaserte ungdomsprogrammer i Sør-Carolina for å undersøke og initiere ungdomstilsyn i disse samfunnene. Fotostemme ble ikke bare brukt for å skaffe et ungdomsperspektiv på ungdomstilsyn og tobakksforebygging, men også for å hjelpe disse ungdommene med å få sine stemme og artikulere dem til publikum som vanligvis er mindre mottakelige for ungdomsideer. Som er resultat av fotostemme prosessen valgte en del av ungdommene å forplikte seg til en antitobakk organisasjon, og deltok på andre tilstelninger i etterkant. Ungdommene følte at fotograferingen bidro til en følelse av eierskap til prosjektet. De likte å bli verdsatt for deres innsikt og bidra til en forskningsstudie, men samtidig var det viktig for dem å ha det gøy. Noen utfordringer som utredningsgruppen opplevde for implementering inkluderte geografisk avstand mellom fotostemme prosjektlederen og ungdom, utfordringer med å arbeide med ungdom og deres konkurrerende forpliktelser, en usikkerhet om ungdoms forventinger og undervurdering av tid og andre ressurser. Konklusjonen er at fotostemme er en legitim metode for å fremkalle ungdomsperspektiv om ungdomstilsyn, samtidig som det gjorde det lettere for ungdom å delta i samfunnsbaserte programmer.

## 4. Metode

I metodekapittelet vil det redegjøres for de metodiske beslutningene og utvalget i studien. Grunnlaget for disse beslutningene er den valgte vitenskapsteoretiske tilnærmingen. Dette er styrende for forståelsen av kunnskap og hvilke metoder som anvendes for å skaffe kunnskap. I kapittelet vil det bli sett nærmere på utvalgskriterier, intervjuguide, gjennomføring av intervju og analysemetoden som er anvendt. Forskningsetiske vurderinger, generaliserbarhet, validitet og reliabilitet overførbarhet blir det også gjort rede for i kapittelet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger, og disse skilles av pragmatiske skillelinjer som har ulike forståelser om hva sannhet og kunnskap er, og hvordan denne best kan genereres. Det vitenskapsteoretiske ståsted peker mot forståelsen av kunnskap og hvilke metoder man har til disposisjon (Hatch, 2002). Derfor har ens vitenskapsteoretiske ståsted betydning for metodiske valg og identifisering av type studie. Den konstruktivistiske forståelsesrammen er utgangspunkter for denne studien. Årsaken er at det studeres sosiale konstruksjoner som barns medvirkning og barns opplevelse av medvirkning. Slike sosiale fenomener kan ikke sies å være absolutte, men kontekstuelle. Virkeligheten av disse konstruksjonene skapes gjennom sosiale handlinger mellom mennesker. Derfor må de forstås innenfor sin kulturelle og historiske ramme, og det må tas høyde for de gjeldende diskursene (Hatch, 2002; Silverman, 2003).

Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer som studeres, og å beskrive verden slik de erfarer den (Thagaard, 2013). I denne vitenskapsteorien skal forskeren legge bort egen forståelse av det fenomenet som skal studeres. I praksis kan det være utfordrende å fjerne denne subjektive forståelsen fullstendig. Samtidig er det ikke ønskelig at forskeren skal legge slike forståelser helt bort. Det som er viktig er at man som forsker forsøker å være bevisst på at egen forståelse kan påvirke oppfatningen man har til studien. På et fenomenologisk vis må man forsøke å ha en åpen holdning til barnas beskrivelser av sin livsverden og tolke dette innenfor sin kontekst. Som en fenomenologisk orientert forsker skal jeg fremheve de trekkene som er felles for de erfaringene deltakerne i prosjektet har gitt uttrykk for. Erfaringene til deltakerne gir et grunnlag for at det kan utvikles en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2013).

## 4.2 Metodevalg

I den metodiske tradisjonen skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden søker etter kvantifiserbart datamaterialet og fokuserer på breddekunnskap, mens i den kvalitative retningen fokuseres det på dybdekunnskaper ved fordypning i et enkelt tema (Kvale, 2002; Silverman, 2003). I den kvalitative retningen får forskeren en større nærhet til det fenomenet som studeres, og ofte et forhold til de personene som temaet angår, da forskeren ønsker å fremheve enkeltindividers subjektive antakelser og meninger (Silverman, 2003). De to metodene er komplementære og benyttes ofte sammen for å oppdage både dybde- og bredde data om det samme fenomenet (Thagaard, 2013). I dette prosjektet kunne det vært fordelaktig å kombinere de to metoderetningene, men det krever en mengde ressurser som ikke er tilgjengelig i dette forskningsprosjektet.

Det er særlig viktig å tenke på hvilket mål man har med å søke kunnskap gjennom å benytte en spesifikk metode, og om resultatene som genereres gjennom metoden er nyttige og akseptable. Man må være metodologisk bevisst uavhengig av hvilken metode som anvendes. Når man søker kunnskap gjennom metodisk arbeid, må en kunne velge, reflektere over, evaluere og rettfærdiggjøre bruken av metoden (Eide & Winger, 2003). Problemstillingen i et forskningsprosjekt er også styrende for metodevalget (Kvale & Brinkmann, 2009).

I dette forskningsprosjektet har valget falt på den kvalitative tilnærmingen. Formålet med den kvalitative metoden er å utforske meningene til sosiale fenomener slik de oppleves av de involverte partene. Metoden gir meg som forsker muligheten til å få innsikt i og systematisere menneskelige uttrykk, enten gjennom handlinger (atferd) eller språklig (muntlig eller skriftlig) (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009). Dette står i overensstemmelse med hensikten i forskningsprosjektet som er å få innblikk i barns subjektive erfaringer med medvirkning gjennom bruk av fotostemme. Hake (1999) poengterer at dersom en forsker har som hensikt å «låne» stemmen til barn for å tilegne seg kunnskap om deres opplevelser og engasjement bør det benyttes en kvalitativ metode.

Et barneperspektiv blir benyttet i dette forskningsprosjektet og det ble derfor naturlig å anvende barn som informanter, og i tillegg rektor ved skolen for å få flere nyanser i datamaterialet. Datainnsamlingen foregikk gjennom individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Kvale (2002) forklarer at intervju er en hensiktsmessig metode dersom man ønsker å generere kunnskap om folks erfaringer, opplevelser og dagligliv sett fra personens eget perspektiv.

Intervju ble anvendt for å få innblikk i rektors tanker og opplevelser vedrørende prosjektet og elevenes medvirkning. Mens fokusgruppeintervju ble benyttet for å få innblikk i barnas beskrivelser av deres erfaringer med medvirkning i prosjektet.

### **4.3 Intervju og fokusgruppeintervju som metode**

#### **4.3.1 Intervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg fra andre samtaler grunnet dets struktur og hensikt. Formålet med intervjuet er å få innsikt i informantens livsverden med henblikk på deres egen fortolkning av det beskrevne fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). Kunnskapen konstrueres i et samspill mellom informant og intervjuer. Forskeren må gjennom hele intervjuet være åpen for at uventede og nye fenomener kan bli tatt opp selv om det er et gitt fenomen intervjuet omhandler.

I denne studien ble det benyttet et semistrukturert intervju i intervjusituasjonen med rektor på skolen. I et slikt intervju gis informantene mulighet til å fritt komme med tanker og historier som kan belyse tema her prosjektet «Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse» og elevmedvirkning. Det er ikke gitt at samme kunnskap hadde fremkommet i et mer strukturert intervju. Ved semistrukturerte intervju blir det på forhånd formulert både tema og spørsmål som ønskes belyst. Rekkefølgen på spørsmålene og tema kan endres underveis da forskeren tilpasser intervjuet til det informanten forteller. På forhånd av intervjuet avklares det hva som ønskes belyst for å være sikker på at relevant data generes.

#### **4.3.2 Fokusgruppeintervju**

Fokusgruppeintervju er en metode hvor man kan samle inn data fra flere personer på samme tid (Mæland, 2012). Fokusgrupper fungerer godt når man skal forstå persepsjonen, følelsene og tankene til en person vedrørende et problem eller et tema. Deltakerne i intervjuene har blitt valgt fordi de har karakteristiske trekk som kan relateres til tema av fokusgruppen, her at de var elever ved Lillevik barneskole. Deltakerne oppmuntres til å dele persepsjoner og synsvinkler, uten at de blir presset mot en gitt vinkling. Temaet for diskusjonen blir gitt av den som leder intervjuet, og det er nødvendig at deltakerne har erfaringer og kunnskaper om emnet (Mæland, 2012). Formålet er ikke at deltakerne skal komme til enighet, men å utforske gruppens tanker og refleksjoner rundt felles erfaring (Malterud, 2001).

Gruppen må være liten nok til at alle får mulighet til å dele, men stor nok til å nå et mangfold av persepsjoner. Målet med fokusgrupper er å samle inn data i interessen til forskeren, vanligvis for å finne ulike meninger hos mennesker (Krueger & Casey, 2000). Fokusgrupper blir en mer naturlig kontekst enn et individuelt intervju, siden deltakerne blir påvirket av hverandre slik om de blir ellers i livet. Spørsmålene som blir stilt av forskeren utløser samhandling i gruppen, og denne samhandlingen mellom deltakerne bidrar til å stimulere tanker, ideer og minner hos informantene (Eide & Winger, 2003). Deltakerne kan hjelpe hverandre med å se temaet fra flere sider, og tolke egne og andres erfaringer.

I henhold til barn anses fokusgruppeintervju å ha en rekke fordeler. Deriblant at prosessen er mer dynamisk og at barna får mer makt og kontroll i intervjusituasjonen sammenlignet med et individuelt intervju. Ved å sette sammen grupper med barn som kjenner hverandre som klassekamerater i dette tilfellet, kan det bidra til en lavere terskel for en aktiv samtale i forhold til når et barn er alene med en voksen (Eide & Winger, 2003).

#### **4.4 Planlegging, forberedelser og intervjuguide**

En viktig forutsetning for en god studie er å foreta grundig planlegging og forberedelser i forkant (Kvale, 2008). Da jeg i mai fikk høre om prosjektet var det en annen student ved Høgskolen på Vestlandet som fulgte prosjektgruppen i prosjektet. Det ble derfor foreslått at jeg kunne gå inn i samme prosjekt, men å se på det fra et annet perspektiv. Det ble besluttet at jeg skulle studere prosjektet fra de deltakende elevenes perspektiv, og å se hvordan de opplevde medvirkningen. Jeg skulle videre undersøke hvordan rektor ved skolen opplevde elevmedvirkningen. Jeg utarbeidet selv de semistrukturerte intervjuguidene i forkant av fokusgruppeintervjuene med elever og for det individuelle intervjuet med rektor.

Intervjuguidene bestod av åpne og tematiske spørsmål om elevenes og rektors tanker og erfaringer rundt medvirkningen i prosjektet, se vedlegg 9.1 og 9.2. Under hvert hovedspørsmål var det tilknyttet mer detaljerte underspørsmål, for å kunne komme med eksempler dersom elevene hadde vanskeligheter med å svare. Dette ble ikke anvendt i like stor grad i intervjuguiden til intervjuet med rektor. Underspørsmålene hjalp å sikre at dataen som ble innhentet var relevant for studien. De semistrukturerte intervjuguidene bidro til hensiktsmessig struktur i intervjuene, samt at de to fokusgruppeintervjuene med elevene hadde tilnærmet like spørsmål. Flexibiliteten i intervjuguiden var også viktig, da dette ga rom til å

kunne utdype og dvele ekstra ved tema som dukket opp i intervjuene, og de temaene som elevene var mest interesserte å fortelle om. I intervjusituasjoner med barn er fleksibilitet grunnleggende da det bidrar til å skape en trygg og god atmosfære rundt intervjuet (Eide & Winger, 2003).

#### 4.5 Utvalg

Det empiriske materialet består av intervju med skolebarn i alderen 10-13 år som ble rekruttert via en skole i Lilleby, samt rektor ved den aktuelle skolen. Det ble gjennomført fokusgruppeintervju med 11 elever, fordelt på to intervjuer, et med elever fra 6.klasse og et med elever fra 7.klasse. De to fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i desember 2017. Rektor ved skolen ble intervjuet i februar 2018, og blir ansett som en nøkkelperson i prosjektet da h\*n både fungerer som medlem av prosjektgruppa og rektor ved den aktuelle skolen. Rektor ved den aktuelle skolen samtykket til rekruttering av elever og bidrog i rekrutteringsprosessen. Rekrutteringen av informanter skjedde ved at jeg fikk hjelp fra lærere og rektor ved Lillevik skole til å dele ut informasjonsskriv og samtykkeskjema om studien til de foresatte til elevene på de to klassetrinnene. Både foresatte og elever måtte samtykke for at eleven skulle få delta i studien. På intervjudagen var det 11 elever fra de to klassetrinnene som hadde med seg samtykkeerklæring med underskrift fra både seg selv og foresatte. Av den grunn ble disse 11 elevene inkludert i studien, 7 elever fra 6.klasse og 4 elever fra 7.klasse.

*Tabell 1. Utvalget bestående av elever*

<b>Klassetrinn</b>	<b>Antall elever</b>
6. Klasse	7
7. Klasse	4
<b>Totalt</b>	<b>11</b>

Med bakgrunn i beskrivelsen av rekrutteringsprosessen overfor hadde jeg som forsker ingen innblanding i hvilke elever som skulle representere utvalget for studien, utenom valg av klassetrinn. Årsaken til at bare elever ved 6.- og 7.klasse ble spurt om deltakelse var med tanke på elevenes kognitive evner og språklige ferdigheter til å formidle de opplevelsene som var

ønskelig å få innsikt i. Yngre elever kunne hatt utfordringer med å svare på de problemstillingene som stod i fokus.

Det kunne ha vært mer hensiktsmessig og inkludert flere deltakere i fokusgruppeintervjuene, særlig i intervjuet med 7. klasse hvor det bare var fire deltakere. Men med små klasser på den aktuelle skolen var det bare disse som gav samtykke. Det ble i januar 2018 gjort et nytt forsøk på å få samtykke fra flere elever og foresatte, men dette resulterte bare i nytt samtykke fra en elev som førte til at det ikke ble gjennomført flere fokusgruppeintervju.

#### **4.6 Intervjuene**

De to fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført var tilnærmet like. Ledelsen på skolen var svært behjelpelig til å stille rom til disposisjon, og klasserommet som ble tildelt fungerte tilfredsstillende og ble benyttet under begge fokusgruppeintervjuene. Intervjuene ble gjennomført tidlig på morgenen etter ønske fra rektor, slik at det skulle korrespondere noenlunde med undervisningen. I hovedsak ble elevene spurt om de samme spørsmålene med utgangspunkt i intervjuguiden, med litt forskjeller i rekkefølge og at noen spørsmål ble utelukket grunnet tidligere svar. Da informantene var barn ble det tatt hensyn til å kommunisere på en måte de var kjent og komfortable med, og beskytte de mot spørsmål og tankeprosesser de ikke var modne for. Språket som ble benyttet under fokusgruppeintervjuene ble tilpasset barnas språkferdigheter og generelle kognitive funksjon. Fokusgruppeintervjuene startet med enkle spørsmål for å skape kontakt mellom meg som forsker og barna. Disse spørsmålene var relatert til prosjektet som helhet, og hva elevene hadde gjort i prosjektet. De innledende spørsmålene skapte en trygg atmosfære og bidro til at barna åpnet seg og uttrykte sine opplevelser i forbindelse med prosjektet.

De to intervjusituasjonene med elevene hadde noen forskjeller som jeg ønsker å fremheve. I intervjuet med 6.klasse var det en god dynamikk i gruppen. Alle var komfortable med å prate, men det var særlig to elever som pekte seg ut, og pratet mer enn de andre gjennom hele intervjusituasjonen. Elevene hadde alle noe de ønsket å dele, og ble mer aktive jo lengre ut i intervjuet vi kom. I intervjuet med 7.klasse var det ikke like mange deltakere, og dynamikken i gruppen var ikke like fremtredende. Elevene var komfortable med å prate, men tenkte seg nøye om før svaret kom. Stemningen var ikke like livlig, og intervjuet fikk et mer seriøst preg, selv om dette ikke var ønsket fra min side. Svarene var korte og konkrete og hadde lite

spontanitet over seg. Om dette skyldes gruppesammensetningen eller alder er vanskelig å fastslå, men forskjellen mellom fokusgruppeintervjuene er ikke å benekte. Det kan spekuleres i om 7.klasse følte et behov for å bli tatt på alvor, svare riktig eller fremstå som voksne. Innledningsvis ble det persistert at jeg ønsker å få innblikk i deres refleksjoner, og at ingen svar var riktige eller gale. Dette ble sagt i forsøk på å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen som bidrog til at elevene følte seg komfortable med å prate om sine tanker og opplevelser.

Alle barna formidlet en positiv tilbakemelding på det å delta i et fokusgruppeintervju. Elevene i 6. klasse virket særlig positive og fornøyde med at noen tok seg tid og ønsket å høre på det de hadde å fortelle. Ingen av fokusgruppeintervjuene varte mer enn 30 minutter, og elevene fikk en takk for at de stilte opp i form av pepperkaker i etterkant av intervjuene.

Intervjuet med rektor ble gjennomført på hans/hennes kontor, og dette ble gjort i håp om at det ville bli mer avslappende for rektors del. Rektor ble gjort oppmerksom på hensikten med intervjuet, og samtalen mellom oss fløt naturlig. I hovedsak var det rektor som styrte samtalen, men med unntak hvor jeg kom med innspill for å få utdypet eller forklart noe jeg stusset over eller var mer interessert i.

#### **4.6.1 Lydopptak**

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen med oppgaven at jeg ville benytte meg av lydopptaker under intervjuene. Årsakene var at jeg ønsket å ha fullt fokus på informantene under intervjuene, samt at det ville være utfordrende å ta notater samtidig som intervjuene pågikk. I en slik noteringsprosess er det sannsynlig at informasjon hadde gått tapt, og at elevene og rektor kunne ha følt seg oversett dersom jeg noterte samtidig som jeg hørte på det de fortalte. I etterkant tror jeg at bruk av diktafon kan ha bidratt til de gode samtalene jeg opplevde under intervjuene. Både foresatte, elever og rektor hadde samtykk om lydopptak før intervjuene.

