

BARNS DELTAGELSE I SKOLEN

- slik det fortøner seg fra barns synsvinkel

**”Det er viktig å høre på
barn for av og til vet
barn best...” jente (8)**



**Masteroppgave i barnevern av Jorun M. Holte vår 2009
Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet,
Institutt for utdanning og helse,
Senter for barnevernsstudier**

FORORD

Å skrive masteroppgave om barns deltagelse i skolen har vært utrolig lærerikt. Jeg er virkelig glad over å ha fått fordype meg i et så viktig og aktuelt tema, men gleden har noen ganger blitt overskygget av en følelse av å aldri bli ferdig. Av og til har jeg følt meg som studentenes svar på den flygende hollender, skipperen som ble dømt til å seile hvileløst på de syv hav uten å få komme i havn. Men jeg kom i havn. Det hadde jeg ikke klart helt for egen maskin, så her er det flere som skal takkes.

Den største takken går til alle de barna som gjennom intervjuene bidro med sin egne tanker, refleksjoner og erfaringer med deltagelse. Takk også til barnas foreldre som samtykket i at barna fikk delta i forskingsprosjektet. Tusen takk til skolene som i en ellers hektisk hverdag tok seg tid til å legge til rette slik at vi fikk gjennomført intervjuene. En takk også til Redd Barnas Forskningsfond som har bidratt med økonomisk støtte til datainnsamlingen og transkriberingen av intervjuene. Masterstudien er gjennomført ved siden av jobb i BUF- etat, ved Bergen senter for minoritetsungdom. Takk til ledelsen ved Sissel Nesse for positiv innstilling, fleksibilitet og permisjoner i forbindelse med studiet.

Takk til skrivegruppen min for diskusjoner og innspill. En stor takk til Unni Sagoe som jeg har delt opp og nedturer med. Takk for godt og nært samarbeid gjennom hele studieprosessen og særlig for god hjelp i sluttspurten. En ekstra stor takk skal Turid ha, for at hun har bidratt med sin lærerkompetanse og delt av sin store kunnskap om skolen. Takk også for ditt engasjement, interesse, inspirerende diskusjoner, og uvurderlig støtte gjennom hele dette masterstudiet.

Takk også til prosjektleder Marit Skivenes for at jeg fikk mulighet til å være med i dette prosjektet. Takk til min veileder Elisabeth Backe Hansen for innspill og kommentarer underveis. En særlig takk til min bi- veileder Ragnhild Hollekim for tålmodig veiledning, diskusjoner og oppfølging gjennom hele prosessen. Uten deg hadde jeg ikke kommet i havn.

Bergen, 11. mars 2009

Jorun M. Holte

SAMMENDRAG

I 2003 ble barnekonvensjonen implementert i det norske lovverket. Barnekonvensjonens artikkel 12 slår fast at alle barn som er i stand til å danne seg mening i en sak skal få muligheten til å uttrykke seg i alle saker som angår dem både på offentlig og privat arena. Lovendringen førte til at aldersgrensen for når barn skal delta ble senket fra 12 år til 7 år, noe som aktualiserer en rekke utfordringer knyttet til barns deltagelse. Denne masteroppgaven har sitt utspring i et forskningsprosjekt "Barns medvirkning og barneperspektivets utforming og posisjon i moderne samfunn." Prosjektets hovedsiktemål er å bidra til teori-danning når det gjelder barneperspektivet og modeller for barns medvirkning. Min masteroppgave er knyttet til prosjektets kvalitative studie og følgende problemstilling søkes besvart: Hvilke erfaringer og tanker har barn rundt egen deltagelse i skolen?

Målet med masteroppgaven har vært å få fram barns perspektiver på tema som er knyttet til deres rett til deltagelse i skolen. Studien har en kvalitativ tilnærming og datagrunnlaget er basert på forskningsintervju av 52 skolebarn på 2.til 7. trinn ved tre skoler i Bergen. Barna ble intervjuet om sine synspunkter på deltagelse på hjemme-, skole- og fritidsarenaen. Min masteroppgave er avgrenset til å omhandle barns deltagelse i skolen. Intervjuene ble transkribert og analysert opp i mot to teoretiske inntak: Shiers (2001) femnivå modell for deltagelse og Skivenes og Strandbus (2006) prosedyrebaserte perspektiv for deltagelse i beslutningssaker. I tillegg benyttes teori om empowerment, makt, anerkjennelse og annen relevant forskning. Følgende hovedfunn har framkommet i studien:

Denne studien indikerer at barna ser på seg selv som viktige deltagere og bidragsytere i skolen. Barna oppgir å delta innenfor undervisningen, klassefellesskapet og elevdemokratiet, men deltagelse skjer alltid innenfor rammer som er satt av andre, for eksempel skolen som organisasjon eller den enkelte lærer. I tillegg må individuell deltagelse tilpasses fellesskapet behov.

Når barna eksemplifiserer deltagelse i undervisningen kan det være at lærerne hører på dem, og at de kan spørre om ting, for eksempel om å få tilpasset faglige oppgaver til sitt nivå. Det synes imidlertid ikke å være etablert

kjente arena og forutsigbare prosedyrer, som sikrer at barna på en systematisk måte deltar i utformingen av undervisningen.

Klassefellesskapet er elevdemokratiets minste enhet, og her fattes beslutninger som angår barna klassen. Når barna gir eksempler på deltagelse på denne arenaen så forteller de om beslutninger som er knyttet til at klassen skal disponere fellesmidler, hvor de skal reise på klasseseturer og klasseregler. Det ser ut til at prosedyrene for beslutninger følger flertallsprinsippet, på samme måte som i elevdemokratiet for øvrig.

Elevdemokratiet er den arenaen barna i størst grad forbinder med deltagelse og muligheten til å påvirke. De sakene barna forteller at har innflytelse på er innkjøp av leker, fotballer, slåbrett eller større lekeinstallasjoner ute, mens de har bare marginal innflytelse saker med langsiktige konsekvenser som utbedring av skolebygget og forvaltning av uteområdet.

Barna er generelt tilfreds med lærernes grenser. De eldste er gjennomgående mer fornøyd enn de yngste. Barna assosierer lærerens rolle med kunnskap og kompetanse. De setter pris på at læreren holder ro og orden i klassen og strukturerer skolehverdagen for dem.

Lærerne har makt, men barna er ikke maktesløse. Mest framtrædende er lærernes makt til å sette agenda. Barna beskriver flere strategier for å forholde seg til lærernes beslutninger; akseptere, forhandle om kompromissløsninger, alliere seg med andre eller opponere.

Barna mener at de bør delta aktivt i sin skolehverdag fordi de har kompetanse og kunnskap som voksne ikke nødvendigvis har, fordi det er demokratisk og rettferdig, og fordi det oppleves anerkjennende og får dem til å føle seg verdsatt. Barn ønsker å delta i større grad enn de gjør.

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Målsetting og problemformulering	3
1.3 Avgrensning av oppgaven	4
1.4 Oppgavens framdrift	6
2.0 TEMAETS KONTEKST OG BAKGRUNN	6
2.1 Lover og planverk av betydning for barns deltagelse	6
2.1.1 CRC om barnets rettigheter	6
2.1.2 Fagplan for lærerutdanningen om deltagelse?	8
2.1.3 Opplæringsloven og læreplanverket om deltagelse	8
2.2 Barndom og skole i endring	11
3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	13
3.1 Rettighetsperspektivet på barn.....	13
3.2 Deltagelsesbegrepet i relasjon til barn	14
3.2.1 Medvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse	14
3.2.2 Sinclair om deltagelse for barn	16
3.3 Shiers femtrinns modell for deltagelse	17
3.4 Skivenes og Strandbus prosedyrebaserte modell.....	19
3.5 Hvorfor er det så viktig at barn skal delta?	20
3.5.1 Fordi det fører til empowerment	20
3.5.2 Fordi det er anerkjennende	21
3.5.3 Av demokratiske grunner	22
3.6 Hvilke faktorer kan begrense barns deltagelse?	23
3.6.1 Sider ved skolens organisering	23
3.6.2 Synet på barn som sårbare vesener med lav kompetanse	25
3.6.3 Alder og modenhet som barriere for deltagelse	26
3.6.4 Voksnes makt som barriere for deltagelse	27

3.8 Relevant forskning	30
4.0 METODE	33
4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn	33
4.2 Metodevalg	33
4.3 Kvalitativt forskningsintervju som metode	34
4.4 Planlegging, forberedelse og intervjuguide	35
4.5 Utvalg	36
4.6 Intervjuene	38
4.7 Databehandling og analyseform	40
4.8 Forskningsetiske vurderinger	43
4.9 Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet	44
5.0 RESULTATER OG DISKUSJON	48
5.1 Barns erfaring med deltagelse i skolen	48
5.1.1 Barn presenterer seg selv som deltagere i skolen	48
5.1.2 Deltagelse i utformingen av undervisningen	50
5.1.3 Barn opplever deltagelse i elevrådet	52
5.1.4 Klassefelleskapet som deltagesarena	55
5.2 Hva får barna ikke bestemme?	56
5.3 Hva synes barn om at lærerne bestemmer?	57
5.3.1 De eldste er mer fornøyd med lærernes grenser enn de yngste	57
5.3.2 Barna assosierer lærerens rolle med kunnskap og kompetanse	59
5.3.3 Lærerne strukturer skolehverdagen og holder ro og orden	60
5.3.4 Lærernes grensesetting assosieres med beskyttelse og omsorg	61
5.4 Hva ønsker barn å bestemme?	62
5.4.1 Barn vil ha mer innflytelse over mer over reglene	63
5.4.2	Barn vil ha mer innflytelse
over fysiske rammebetingelser	63
5.4.3 Måten fagene er lagt opp på	64