I intervjuene med elevene valgte jeg å presentere diktafonen på en livlig og barnslig måte, noe som viste seg å være vellykket. Elevene fikk anledning til å se og ta på diktafonen og gjette hva den skulle brukes til. De fleste barna gjettet riktig, og synes det var greit at samtalen ble tatt opp. Jeg opplevde at elevene virket mindre ukomfortable med tanke på opptaket, og at de opptrådte naturlig til tross for det.



## **4.7 Transkribering**

Alle intervjuene ble tatt opp og senere transkribert. Det var jeg som transkriberte lydopptakene fra muntlig til skriftlig materiale. Intervjuene ble skrevet ut ord for ord, da jeg mener at man mister deler av konteksten og det underliggende budskapet mellom linjene ved å benytte selektiv transkribering. Det er en tolkningsprosess å omforme muntlig samtale til tekst (Malterud, 2002), og barnas svært muntlige uttrykksform var til tider utfordrende og krevende å omgjøre til skriftlig tekst. De hadde en tendens til å uttrykke seg upresist, prate uten å ta pustepauser, prate i ufullstendige setninger og tenkte høyt mens de snakket. Samtidig engasjerte samtalen dem i mellom, som medførte at alle hevet stemmen, lo og pratet i munnen på hverandre. Disse tilfellene i lydopptakene var vanskelige å tolke. Når man transkriberer mister man kroppsspråket som informantene hadde under intervjuet. Jeg husket stemningen fra de ulike intervjuene, og noterte dette ned der det hører hjemme i transkripsjonene av intervjuene. Jeg har valgt å skrive intervjuene på bokmål selv om informantene prater dialekt i hovedsak for å kunne holde løfte om anonymisering.

## **4.8 Analyse**

En analyse skal danne en bro mellom rådata og resultater gjennom tolkning og sammenfatning av datamaterialet (Malterud, 2002). Fremgangsmåten for en kvalitativ analyse varierer etter hvilken kunnskap som søkes og i en kvalitativ analyse eksisterer det flere gyldige tolkninger. Som forsker er det viktig formidle fremgangsmåten for den aktuelle analysen (Malterud, 2002). Jeg har valgt å ikke benytte meg av en spesifikk analysemetode, men å systematisk lete etter tema, mønstre og sammenhenger i datamaterialet. Først lette jeg etter tema og mønstre i det elevene og rektor formidlet gjennom intervjuene. Jeg fordypet meg i datamaterialet for å få frem informantenes utsagn på en tydelig og presis måte. Deretter relaterte jeg utsagnene til et spørsmål eller et tema for å forstå de enkelte uttalelsene i sin kontekst, og på den måten skape forståelse i det som ble formidlet. Avslutningsvis knyttet jeg funnene opp mot de teoretiske perspektivene som ble presentert i teorikapittelet og drøftet funnen i lys av problemstillingen.

## **4.9 Forskningsetiske vurderinger**

En forsker må forholde seg til lover, normer og retningslinjer for å opprettholde kvaliteten i forskningen, samt for å verne om de personene som er involvert. Innenfor forskningsetikken blir barn betegnet som en sårbar gruppe (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009). Dette innebærer at man som forsker må ta spesifikke hensyn, vær varsom og ikke påføre barna skade

(Ekern, 2010). Barn har særlig krav på beskyttelse og omsorg i forskningen. Metodene og innholdet i forskningen må derfor tilpasses barnas alder, modenhet og individuelle situasjon. Det må tas nevneverdig hensyn til krav om informert samtykke, krav om konfidensialitet og krav om å hindre skade og alvorlig belastning på involverte parter (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009).

#### **4.9.1 Samtykke og samtykkekompetanse**

Et viktig prinsipp i hvert forskningsprosjekt er at forskeren må ha deltakerens samtykke. Innsamling av data kan ikke igangsettes før deltakerne har samtykket om at de er villig til å delta (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009). I denne studien benyttes både barn og voksne som informanter. Prinsippene for samtykke for barn er ulike fra voksne informanter og reiser spørsmål vedrørende samtykkekompetanse. Rektor kunne derimot selv gi sitt samtykke til deltakelse. Siden informantene har en alder mellom 10-13 år, er det foresatte som må samtykke på vegne av barna, og barna kan deretter velge å delta eller motsette seg til å delta.

Barn har i utgangspunktet ikke rettslig handlingsevne før de fyller 18 år, og kan av den grunn ikke ta denne avgjørelsen på egen hånd (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2009). Imidlertid har ikke den juridiske kompetansen til å selv kunne gi samtykke nødvendigvis sammenheng med barnas evner til å forstå hva forskningen handler om (Backe-Hansen, 2009). Med utgangspunkt i dette, samt viktigheten av barns deltakelse i forskning baserer denne studiens samtykke til deltakelse både fra foresatte og av barna selv. Barnas eget samtykke hadde også som hensikt å hindre at barna kunne føle seg presset av foresatte til å delta. Da prinsippet om informert samtykke tar utgangspunkt i at alle individer har råderett over eget liv, og selv skal kontrollere hvilke opplysninger man ønsker å dele med andre (Thagaard, 2013).

Barnas foresatte mottok et informasjonsskriv om prosjektet med generell informasjon og formålet med masterprosjektet for å ha noe å basere samtykke på, og med bakgrunn i deres rett til å få meddelt hovedtrekkene i prosjektet. Jeg opplever at informasjonsskrivet gav foresatte og barna tilstrekkelig kunnskap for å danne en rimelig forståelse av prosjektet og hva det innebar og delta. Det tydeliggjort i dette informasjonsskrivet at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra studien, uten at det ville medføre konsekvenser for dem. Dette valgte jeg også å uttrykke muntlig for elevene og rektor før intervjuene.

#### **4.9.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet er et viktig prinsipp i forskning. I hvilken grad informasjonen er sensitiv så skjerper dette kravet til konfidensialitet. Informantene må vernes slik at ikke andre får adgang til personopplysninger og sensitiv informasjon (Fossheim, 2015). I dette forskningsprosjektet er anonymiteten til elevene ivaretatt ved å hverken benytte navn, kjønn, alder eller klassetrinn. Rektoren ved skolen anonymiseres ved å ikke benytte navn eller kjønn.

I forbindelse med dette prosjektet tok jeg som forsker en avgjørelse før gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene at barnet som informant var viktigste, og at ingen svar elevene hadde gitt ville bli formidlet til hverken foresatte eller lærere.

I starten av intervjuene minnet jeg elevene og rektor på at jeg hadde taushetsplikt, og at de ville bli anonymisert i oppgaven. Samtidig anmodet jeg til deltakerne at informasjonen som kom frem under intervjuene også var omfattet av taushetsplikt, og at det som ble sagt ikke skulle formidles videre til andre. På den måten ble elevene og rektor betrygget på at de kunne dele det de ønsket i intervjuene uten å måtte bekymre seg for at andre skulle få vite det i etterkant.

#### **4.9.3 Avveining av nytte og skade når barn skal delta i forskning**

Ved barns deltakelse i forskning er det viktig å vurdere nytten opp mot skade, og dette må ses opp mot temaet i forskningen. Dersom forskningen kan påføre barn skade eller ubehag bør forskeren kunne vise til stor nytte. I den kvalitative forskningen dreier det seg høyst sjeldent om fysisk skade, men det kan forekomme i form av for eksempel identitetskrenkelse skriver Backe-Hansen (2009).

I mitt forskningsprosjekt blir barna gitt mulighet til å uttrykke tanker og erfaringer om et spennende prosjekt de har vært delaktige i. Elevene fikk nytte av sin deltakelse på bakgrunn av de endringene som har blitt gjort på skolen, og skolens områder i forbindelse med prosjektet. Skolen har for eksempel fått noen nye lekeapparater. Elevene får også nytte i form av å få øve sine deltakerrettigheter, og se nytten av å uttrykke egne meninger. Jeg vil se meg enig med Backe-Hansen (2009) som mener at dette kan bidra til å styrke deres følelse av å bli hørt i samfunnet, og at barns meninger også er viktige. Ofte er barn i relativ ung alder i stand til å reflektere over at de kan få si det de mener og bli hørt, men samtidig godta og forstå at de ikke kan bestemme alt selv (Backe-Hansen, 2009). Dette er elementer som er viktige å inkludere når man skal tenke over nytten og skade barn har med å delta i forskningsprosjekter som for

eksempel dette. Særlig da forskningen i dette prosjektet fokuserer på nettopp barns medvirkning.

#### **4.10 Forskningens overførbarhet, validitet og reliabilitet**

Vanlige kunnskapskrav innenfor forskning er overførbarhet, validitet og reliabilitet (Kvale, 2001). Disse omhandler studiens troverdighet, og kvaliteten på forskningen. Disse begrepene knyttes vanligvis til den kvantitative forskningen, men har også blitt sentral innenfor det kvalitative feltet i følge Kvale (2001). I hovedsak generere den kvantitative forskningen statistisk materiale som kan generaliseres til en hel populasjon, mens i min kvalitative studie er jeg interessert i den enkelte elevs subjektive refleksjoner.

##### **4.10.1 Overførbarhet**

I den kvalitative tilnærmingen etterstrebes det ikke å generere allmenngyldige sannheter, men ønsker å frembringe forskning som er plausibel innenfor rammene av det fenomenet som blir studert (Kvale, 2001). Overførbarhet handler om at den kunnskapen som genereres i et forskningsprosjekt kan være nyttig til å forstå andre settinger eller personer (Thagaard, 2013). Gjennom studien har det blitt generert viktig kunnskap om barns opplevelse av medvirkning. Med begrenset forskning på feltet bidrar studien etter min mening til å forstå hvordan barn opplever medvirkning, hva de opplever som medvirkning og hvorfor de mener det er viktig at de får medvirke. Studien min kan ha overføringsverdi til andre lignende kontekster eller benyttes som eksempel på hva som kan skje i tilværende situasjoner. En studie kan medføre et mer teoretisk kunnskapsgrunnlag hvor sosiale fenomener og ikke bare en enkel situasjon er i fokus. Funnene er ikke nødvendigvis direkte overførbare, men de gir viktig innsikt og kunnskap som kan anvendes i videre eller annen forskning (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt står elevs medvirkningsopplevelser med fotostemme i fokus. Studien styrker barns stemme og barneperspektivet i en medvirkningssammenheng, og bidrar til å finne hensiktsmessige medvirkningsmetoder. Kunnskapen jeg står igjen med er hvordan elever på skolen har opplevd medvirkningen i fotostemme-prosjektet. Denne opplevelsen er ikke nødvendigvis gjeldene for elever ved andre skoler som har deltatt i lignende prosjekter nå eller i fremtiden. Dette kan skyldes forskjeller i prosjektprosessen eller i betingelsene rundt prosjektet. Det som eventuelt kan overføres er om elevene opplever reell medvirkning ved bruk av fotostemme. Opplever elevene medvirkning kan andre skoler, lokalsamfunn og kommuner benytte fotostemme som medvirkningsmetode fremfor eventuelle andre metoder som ikke har bidratt til et like positivt

resultat. Selv om det er opp til den enkelte leser å avgjøre anser jeg studien som positiv for barns muligheter til å få oppleve ekte medvirkning i lignende prosjekter eller kontekster i fremtiden.

#### **4.10.2 Validitet**

Validitet omhandler om man måler det man hadde til hensikt å måle (Thagaard, 2013). I forbindelse med min studie er dette knyttet til om den kunnskapen som genereres omkring barns opplevelser og erfaringer med medvirkning er troverdig. Validitet kan anses som en kvalitetssikring på det arbeidet som har blitt gjennomført i forskningen. Gjennom hele studien har jeg forsøkt å være bevisst på valgene som har blitt tatt i studiens ulike faser (Kvale, 2001). Først med at undersøkelsene ble omhyggelig planlagt, så med valg knyttet til teoretiske perspektiver og metode. Å ha et kritisk blikk på egen posisjon som forsker og stille spørsmål til egne valg i forskningsprosessen bidrar til å ivareta validiteten (Thagaard, 2013). I fasen hvor jeg utarbeidet intervjuguidene stilte jeg spørsmål omkring dens evne til å generere data som var gyldige for mine problemstillinger. Etter gjennomførte fokusgruppeintervju innså jeg at jeg med fordel kunne ha stilt enda flere spørsmål knyttet til den konkrete medvirkningen i prosjektet, samt elevenes tanker omkring dette. Dette kunne ha bidratt til mer verdifulle funn knyttet til elevenes opplevelse av medvirkning i prosjektet.

#### **4.10.3 Reliabilitet**

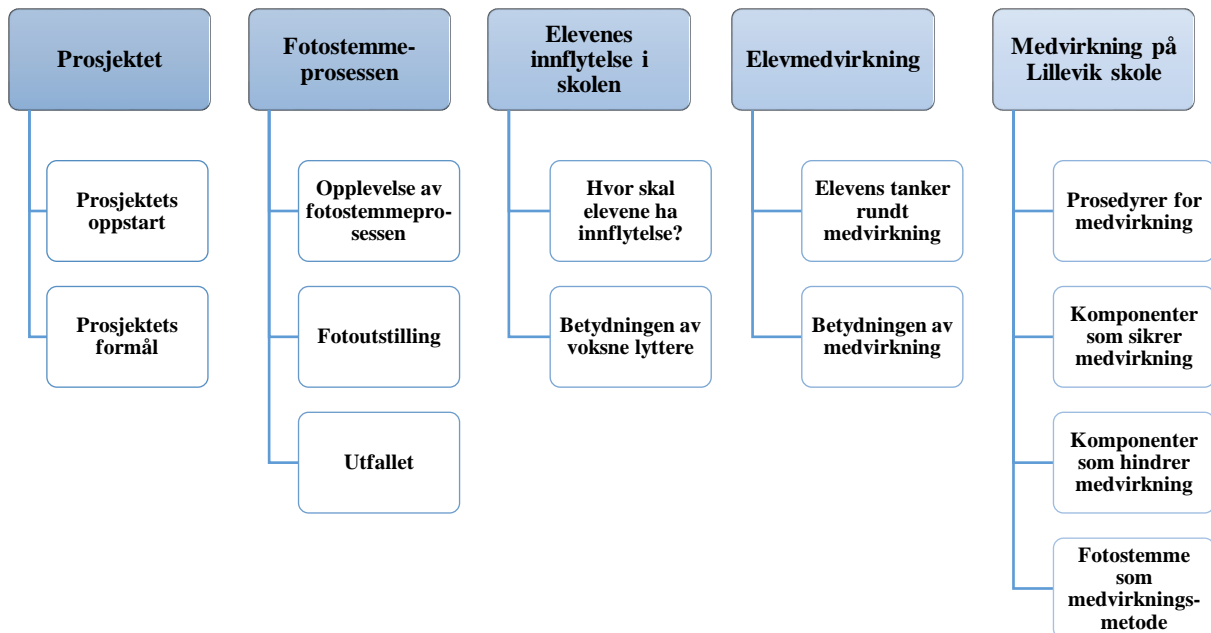
Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at flere målinger med samme instrument skal gi samme resultat (Kvale, 2001). Høy reliabilitet vil medføre høy validitet og motsatt. Gjennom alle stadiene i studien har jeg forsøkt å formidle et pålitelig bilde av det rektor og elevene har fortalt. Dette er for å sikre at kunnskapen som produseres er oppriktig. Intervjusituasjonen er viktig for studiens pålitelighet (Kvale, 2002). I intervjusituasjonen forsøkte jeg derfor å skape en trygg og god kontakt med informantene, da interaksjonen mellom intervjuer og informant har betydning for intervjuets utfall. Jeg var bevisst på å møte informantene med en åpen holdning og benytte ikke-ledende spørsmål slik at min forståelse av fenomenet ikke skulle påvirke informantenes svar. Konteksten av intervjuet kan også påvirke reliabiliteten. Siden intervjuene ble gjennomført i elevenes klasserom var jeg ekstra oppmerksom på å ikke stille spørsmål som kunne oppfattes å ha riktige eller gale svar (Eide & Winger, 2003). Elevene ble gjort kjent med dette i starten av fokusgruppeintervjuene, men om det har hatt betydning for elevenes utsagn er vanskelig å vite.

For å styrke reliabilitet i studien har jeg forsøkt å være gjennomsiktig for å tydeliggjøre grunnlaget for mine fortolkningen. Blant annet ved å tenke gjennom hvordan egne holdninger, verdier og forståelser har kunne preget min forståelse av elevenes og rektors beskrivelser og utsagn. I tillegg har jeg tydeliggjort mine fremgangsmåter for at andre skal kunne følge argumentene som leder frem til konklusjonene. I forbindelse med analysene forsøkte jeg å være åpen for det elevene og rektor formidlet gjennom intervjuene, og sett på om det var mulighet for andre tolkninger enn det som først virket åpenbart. Da jeg var ferdig med analyseprosessen gikk jeg gjennom analysen for å se om andre perspektiver enn mitt eget kunne føre til en relevant forståelse.

## 5. Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere hovedfunnene fra studien. Funnene har vokst frem med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan opplever elever medvirkning gjennom bruk av metodetypologien fotostemme?*». I arbeidet med å analysere datamaterialet utviklet det seg fem fremtredende hovedtema. Hovedtemaene har jeg valgt å betegne som, *Prosjektet*, *Fotostemmeprosessen*, *Elevenes innflytelse i skolen og i samfunnet*, *Elevmedvirkning* og *Medvirkning på Lillevik skole*. Under hovedtemaene ble det identifisert en rekke underkategorier. Det må bemerkes at til tross for at funnene presenteres som individuelle temaer med underkategorier, betyr ikke dette at kategoriene forstås som uavhengige av hverandre.

Hovedtemaene og underkategoriene som kan knyttes til dem er illustrert i figur 2 nedenfor:



Figur 2. Hovedtemaene og underkategoriene i analysen av datamaterialet

Funnene vil bli presentert i samme rekkefølge som figur 2 viser. Underkategoriene blir presentert enkeltvis og illustrert med sitater fra intervju situasjonene i kursiv. Mellom sitatene blir min kritiske forståelse basert på sunn fornuft presentert. Dette blir gjort for å synliggjøre hvordan jeg forstår barnas og rektors uttalelser med utgangspunkt i allmenn kunnskap og forståelse.