5.5 Barns strategier for å få gjennomslag for sitt syn.....	64
5.5.1 Aksepterer at lærerne bestemmer	65
5.5.2 Forhandle om kompromissløsninger innenfor lærernes grenser	66
5.5.3 Opponere og alliere seg med andre	66
5.6 Hvorfor mener barn at det er viktig å delta	67
5.6.1 Barn har kompetanse som voksne ikke nødvendigvis har.	68
5.6.2 Barn må bli hørt av demokratiske grunner	68
5.6.3 Barn skal bli hørt fordi det føles anerkjennende	70
6.0 TEORETISK ANALYSE OG DRØFTING	70
6.1 hvilken grad realiseres deltakelse i skolen?	71
6.2 Finnes det prosedyrer som sikrer deltagelse i skolen?	74
6.3 Hva sier barna om hva som er viktig med deltagelse?	76
6.3.2 Barna er fornøyd med at lærerne setter grenser og organiserer skolehverdagen	78
6.3.3 Lærerne har makt over barn men barn er ikke maktesløse	78
6.4 Hvordan kan man forstå skolens utfordringer med hensyn til barns deltagelse?	80
7.0 AVSLUTNING	82
7.1 Sentrale funn.....	83
7.2 Implikasjoner for videre forskning og praksis	84
LITTERATUR.....	86

VEDLEGG:

Intervjuguide

Brev til skolen

Forespørsel om å delta i undersøkelse

Samtykkeskjema

1.0 INNLEDNING

Alle barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i saker som berører dem, både på offentlig og privat arena (Strandbu, 2007). Rettigheten omtales som barns rett til deltagelse, og prinsippet er et av grunnprinsippene i FNs barnekonvensjon (heretter forkortet CRC). De siste tiårene har prinsippet også befestet seg i den norske barne- og ungdomspolitikken, samt i økende grad blitt gjenstand for interesse innenfor barne- og familieforskningen. Barnekonvensjonen er ratifisert av de fleste land i verden og konvensjonen slår fast at barn under 18 år er selvstendige individer som i tillegg til å omfattes av de generelle menneskerettighetene også er innvilget noen særregler som er knyttet til det å være barn.

I 1991 sluttet Norge seg til, eller ratifiserte CRC, og i 2003 ble CRC gjort til Norsk lov og inkorporert i lov om menneskerettigheter av 1999. Lovgiver slo med dette grepet fast at CRC skulle gjennomsyre alle beslutninger og alle offentlige virksomheter som berører barn og unge. Rettighetsperspektivet på medbestemmelse for barn var ikke noe nytt i Norge. Siden 1981 hadde barn i henhold til barneloven hatt medbestemmelsesrett fra fylte 12 år. Aldersgrensen gjaldt også for barnevernloven og adopsjonsloven. Inkorporeringen av CRC i lovverket var likevel en styrking av barns deltagerrett blant annet ved at CRC ble gitt forrang ved motstrid mellom norsk lovgivning og konvensjonsbestemmelsene (Liden, 2008). For å sikre samsvar mellom CRC og det øvrige lovverket, ble det gjort endringer i en rekke lover. Her kan nevnes forvaltningsloven, plan og bygningsloven, barneloven, lov om barneverntjenester, opplæringsloven, barnehageloven mfl. Dette var et viktig politisk steg i retning av å sikre reell oppfyllelse av barns rettigheter.

Deltagerretten er hjemlet i CRC artikkel 12. Artikkelen har to ledd men det er bare første ledd som er relevant for denne masteroppgaven.

”Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører

barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.” Som det framgår av ordlyden gjelder retten til deltagelse for alle barn uansett alder. FN har ikke inntatt noen aldersgrense for deltagelse. En innskrenking opereres det likevel med ved at barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar alder og modenhet.

I motstrid med FNs anbefalinger valgte norske myndigheter å beholde en aldersgrense for medbestemmelse (Ang. et. al, 2006) i barneloven, barnevernloven og adopsjonsloven. Aldersgrensen for deltagelse ble senket fra 12 til syv år. Med dette går norsk lov lenger enn CRC som uttrykker at det skal tas hensyn til barnas ”involving capacity”, uten å stadfeste en grense for når barnet alltid skal høres. Norge valgte å beholde en aldersgrense fordi aldersgrensen på tolv år hadde godt fotfeste befolkningen. Myndighetene fryktet at å gå bort fra aldersgrense kunne signalisere en svekkelse av barns rettigheter og ikke en styrking, slik intensjonen var. Retten til deltagelse gjelder altså for alle barn, uansett alder, på alle de arenaer som er relevant for dem. En slik arena er skolen. Målet for denne masteroppgaven er og bidra til å øke kunnskapen om hvilke erfaringer barn, fra 2. til 7. trinn, har med deltagelse, og hvordan deltagelse i skolen fortøner seg fra barnas synsvinkel. Konkretisering av problemstilling blir gjort i oppgavens kapittel 2.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven har sitt utspring i et forskningsprosjekt kalt ”Barns medvirkning og barneperspektivets utforming og posisjon i moderne samfunn”. Prosjektet ledes av Dr. Marit Skivenes ved Universitetet i Bergen. Om hovedsiktemålet for prosjektet oppsummeres følgende: *”Et sentralt siktemål i prosjektet er å bidra til teoridanning når det gjelder barneperspektivet og modeller for barns medvirkning. Det er imidlertid også behov for empiriske undersøkelser om hvilke ulike perspektiver på barn som forefinnes. Ut fra en flerfaglig tilnærming vil vi undersøke hvordan spenningen mellom ulikeartede hensyn som oppdragelse, beskyttelse og effektivitet på den ene siden og barn deltakelse og medvirkning på den andre siden, gir seg utslag i ambivalente forventninger til og forestillinger om barn i dagens samfunn.”* Jeg har vært knyttet til hovedprosjektets kvalitative studie og har deltatt i