## **5.1 Prosjektet**

Det første temaet handler om informantenes generelle beskrivelser av hva de tror er årsaken til at prosjektet har blitt implementert, samt hva som er formålet med prosjektet. Formålet med å definere dette som et eget tema er at denne informasjonen kan gi innblikk i hvilke tanker elevene har om prosjektet, som vil være avgjørende for de videre svarene. Dette er interessant for å se om elevenes tanker samsvarer med det som det redegjøres for i prosjektbeskrivelsen.

### **5.1.1 Prosjektets oppstart**

Elevene var tydelige på at prosjektet hadde blitt startet for å få innblikk i barns tanker omkring deres oppvekstmiljø. De opplevde at deres virkelighetsbilde av nærmiljøet var det som søktes, samt deres ønsker om å forbedre eget oppvekstmiljø. En elev svarte følgende når det ble stilt spørsmål rundt årsaken til prosjektet: *«Det er fordi jeg tror de har lyst til å høre vår mening om det som er rundt oss om hvordan det er»*. Vedkommende belyste det faktum at det var barns meninger som søktes. En annen informant utdypet også dette: *«høre barns meninger om hvordan de vil ha det»*. Forbedringspotensialet i nærmiljøet ble også fremmet som en hensikt av elevene: *«kanskje hva barn mener om hva som kan forbedres i Lillevik»*. Barna var enige om at deres meninger og synspunkter var det prosjektet fokuserte på.

### **5.1.2 Prosjektets formål**

Når elevene ble spurt om spørsmål knyttet til formål med prosjektet tenkte de seg varsomt om før de svarte. En av informantene responderte på spørsmålet ved å uttrykke: *«nei, det har jeg aldri tenkt på»*. De yngre elevene var stort sett enige om hva som var hensikten med prosjektet: *«hvordan vi synes det er å bo her»* og *«at vi skal få det bedre liksom»*. En annen elev illustrerte formålet med prosjektet på en mer humoristisk måte: *«om vi synes det er koselig eller om det er forferdelig å bo her»*. Responsen på dette spørsmålet tydeliggjør at elevene i hovedsak hadde et klart bilde av hva som er hensikten med gjennomføringen av prosjektet. Forståelsen deres kan også ses i samsvar med målene som er satt for det gitte prosjektet.

## **5.2 Fotostemmeprosessen**

Dette temaet omhandler elevenes opplevelser av selve fotostemmeprosessen. Det vil bli trukket fram hvordan denne prosessen har foregått. Det er interessant å se hvordan skolen har gjennomført fotostemmeprosessen, da dette kan illustrere hvordan elevenes medvirkning ble ivaretatt.



### 5.2.1 Opplevelsen av fotostemmeprosessen

Elevene fortalte at det var interessant og kjekt å arbeide med fotostemmeprosjektet. De beskrev hvordan denne metoden var ulik fra andre arbeidsmetoder de hadde benyttet på skolen tidligere. De forklarte at det var kjekt å ha noe konkret å kunne vise til i etterkant. Når elevene ble bedt om å fortelle hva som var det kjekkeste med fotostemmeprosessen fortalte samtlige at det var kjekt å kunne være ute: *«at vi slapp å være inne i timen å jobbe, og fikk være ute å ta bilder»*. Noen av elevene reflekterte omkring dette med følgende utsagn: *«det gjorde det levende å bruke fotostemme»* og *«at du ikke fortalte hvor du hadde vært, men at de andre faktisk kunne se det»*. Siden nærmiljøet i bygda er lite var det enkelt for elevene å kjenne seg igjen på bildene som ble tatt av medelevene.

Det var stor enighet blant elevene at det var kjekkest å ta bilder sammen med andre elever i klassen. En elev forklarte: *«det var gøyest å gjøre det med venner fordi når vi er alene da trenger vi ikke å tenke hva alle de andre tenker om det»*. En annen informant pekte på en annen årsak til hvorfor det var mest interessant å ta bilder sammen med andre klassekamerater: *«det var gøyest å være med de andre som vi kunne gå slik vi selv ville»*.

De tidligere prosjektdeltakerne beskrev hva det ble tatt bilde av i nærområdet. En elev fortalte at: *«mange ville også ha bedre lys, så de tok bilder av veien og lyktestolpene liksom»*, mens en annen elev utdypet: *«det er et par steder vi trengte gjerder slik at folk kunne falle ned å slå seg»*. Fokuset på bildene til noen av elevene handlet om å gjøre nærmiljøet deres tryggere. Fotball og fotballbanens tilstand var i stort fokus hos elevene. En elev presiserte: *«mange tok bilde av banen fordi de vil ha nytt kunstgress»*, mens en annen elev kunne fortelle at: *«mange tok bilder av fotballbingen for målene for ødelagt, men nå har det komnt nye»*.

Når rektor ble spurt om hvordan elevene hadde opplevd fotostemmeprosessen kunne h\*n fortelle at h\*n selv ikke hadde snakket med elevene personlig. Imidlertid hadde h\*n har blitt fortalt at elevene syntes prosjektet var spennende. En av tankene bak prosjektet handlet om å engasjere elevene og lokalbefolkningen, og det fremkommer i intervjuet at de synes å ha lyktes med dette. Ønskene rektor har for fremtiden beskriver h\*n slik: *«også håper jeg at vi klarer å holde denne flammen i livet da. For det er litt det her da alt altså medvirkning er egentlig alt»*.

### 5.2.2 Fotoutstilling

Når det gjelder fotoutstillingen som ble arrangert i forbindelse med prosjektet beskrev elevene det som en mulighet til å fortelle både foreldre, lærere, rektor og ansatte i kommunen hvordan de har det på skolen og i Lillevik generelt. På spørsmål som fokuserer på formålet med fotoutstilling svarte en elev: *«fordi vi skal vise foreldre hvordan vi har det her på skolen, og kommunen var der også så de skal kanskje også ta det videre å gjøre noe med det»*. Dette tyder på at elevene ønsker forandring, og at forandringer skulle finne sted på bakgrunn av elevenes forslag. En annen elev beskrev hvordan det skulle bidra til at rektor så hvordan de hadde det på skolen med følgende utsagn: *«også sånn at rektor eller noe skal se hvordan vi har det på skolen»*. Elevene trakk frem hvordan de konkrete forholdene de belyste gjennom bilder på fotoutstillingen kunne bidra til å skape endring i en positiv retning.

I intervjuet med rektor belyste h\*n hvordan fotoutstillingen hadde tatt sted, og hvordan den ble gjennomført. H\*n forklarte hvordan prosjektet først ble gjennomført ved at elevene tok bilder, diskuterte dem i klassen, laget presentasjoner og øvde på å presentere dette. Selve fotoutstillingen forklarer rektor ved følgende utsagn:

*«kvelden der vi inviterte alle sammen egentlig også gikk de først til sin klasse, foreldrene gikk til barna sin klasse, også fortalte klassen til foreldrene og andre hva de hadde tatt bilde av, og hva de tenkte med bildene»*.

Videre forklarte rektor at det var en spennende kveld og at det var interessant å høre på tankene til elevene og hvordan de la dem frem for publikum. På spørsmål om hvem som var til stede under fotoutstillingen svarte rektor: *«kommunalsjefen for oppvekst var her og kultursjefen og prosjektgruppe»*. Noe som peker på at prosjektet har vekket interesse for viktige personer i kommunen.

### 5.2.3 Utfallet

Samtlige elever forklarte at noen av resultatene til prosjektet omhandler at de har fått nye leker og lekeapparater. Det beskrives hvordan de gamle lekene som var ødelagte ble fjernet før det ble satt opp nye. En elev beskrev denne prosessen på følgende måte: *«det er leker som vi hadde før vi fikk de nye som var veldig ødelagt så de tok de ned også fikk vi nye»*. Andre elever forklarte hvordan det ble bestemt hvilke nye leker de skulle få: *«også var det sånn her vi fikk bestemme hva vi ville ha»*, videre forteller en annen elev *«ja det var sånn, vi stemte»*, før eleven

avsluttet med *«også bestemte flertallet, så da fikk vi lekestativ»*. Elevene virket tilfreds med resultatet som hadde forekommet etter deres arbeid med prosjektet. Noen av elevene forklarte at en del elever ønsket seg butikk i bygda, men forklarte videre at dette ikke gikk: *«mange hadde lyst på butikk også, men det fikk man ikke til, det er jo butikk i Vika»*. En annen elev fortsatte å fortelle at *«det er for liten plass til butikk her»*. Elevene reflekterte på en god måte over de beslutningene som har blitt tatt, og ser ut til å forstå de argumentene som har blitt fremlagt for dem i forhold til forslagene som ikke ble gjennomført.

I samsvar med elevene bekrefter rektor at det har forekommet endringer som et resultat av prosjektet. En av endringene rektor trakk frem var fornyingen av lekeplassen på skolen. H\*n forklarte at *«på en lekeplass der oppe [peker] der hadde de dugnad ganske snart etter fotoutstillingen»*. Det viser seg å være foreldre som hadde tatt ansvar for å ruste opp lekeplassen i etterkant av fotoutstillingen. Et annet resultat av prosjektet var at lærerne ble oppmerksomme på at de yngste barna på skolen ikke trivdes på fotballbanen. Dette illustrerte rektor med følgende utsagn:

*«de ikke syntes det var så gøy på fotballbanen. [...] disse småungene står jo på sidelinjen og hører på skriking og skråling og det er et stort område med unger, men ingen lekeplass»*.

Fotballbanen gir ikke de yngste elevene mulighet til å leke på deres premisser, de må forholde seg til premissene satt av de eldre barna. Det kom tydelig frem på bildene til elevene at de hadde fokusert på steder fremfor holdninger. *«Fokuset blir veldig på steder der de driver med aktivitet, men i veldig liten grad holdninger»* forklarte rektor. I intervjuet med rektor ble det fremhevet at det forsøkes å skape møteplasser for elever og lokalbefolkningen i nærmiljøet. Her viste det seg derimot at prosjektgruppa inkludert rektor og elevene har litt ulike tanker:

*«også prøver vi på å få til et eller annet med litt sånne møteplasser da. For det var mange bilder som omhandlet cafeer, Burgerking og McDonalds. [...] også er det morsomt da for vi er sånn, egentlig mener dere litt sånne møteplasser, også svarer de sånn, nei, vi vil ha Burgerking! For vi voksne driver og kverner, også er det kanskje Burgerking de vil ha!»*.

Dette tydeliggjør hvor essensielt det er at partene lytter til hverandre i en slik prosess.

### **5.3 Elevenes innflytelse i skolen og i samfunnet**

Det tredje hovedtemaet handler om elevenes innflytelse i skolen generelt. Elevene og rektor beskriver sine opplevelser og erfaringer i forbindelse med avgjørelser som berører dem. Dette er interessant fordi dette gir mulighet for å studere hvordan elevenes innflytelse i skolen og prosedyrer i forbindelse med dette.

#### **5.3.1 Hvor skal elevene ha innflytelse?**

Flere av elevene påpekte et ønske om å ha mer innflytelse i skolehverdagen. I intervjumaterialet fremkom det tre hovedområder hvor elevene ønsker mer innflytelse på. Disse tre hovedområdene var arbeidsmetode, mengde på lekser og vanskelighetsgrad på oppgaver. En av elevene beskrev dette slik:

*«burde få bestemme litt mer om hvordan vi skal jobbe, om vi skal jobbe i grupper eller alene, eller to og to! Og hvor mange lekser vi skal ha, også om vi skal sitte alene på pulten eller ha to pulter sammen».*

Elevene forklarte hvordan de noen ganger inviteres til å ha innflytelse over disse avgjørelsene: *«noen får det, og noen får det liksom ikke, det kommer an på veldig sånn liksom»*. Dette illustrerer at det benyttes ulike praksiser vedrørende slike avgjørelser i skolen. Det kan antas at dette er opp til hver enkelt lærer. I forhold til vanskelighetsgrad på oppgaver og lekser beskrev en elev det på denne måten: *«hvor vanskelige lekser vi skal ha, nei det får vi jo bestemme litt da»*. En annen elev lo mens h\*n fortalte hvordan h\*n alltid velger de letteste oppgave dersom h\*n får velge: *«jeg velger alltid de letteste»*. Dette utsagnet kan forklare hvorfor ikke alle avgjørelser blir tatt i samråd med elevene. Mitt generelle inntrykk er at elevene opplever at de har litt innflytelse på noen områder i skolehverdagen, men at det foreligger klare grenser på hva de får lov til å bestemme og ikke.

#### **5.3.2 Betydningen av voksne lyttere**

Elevene påpekte at det er viktig at voksne hører på det barn har å fortelle. En elev forklarte at barn og voksne har ulike tankeprosesser: *«også tenker vi kanskje litt sånn, på en måte annerledes enn voksne»*, en medelev sa seg enig med utsagnet og utdypet: *«ja, for vi er barn på en måte og da tenker vi mer sånn»*. Videre fremhevet elevene betydningen av at voksne lytter til det de har å fortelle, og hvordan barn burde få medvirke i saken som har betydning for

dem. Elevene understrekte de ulike tankemønstrene med følgende eksempel: «*barn vet best på noen ting kanskje. Kanskje sånn hva vi skal ha på lekeplassen liksom eller leker vi bruker*», en annen elev lo og forklarte videre: «*voksne bruker jo ikke lekeplassen*» noe som alle elevene sa seg enig i. Det forstås at elevene anser voksne lyttere som viktig for deres mulighet til innflytelse og medvirkning.

Det har blitt klart gjennom prosjektet at barn og voksne har ulike tanker omkring det samme temaet, og at elevene er avhengig av at de voksne lytter til dem for å kunne medvirke. Rektor forklarete problemstillingen med følgende utsag:

*«Vi tror alltid vi vet hvordan de ser og hvordan de tenker, men slettes ikke alltid får vi med oss deres synsvinkel. Så det har jo vært veldig spennende da! Også å få se hvor mange tanker de har».*

Det viste seg at det var en spesifikk episode som virkelig har fremhevet de ulike tankeprosessene til barna og de voksne. Denne episoden har i etterkant blitt benyttet for å understreke forskjellene for blant annet prosjektgruppen. Følgende ble fortalt av rektor:

*«det var for eksempel en gutt i førsteklasse der kontaktlæreren kom og viste meg noen bilder han hadde tatt, og det ene var av en sølepytt [...] ute på grusbanen. Og da kunne jeg stolt fortelle at ja, men [...] vi har nettopp fått enn ny fremkomstplan der det står, at vi om ett eller to år skal gruse og drenere sånn at den blir fin. Også slår kontaktlæreren seg i hodet og sier: rektor, du har jo ikke forstått noen ting! Disse førsteklassingene elsker denne pytten. Og det er [...] en del sånne ting vi ikke ser da. Vi ser skolegården og tenker, her var det trist og grusomt, også ser kanskje førsteklassingene, wow, her var det spennende. For der er det noen små pytter og sånne ting. Så det viktigste var vel litt det her med at vi ikke alltid klarer å se det de ser!»*

Denne episoden understreker betydningen av at voksne hører på barn og er interesserte i deres virkelighetsforståelse og synspunkter.

## 5.4 Elevmedvirkning

Hovedtema nummer fire tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av medvirkning i forbindelse med fotostemmeprosjektet. Det er interessant å se om de opplever reell medvirkning, og om de er tilfreds med graden av medvirkning.

### 5.4.1 Elevenes tanker rundt medvirkning

Elevene sa seg tilfreds med den grad av medvirkning de har blitt gitt i prosjektet. Når de ble spurt om hva de fikk bestemme i prosjektet svarte en elev følgende:

*«vi fikk bestemme hva vi skulle ta bilder av liksom og hvordan vi ville ha presentasjonen. Om vi skulle ha bilder over hele siden, eller om vi skulle ha bilde på den ene siden og tekst, eller tekst og bilde på den andre siden».*

Elevenes erfaringer med medvirkning er tydelig positive, selv om den kan fremstå som begrenset fra et voksent ståsted. Det blir videre forklart at lærerne var behjelpelig i forbindelse med de mest utfordrende oppgavene: *«læreren hjalp oss på en måte med det andre som var vanskeligst!»*. Uttalelsen indikerer at noen elever opplevde at noen oppgaver i prosjektet som utfordrende.

### 5.4.2 Betydningen av medvirkning

Gjennomgående syntes elevene det er viktig å bli hørt og tatt på alvor. Flere av elevene belyste urettferdigheten i å ekskludere dem fra å medvirke. En elev anser seg som bruker av skolen og brukte dette som argument for medvirkning med følgende utsagn: *«Fordi vi går her kanskje?»*. Noe som understreket et viktig poeng, elevene er brukere av skolen og må derfor gis anledning til å medvirke i beslutninger som har betydning for deres skolehverdag. Elevene anser det som viktig å få medvirke da de skal styre og delta aktivt i samfunnet i fremtiden. De ser fordelene med å få innblikk i hvordan samfunnet styres og hvordan å delta i de demokratiske prosessene som benyttes i samfunnet. Betydningen av deres medvirkning ble forklart av en elev på følgende måte: *«fordi det er jo vi som skal styre når vi blir eldre»*, noe som samtlige medelever sa seg enig i.

I intervjusituasjonen med rektor understreket rektor skoleledelsens og lærernes ønske om å gi elevene større innflytelse og la dem medvirke mer i skolehverdagen.