intervjustudien av 52 skolebarn i alderen 7- 13 år (2.til 7. trinn). Jeg har avgrenset min studie fra hovedprosjektet ved at den utelukkende omhandler barns deltagelse i skolen.

De siste tiårene har barns deltagelse generelt fått økt oppmerksomhet både i skoleforskningen og barne- og familieforskningen. Mesteparten av forskningen studerer imidlertid barns deltagelse ut ifra voksnes perspektiver. Jeg finner færre studier som har etterspurt barns erfaringer og synspunkter på saken, særlig gjelder dette yngre barns deltagelse og syn på seg selv som deltagere (Clark & Percy- Smith 2006). Et av unntakene er Sandbæk og Einarson (2008) som i Norges 4. rapport til FN presenterer en studie som også omfatter yngre barns synspunkter på deltagelse i skolen i. Generelt sett har likevel forskningsaktiviteten vært høyere i forhold til ungdommer, og høyere i skolen enn hva tilfellet er for hjemmearenaen og fritidsarenaen. Blant annet gjennomføres Elevundersøkelsen årlig i skolen i Norge. Kjørholt og Liden (2004) har forsket på ungdommers deltagelse i de kommunale ungdomsrådene. Civic Education Study (Mikkelsen, 2002) har kartlagt 9. klassingers demokratiske beredskap både i Norge og 27 andre land. Denne studiens hensikt er å bidra til å øke kunnskapen om de yngre barnas erfaringer og tanker rundt realisering av deltagelse i skolen.

1.2 Målsetting og problemformulering

Formålet med denne masteroppgaven er å få fram perspektivene til barn i barneskolealder om temaer som er knyttet til deres rett til deltakelse etter barnekonvensjonens artikkel 12. Det er som sagt få empiriske studier om barn fra 7 til 13 år sine erfaringer med, og refleksjoner knyttet til deltagelse i skolen. Denne studiens ambisjon er å bidra til å øke kunnskapsgrunnlaget på feltet. Jeg ønsker å få kunnskap om hva barn deltar i på skolen, hva de ikke deltar i, og hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg rundt deltagelse i en skolesammenheng, samt hvorfor barna synes det er viktig at de deltar. Masertoppgavens hovedproblemstilling er:

”Hvilke erfaringer og tanker har barn rundt egen deltagelse i skolen.”

For å besvare problemstillingen har jeg slik Hatch (2002) anbefaler det, konkretisert følgende utdypende forskningsspørsmål:

- Hva har barn innflytelse på og hva har de ikke innflytelse på i skolen?
- I hvilken grad realiseres barn deltagelse på skolen?
- Hva mener barn om grensene i skolen?
- Hva synes barn at lærerne skal bestemme?
- Hva ønsker barn mer innflytelse på?
- Hvilke strategier har barn for å påvirke beslutninger i skolen?
- Hvorfor mener barn at de bør være aktive deltagere i forhold som angår dem?

Det siste forskningsspørsmålet er knyttet til hvorfor barn generelt synes det er viktig at barn deltar. Selv om spørsmålet ikke er direkte knyttet til skolen, så anser jeg det som like relevant for skolen, som for andre deltagelsesarenaer.

Det har vært nødvendig å ta i bruk flere teoretiske inntak for å besvare problemstillingen og belyse datamaterialet på en tilstrekkelig måte. Teori om deltagelsesbegrepet i relasjon til barn utgjør et viktig inntak. Oppgaven kan likevel sies å være hovedforankret i de to teoretiske perspektivene Shiers (2001) femnivå modell for deltagelse og Skivenes og Strandbus (2004) prosedyrebaserete firestegsmodell, som er basert på betingelser for fornuftig kommunikasjon. I løpet av forskningsprosessen viste det seg imidlertid at disse to perspektivene ikke var tilstrekkelige for å fange opp barnas perspektiv på deltagelse og det de forbandt med begrepet. For å kunne fange opp nyanser i barnas forståelse, supplerte jeg med teori om empowerment, makt og anerkjennelse.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Jeg har avgrenset denne studien til å omhandle skolen som deltagelsesarena. Begrunnelsen for studiens avgrensning hviler i hovedsak på pragmatiske hensyn i forhold til masteroppgavens størrelse. Likevel er valget mitt om å fordype meg i skolen som ramme for deltagelse også basert på interesse. Det tas daglig, i skolen som ellers, store og små beslutninger som vedrører barn.

Deltagelse er derfor en høyst aktuell problemstilling også her. I skolen fattes beslutninger som angår det enkelte barn eller barn som gruppe. Beslutningene spenner fra hvor barna skal sitte i klasserommet, hvilket tema de skal velge for prosjektarbeid, hvilke leker som skal kjøpes, til større beslutninger av mer langsiktig karakter som forvaltning av uteområde, byggingsmasse og beslutninger om opplæring etc. Jeg er nysgjerrig på hvordan barn opplever deltagelse innenfor skolesystemet, der de organisatoriske og rettslige betingelsene for deltagelse er mer kompleks og eksplisitt uttalt, enn hva tilfellet er for hjemme- og fritidsarenaen.

Skolen er en kompleks arena for deltagelse og det krever noen avklaringer av hvilke rammer problemstillingen søkes løst innefor. For det første er skolen bygget opp som et fellesskap der en lærer har ansvar for ca 20 barn. Videre er det viktig å være klar over at skolen inngår i et større politisk prosjekt som er knyttet til demokratibyggning (Engelstad et al. 2003). Skolen er derfor pålagt et særlig ansvar for å lære barna opp i demokratiets holdninger, kunnskap, styringsordninger og spilleregler, slik at de i framtiden blir gode og kompetente demokratiske borgere (ibid). Denne opplæringsoppgaven er ikke knyttet til CRC, men til politisk innsats for å styrke demokratiet gjennom barns medvirkning i lokaldemokrati (Sandbæk & Einarson, 2008). Opplæringslovens bestemmelser om elevdemokratiet har således sitt utspring i politiske motiver om å opprettholde og videreutvikle demokratiet.

Den individuelle deltagelsesretten er knyttet til Norges ratifisering og inkorporering av CRC i det norske lovverket (ibid). I denne studien er fokuset på barns rett til deltagelse i henhold til CRC. Opplæringsperspektivet på deltagelse ligger utenfor min oppgave. Likevel er jeg bevisst på at den generelle demokratiutviklingen har hatt avgjørende betydning for fremveksten av de strukturene som skal ivareta barns rettigheter i skolen. Jeg tenker da særlig på elevdemokratiet, som eksisterte i skolen mange tiår før CRC ble implementert i 2003. Selv om motivasjonen for opprettelsen av elevdemokratiet i sin tid var demokratiopplæring, så er rådet i dag regnet som en sentral møteplass og arena for deltagelse i skolen.

1.4 Oppgavens framdrift

Masteroppgaven min er bygget opp av seks kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg oppgavens kontekst og bakgrunn gjennom lovverk og planverk som er av betydning for barns deltagelse i skolen. Jeg viser så kort til noen utviklingstrekk som har hatt betydning for endringer i barndom og skole. I kapittel 3 omtales aktuell teori og eksisterende forskning av relevans for oppgaven. I kapittel 4 gjør jeg rede for metode- og analysevalg, før jeg i kapittel 5 presenterer jeg de viktigste funnene. I kapittel 6 analyserer og drøfter jeg funnene opp i mot relevant teori. Shiers (2001), femnivåmodell for deltagelse og Skivenes og Strandbus (2006) firetrinnsmodell for utgjør tyngdepunktet for den teoretiske analysen. I tillegg har jeg inntatt teori om empowerment, makt og anerkjennelse for å i tilstrekkelig grad kunne belyse materialet. Til slutt følger en avslutning med implikasjoner for videre forskning og praksis.

2.0 TEMAETS KONTEKST OG BAKGRUNN

2.1 Lover og planverk av betydning for barns deltagelse

Det juridiske bakteppe for denne oppgaven er barnekonvensjonen, opplæringsloven av 1998, dens forskrifter og læreplanverket. Jeg vil i de følgende gjøre rede for disse. Jeg gjør oppmerksom på at datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven er innhentet våren 2006 og at det da var læreplan L-97 som var gjeldende. L- 97 ble avløst av kunnskapsløftet høsten 2006. For å vise de videre utviklingstrekkene vil jeg kort vise til hva den nye læreplanen Kunnskapsløftet sier om deltagelse.