*«også er det litt det her at når vi så dem medvirke fikk vi lyst til å spørre dem flere ganger. Og om flere ting og man får på en måte, man skjønner kanskje at de har ganske masse å komme med som man vanligvis ikke tenker over, [...]»*

Dette ønsket kommer til uttrykk i rektors utsagn, og synliggjør at skoleledelsen og lærernes har fått større forståelse av virkningen av å inkludere barn i saker og avgjørelser som har betydning for dem. Gjennom intervjuet presiserte rektor hvor viktig det er at elevene gis anledning til å medvirke, få demokratiforståelse og oppleve medborgerskap med følgende utsagn:

*«så hele poenget blir jo litt det her for medborgerskap en veldig stor del av det som egentlig står i fagplanen. Medvirkning og medborgerskap og det er litt det her vi har lyst til å få til da [...]».*

Det ønskes å gi elevene innblikk i hvordan demokratiet fungerer, og at selv om resultatet ikke alltid blir som ønsket må man ikke gi opp. Videre fremkommer det i intervjuet at skolen forsøker å knytte det teoretiske til noe i virkeligheten:

*«fordi det blir veldig masse sånn teoretisk øving som ikke har noe, altså det er bare sånn, tenkt at du skal skrive et brev til presidenten i Ghana, og det er jo «gøy» da man er i syvende klasse og vet at dette skal til læreren. [...] men det er sånn at hvis du faktisk skal skrive et brev, du skal skrive et brev til politikerne i Lillevik og kommunen fordi vi ønsker oss en ballbinge, så blir det noe helt annet».*

Rektor viste til et eksempel som illustrerer hvordan elevene lærer hvordan de kan påvirke nærmiljøet og demokratiet de lever i. Elevene i 5-, 6-, og 7.klasse skriver aviser. Baktanken er at artiklene de skriver kan benyttes i senere søkeprosesser. Rektor beskrev dette slik: *«da kan vi bruke artiklene, [...] for det første kan vi vise dem til foreldrene [...] og for det andre kan man bruke det opp mot politikerne når vi skal søke om noe».* Videre forklart h\*n at det skal bidra til at elevene gjør noe av verdi, og avsluttet med *«det bidrar til å skape en mening i skolehverdagen».* Det hevdes at dette skal bidra til at elevene får et innblikk i hvordan samfunnet fungerer, og hva som faktisk må til for å kunne gjøre en endring, det innebærer å utvide læringsbegrepet.

## 5.5 Medvirkning på Lillevik skole

Det femte hovedtemaet omhandler medvirkningen som tok sted på Lillevik skolen i forbindelse med prosjektet. I tillegg til andre medvirkningsprosedyrer som finner sted på skolen. Hovedtemaet gir innblikk i prosedyrer som fremmer og hemmer elevenes medvirkning.

### 5.5.1 Prosedyrer for medvirkning

Når det gjelder prosedyrer for medvirkning på Lillevik skole fortalte elevene om klassens time, og elevrådet. En elev forklarte hvordan disse prosedyrene ble gjennomført på skolen: *«på slutten av dagen på fredag får vi bestemme litt, da har vi klassens time. Da får vi lov til å komme med forslag som elevrådet kan ta opp, og kan vi hva vi vil!»*. Utenom denne timen beskrev ikke elevene prosedyrer for medvirkning i skolehverdagen.

Temaet om prosedyrer for medvirkning ble også tatt opp i forbindelse med intervjuet av rektor. Rektor fremhevet elevrådet og samarbeidsutvalget:

*«vi har jo elevrådet og vi har noe som heter samarbeidsutvalget. Der er det to fra elevrådet, to lærere, to foreldre, en annen ansatt, jeg er der også er det en politisk representant».*

Når det ble stilt spørsmål angående grad av medvirkning og samarbeidsutvalget besvarte rektor spørsmålet med følgende utsagn:

*«så kan du jo tenke deg hvor mye elevene kommer til ordet i et sånt samarbeidsutvalg [...]. Det er typisk sånne utviklingsplaner, budsjett og sånne ting. Men så er det litt sånn her da at elevene skal jo delta, og de skal jo medvirke. Men det blir litt sånn at [...] vi voksne sitter og prater også har vi kjøpt inn litt snop til dem også spør vi dem på slutten av møtet: 'har dere noe dere har lyst til å fortelle?' Også har de kanskje øvd på en strofe da som: 'nei, vi støtter dette her, det synes vi er kjempe flott'. Også er det litt sånn, nå har elevene medvirket. Også blir det til det. Det er det som blir medvirkning. Vi har spurt dem og så trykker vi et stempel på dokumentet elevene har medvirket!».*



Ut fra dette sitatet kan det tyde på at rektor er kritisk i forhold til tanken om at dette er reell medvirkning fra elevenes side. H\*n presiserte: *«nå har elevene medvirket»*, og hørtes ikke overbevisende ut om at dette er tilfellet. Allikevel lykkes h\*n med å fremheve utfordringene med å la elevene medvirke i slike utvalg. De har muligens ikke den største interessen da samtalen blir liggende over deres forståelse og foregår på en plan de har vanskeligheter med å delta på.

### **5.5.2 Komponenter som sikrer medvirkning**

Et av områdene hvor elevene fikk anledning til å medvirke i prosjektet er fotograferingen og utarbeidingen av bildene som skulle presenteres på fotoutstillingen. Dette ble forklart på følgende måte: *«vi fikk bestemme hva vi skulle ta bilde av liksom, og hva slags bilder vi skulle ta»*. Videre fortalte elevene at de hadde tatt bilder over hele Lillevik. Noen av elevene kom med konkrete eksempler på hva de hadde tatt bilde av:

*«Nei, vi tok bilder av søppel, ting som kan bli bedre, altså det for eksempel sånn at h\*n foreslo at vi kunne bygge en bod ved busstoppet, ved siden av, sånn at når folk kom så kunne folk hente mat i boden».*

Andre elever fokuserte på sikkerheten i Lillevik: *«mange ville også ha bedre lys, så de tok bilder av veien og lyktestolpene liksom»*. Elevene fortalte videre at mange av bildene kunne tilknyttes fotball: *«mange tok bilder av banen fordi de ville ha nytt kunstgress og fotballmål»*. I Intervjuene fremheves det også at elevene i stor grad har fått bestemme og medvirke omkring presentasjonen av bildene. Det var elevene som avgjorde hvordan de ville ha presentasjonen, men at lærerne var behjelpelig dersom noe var vanskelig. Hjelpen blir begrunnet av en elev med følgende utsagn: *«sånn at det ble fint liksom!»* Elevene valgte selv presentasjonsform og forklarer hvilke avgjørelser de tok på egenhånd: *«om vi skulle ha bilde over hele siden, eller om vi ville ha bilde på ene siden og tekst, eller tekst og bilde på andre siden»*. Dette oppfattes som at elevene er tilfredsstilte med medvirkning som har funnet sted.

### **5.5.3 Komponenter som hindrer medvirkning**

I intervjuet med rektor ble flere detaljer rundt fotostemmeprosessen beskrevet. Det var lærerne som hadde ansvaret for gjennomføringen av selve prosjektet. Argumentet for denne avgjørelsen var at lærerne skulle føle eierskap til prosjektet. Rektor forklarte avgjørelsen slik:

*«man slapp det litt løst da, det gjorde man med vilje da for at lærerne skulle ha eierskap til det. Men det gjorde at spørsmålene var de samme i hver klasse selv om utførelsen av prosjektet var litt forskjellig».*

Utsagnet gjør en oppmerksom på at spørsmålene elevene tok bilder ut fra var de samme på alle klassetrinnene på skolen. Til tross for det samme utgangspunktet for fotograferingen ble betingelsene for bilde takingen ulik for elevene. Rektor forklarte årsaken til dette med følgende måte: *«Noen hadde det i lekser, de eldre, mens noen andre gjorde det på skolen, og da blir det et begrenset området de kan gå på»*. Videre forklarer h\*n:

*«man så det tydelig fra klasse til klasse hvem som hadde gjort dette i skoletiden [...], og man kan ikke slippe dem. Så det blir litt sånn, at en klasse har vært her, og noen andre klasser har vært der [...]».*

De ulike betingelsene for fotograferingen forklares med hensyn til sikkerheten for de yngste elevene på skolen.

## 6. Drøfting

Oppgavens hovedproblemstilling er: «*Hvordan opplever elever medvirkning gjennom bruk av metodetypologien fotostemme?*». Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil bli drøftet og søkt besvart i dette kapittelet. Formålet med masteroppgaven er å belyse perspektivene til elever på en barneskole om deres opplevelse av medvirkning i prosjektet «*Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse*». Forskningsspørsmålene har sammenheng med elevenes opplevelser og erfaringer med medvirkning i prosjektsatsningen. Som hovedperspektiv for den teoretiske analysen anvender jeg Hart (1992) medvirkningsstige. I tillegg benyttes det teori om helsefremmende arbeid, empowerment, anerkjennelse, makt og relevant forskning. Datagrunnlaget for studien er fokusgruppeintervju med 11 elever, samt intervju med rektor for den aktuelle skolen.

Resultatene fra studien peker på at elevene ved Lillevik skole opplevde fotostemmeprosjektet som spennende og lærerikt. Elevene anså det som viktig at voksne lyttet til dem, og tok deres opplevelser og kompetanse på alvor. Særlig i forbindelse med etablering og forbedring av steder og aktiviteter for barn. De fremhevet skolens betydning for deres hverdag, barns unike tankeprosesser, medborgerskap og deres kjennskap til lokalsamfunnet som viktige argumenter for deres medvirkning. Studien identifiserte fremmede og begrensende momenter for elevenes medvirkning. Tross begrensningene oppleve elevene å få medvirke i tilstrekkelig grad.

### 6.1 Hvorfor er det viktig at barn får medvirke?

Det finnes en rekke gode argumenter for at barn skal involveres og gis mulighet til å medvirke. Medvirkning er en lovbestemt rettighet og bidrar til å respektere barns integritet. Det bidrar til å frembringe viktig informasjon som kan anvendes for å finne gode løsninger i for eksempel lokalsamfunnet. Reell medvirkning vil bidra til å forhøye kvaliteten på beslutningsprosesser som har betydning for barns hverdag og på den måte kunne forbedre de tilbud og aktiviteter som tilfredsstillende barns behov og interesser (Winsvold & Solberg, 2009).

#### 6.1.1 Skolen er en viktig del av barns hverdag

Norske barn opptre på skolearenaen i minimum ti år og derfor anses skolegangen er en viktig del av barns hverdag (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Formålet med skolegangen er ikke bare at barna skal tilegne seg akademisk kunnskap, de skal også lære seg andre egenskaper for fremtiden. Dette innebærer å utvikle verdier og holdninger, skaperglede

og engasjement, og at elevene gis muligheter til deltakelse i samfunnet. Skolen er pålagt å tilrettelegge for medvirkning, og bør skape utfordringer som bidrar til økt lærelyst hos elevene. I dette arbeidet er det viktig at lærerne møter elevene med både respekt og tillit, og tar elevenes meninger og opplevelser på alvor. Skolen anses som en nøkkelarena i arbeidet med å utvikle elevenes individuelle styrker, fokusere på medvirkning, samt skape et godt og støttende sosialt miljø (Helsedirektoratet, 2015).

Elevene ved Lillevik skole var også bevisste på verdien av at de fikk medvirke i skolesammenheng. De anså seg selv som brukere av skolen, og ønsket derfor å kunne medvirke i avgjørelser som hadde betydning for deres skolehverdag. Elevene anså det som urettferdig hvis de ble utelatt fra beslutninger som ville ha betydning for deres skolegang. I likhet med at voksne ønsker innflytelse over egen arbeidssituasjon og arbeidsplass, ønsker barn innflytelse over sin. Den store forskjellen er at barn må akseptere at andre, ofte voksne, styrer deres hverdag, i mange tilfeller uten at barn får ytre sine ønsker. Barns hverdag er i stor grad organisert på offentlige og private steder hvor det i forkant er avgjort hvor lenge de skal oppholde seg der. Noen av disse stedene er preget av begrenset handlingsfrihet, som skolen, mens andre steder hvor barn for eksempel gjennomfører fritidsaktiviteter er preget av mer handlingsfrihet (Cedering, 2016). Det er voksne som har designet disse stedene for barn, hovedsakelig uten å inkludere barn og unge i prosessen frem mot ferdigstillingen. Designet er basert på hva voksne tror vil stimulere og tiltrekke seg barn uten at dette nødvendigvis er tilfellet. Cedering (2016) forklarer at steder som er laget for barn, ofte er det stedene hvor barn setter minst pris på å tilbringe mye tid.

### **6.1.2 Barns kompetanse**

Det var gjennomgående i intervjuene at elevene syntes det var viktig at de ble hørt og tatt på alvor. Barna hadde et positivt syn på seg selv som medvirkende i små og store beslutninger, og uttrykket stor tro på egen kompetanse. Elevene fremhevet voksnes og barns ulike kunnskaper og erfaringer om sine omgivelser som et argument for deres medvirkning. Det ble blant annet påpekt at voksne ikke benyttet lekeplasser, og derfor burde barn bli involveres i utformingen av lekeplasser.

I Sverige har man gode erfaringer med å benytte barneperspektivet og barns særskilte kompetanse i forbindelse med lekeplassforvaltningen. Barn har her fått anledning til å medvirke og komme med synspunkter om et sted som har betydning for barn. Jansson (2015) forklarer at

det er en viktig forskjell mellom barns steder og steder for barn. For å kunne kategorisere noe som et barns sted må det være mulig for barnet å fysisk samhandle med det, i tillegg til å kunne påvirke det på en kreativ måte. Barns preferanser om å kunne fysisk påvirke miljøer, påpeker fordelene ved å involvere barn i utviklingen av lekeplasser. Studien avslørte tre områder med betydning for barns interesser på lekeplassen: utfordringer, manipulering av lekeapparater og plassering. Dette viser at barn foretrekker å bruke lekeapparatene på en annen måte enn det som er tiltenkt. Barns formidling om disse tre viktige områdene, bidrog til at lekeplasser kan utvikles til barns steder. Da voksne ikke innehar den samme forståelsen for manipulering av lekeapparater hadde nødvendigvis ikke denne kunnskapen fremkommet uten at barn fikk mulighet til å medvirke (Jansson, 2015).

Så selv om voksne står i en særstilling og skal beskytte barn, betyr ikke det at de er mer kompetente enn barn i alle spørsmål. Barn stiller seg skeptiske til etablerte sannheter og gir en kilde til fornyelse. For noen voksne kan dette være ubehagelig da det stilles spørsmål ved det gode og gamle. Barneperspektivet barn formidler kan innebære andre prioriteringer enn voksnes, og være ulike fra det voksne tror er viktig for barn. Dette understreker viktigheten av å fremme et barneperspektiv i saker som vedrører barn, da dette kan bidra til bedre beslutninger på barns vegne. Samtidig er det viktig at barns kompetanse benyttes på en måte som ivaretar barns interesser, slik de selv definerer egne behov (Sandgren & Martens, 1999).

Noen voksne sitter kanskje enda fast i tankegangen om at barn er inkompetente, sårbare individer og at voksne vet best. Denne skepsisen kan skyldes barns lave alder, uttrykksmåte og modenhet. Barns kompetanse blir sammenlignet med voksnes, og den er naturligvis ikke kompatibel med voksnes kunnskap og uttrykksmåter. Dette kan hindre at barn får anerkjennelse for den kunnskapen de innehar, og begrenser deres muligheter for medvirkning. Matthews (2003) mener at myndighetene har en avgjørende rolle i å overvinne disse sosiale fordommene som kan eksistere i befolkningen. Det må etableres en større politisk vilje og utvikles effektive tiltak som lar barn og unge ta større del i det politiske landskapet (Matthews, 2003). Noen må gå foran som et godt eksempel, som ved Lillevik skole, og vise hvilken kompetanse barn innehar.

Ved å anerkjenne barns kompetanse gis barn en følelse av å bli verdsatt som en del av fellesskapet, og får bekreftet at deres ferdigheter og kunnskaper anses som verdifulle. Når elevene opplevde å bli respektert og anerkjent i prosjektet bidrar dette til selvrealisering og

myndiggjøring hos den enkelte. Å erfare at deres kompetanse er verdifull for samfunnet er viktig for å kunne verdsette seg selv (Honneth, 2006). Det oppleves som at skoleledelsen og lærerne i etterkant av prosjektet har fått et mer nyansert syn på barns kompetanse og anerkjenner den. Erfaringene fra prosjektet har bidratt til at de nå ønsker å la elevene få medvirke i enda større grad i skolehverdagen, da de har fått forståelse for hvor viktig barns kompetanse kan være.

### **6.1.3 Barns plass i samfunnet**

Elevene argumenterer for deres medvirkning med utgangspunkt i demokratiske grunnverdier. Argumentene omhandler at barn må gis anledning til å medvirke for å forberede seg til rollen som aktive samfunnsborgere i fremtiden, og elevene er ikke alene om å benytte et slikt argument for barns medvirkning (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006; Winsvold & Solberg, 2009). Involvering av barn fremheves som viktig for å få barn til å utvikle demokratiske ferdigheter. Barns forståelse av samfunnet og medvirkning i samfunnet påvirker barna direkte og har en langsiktig påvirkningskraft. Setter man den individuelle effekten av medvirkning inn i en samfunnssammenheng, kan barns positive opplevelser av medvirkning bidra til å opprettholde og skape et sterkere demokrati (Nordenfors, 2010). Hos barn utvikles identiteten som samfunnsborger gjennom de erfaringene de gjør ved å delta på ulike arenaer i hverdagen, som medfører at medvirkning kan anses som øvelse samtidig som det styrker barns rolle i samfunnet (Bjerke, 2010). Elevene på «Lillevik» skole har fått anledning til slik medvirkning gjennom fotostemmeprosjektet. De har fått praktisk erfaring, i tillegg til å erverve seg kunnskap om hvordan demokratiske prosesser foregår. Deltakelsen har lært elevene hvor komplekse demokratiske prosesser kan være, og hvordan de kan navigere seg i det demokratiske landskapet.

Elevene var tydelige på at å ekskludere barn og hindre dem i å uttrykke sine synspunkter i saker som har betydning for deres hverdag og helse ville vært urettferdig. Barn ønsker å være en del av samfunnet, og at de og deres synspunkter skal anerkjennes og verdsettes som relevante og betydningsfulle på lik linje med andres. Dette ønsket kan forstås som et behov for anerkjennelse. Gjennom anerkjennelse bekrefter voksne barn som autonome individer med kapasitet til å ta gode moralske beslutninger og utøve handlinger i det sosiale felleskapet (Honneth, 2006). Når barna opplever å få medvirke i en skolesammenheng som i dette tilfellet opplever de at samfunnet setter pris på deres bidrag og dem som individer. Fravær av anerkjennelse som rettighet, for eksempel ved at barn ikke gis anledning til medvirke kan

medføre at barn ikke gis nok anledninger til å utvikle respekt overfor seg selv, og derfor ikke ser seg selv som betydningsfulle på lik linje med andre (Honneth, 2006).