2.1.1 CRC om barnets rettigheter

Den første formaliseringen av barnerettigheter ble gjort da Folkeforbundet (dagens FN), vedtok fem artikler om barns rettigheter (unicef.no). Disse rettighetene inngikk i Genève-deklarasjonen sammen med andre menneskerettigheter (ibid). CRC ble enstemmig vedtatt av verdens ledere på FNs generalforsamling 20. november 1989 og alle stater med unntak av USA og Somalia har ratifisert den. I 2003 ble CRC inntatt i det norske lovverket. CRC kan ses på som en presisering av at også barn, i kraft av seg selv som

individer, omfattes av menneskerettighetene. CRC springer ut av FNs menneskerettserklæring av 1948, og dens senere utvidelser og presiseringer. Liden (2004) omtaler menneskerettighetene som bestående av: *etisk begrunnede normer nedfelt i juridisk bindende konvensjoner. De bygger på bestemte verdier som autonomi, likhet og likeverd, og skal sikre en verdig behandling av alle mennesker, uansett alder, kjønn, sosial klasse, etnisitet og rase* (2004, 198). Hovedintensjonen med menneskerettighetene er å beskytte mennesker fra overgrep fra myndighetene, ved å innvilge det enkelte individ sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske rettigheter.

For å få et overblikk over CRC deles konvensjonen ofte inn i ulike deler. I litteraturen gjøres dette på ulike måter. En variant er en inndeling som på engelsk omtales som de tre P-ene: *Provision – Protection - Participation* (Høstmælingen, 2003). På norsk kan vi bruke retten til velferd, beskyttelse og deltagelse. Velferdsrettighetene er hjemlet blant annet i artikkel 26, 27, 28. Beskyttelse finns i artiklene 6,7,8 og 9 mens retten til deltagelse er nedfelt i artiklene 12, 13, 14. I tillegg kommer det overordnede prinsippet om barnets beste som er nedfelt i artikkel tre: ”*alle handlinger som vedrører barn og som foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal det først og fremst tas hensyn til hva som gavner barnet best*”. Rettighetene i barnekonvensjonen er formulert som individuelle, universelle og moralske rettigheter og konvensjonen bygger på samme måte som menneskerettighetene for øvrig på verdier som autonomi, likhet og likeverd (Kjørholt, 2004).

CRC bærer i seg to hovedperspektiver på barn og omtales derfor av enkelte som et paradoksalt dokument (Opdal, 2002). Det første er et perspektiv på barn som en spesielt sårbar gruppe som på grunn av sin fysiske og mentale umodenhet har behov for spesielle vernetiltak og særskilt omsorg (Høstmælingen, 2003). Dette gjør dem også særlig utsatt for overgrep fra både myndigheter, foreldre og andre (ibid). Det andre hovedperspektivet er barnet som kompetent og meningsbærende aktør. Retten til deltagelse er tuftet på dette perspektivet. Ved å innvilge deltagelsesrett, anerkjenner man barnet som subjekt med aktørstatus, med rett til å handle ut i fra egne avgjørelser. De to hovedperspektivene, barnet som beskyttelsestrengende og barnet som

uavhengige aktører som er i stand til å gjøre egne valg og beslutninger, står i motsetning til hverandre (Archard 2006, i Ang, F. et.al). Dette fører til nye utfordringer for foreldre, lærere og andre som har med barn og gjøre. Voksne må derfor søke å finne en balansegang mellom ansvaret for å ivareta barnets behov for beskyttelse og at barnet blir inkludert som en meningsberettiget person.

2.1.2 Fagplan for lærerutdanningen om deltagelse?

Lov om universiteter og høyskoler av 2005 og nasjonale rammeplaner for lærerutdanningen regulerer lærerutdanningen. I rammeplanen framgår målet med utdanningen samt hvilken kompetanse man vektlegger at framtidens lærere skal ha. Det inngår ikke i rammeplanens overordnede mål at lærere skal ha verken kjennskap eller kunnskap om CRC. I rammeplanens spesielle del, kapittel 3, omhandles fag og formålet med de enkelte fagene. I kapittel 3.3 om kristendoms- religions- og livssynskunnskap står det som en av fire punkt under etikk og filosofi, at en lærer skal: *ha kunnskap om og kunne drøfte betydningen av ulike menneskerettskonvensjoner, for eksempel verdenserklæringen om menneskerettighetene, FNs internasjonale konvensjoner om menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og ILO- konvensjonen om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, s. 22). Det altså er inntatt et kunnskapskrav om barnekonvensjonen. Imidlertid kan jeg ikke finne at det er inntatt noe læringsmål som er relatert til praktisk kunnskap om hvordan læreren og skolen skal realisere deltagelsesretten spesielt.

2.1.3 Opplæringsloven og læreplanverket om deltagelse

Grunnskolen i Norge reguleres av opplæringsloven av 17. juli 1998, dens forskrifter og læreplanverket. Opplæringsloven gjelder elever og lærlinger fra 1. til 10. klasse, og det arbeidet som skjer i skolen skal være i overensstemmelse med denne lov. I formålsparagrafen § 1-2, 1. ledd framgår det at elevene skal rustes til et liv i samfunnet sammen med andre: ” *Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli*

gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn". Opplæringsloven har ingen eksplisitte formuleringer om at grunnskoleopplæringen skal foregå i tråd med FNs konvensjon om barns rettigheter. At barn ses på som aktører og har rett til medvirkning kommer likevel til syne i enkelte bestemmelser. I § 2-3 som hjemler hvilke fag som skal inngå i opplæringen, heter det at elevene skal være aktivt med i opplæringen. I prinsippene for L.97 heter det: *"Demokratiet skal være en bærebjelke i grunnskolen. Gjennom opplæringen skal elevenes demokratiske sinnelag utvikles blant annet gjennom at de gis innflytelse over sin egen hverdag. Skolen skal forberede elevene til et liv i familie og samfunn og har et medansvar for å skape et godt oppvekstmiljø for barn og ungdom*". I dette ligger at skolen både skal lære elevene om demokrati og trene elevene i demokratisk deltagelse.

I 2003 ble det inntatt et nytt kapittel 9a (Q-27/2006, s. 6): *"Elevene sitt skolemiljø."* Bestemmelsen rettighetsfester at barn skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Her utvides elevenes rett til deltagelse ved at de får rett til å uttale seg i helse, miljø og sikkerhetsspørsmål (HMS). Dersom barna klager på miljømessige forhold i skolen, skal disse behandles etter saksbehandlingsreglene for enkeltvedtak i forvaltningsloven. I § 9a-5 *"Elevdeltaking i skolemiljøarbeidet"* heter det at elevene skal delta i planlegging og gjennomføring av skolen helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid. Loven gir også rom for at elevrådet kan velge to skolemiljørepresentanter til å sitte i arbeidsmiljøutvalget som er det organet som skal drive systematisk HMS- arbeid. Elevrepresentantene skal ivareta elevenes interesser, og har uttalerett i saker som har betydning for elevenes skolemiljø.

I henhold til opplæringsloven skal det være elevråd i grunn- og videregående skole. Elevdemokratiets medbestemmelsesarena i skolen og elevenes medbestemmelsesrett i disse organene er hjemlet i opplæringslovens kapittel 11. I henhold til § 11- 2 er skolen pålagt å ha et elevråd for elever fra 5. til 7. trinn. Med læreplanen L-97 ble det for første gang laget en egen læreplan for elevrådsarbeid, og det er utarbeidet fagplan også for 1. til 4. klasse. Det framgår i L-97s spesielle del om klasse og elevrådsarbeid at *"Oppseding til demokrati er ei viktig oppgave for grunnskolen."* Gjennom elevrådsarbeid skal

elevene få kunnskap om demokratiske arbeidsmåter og beslutningsprosesser, samtidig som de skal sikres reell medvirkning og medansvar i utformingen av sitt eget oppvekst- og læringsmiljø.

I tillegg til medbestemmelsesrett i skolens formelle organer har elevene i grunnskolen rett til tilpassning av, og innflytelse over egen opplæring. I opplæringslovens § 1-3 *"Tilpassa opplæring"* heter det at opplæringen skal tilpasses den enkelte. I L97s generelle del formuleres det på følgende måte: *"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må ikke bare tilpasses i forhold til fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse"* (L97, s. 29).

Våren 2003 kom stortingsmelding nr. 30. *"Kultur for læring"* dannet utgangspunktet for den nye læreplan Kunnskapsløftet som kom i 2006. St. meldingen anbefalte at L-97s generelle del skulle videreføres til den nye læreplanen. Elevmedvirkning ble tematisert i meldingen og det heter; *"I skolens daglige virksomhet betyr medvirkning å gi elevene mulighet til å delta i ulike sider ved tilretteleggingen av opplæringen"* (St.meld.nr 30, 2003- 2004, s. 54). Om den individuelle medvirkningen over egen arbeidssituasjon vektlegges det at deltagelse i egen læringsprosess øker læringsevnen (ibid). Blant annet vises det til at større innflytelse hos eleven gir større motivasjon, et bedre læringsmiljø og er et godt virkemiddel for bedre tilpasset opplæring (St.meld.nr 30, 2003- 2004). Kunnskapsløftet ble iverksatt i skolen høsten 2006. Når det gjelder demokratiforståelse, tolkningen og vektlegging av elevmedvirkning kan den nye læreplanen ses på som en videreføring av L- 97 og St. melding 30. I prinsippene for utdanningen heter det at skolen skal: *"legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid"* (Kunnskapsløftet s. 4). Om elevmedvirkning heter det: *"Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring"* (Kunnskapsløftet s. 3). Grunnsynet i læreplanen er preget av en erkjennelse av at medvirkning øker den enkelte elevs kjennskap til og innflytelse over sin egen læringsprosess. Også i elevrådsarbeidet vektlegger den nye læreplanen elevenes synspunkter ved at det presiseres at barna skal oppleve medbestemmelse, og at *"Arbeid i elevråd og*

andre samarbeidsorgan i skolen er viktige tiltak i skolehverdagen for å nå dette målet.” Opplæringen i elevrådsarbeid skal derfor legges til rette slik at det bidrar til selvstendighet, innlevelse og deltakelse og gir rom for refleksjon og et kritisk perspektiv.