#### **6.1.4 Barn kjenner sitt eget lokalsamfunn**

For å kunne utvikle et helsefremmende lokalsamfunn er involvering og medvirkning fra befolkningen essensielt (Mæland, 2012). Sannsynligheten for en vellykket implementering og gjennomføring av tiltak øker når befolkningen blir inkludert. Det er lokalbefolkningen som innehar de beste forutsetningene for å kunne identifisere faktorer som fremmer eller hemmer helsen og livskvaliteten til lokalbefolkningen (Helsedirektoratet, 2014; Mæland, 2012). Barn utgjør en stor andel av lokalsamfunnets innbyggere, og er en viktig befolkningsgruppe å involvere dersom man ønsker å forbedre oppvekstvilkårene i samfunnet. Både den fysiske utformingen av lokalsamfunnet og de kommunale tilbudene for barn og unge har påvirkning på oppvekstvilkårene til barn. For å utvikle et lokalsamfunn som fremmer barns livskvalitet og helse, må man fokusere på de behov og interesser barn faktisk har. Den mest hensiktsmessige måten å gjøre dette på er å involvere barn og lytte til hva de har å fortelle (Voksne for barn, 2013). Barn er eksperter på hvordan det er å vokse opp i eget lokalsamfunn, og derfor vet elevene ved Lillevik skole hva som skal til for at oppvekstvilkårene i Lillevik skal bli best mulig. De vet best hvordan det er å være elev ved Lillevik skole, og hvordan det er å leke, sykle og kjede seg i lokalsamfunnet. Som brukere av lokalsamfunnet er utfordringene og forbedringspotensialet i lokalsamfunnet tydelige for dem.

Å ta utgangspunkt i et barneperspektiv vil skape bedre kvalitet på de kommunale tilbudene som tilbys, samt det fysiske miljøet da dette blir gjennomført med utgangspunkt i behovene til barna. Benyttelsen av barns ekspertise kan medføre et bedre utgangspunkt for å fatte gode beslutninger. Tas behovene og interessene til barn i betraktning vil treffsikkerheten til endringene være bedre, og derfor mer effektiv da de bidrar til ressursbesparelse (Voksne for barn, 2013). Dersom barn gis anledning til å medvirke kan dette medføre at de utvikler en sterkere stedstilhørighet og dette kan fremme trivsel i lokalsamfunnet. Dette bidrar til at lokalsamfunnet blir mer attraktivt for innbyggere og eventuelle tilflyttere (Winsvold & Solberg, 2009).

For at barn skal kunne fungere som viktige bidragsytere i utviklingen av lokalsamfunn må det tilrettelegges for dette. Dette ansvaret hviler på voksne som må sørge for å inkludere, invitere og tilrettelegge for barns medvirkning.

### **6.1.5 Oppsummering: hvorfor det er viktig at barn medvirker**

Elevene på Lillevik skole pekte på flere grunner til at det var viktig at barn fikk anledning til å medvirke. De anså seg selv som brukere av skolen, og argumenterte derfor for viktigheten i at de fikk anledning til å påvirke beslutninger og saker som ville ha betydning for deres skolehverdag. Elevene opplevde at de hadde kunnskaper og erfaringer som voksne ikke hadde, og at de derfor burde medvirke i saker hvor de satt på interessant og nødvendig kunnskap. Videre antas det at elevene opplevde det som positivt når voksne ønsket å forstå og høre deres virkelighetsforståelse av lokalsamfunnet, altså anerkjennelse av deres kompetanse. Barns plass i samfunnet ble også uthevet av elevene som et gyldig argument, da medvirkning gav dem trening i å bidra som aktivitet samfunnsborgere i fremtiden. Elevene ønsket å bli sett som deltakere av samfunnet på lik linje med alle andre. Å involvere barn anses som den beste muligheten for å identifisere faktorer i lokalsamfunnet som fremmer eller hemmer deres oppvekstvilkår.

### **6.2 Voksnes rolle i barns medvirkning**

Det eksisterer en rekke faktorer som kan bidra til å hemme eller fremme barns muligheter for reell medvirkning. Når det skal tilrettelegges for barns medvirkning er det derfor viktig å ha høyde for slike faktorer og holdninger som kan ha betydning for medvirkningen. Av særlig betydning er hvordan disse faktorene og holdningene utøves i praksis. Ved å ha en anerkjennende holdning til barn gir man dem rett til å ha egne erfaringer, opplevelser og tanker. Det er av betydning å ha en holdning om at alle mennesker er forskjellige, og derfor vil det være vanskelig for voksne å vite hva barn har behov for og tenker. Voksne må godta barns opplevelser og tanker som gyldige, til tross for at de er ulike fra egne. Dette antas å bli lettere å godta og respektere ulikhetene dersom forskjellene ses på med interesse, og ikke noe som må korrigeres. I nærmiljøprosjektet kan slike holdninger eller faktorer hos skoleledelsen og lærerne være forklarende på hvorfor noen elever fikk anledning til å medvirke i større grad enn andre. Barn er avhengige av at voksne involverer dem og tilrettelegger for at de skal kunne medvirke. I praksis innebærer dette at voksne må anerkjenne barn som likeverdige parter, og at handlingene skjer deretter. Samtidig er barn avhengige av at det tilrettelegges for at de kan uttrykke seg på sine måter (Voksne for barn, 2013). Ved å benytte kreative uttrykksformer som for eksempel fotostemme gis alle barna mulighet til å uttrykke seg uavhengig av deres evner til å uttrykke seg verbalt. Når man arbeider med barn som i nærmiljøprosjektet vil det involvere



barn i ulike aldrer som innebærer ulike kommunikasjons- og uttrykksformer og forskjellige kognitive nivå. Dette må det tas høyde for i medvirkningsprosessen slik at alle gis anledning til å uttrykke egne meninger. For å sikre at dette forekommer kan det være nødvendig å bruke ulike strategier og rammer for medvirkningen.

Hvor mye makt som bør delegeres til barn i forbindelse med medvirkning i et prosjekt vil være avhengig av prosjektet og barnas modenhet (Sandgren & Martens, 1999). Modenhet er her ikke ensbetydende med alder, men ses i sammenheng med om barna har medvirket i noe tidligere. De aller fleste barn har medvirket i større eller mindre grad i hverdagslivet, med for eksempel valg av klær eller mat. På bakgrunn av dette er flertallet kompetente til å medvirke så sant rammene for medvirkningen er enkle (Sandgren & Martens, 1999). Samtidig må man i forbindelse med implementering av tiltak som har som hensikt å fremme medvirkning hos barn være oppmerksom på at det ikke er gitt at alle barn ønsker å medvirke. Noen barn kan oppleve det som skremmende å bli myndiggjort og gitt anledning til å bidra i beslutninger. Imidlertid er det viktig at alle barn gis sjansen, og at voksne har tro på at barn har evner og ressurser som vil gjøre seg gjeldende i en slik setting.

### **6.2.1 Beskyttelse kontra medvirkning**

Barns rettigheter vedrørende beskyttelse og medvirkning kan fremstå som et paradoks. Anerkjenner man barnas deltakerrett gir man barn rett til å handle ut fra egen overbevisning, uavhengig av hva andre måtte mene. Dette skaper et paradoks mellom barns rett til beskyttelse og ressurser på den ene siden, og rett til deltakelse på den andre siden (Opdal, 2002). Paradokset oppstår fordi barn har rett til beskyttelse og dette kan ikke løsrives fra foresattes myndighet til å bestemme over barn, samtidig som deltakerretten krever at barn selv skal fatte avgjørelser på egne vegne. Paradokset kan relateres til barns deltakelse i medvirkningsprosesser (Nordenfors, 2010) Noen vil hevde at barn er sårbare vesener med behov for personer som kan beskytte dem slik at de får en fin oppvekst. Beskyttelsen må være effektiv og krever derfor at disse personene må ha makt og myndighet til å tre inn og eventuelt ta avgjørelser uavhengig av barnets mening dersom det skulle være nødvendig (Opdal, 2002). Å inneha et slikt beskyttelsesperspektiv kan hindre barn i å få medvirke, om ikke, begrense deres medvirkning betraktelig.

På den ene siden er barn avhengige av voksne da de veileder og hjelper dem i vanskelige situasjoner. Voksne gir barn omsorg og materielle goder av alle slag. På den andre siden vil utvikling av autonomi, og det som anses som hensiktsmessig personlighetsutvikling være

forbeholdt at barn gis anledning til å bestemme selv, og leve etter egne beslutninger. Dette gjør det vanskelig å forstå behovene som et sett med likestilte rettigheter som bør oppfylles for barn (Opdal, 2002). Ut fra det elevene ved «Lillevik» skole fortalte oppleves det som at de følte at deres autonomi og deltakerrett ble ivaretatt selv om det ble tatt hensyn vedrørende beskyttelsen av elevene i form av tiltak vedrørende sikkerhet og aldersspesifikk medvirkning.

### **6.2.2 Rammebetingelsene for medvirkningen**

Rammebetingelsene som blir satt for barns medvirkning vil ha betydning for deres grad av medvirkning, og om de opplever reell medvirkning. I prosjektet på «Lillevik» skole var det den enkelte lærer som i hovedsak satt rammene for elevenes medvirkning. Problemstillingene elevene skulle arbeide ut i fra var en av de betingelsene for medvirkningen som ble satt av lærerne som et fellesskap. Utover dette var det opp til den enkelte lærer å tolke prosjektet og avgjøre hvordan det skulle gjennomføres. Lærerne kunne i så måte begrense elevenes handlingsrom, eller være inkluderende å legge til rette for muligheter til medvirkning (Bjerke, 2012).

Når rammebetingelsene for prosjektet er satt av ulike lærere indikerer dette at elevenes betingelser sannsynligvis har vært ulike. Dette var noe både elevene og rektor kunne bekrefte i intervjuene. Hvor i nærmiljøet elevene fikk mulighet til å ta bilder var en av betingelsene som fremkom som forskjellige i studien. De eldste fikk anledning til å ta bilder hvor de ville, fikk de yngre elevene bare mulighet til å ta bilder på skolens område. Årsaken til denne forskjellen var at de eldste elevene også fikk fotografering i lekser som gav dem mulighet til å også ta bilder på fritiden. Derfor kunne de ta bilder utover skolens område. Denne forskjellen i betingelsene for fotograferingen kunne rektor fortelle hadde hatt stor betydning for resultatene for fotograferingen. Et stort flertall av bildene som ble tatt av elevene omhandlet lekeklassen på skolen, og da særlig noen spesifikke lekeapparater. Rammebetingelsene begrenset noen av elevenes handlingsrom, og gav dem kun mulighet til å uttrykke sine meninger vedrørende skolen og skoleområdet. Da prosjektet omhandlet hele Lillevik, og ikke bare skolens område er dette uheldig. Elevene blir gitt en stemme, men det begrensede handlingsrommet som her er fysisk, tar fra noen elever mulighet til å uttrykke egne meninger om hele Lillevik som lokalsamfunn. Disse elevene «tvinges» til å uttale seg om det som befinner seg innenfor skoleområdet. Dette er et eksempel på at lærerne har makt til å sette agenda for hva elevene kan uttale seg om i prosjektet. Denne typen medvirkning kaller Hart (1992) «tokenism» og kategoriseres som tilsynelatende medvirkning, altså manglende medvirkning.

Det må bemerkes at disse ulike rammebetingelsene kan være et resultat av en vektlegging av barns rett til beskyttelse fremfor barns deltakerrett. Det kunne blitt ansett som uansvarlig dersom skolen valgte å sende elevene ut i lokalsamfunnet for å ta bilder. Det begrensede handlingsrommet antas derfor å være et resultat av at det ble ansett som både farlig og uansvarlig å slippe elevene ut av skolens område i skoletiden.

### **6.2.3 Planleggingen av prosjektet**

Det var prosjektgruppa, skoleledelsen og lærerne som stod for planleggingen av prosjektet. Bracht, Kingsbury, og Rissel (1999) hevder at en vellykket gjennomføring av helsefremmende intervensjonsprogrammer er avhengige av samarbeidspartnerne blir involvert tidlig i prosessen. Dette er for å sikre at programmet er utformet for å speile samfunnsverdiene, og fordi det oppmuntrer til et langsiktig fellesskapseierskap. Å bruke elevene og deres innspill i utviklingen og til å designe prosjektet hadde muligens vært mer hensiktsmessig med tanke på deres medvirkning. Dette hadde bidratt til en mer åpen prosess mot det nåværende tilfellet hvor elevene ikke fikk bidra i fastsettingen av problemstillingene de skulle arbeide ut i fra. Man kan ikke utelukke tanken om at resultatet av prosjektet kunne sett annerledes ut dersom elevene ikke måtte forholde seg til de gitte problemstillingene.

Gode medvirkningsprosesser må legge til rette for at barn gis anledning til å utvikle sine deltakende ferdigheter, og det må legges til rette for at disse prosessene er tilpasset barns uttrykksformer. Hart (1992) hevder at dersom man skal oppnå ekte medvirkning, er det nødvendig å la barna delta i hele prosessen. Han peker på at ofte blir barn inkludert når designet først er ferdig som i dette tilfellet. Argumentasjonen for at dette er uheldig er grunnet i at barn må få medvirke i diskusjonene, selv om de ikke har av avgjørende stemme. Slik deltakelse gir dem kunnskaper om detaljer i prosessen som gjør det lettere å forstå hvordan og hvorfor beslutningene ble tatt (Nordenfors, 2010). Dette bidrar til å danne et realistisk bilde av hvordan samfunnet rundt den er bygget opp. Målet er ikke at barna skal handle på egenhånd, men at de når et punkt hvor de selv drister seg til å ta egne initiativ og spør voksne om hjelp (Hart, 1992). For at barn skal komme hit forutsetter det at de stoler på egne kunnskaper omkring planlegging og beslutningstaking. Samtidig må de stole på egen rolle som medlem i samfunnet og vite at voksne anerkjenner deres meninger og ønsker å hjelpe dem. For å få dette til må barn få mulighet til å delta i hele prosessen i forbindelser med prosjekter. Kun da kan de tilegne seg alle de ferdighetene som er nødvendig for å kunne handle på egenhånd i fremtiden.

Det kan være utfordrende å inkludere barn i planleggingsprosesser. Forskning viser at den voksenorienterte planleggingsstrategien nødvendigvis fungerer når man inkluderer barn og unge (Frank, 2006). Å inkludere barn i planlegging kan derfor innebære å endre planleggingsprosessen slik at den er tilrettelagt for barn. Dette kan innebære at planleggingsfasen tar lengre tid.

For de yngste elevene som deltok i medvirkningsprosjektet kunne det ha vært utfordrende å få en mer «åpen» oppgave, og det kan derfor ha blitt sett på som nødvendig å ha fastsatte tema og rammer elevene skulle arbeide ut i fra. Prosjektet kunne av de yngste elevene opplevdes som svevende og utfordrende å forstå dersom de stod fritt til å ta bilder uten at lærerne hadde bestemte rammene. De begrensede rammebetingelsene til de yngre elevene antas å være tilpasset deres alder og kognitive utvikling. For de eldre elevene kunne man inkludert dem i prosessen med utviklingen av problemstillingene, da deres alder og kognitive utvikling tilsier at de kunne kommet med gode innspill, og ha lært av erfaringen med å få medvirke. Når medvirkningsarbeidet i liten grad legger opp til at elevene skal initiere egne forslag, kan dette resultere til en passivisering i arbeidet som igjen påvirker deres muligheter for empowerment i negativ retning. En tidligere studie hvor fotostemme ble anvendt viste at lærernes evne til å være tilretteleggere var viktig for resultatet (Warne, Snyder, & Gådin, 2013).

#### **6.2.4 Fotografering og presentasjon på fotoutstilling**

Elevene gjorde det klart under intervjuene at de i stor grad hadde fått medvirke i forbindelse med hva de ønsket å ta bilde av, og hvordan de ville stille ut bildene sine på fotoutstillingen. Utover de gitte problemstillingene kunne elevene velge selv hva de ønsket å ta bilde av. Ved at de selv kunne avgjøre dette innenfor de gitte rammene bidrog til at barneperspektivet kommer tydelig frem på fotografiene. Fotografiene gjenspeiler elevenes tanker, opplevelser og erfaringer av deres nærmiljø. Det var tydelig at elevene var stolte og fornøyde med den jobben de hadde gjort med å fotografere. I tillegg til å selv avgjøre motivene for bildene fikk de anledning til å utforme presentasjonen av bildene selv. Av den grunn var det elevene som i hovedsak styrte hvordan bildene skulle bli presentert på fotoutstillingen i etterkant. Å utarbeide selve presentasjonen og ta valg vedrørende tekst til bildene stod elevene for, men hjelp fra lærere dersom de skulle ønske dette. At elevene ble gitt anledning til å medvirke i stor grad på dette området i prosjektet, gjør at det blir lettere for voksne å forstå hvordan barna opplever sitt eget nærmiljø.

På dette stadiet i medvirkningsprosessen fikk elevene mulighet til å medvirke på et høyt nivå. Denne medvirkningen kan plasseres på nivå seks «*adult-initiated, shared decisions with children*» og syv «*child-initiated and directed*» i deltakerstigen til Hart (1992). Det arbeidet de har gjort på skolen i forbindelse med fotografering og utforming av presentasjon kan plasseres på det sjettede nivået som kalles «*adult-initiated, shared decisions with children*» i deltakerstigen. Det er lærerne ved skolen som har tatt initiativet til handlingene, men beslutningene vedrørende fotograferingen og utformingen av presentasjonen er fattet sammen. Elevene har fått hjelp av lærerne dersom de har følt behov for det, men uttrykker at de har stått for de fleste avgjørelsene på egenhånd. Sammen har elevene og lærerne besluttet hvilke bilder som skulle fremvises på fotoutstillingen og hva som skulle fortelles eller skrives i relasjon til det enkelte bildet. Fotograferingen som har foregått på fritiden for de eldste elevene har de vært ansvarlige for på egenhånd. De har fått i lekse at de skal ta bilder som svarer på problemstillingene og har selv måttet tatt initiativ til handling. Dette medfører at barna opererer på det syvende nivået kalt «*child-initiated and directed*» under denne delen av medvirkningsprosessen. Det antas at lærerne må ha hatt tillit til at elevene skulle klare å utføre disse oppgavene på egenhånd for å gi dette i lekse. De stoler på elevenes egenskaper til å organisere og gjennomføre dette på egenhånd. Dette kan være forklarende for hvorfor elevene i intervjuene påpeker at de har blitt gitt anledning til å medvirke i stor grad i prosjektet, og hvorfor de uttrykket stor stolthet over det arbeidet de hadde nedlagt. Elevene må ha opplevd det som bemyndigende at lærerne stoler på deres kunnskaper og evner til å gjennomføre en slik oppgave på egenhånd. På bakgrunn av det som ble fortalt av elevene under intervjuene forstås det som at den medvirkningen som skjedde i forbindelse med fotografering og utarbeiding av presentasjon er det som har hatt størst betydning for elevenes opplevelse av medvirkning.

### **6.2.6 Oppsummering: voksnes rolle i medvirkning**

Lærerne på Lillevik skole har hatt en viktig rolle i forhold til å tilrettelegge for elevens medvirkning. Deres stilling og holdning til elevene og de rammebetingelsene som ble satt hadde betydning for elevenes muligheter til å medvirke. Lærerne lykkes i stor grad med å finne balansen mellom elevenes beskyttelses- og deltakerrett. Elevene ble gitt anledning til å handle som autonome individ, samtidig som deres sikkerhet ble ivaretatt. Rammebetingelsene som ble satt av lærerne bidrog i ulik grad til å fremme og hemme elevenes medvirkning. For noen elever innebar disse rammene at medvirkningen deres ble begrenset, mens for andre åpnet det for en enda større mulighet for å medvirke. Det er til tross for dette forståelse for at det ble gitt ulike

betingelser til ulike klassetrinn. Planleggingen av prosjektet skjedde uten at elevene fikk mulighet til å delta. Dette valget var med på å innskrenke elevenes medvirkning, særlig for de eldre elevene som anses som modne nok til å bidra i denne delen av prosessen. Fremmede for medvirkningen var elevenes anledning til å ta bilde av det de selv ønsket, og utforme presentasjonen av bildene fra egne ønsker. Det forstås som at denne medvirkningen er hovedgrunnlaget for elevenes opplevelse av reell medvirkning i prosjektet som helhet.

### **6.3 I hvilken grad realiserer reell medvirkning i prosjektet?**

I kapittel 3.2 beskrev jeg Harts (1992) deltakerstige og jeg vil benytte denne som analytisk verktøy for å få frem i hvilken grad barns medvirkning realiseres i prosjektet. For å realisere barnekonvensjonens artikkel 12 krav for deltakelse, må medvirkningen ifølge Hasle (2013) tilsvare stigen nivå fem kalt «*consulted and informed*» av Hart (1992). Det er derimot viktig å presisere at det ikke nødvendigvis alltid er hensiktsmessig å komme lengst mulig opp på deltakerstigen. I de fleste sammenhenger vil det heller være viktig at barna får medvirke på den måten som er tilsynelatende best for dem (Hart, 1992).

Medvirkningen i prosjektet «Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse» opererer i helhet på det femte nivået i Harts (1992) deltakerstige. Det er tidligere blitt diskutert at medvirkningen i enkelthendelser isolert kan plasseres på andre trinn i deltakerstigen. Plasseringen av elevenes medvirkning i prosjektet har kan forklares og begrunnet ut fra faktorer som Hart (1992) anser som gjeldene for dette trinnet. Hart (1992) beskriver at det er voksne som skal ha initiert prosjektet og er ansvarlige for ledelsen, men de deltakende barna skal inneha både informasjon og forståelse for prosjektet, samtidig som de gis anledning til å uttrykke seg og tatt på alvor av de voksne. Når synspunktene til barna skal tolkes skal det tas stilling til barnas alder og modenhet. I tillegg påpeker Hart (1992) at barna skal delta i analyseprosessen og bli gitt tilbakemelding om prosjektet i etterkant for å kunne plassere medvirkningen på det femte trinnet i stigen. Hvordan disse faktorene blir tilfredsstillt i prosjektet vil bli diskutert videre.

Et moment som må oppfylles for at medvirkning kan plasseres på det femte trinnet i deltakerstigen «*consulted and informed*» er at det er voksne som har initiert og er ansvarlige for prosjektet. Dette virkeliggjøres da prosjektet er initiert av «Lilleby» kommune, og ved at lærerne ved «Lillevik» skole administrerte prosjektet i prosjektperioden.

Før prosjektet ble implementert ved Lillevik skole var prosjektgruppen på skolen for å presentere prosjektet for lærerne og elevene ved skolen. Dette skulle bidra til at lærere og elever fikk en grundig innsikt i prosjektets hensikt og målsetting. I intervju situasjonen med elevene ble det tydelig for meg at elevene hadde en relativ god forståelse av prosjekts hensikt og målsetting. En slik «generell» forståelse av prosjektet er helt essensielt for at elevene skal kunne få medvirke i prosjektet. Forståelsen tydeliggjør elevenes plass i prosjektet, samt gjør det klart for elevene hva deres deltakelse kan resultere i. Barns forståelse i prosjektet, samt rikelig informasjon om prosjektet anser Hart (1992) som en viktig faktor for medvirkning på det femte trinnet på deltakerstigen.

Hart (1992) peker også på at barna som opererer på trinn fem gis mulighet til å uttrykke egne synspunkter, samt at disse blir tatt seriøst. Siden prosjektet omhandler å få innblikk i hvordan barn i Lillevik synes det er å vokse opp her, lykkes man på dette punktet i prosjektet. Derimot viste det seg at alle elevene ikke fikk de samme forutsetningene for fotografering som har blitt belyst tidligere i drøftingen. Forslagene elevene kom med relatert til utbedring av nærmiljøet ble tatt på alvor, til tross for at man fra et voksent perspektiv vet at noen av ideene var lite gjennomførbare. Imidlertid har det vært viktig at lærerne har satt seg inn i barneperspektivet og prøvd å forstå og engasjere seg i det som har vært av interesse for elevene. Et slikt samspill mellom voksne og barn er viktig for å sikre ekte medvirkning for barn (Skivenes & Strandbu, 2006). De voksne må gå inn i seg selv og spørre om egne motiver og engasjement i hva barna forteller. Det fremstår som at lærerne har forsøkt å se elevene som samarbeidspartnere fremfor publikum, og har forsøkt å samarbeide med elevene på deres premisser. Det å sette seg inn i barns virkelighetsforståelse og deres tankeprosesser omkring et tema er noe som tar tid, men som er helt essensielt dersom barna skal få oppleve reell medvirkning. Som voksen er det viktig å være åpen for å lytte, lære og ta innover seg det barna forteller noe lærerne på Lillevik skole har lykkes med.

En annen viktig faktor som fremheves av Hart (1992) i forbindelse med det femte trinnet på deltakerstigen er at det må tas hensyn til barnas alder og modenhet når synspunktene deres skal tolkes. I dette prosjektet har barn i forskjellige aldre blitt inkludert da hele Lillevik skole var deltakende. Dette innebærer et spenn fra førsteklassinger til syvende klassinger, noe som impliserer viktigheten av å ta hensyn til modenhet og alder. Elevenes forskjellige alder antas å være en årsak til at rammebetingelsene for prosjektet var noe ulike for de forskjellige klassetrinnene. De yngste elevene ble gitt mindre handlingsfrihet enn de eldre, og en mulig

forklaring på dette kan være at disse elevene antas å være med modne for medvirkning enn de yngste. Imidlertid oppleves det at alle elevenes innspill og opplevelser ble tatt i mot med begeistring av de ansvarlig for prosjektet tross alder og modenhet. Noen av elevene reflekterte rundt forslagene til forbedring i nærmiljøet under intervjuet og forstod at noen av forslagene var ugjennomførbare av ulike sammenhenger. Dette tydeliggjør barns evner til å reflektere utover egne interesser, og hvordan de er i stand til å se på en sak fra et annet perspektiv enn deres eget.

Et annet kriterium for det femte nivået på deltakerstigen er at barna skal delta i analyseprosessen eller motta resultater fra dataanalysen. Hva deltakelsen i analyseprosessen faktisk innebærer kan fremstå som et tolkningsspørsmål. Her forstås det som om elevene har bidratt i fortolkningen av datamaterialet, altså de bildene elevene tok. Etter at elevene hadde tatt bilder ble disse presentert og diskutert innad i klassen. Dette var for å forstå hensikten og tanken bak det enkelte bildet. Hvilke og hvor mange bilder elevene ville presentere på fotoutstillingen var valgfritt, det samme var teksten som ble knyttet til bildene. Alle disse valgene anses som bidrag i analyseringen av datamaterialet. Forstås deltakelse i analyseprosessen eller å motta analyseresultater på en annen måte har kanskje ikke elevene fått medvirke i samme grad. Tanken er da en mer konkret meningsanalyse med tall og statistikker som resultat. En slik analyse har blitt gjennomført, men det er uvisst om denne har blitt presentert for elevene, men skoleadministrasjonen er tross dette i besittelse av en slik analyse. Endringene som har blitt gjennomført på skolen i etterkant av prosjektet kan anses som en form for tilbakemelding til elevene.

Disse faktorene samlet er tilstrekkelig for å fastslå at prosjektet som helhet operer på det femte nivået av deltakerstigen. Med utgangspunkt i dette har elevene ifølge Hart (1992) opplevd ekte medvirkning i forbindelse med prosjektet. Derimot er det viktig å bemerke at Harts (1992) deltakerstige kun inkluderer et lite utvalg av måter barn kan medvirke på. Hovedfokuset til stigen er på programmer eller prosjekter med lite oppmerksomhet mot uformell deltakelse i for eksempel lokalsamfunn, og det er i stor grad begrenset til å beskrive de varierende rollene som voksne spiller i forhold til barns deltakelse (Hart, 2008), og det er derfor den er gjeldene i denne prosjektsatsningen.



### **6.3.1 Barnas opplevelse av medvirkning**

Resultatene fra studien tyder på at relativt unge elever kan oppleve reell medvirkning. Medvirkningen på Lillevik skole har foregått innenfor en kontekst der lærere og skoleadministrasjonen satte rammene. Elevene viste aksept mot de rammene som var satt for deres medvirkning, og dette peker mot at medvirkning av barn kan anses som et relasjonelt fenomen som forekommer i forhold til andre barn og voksne (Kjørholt, 2002). Den opplevelsen skolebarna hadde om medvirkningen som reell og ekte må anerkjennes uavhengig av hvordan medvirkning anses som reell eller ikke for andre.

En årsak til at elevene har opplevd reell medvirkning til tross for fastsatte rammer som begrenset deres muligheter for medvirkning kan forklares ut fra barneperspektivet. Sett fra barns ståsted kan de ha fått delta og medvirke i fotostemmeprosjektet. Skolebarna kan legge noe annet i deltaker- og medvirkningsbegrepet enn det jeg selv gjør. Samtidig kan de ha fått mulighet til å medvirke på områder i prosjektet som var viktig for dem og som de er opptatt av i skolehverdagen. Disse områdene har nødvendigvis ikke fått like stort fokus sett fra mitt voksne ståsted. Det er heller ikke nødvendigvis gitt at elevene ønsker å medvirke på alle områder, og at den grunn forsøker å formidle at de har fått bidratt så mye som de selv ønsker. Det antas at et slikt område var valg av motiv til fotografering og utarbeiding av presentasjonen til fotoutstillingen. Deres opplevelse kan også forklares ut fra den andre bestanddelen i barneperspektivet, voksnes holdninger til barn. Lærerne på skolen kan være gode til å ta beslutninger med forbehold i elevenes behov og interesser. Dette kan ha bidratt til at elevene opplever at de har reell medvirkning og innflytelse på beslutninger i prosjektet, uavhengig av deres involvering i prosessen frem mot beslutninger.

### **6.3.2 Er fotostemme en hensiktsmessig medvirkningsmetode?**

Fotostemme er ikke en metode som er mye bruk i skolesammenheng. Warne et al. (2013) forklarer at å anvende fotostemme som metode for å skape medvirkning i skoleinnstillinger er sjeldne. De positive virkningene av metoden har blitt fremhevet i en av få studier hvor metoden har blitt benyttet i et klasserom. Virkningene var her at elevene utvikler selvtillit og evner til å påvirke fellesskapet og politikk. Ved å benytte fotostemmemetoden i skolen bidrar man til å hjelpe skolen i prosessen mot å oppnå helsefremmende miljøer som er effektive. Når elevene tilegner seg verktøy for ekte medvirkning og empowerment gjennom fotostemmemetoden bidrar dette til å oppnå større potensiale for å kunne nå deltakerrettighetene som er nedfelt i barnekonvensjonen (Warne et al., 2013). Enda bedre blir det dersom man lykkes i å endre

lærernes rolle fra lærer til tilrettelegger, da dette bidrar til å etablere tillit i lærer-elevforholdet og støtter sunne relasjoner basert på dialog.

Formålet med nærmiljøprosjektet handlet om å gi barn i «Lillevik» anledning til å formidle hvordan de selv opplevde nærmiljøet sitt, og hvordan de ønsket at det skulle være. Studien har vist at fotostemme kan benyttes som en metode for å gi barn mulighet til å få medvirke på en reell måte. Selv om metoden ikke resulterte i at elevene nådde toppen av deltakerstigen betyr nødvendigvis ikke dette at det er en uheldig medvirkningsmetode. Å klatre høyest opp på deltakerstigen er ikke alltid viktigst, noe som også anses som gjeldene i denne studien. Det mest essensielle var at elevene hadde fått oppleve ekte medvirkning i forbindelse med nærmiljøprosjektet. I dette fotostemme-prosjektet kunne noen av de eldste elevene med fordel blitt inkludert i større grad, særlig i planleggingen av prosjektet. Dette kunne bidratt til at de følte større eierskap til prosjektet, samtidig som de hadde tilegnet seg viktig kunnskap vedrørende planlegging av prosjektet. Det kunne også vært hensiktsmessig og funnet måter som bidro til at alle elevene fikk anledning til å ta bilder utenfor skolens område. En slik ordning kunne medført at man hadde fått belyst de yngre elevenes tanker omkring nærmiljøet, og ikke bare tankene og erfaringene til de eldste elevene.

Fotostemme er en metode som i utgangspunktet fremmer empowerment og medvirkning. Lykkes man med å inkludere barn gjennom hele prosessen, setter hensiktsmessige rammebetingelser for medvirkningen og lar barn få anledning til å fungere som likeverdige partnere med voksne anes dette som en hensiktsmessig medvirkningsmetode. Det har imidlertid vist seg at en rekke faktorer kan være fremmende og hemmende for medvirkningen til barn, og det må derfor tas høyde for disse dersom fotostemme skal fungere som en hensiktsmessig medvirkningsmetode.

#### **6.4 Prosjektets resultater sett fra en helsefremmende tilnærming**

I hovedsak handler medvirkningen i dette prosjektet om å skape nytte av barns kompetanse på egen virkelighet, i et samspill mellom barn og voksne hvor barn gis anledning til å kunne påvirke sitt eget oppvekstmiljø. Til tross for at dette anses som hoved effekten av medvirkningen, vil en slik medvirkning kunne påvirke barna på andre måter. På det individuelle nivået kan medvirkningen ha bidratt til at barna har opplevd mestringsfølelse og blir anerkjent for å være betydningsfulle for samfunnet. Deltakelsen i prosjektet har gjort barna oppmerksomme på at de innehar verdifulle egenskaper og erfaringer som kan bidra til en mer

helsefremmende utvikling av lokalsamfunnet. I tillegg kan de bli oppmerksomme på at de er i stand til å handle på vegne av seg selv, eller for andre barn i samfunnet (Sandgren & Martens, 1999). Elevene har erfart at de har mulighet til å endre betingelser i deres hverdag, og kan bruke erfaringen fra dette prosjektet til å endre andre betingelser som påvirker deres hverdag i negativ retning.

Det samspillet som eksisterer mellom individer og grupper og deres lokalsamfunn er av betydning i et empowerment perspektiv. Det anses som at de empowerment prosessene enkeltindividet gjennomgår kan overføres til gruppene individet tilhører og videre til det samfunnet de lever i. Av den grunn vil den styrkingen de enkelte elevene har opplevd som følge av å medvirke i prosjektet ha overføringsverdi til barn og unge som befolkningsgruppe og bidra til en utjevning av maktstrukturer i lokalsamfunnet. Empowerment i form av maktforskyvning kan i sammenheng med dette prosjektet forstås som at barn ble gitt en mulighet til å bli hørt, definere deres virkelighetsforståelse og hatt innflytelse over beslutninger som har påvirket deres hverdag. Dette ble mulig ved at voksne var villige til å sette seg inn i og forsøkte å forstå barnas virkelighetsbeskrivelser, og fungerte som samarbeidspartnere som tilrettela for at barna kunne definere egne ønsker og behov. Dette kan ha bidratt til at barna opplevde at de kunne påvirke eget liv – altså å være empowered. Deltakelse i et fellesskap er direkte knyttet til empowerment og ses av Bracht et al. (1999) som den viktigste mekanismen for individer og grupper blir bemyndiget til og som et middel til å fremme sunnere individer, lokalsamfunn og miljøer. Barnas medvirkning legger til rette for individuell empowerment ved å utvikle personlige ferdigheter, følelsen av å tilhøre en gruppe, kritisk forståelse av sosiale maktforhold og utvikle en vilje til å delta i kollektive handlinger (Bracht et al., 1999).

Prosjektet har også bidratt til det som kalles et utvidet læringsbegrep, da det bygger på prosjektorientert og kontekstbasert undervisning (Bø, 2012). Dette innebærer at læring tar utgangspunkt i nære, konkrete utfordringer eller emner som elevene tolker fra flere synsvinkler, for eksempel oppvekstmiljøet i Lillevik. Læringsprosessen utspiller seg i meningsfulle sammenhenger da de tar utgangspunkt i elevenes virkelighet, erfaringer og nysgjerrighet. Det antas at slik læring har økt elevenes innsikt og motivasjon, og at det som læres huskes lengre og lettere kan overføres til nye sammenhenger (Bø, 2012). Rektor ved Lillevik barneskole var veldig bevisst på å gi elevene mulighet til utvidet læring, og ønsket å redusere den teoretiske læringen i skolen. De forsøker å knytte læringen til noe virkelig for å skape en mening utover skolehverdagen for elevene. Ved siden av å tilegne seg ny kunnskap

har prosjektet bidratt til utstrakt medlæring for elevene. Elevene har måttet gå ut i lokalsamfunnet for å finne steder eller konkrete ting som de mener kan forbedre Lillevik, dette gjør at de har fått oppleve hvordan for eksempel en datainnsamling foregår. De har også lært å presentere seg selv og deres synspunkter, samt å fremlegge stoff både skriftlig og muntlig. Alt dette bidrar til at elevene tilegne seg ferdigheter og kunnskap til hvordan de kan påvirke egen livssituasjon, da det bidrar til økt empowerment.

### **6.5 Kritisk blikk på egen oppgave**

I kvalitative studier må forskeren forta beslutninger og endringer underveis i studien gjennomføring. Dette kan for eksempel skyldes nye funn eller uforutsette hindringer eller endringer som finner sted.

Hovedtanken i studien var at jeg bare skulle inkludere elever som informanter i studien. Underveis viste det seg derimot som hensiktsmessig å inkludere flere informanter i oppgaven for å belyse flere perspektiver på medvirkningsprosessen. Det ble gjort forsøk på å rekruttere lærere på den aktuelle skolen uten hell. Det ville vært interessant å få innblikk i lærernes opplevelse av prosjektgjennomføringen da de hadde hovedansvaret, samt deres tanker omkring elevenes medvirkning. Rektor ved skolen var derimot villig til å stille til intervju og bidrog til å belyse problemstillingen fra et annet perspektiv. Rektors deltakelse bidrog til å styrke oppgaven da hans/hennes opplevelse av prosjektet tydeliggjorde forskjellene i barn og voksnes tankeprosesser og opplevelser.

Utvalget i studien var relativt begrenset, da bare 11 elever fordelt på to klassetrinn samtykket til å delta. Flere fokusgruppeintervjuer i sjette- og syvende klasse eller på lavere klassetrinn kunne bidratt til å styrke funnene i studien eller synliggjøre andre erfaringer eller opplevelser. Det kunne vært interessant å sett om elevene ved de andre klassetrinnene opplevde medvirkningen på samme måte. Dette kunne tydeliggjort om lærerne på samtlige klassetrinn hadde lyktes med å tilrettelegge medvirkningen til elevenes alder og kognitive utvikling. Samtidig kunne det blitt utfordrende å intervjuer elever på lavere klassetrinn da de muligens ikke har samme forståelse for prosjektet som de eldste elevene. Da hadde det blitt nødvendig å utarbeide en intervjuguide med spørsmål som var tilpasset disse elevenes kognitive utvikling og tankeprosesser.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i et klasserom på den aktuelle skolen. Dette kan for noen oppleves som problematisk da elevene har erfaringer med at det søkes riktige svar i skolesammenheng. Av den grunn kan elevene ha de samme tankene om spørsmålene som ble stilt i forbindelse med intervjuene. For å minimere risikoen for dette ble elevene opplyst om at det ikke eksisterte riktige og gale svar som spørsmålene som ble stilt dem i starten av intervjuene.

Det kunne ha vært hensiktsmessig og stilt enda mer konkrete spørsmål vedrørende medvirkning i fokusgruppeintervjuene med elevene. Det kunne bidratt til at jeg fikk et enda større innblikk i hva de fikk medvirke i, hva de ikke fikk medvirke i og deres opplevelse av denne medvirkningen. Samtidig var det utfordrende å få elevene til å svare utfyllende på spørsmålene som var særlig knyttet til medvirkning. For å vite hvordan elevene tolket spørsmålene omkring medvirkning kunne det ha vært en god ide og prøvd ut intervjuguiden på barn i tilsvarende alder i forveien av intervjuene og korrigert spørsmålene etter hva som ble svart på. Da kunne jeg ha oppdaget at det var vanskelig for barn å svare på disse spørsmålene og endret de slik at det ble lettere for elevene å svare under intervjuene.

Det kunne ha opplevdes som mer betryggende for elevene at det var mer enn bare en voksen tilstede under intervjuene. Intervjusituasjonen var første gang jeg møtte elevene, og noen av elevene kan ha blitt sikre i situasjonen hvor de skulle åpne opp om egne tanker og erfaringer for en fremmed person. Samtidig kjente elevene hverandre da de gikk i samme klasse og kan ha derfor funnet støtte i hverandre. Dette kan ha bidratt til at situasjonen ikke opplevdes som altfor skremmende. Under intervjuene virket det derimot ikke som at intervjusituasjonen var skremmende for elevene, og elevene fremstod heller som stolte av å kunne fortelle hva de hadde tatt del i. De var svært engasjert i temaene som ble diskutert og virket glade for at de fikk muligheten til å dele deres tanker og opplevelser i forbindelse med prosjektet.

Før jeg startet studien min hadde jeg god kjennskap til prosjektet og den medvirkningsprosessen som hadde funnet sted på den aktuelle skolen. Jeg hadde lest masteroppgaven hvor prosjektgruppa ble fulgt i prosjektprosessen og hadde derfor allerede dannet tanker omkring medvirkningen. Denne kjennskapen til styrkene og svakhetene ved prosjektgjennomføringen kan ha bidratt til å påvirke holdningen til prosjektet og medvirkning lenge før jeg faktisk intervjuet elevene og fikk ta del i deres opplevelser og erfaringer. Gjennom hele studien har jeg

forsøkt å ikke la meg påvirke av den allerede kjente kunnskapen for at dette ikke skulle farge mitt syn og min oppfattelse av den medvirkningen som har funnet sted.

## 7. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan elever ved Lillevik skole har opplevd medvirkning gjennom bruk av fotostemmemetoden i prosjektet «*Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø som fremmer folkehelse*». Barnas opplevelse av medvirkning sett i sammenheng med Harts (1992) deltakerstige indikerer at barna har nådd det femte trinnet på stigen «*consulted and informed*» som betyr at medvirkningen anses som reell. Voksne har vist seg å ha en viktig rolle i barns medvirkning da barn er avhengige av at de tilrettelegger for at de får medvirke. Lærernes holdninger til elever medvirkning samt de rammebetingelsene som ble satt for medvirkningen har både fremmet og hemmet medvirkningen. Dette synliggjør at det er en rekke momenter det må tas høyde for når barn skal gis anledning til å medvirke. Rammebetingelsene for de eldste elevene åpnet for flere muligheter for medvirkning, mens for de yngre elevene begrenset disse deres medvirkning. Når det arbeides med barn i ulike aldre vil slike forskjeller i noen tilfeller være nødvendige. Det fremstår som at mulighetene elevene ble gitt til å ta bilde av det de selv ønsket, og deres anledning til å fritt utforme presentasjonen av bildene er det som har størst betydning for deres opplevelse av medvirkning. Selv om medvirkningen fra et voksent perspektiv i noen faser av prosjektet fremstår som relativt begrenset, må det anerkjennes at elevene opplevde medvirkningen som reell tross føringene og organiseringen av den.

Oppgaven har belyst hvor viktig et likeverdig samarbeid mellom barn og voksne er. Det at partene er interessert i å forstå hverandres virkelighetsbilder og betrakter hverandre som likeverdige og kompetente, da særlig voksne om barn. Fagpersoner må foreta en maktforskyvning fra dem til barn og i større grad gå over til å være samarbeidspartnere. At lærerne, skoleledelsen og kommunen i prosjektet var åpne og interesserte i barna tanker og erfaringer er viktig for elevenes opplevelse av medvirkning. Elevene erfarte at deres kompetanse og deres erfaringer var viktige og kunne bidra til å forbedre oppvekstvilkårene i lokalsamfunnet. Noe som medfører at elevene opplever at de selv kan påvirke miljøet rundt dem. Dette kan forstås som en bemyndig gjørende prosess for den enkelte elev, og for barn som befolkningsgruppe i lokalsamfunnet.

Studien understreket betydningen av å løfte frem barneperspektivet i forskning generelt, da særlig i saker som omhandler barn og deres hverdag. Å lytte til barn er en forutsetning for å kunne forstå hvorfor og hvordan barn opplever og erfarer det de gjør. Dette bidrar til at man

kan ta beslutninger som er til barns beste på både et individuelt- og kollektivt nivå. Voksne vet ikke alltid hva som er til barns beste i alle situasjoner. Derfor må barn inkluderes i en dialog med voksne. Beslutninger må i mindre grad tas for barn, men sammen med barn for å komme frem til den beste løsningen. Samtidig som barn har rettigheter knyttet til medvirkning i samfunnet og i skolen har de også rettigheter knyttet til beskyttelse. Jaget etter å tilrettelegge for og gi barn mulighet til å medvirke må allikevel ikke stå i veien for barns mulighet til å være barn. Av den grunn må tilrettelegges for medvirkningsprosesser som står i samsvar med barns tankeprosesser og kognitive utvikling i saker som har betydning for barn.

### **7.1 Implikasjoner for videre forskning**

I forbindelse med denne studien ble det tydelig at det var gjennomført lite forskning som fokuserte på barns opplevelse av medvirkningsprosesser de har vært deltakere i. Det eksisterer derimot forskning hvor voksne fremlegger hvordan barn har opplevd slike medvirkningsprosesser, men da fra et voksent perspektiv. En implikasjon for videre forskning er å rette fokus mot barneperspektivet. Å skaffe seg større innsikt i hvordan barn opplever slike prosesser kan bidra i utviklingen av prosedyrer som tilrettelegger for reell medvirkning. Barn gis i hovedsak anledning til å medvirke på mange områder i samfunnet, men ofte kan ikke dette kategoriseres som ekte medvirkning med henhold i Harts (1992) deltakerstige. Medvirkningen kan kategoriseres som ikke-medvirkning og det er uheldig når voksne legger slike begrensinger for barns muligheter til å medvirke.

For å skape mer hensiktsmessige medvirkningsprosedyrer i skolen kunne det vært interessant og studert læreres holdninger til barn og medvirkning. Denne studien har vist hvor viktig dette er for barnas muligheter for medvirkning. Barn er avhengig av lærernes anerkjennelse av deres kompetanse og erfaringer for at de skal gis anledning til å medvirke. Det er ikke usannsynlig at noen læreres holdninger begrenser deres elevers anledning til å medvirke i skolesammenheng. Kartlegging av slike holdninger kunne bidratt til å utvikle prosedyrer som sikret elevene medvirkning i større grad enn det som nå er tilfellet.

Det kunne også være interessant å benytte fotostemmemetoden i flere tilsvarende prosjekter for å undersøke om andre barn også opplever medvirkning ved bruk av metodetypologien. Da kunne man med større sikkerhet konkludert rundt metodens hensiktsmessighet i forhold til medvirkning. Barna opplevde metoden som spennende og lærerik og kan derfor benyttes for å



engasjere barn og unge i plan- og beslutningsprosesser som i mange tilfeller fremstår som uinteressante for dem.

Det blir spennende å se hvordan andre kommuner i prosjektet «*Kartlegging og utviklingsarbeid i nærmiljø og lokalsamfunn med målsetting om å fremme folkehelse*» har valgt å løse den oppgaven de har fått. Forhåpentligvis har prosjektet i helhet bidratt med å frembringe viktig kunnskap om hvordan kommuner kan gå frem for å fremme helsen til lokalbefolkningen. Å sammenligne og evaluere de forskjellige prosjektene som inkluderer barn kan bidra til å synliggjøre hvilke faktorer som barns anser som viktig for deres oppvekstmiljø og hvordan barn på best mulig måte kan inkluderes i ulike helsefremmende prosesser.

## 8. Referanser

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi:10.1080/01944366908977225.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment - ulike tilnæringer. I O. P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment - I teori og praksis* (s.16-46). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>.
- Backe-Hansen, E. (2010). Skolen som arena for demokrati og medvirkning blant elevene? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 172-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2011). *Teoretiske perspektiver i synet på ungdoms medvirkning - en litteraturgjennomgang* (NOVA Rapport). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/NO/SVED/Backe-Hansen\\_Elisabeth\\_litteraturgjennomgang.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/NO/SVED/Backe-Hansen_Elisabeth_litteraturgjennomgang.pdf).
- Baker, T. A. & Wang, C. C. (2016). Photovoice: Use of a Participatory Action Research Method to Explore the Chronic Pain Experience in Older Adults. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1405-1413. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732306294118>.
- Barne- og familiedepartementet. (2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge* (St. Meld. nr. 39 2001-2002). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e97cf2ddbcd347328e4fcc70e942de62/no/pdf/stm200120020039000dddpdfa.pdf>.

Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). *Deltakelse og innflytelse fra barn og ungdom - informasjon og veiledning til arbeidet i kommunene* (Rundskriv Q-27/2006 B). Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv/rundskriv\\_deltagelse\\_og\\_innflytelse\\_barn\\_og\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv/rundskriv_deltagelse_og_innflytelse_barn_og_ungdom.pdf).

Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). *Elevdemokrati og medvirkning i skolen*.

Hentet fra

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Samfunnsdeltakelse/Elevdemokrati\\_og\\_pavirkning\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Samfunnsdeltakelse/Elevdemokrati_og_pavirkning_i_skolen/)

FNs konvensjon for barns rettigheter (1989).

Bjerke, H. (2010). Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap.

I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 227-242).

Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerke, H. (2012). *Barns perspektiver på samfunnsborgerskap*. (Doktorgradavhandling),

NTNU, Trondheim.

Bracht, N., Kingsbury, L. & Rissel, C. (1999). "A Five-Stage Community Organization

Model for Health Promotion: Empowerment and Partnership Strategies". I N. Bracht

(Red.), *Health Promotion at the Community Level: New Advance* (s. 83-104).

doi:<http://dx.doi.org/pva.uib.no/10.4135/9781452204789.n6>.

Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). Introduction. I H. Brembeck, B.

Johansson, & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child - Exploring*

*contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 7-10). Hentet fra

<http://samples.pubhub.dk/9788778679475.pdf>.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre - Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4.utg). Oslo:

Universitetsforlaget.

- Catalani, C. & Minkler, M. (2010). Photovoice: A Review of the Literature in Health and Public Health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451.  
doi:10.1177/1090198109342084.
- Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedleggninger: En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedleggninger i Ydre kommun* (Doktoravhandling ). Uppsala universitet. Uppsala. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A883424&dswid=-2603>.
- Dale, W., McPherson, C., & Reck, L. (2004). SPLAT: A model of young people's participation that moves beyond the rhetoric to empowerment. *Children Australia*, 29(4), 20-26. doi:10.1017/S1035077200006179.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ekern, L. (2010). Er barna blitt små voksne også i forskningen? *Forskningsetikk*, 2(10), 12-15. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/bladet-forskningsetikk/alle-utgaver/forskningsetikk-2010-2.pdf>.
- Folkehelseloven. Lov om Folkehelsearbeid (2012).
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2009). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>.
- Fossheim, H. J. (2015). Konfidensialitet. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Frank, K. I. (2006). The Potential of Youth Participation in Planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 351-371. doi:10.1177/0885412205286016.

- Glaser, V. (2008). Prolog. I V. Glaser & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvekst - nye tider - nye krav* (s. 19- 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hake, K. (1999). Barneperspektivet- en forskningsstrategi. I C. L. Christiansen (Red.), *Børn, unge og medier* (s. 193-208). Hentet fra [http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/born\\_unge\\_medier.pdf](http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/born_unge_medier.pdf).
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation - From tokenism to citizenship*. Hentet fra [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf).
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. I A. Reid, B. B. Jensen, & J. N. V. Simovska (Red.), *Participation and Learning- Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (s. 19-32). Hentet fra <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/06c254d5-fed6-42df-b892-7f1c7098fc53>.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF.
- Hasle, B. (2013). Ungdoms deltakelse i lys av makt og anerkjennelse *Barn(3)*, 69-82. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272376490/Hasleartikkelnr32013.pdf/50d2b129-f2b4-4381-98f1-a6726557e41d>.
- 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*. New York: Palgrave.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter* (Meld. St. 19 2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>.

- Helsedirektoratet. (2010). Hva er medvirkning? Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2007-1998/Interaktive-laringsopplegg-og-ressursorientert-tilnarming/KreAktiv/Del-I---Tankegods/Hva-er-medvirkning/>.
- Helsedirektoratet. (2014). *Samfunnsutvikling for god folkehelse* (Rapport IS-2203). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/311/Samfunnsutvikling-for-god-folkehelse-IS-2203.pdf>.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015 ). *Grunnlagsdokument: Kartlegging og utviklingsarbeid i nærmiljø og lokalsamfunn som fremmer folkehelse*. Upublisert grunnlagsdokument.
- Holte, J. M. (2009). *Barns deltakelse i skolen - slik det fortøner seg fra barns synsvinkel* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3544/55376932.pdf?sequence=1>.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatikk*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jansson, M. (2015). Children´s perspectives on playground use as a basis for children´s participation in local play space management. *Local Enviroment*, 20(2), 165-179. doi:10.1080/13549839.2013.857646.
- Kiland, C., Hallås, B. O., Børrestad, L. A., Beinert, C. & Øverby, N. (2015). *Evaluering av kompetanseprogrammet «Folkehelse og nærmiljøkvaliteter» i fem fylker*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/928/Evaluering-av-kompetanseprogrammet-folkehelse-og-nermiljokvaliteter-i-fem-fylker-IS-0483.pdf>.
- Kjørholt, A. T. (2002). Small is powerful - Discourses on children and participation in Norway. *Childhood*, 9(1), 63-82. doi:10.1177/0907568202009001005

- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere - til barnets beste? . I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 11-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klepp, K. I., Stigen, O. T. & Aarø, L. E. (2017). Folkehelse og folkehelsearbeid blant barn og unge i Norge. I K.I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2009). § 5-1 Medvirkning. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kmd/veiledninger\\_brosjyrer/2009/lovkommentar-til-plandelen-i/kapittel-5-medvirkning-i-planleggingen/-5-1-medvirkning/id556757/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kmd/veiledninger_brosjyrer/2009/lovkommentar-til-plandelen-i/kapittel-5-medvirkning-i-planleggingen/-5-1-medvirkning/id556757/).
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2014). *Medvirkning i planlegging - Hvordan legge til rette for økt deltakelse og innflytelse i kommunal og regional planlegging etter plan- og bygningsloven*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/plan/medvirkningsveileder/h230\\_2b\\_veileder\\_medvirkning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/plan/medvirkningsveileder/h230_2b_veileder_medvirkning.pdf).
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups - A practical guide for applied Research*. California: Sage Publications.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. SAGE Publications Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenninger, A. (2008). Barns plats i staden. Hentet fra [http://www.movium.slu.se/system/files/news/7920/files/barns\\_plats\\_i\\_staden.pdf](http://www.movium.slu.se/system/files/news/7920/files/barns_plats_i_staden.pdf).

- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *THE LANCET*, 358(9280), 483-488. doi:10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 25(122), 2468-2472. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2002--2468-72.pdf>.
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *CHILDREN & SOCIETY VOLUME*, 17(4), 264-276. doi:10.1002/CHI.745
- Lovkommentar til plandelen av ny plan- og bygninglov (2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lovkommentar-til-plandelen-i-/id554282/>.
- Mæland, J. G. (2012). *Forebyggende helsearbeid - Folkehelsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenfors, M. (2010). *Participation - on the children's own terms?* Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/268062084\\_Participation\\_-\\_on\\_the\\_children%27s\\_own\\_terms](https://www.researchgate.net/publication/268062084_Participation_-_on_the_children%27s_own_terms).
- Opdal, P. M. (2002). Barnerettighetene. *Mennesker & Rettigheter*, 4(20), 2-10. Hentet fra <https://www.idunn.no/ntmr/2002/04/barnerettighetene>.
- Opplæringslova. Lov om grunnskole og den videregående opplæringen (1998).
- Plan- og bygningsloven. Lov om planlegging og byggesaksbehandling (2008).
- Prout, A., Jenks, C. & James, A. (1998). *Theorizing childhood*. Williston: Teachers College Press.
- Royce, S. W., Parra-Medina, D. & Messias, D. H. (2006). Using Photovoice to Examine and Initiate Youth Empowerment in Community- Based Programs: A Picture of Process and Lessons Learned. *Californian Journal of Health Promotion*, 4(3), 80-91. Hentet fra [http://www.cjhp.org/Volume4\\_2006/Issue3/080-091-royce.pdf](http://www.cjhp.org/Volume4_2006/Issue3/080-091-royce.pdf).



- Ryburn, M. (1996). Myndiggjøring og fagfolks rolle ved plassering av barn. I M. Sandbæk & G. Tveiten (Red.), *Sammen med familien: arbeid i partnerskap med barn og familier* (s. 155-178). Oslo: Kommuneforlaget.
- Sandbæk, M. (2002). *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester* (NOVA Rapport 14/02). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2002/Barn-og-foreldre-som-sosiale-aktoerer-i-moete-med-hjelpetjenester>.
- Sandbæk, M., & Einarsson, J. H. (2008). *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine* (NOVA Rapport 2/08). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2008/Barn-og-unge-rapporterer-til-FN-om-rettighetene-sine>.
- Sandgren, E. & Martens, B. (1999). *Vi vil prøve verden selv! En metodebok om barn og medvirkning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Silverman, D. (2003). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE publications.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>.
- Sletteland, N. & Donovan, R. M. (2012). *Helsefremmende lokalsamfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation - Reality or Rhetoric?* (Doktoravhandling). Uppsala Universitet. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:168647/FULLTEXT01.pdf>.
- Strack, R. W., Magill, C. & McDonagh, C. (2004). Engaging Youth through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 5(1), 49-58. doi:10.1177/1524839903258015

- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltagelse - Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveiten, S. & Boge, K. (2014). Hvorfor er ulike perspektiver på empowerment interessante som forskningsfelt, anvendelsesområder og praksiser? I S. Tveiten & K. Boge (Red.), *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk - nye perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra [https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/pri nsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/pri nsipper_lk06.pdf).
- Voksne for barn. (2013). Det er her jeg bor! Barn og unges medvirkning i kommunal planlegging. Hentet fra [http://www.vfb.no/filestore/Vi\\_tilbyrNY/Publikasjoner/PDFer/WEB\\_KommunalHND\\_BOK\\_sept13.pdf](http://www.vfb.no/filestore/Vi_tilbyrNY/Publikasjoner/PDFer/WEB_KommunalHND_BOK_sept13.pdf).
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192. Hentet fra [http://www.public.iastate.edu/~bestler/arts\\_based\\_articles/1999\\_Liebert\\_Photovoice.pdf](http://www.public.iastate.edu/~bestler/arts_based_articles/1999_Liebert_Photovoice.pdf).
- Wang, C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 147-161. Hentet fra

[https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1300/J125v14n01\\_09?scroll=top&needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1300/J125v14n01_09?scroll=top&needAccess=true).

Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. doi:10.1177/109019819702400309

Warne, M., Snyder, K., & Gådin, K. G. (2013). Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation. *Health Promotion International*, 28(3), 299-310. doi: [10.1093/heapro/das011](https://doi.org/10.1093/heapro/das011)

Whitehead, M. & Dahlgren, G. (1991). What can be done about inequalities in health? *THE LANCET*, 338(8774), 1059-1063. doi: [https://doi.org/10.1016/0140-6736\(91\)91911-D](https://doi.org/10.1016/0140-6736(91)91911-D)

Winsvold, A. & Solberg, A. (2009). *Modeller for barn medvirkning - en eksempelsamling* (TemaNord 2009:577). Hentet fra <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701067/FULLTEXT01.pdf>.

World Health Organization. (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion. Hentet fra [https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa\\_charter\\_hp.pdf](https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf).

World Health Organization. (2018). Health promotion. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index2.html>.

## 9. Vedlegg

### 9.1 Intervjuguide og opplegg for fokusgruppeintervju med elevene

## Intervjuguide til fokusgruppeintervju med elever i 6- og 7. klasse

### Før intervjuet starter

Det vil være en intervjuer til stede under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Intervjueren vil presentere seg for barna i starten av møte, og hilse på barna som deltar. Stoler vil bli plassert i en ring slik at alle kan se hverandre, og intervjueren vil plassere seg slik at h\*n sitter i ca. samme høyde som elevene.

Først vil jeg takke elevene for at de har sagt seg villig til å bli med i dette intervjuet. Videre vil jeg fortelle hvem jeg er og at jeg studerer på Universitet i Bergen, og lurer på hvordan de hadde det når de gjennomførte «Mobbeprosjektet» tidligere i vår. Videre vil jeg fortelle at jeg lurer hvordan de synes at det var å bruke fotostemme på skolen, og om de fikk lov å være med å bestemme når de tok bilder. Vi vet ikke så mye om dette siden det er få elever som har fått gjøre det samme, og derfor er det ekstra interessant å høre hva de synes. Ingen kan svare rett eller galt på de spørsmålene jeg stiller, derfor kan dere fortelle akkurat det dere har lyst til. Det er heller ikke greit å le av det andre svarer, så det unngår vi. Ikke sant? Hvis jeg plutselig spør dere om noe dere ikke vet svare på så er det bare å fortelle det, eller spørre om jeg kan forklare på en bedre måte. Det er ikke alltid så lett å forstå hverandre, å da må dere si i fra til meg. Det kan hende at dere trenger tid til å tenke før dere svarer, å det er helt greit. Vi skal holde på i ca. en time, og er det noe dere lurer på underveis er det bare å spørre. Høres dette greit ut, eller er det noe dere lurer på før vi starter?

### Del 1 – Prosjektet Medvirkning for mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø for å fremme folkehelse

- *Kan dere fortelle hva prosjektet «Nærmiljø som fremmer folkehelse» handler om?*
  - Hva fokuserer prosjektet mest på?
    - Nærmiljø?

- En trygg plass å vokse opp?
  - Folkehelse? c
  - At alle barns skal ha det bra?
- ***Har dere noen tanker rundt hvorfor skolen har startet dette prosjektet?***
- Få en bedre plass å vokse opp?
  - Skape god helse hos elvene?
  - Ha en trygg plass å vokse opp?
  - Få en bedre skolehverdag?

## **Del 2 – Bruk av fotostemme i prosjektet**

- ***Er det noen av dere som kan fortelle hva dere gjorde når dere brukte fotostemme i prosjektet?***
- ***Hva synes dere var det kjekkeste med fotostemme?***
- Å ta bilder?
  - Vise bildene dere hadde tatt for klassen?
  - Ha fotoutstillinger?
- ***Hvordan tok dere bilder?***
- I skoletiden
  - På fritiden
- ***Var det slik at dere tok bilder alene, sammen i grupper eller tok hele klassen bilder sammen?***
- Alene
  - To og to
  - I grupper
  - Hele klassen
  - Læreren
- ***Hva brukte dere for å ta disse bildene?***

- Fikk dere låne eventuelt kamera, ipad eller mobiler på skolen? Eller var det deres egne?
  - Ipad
  - Mobiltelefon
  - Kamera
  - Fant bilder på internett
  
- ***Kan noen fortelle hva de tok bilder av?***
  - Steder
  - Personer
  - Ting
  
- ***Hva gjorde dere med bildene etter at dere hadde tatt dem?***
  - Diskuterte dem i klassen
    - Hvordan var det å diskutere?
  - Ble enige i klassen om hvilke bilder som skulle presenteres
    - Hva var det på bildene dere valgte ut?
  - Gjennomførte en fotoutstilling
    - Hvem kom å så på fotoutstillinger?
      - Foreldre
      - Kommunestyre
      - Rektor
    - Var det kjekt å ha fotoutstilling?
    - Hvorfor hadde dere en fotoutstilling?
      - Vise bildene for kommunestyre
      - For at dere skulle få bli med å bestemme?

### **Del 3 – Barn og medbestemmelse**

- ***Hva får dere være med å bestemme?***
  - Hjemme?
  - På skolen?
  - På fritiden?
  - I kommunen?

- ***Kan noen fortelle hva de synes barn burde få være med å bestemme?***
  - Hjemme?
  - På skolen?
  - På fritiden?
  - I kommunen?
  
- ***Synes dere at voksne er flinke og opptatte av å høre på og spørre hva barn mener og synes?***
  - Hvorfor er det viktig at voksne hører på hva barn har å si?
  - Når burde voksne høre på hva barn har å si?
    - På skolen?
    - Hjemme?
  - Hva kan barn gjøre for at voksne skal høre på det de vil si?

#### **Del 4 – Medvirkning i prosjektet**

- ***Hva fikk dere elever lov til å være med å bestemme noe i prosjektet?***
  - Hva dere skulle ta bilde med, mobil, Ipad, kamera
  - Hva dere skulle ta bilde av?
  - Hvor dere skulle ta bilde?
  
- ***Hva bestemte lærerne i prosjektet?***
  
- ***Synes dere at dere fikk bestemme nok i prosjektet?***
  - Hva ville dere bestemt hvis dere fikk bestemme mer?
  - Hvorfor synes dere at dere fikk bestemme nok?

#### **FOTOUTSTILLING**

- ***Hva sa de voksne når de så fotoutstillingen deres?***
  - Forstod de voksne hvorfor dere hadde tatt bilder av det dere gjorde?
  
- ***Hva har skjedd med prosjektet etter at dere har hatt fotoutstilling?***

- Har det skjedd endringer på skolen eller i området rundt?
  - Eventuelt hva?
- Får dere være med å bestemme mer?
  - Eventuelt hva?
- Hører de voksne i kommunen mer på dere nå?
  - Eventuelt hva?

## **Del 5 – Eventuelt**

- *Er det noe annet dere har lyst til å fortelle meg?*

### **Avsluttende kommentar**

Tusen takk for at dere ville hjelpe meg med dette. Det var veldig kjekt å få være her sammen med dere, å høre dere fortelle om prosjektet.



## 9.2 Intervjuguide for intervju med rektor ved «Lillevik» skole

### Intervjuguide

- **Hva handler prosjektet «Medvirkning mot mobbefritt oppvekstmiljø – nærmiljø for å fremme folkehelse» om?**
- **Kan du fortelle om gjennomføringen for prosjektet?**
  - Kunne elevene selv bestemme hva de skulle ta bilde av?
  - Hadde elevene mulighet til å ta bilder utenfor skoleområdet?
  - Hvordan ble det avgjort hvilke bilder som skulle benyttes?
- **Hva var målsettingen og hensikten med prosjektet?**
- **Hva har prosjektet bidratt til?**
- **Hvilke endringer har forekommet som er resultat av prosjektet?**
  - Er du fornøyd med utfallet til prosjektet?
- **Synes du elevene har fått mulighet til å medvirke i tilstrekkelig grad i prosjektet?**
- **Hvordan tror du elevene opplevde egen medvirkning i prosjektet?**
- **Hvilke erfaringer tror du elevene har hatt med fotostemme?**
- **Hvilken forståelse tror du elevene har hatt for prosjektet?**

- **Hvordan foregikk prosessen mot å klargjøre til fotoutstilling?**
- **Hvordan ble fotoutstillingen mottatt av «lokalbefolkningen»?**
- **I etterkant av prosjektet, anser du fotostemme som en hensiktsmessig medvirkningsmetode for barn?**
- **På hvilken måte kan elever medvirke i skolehverdagen uavhengig av prosjektet?**

### 9.3 Forespørsel om deltakelse i studien

## Forespørsel om at barnet ditt deltar i undersøkelse

Helsedirektoratet har i ledd av implementeringen av Folkehelseloven igangsatt en prosjektsatsning for å øke befolkningens medvirkning i det kommunale folkehelsearbeidet. Prosjektsatsningen kalles «Kartlegging og utviklingsarbeid i nærmiljø og lokalsamfunn som fremmer folkehelse». I satsningen eksisterer det ulike prosjekter på fylkes- og kommunalt nivå. Askøy kommune er en av deltakerkommunene, og Hetlevik skole deltar med prosjektet «Medvirkning for mobbefritt oppvekst- og nærmiljø som fremmer folkehelse». I forbindelse med det prosjektet skal det gjennomføres et forskningsprosjekt med fokus på elevers medvirkning og medbestemmelse. Problemstillingen som skal besvares fokuserer på om elevene har opplevd medvirkning i prosjektsammenhengen. Barn har rett til både medvirkning og medbestemmelse i saker som handler dem selv, og det ønskes kunnskap om dette fra barns perspektiv. På bakgrunn av dette ønskes det tillatelse til å intervjuere deres barn.

### Formålet med undersøkelsen

Målet med undersøkelsen er å tilegne seg kunnskap om hvordan elevene opplever sin deltakelse i prosjektet, for å se om fotostemme er en hensiktsmessig metode for å fremme medvirkning av barn og unge. Det vil bli intervjuet mellom 4-7 elever på både 6- og 7 trinn ved Hetlevik skole som har kjennskap til prosjektet. Det er en masterstudent ved Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil (HEMIL-senteret) som er organisert under Det psykologiske fakultet i Bergen som skal gjennomføre intervjuene.

### Hva innebærer å delta?

For å delta må barnet ditt sette av ca. 1 time til intervju, og intervjuene vil finne sted på skolen. Barnet vil bli intervjuet i grupper på mellom 4-7 deltakere på samme klassetrinn. Gruppeintervju gjør intervjusituasjonen tryggere for barnet, da h\*n vil kjenne andre i gruppen. En slik intervjusituasjon vil også gjøre det lettere for forskeren å anonymisere svarene til barna i etterkant. Dersom det er ønskelig kan intervjuguiden til intervjuet sendes til foreldre ved forespørsel. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og skrevet ut i ettertid, men både opptak og utskrift vil bli slettet når oppgaven godkjennes.

## **Intervjutema**

Det ønskes innsikt i hvordan barn oppfatter begreper som medvirkning, deltakelse og barns rett til å bli hørt i avgjørelser som angår dem. Hva legger barn selv i slike begreper, og på hvilken måte opplever barn selv av de får delta og medvirke i avgjørelser. Opplever elevene at de har hatt medvirkning i forbindelse med prosjektet «Medvirkning for mobbefritt oppvekst- og nærmiljø som fremmer folkehelsen»? Og hva opplever elevene at de har fått medvirke med. Er fotostemme en hensiktsmessig medvirkningsmetode for barn, som gir dem mulighet til å uttrykke meninger i saker som angår dem? Sammen skal gruppen reflektere omkring disse temaene.

## **Taushetsplikt og anonymitet**

Prosjektet er forskriftsmessig meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. For mer informasjon om personvern se <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, samt anonymisert.

## **Deltakelse er frivillig**

Det er opp til den enkelte foreldre å avgjøre om deres barn deltar eller ikke. Dersom dere sier ja, kan dere når som helst i perioden ombestemme dere og trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom dere velger å trekke deltakelsen vil all data som foreligger bli anonymisert. For å kunne delta må også barnet skrive under på samtykkeskjema.

## **Har dere spørsmål?**

Dersom det foreligger noen spørsmål vedrørende undersøkelsen kan dere kontakte: Hanne Vanglo Grastveit kontaktes på tlf: 95 46 34 51 eller mail: [grastveith@gmail.com](mailto:grastveith@gmail.com) eller hovedveileder Elisabeth Fosse på tlf: +47 55 58 27 58 eller +47 930 47 742 eller mail: [Elisabeth.Fosse@uib.no](mailto:Elisabeth.Fosse@uib.no) eller biveileder Rita Agdal på tlf: 934 15 525 eller mail [Rita.Agdal@hvl.no](mailto:Rita.Agdal@hvl.no)

## **Hvis deres barn skal delta**

Både barnet og en eller begge foreldre må skrive under på samtykkeskjema som er vedlagt for at barnet skal kunne delta i undersøkelsen. Navn og klasse på barnet må skrives i skjemaet. Skjemaet med samtykke må tas med tilbake til skolen, som videreformidler dette til forskeren.

### 9.3 Samtykkeerklæring

## Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker herved at mitt barn |

\_\_\_\_\_ kan delta i undersøkelsen

(Skriv navn på barn og klasse i blokkbokstaver)

Underskrift av foreldre: \_\_\_\_\_

Skriv navnet i blokkbokstaver: \_\_\_\_\_

Underskrift av barn: \_\_\_\_\_

## 9.4 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata AS



Elisabeth Fosse  
Christiesgt. 13  
5015 BERGEN

Vår dato: 01.11.2017

Vår ref: 56497 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 10.10.2017 for prosjektet:

56497	<i>Hvordan opplever elever medvirkning gjennom bruk av fotostemme?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elisabeth Fosse</i>
Student	<i>Hanne Grastveit</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved avslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