2.2 Barndom og skole i endring

Barndom er kulturelt og historisk foranderlig begrep. Barns posisjon i samfunn og skole må derfor ses i sammenheng med den generelle samfunnsutviklingen, og de til en hver tid rådende diskurser om barn og barndom (Qvortrup, 1999). Barn utvikler sin selvforståelse i samspill med voksne og de rådende diskurser om barn og barndom. For å fange opp ulike dimensjoner som er styrende for synet på barn, har Skivenes og Strandbu (2006) foreslått å differensiere mellom de tre dimensjonene. Den første bestanddelen er *den historiske og kulturelle forståelse av barn*, hvor verdier, normer, synet på barn og hva barndom skal være, gjeldende lover og konvensjoner inngår. Den andre dimensjonen er *voksnes perspektiv på barn*, som innebærer voksnes forståelse av barnet innefor sin kontekst, og til slutt *barns egen synsvinkel*. Skivenes og Strandbu (2005) peker på at barn er annerledes enn voksne, og derfor kan ha å ha behov, oppfatninger og prioriteringer som er forskjellig fra det voksne. De tre bestanddelene står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og kan være nyttig for å forstå hvordan samfunnmessige endringer har betydning for barns posisjon i skolen.

I følge Aries (1980) var det først på 1600- tallet man fikk forestillinger om at barns behov skilte seg fra voksne, eller at barndommen var en avgrenset periode av livet. Barns stilling i samfunnet har endret seg markant de siste hundreårene og gått fra sterk sosial deltagelse med lite beskyttelse i det 18. og 19 århundre, til det motsatte i det 20 århundre (Jans 2004). Vi ser nå en økt vektlegging av både beskyttelse, autonomi (Archard 2004) og en dreining mot individualisering som generelt preger de vestlige moderne samfunn (Giddens & Bech i Telhaug, 2005). I samme tidsepoke som individualiseringstrenden har utviklet seg har også barns rettsstatus og subjektstatus blitt styrket, og man kan spore en bevegelse bort fra et syn på barn som human ”becomings” til human beings (Brembeck; Johansson; Kampmann, 2004). Gjennom nittitallet befestet

begrepet ”*det kompetente barn*” seg (ibid), noe som har medvirket til at barn blant annet blir sett på som relevante samfunnsaktører og forbrukergruppe.

Synet på barn har endret seg fra et paternalistisk syn der voksne vet best og derfor tar de beste beslutningene for barn, til at barn i økende grad ses på som rettssubjekter og kompetente aktører (James & Prout, 1997, James et. al 1998; Sandbæk, 2002). Slike utviklingstrekk har betydning for barns posisjon i skolen, og hvordan lærere oppfatter og forholder seg til barn. I dagens skole skal barn høres, medvirke i utformingen av undervisningen, være representert i elevdemokratiet og i andre av skolens utvalg. Tidligere var barns oppgave å innordne seg i voksne systemer og være lydige (Sommer, 2003). Læreren var en autoritær disiplinholder, relasjonen til elevene var gitt og barna ble sett på som ”tomme flasker” hvis lærerens plikt var å fylle med kunnskap (Kjørholt, 2004). Læreren i dag er mer dialogorientert og har en veiledende funksjon, og barns eget bidrag blir i større grad anerkjent og sett på som et viktig i opplæringen (L97). Likevel er det ikke til å komme fra at skolens viktigste oppgave er oppdragelse og utdanning, og at barn også i dag er underlagt voksen kontroll i skolen, og plikter å innordne seg etter en rekke regler for atferd. Barn er altså tvunget inn i skolens strukturer, men de er likevel deltagende aktører og kan påvirke sine betingelser innenfor skolens strukturer (Prout og James, 1997; Beraldi, 2008; Thornberg, 2008).

Barn tilbringer i dag mer tid i daginstitusjoner som barnehage, skole, SFO og fritidsaktiviteter mens de har mindre tid sammen med foreldrene sine. Foreldrene forventes å ha en mer aktivt deltagende rolle i skolen nå enn før (Strandbu, 2007). Kjørholt (2001) mener at deltagelse generelt knytter seg vel så mye til internasjonale og universelle barnerettigheter som til norsk kulturell kontekst. Hun tar til orde for at det i det moderne finnes flere ulike diskurser om barndommen og mener å kunne avgrense følgende diskurser 1) Barn som utsatt gruppe og herunder barn som demokratiske borgere og barn som lekende borgere. 2) diskursen om det kompetente barnet og barn som en ressurs(ibid). Diskursene eksisterer side om side, delvis i konkurranse med hverandre. Hvilke diskurser som har hegemoni til en hver tid avhenger av maktforhold, personlige forhold, ulike interesser og strukturelle forhold.

3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

3.1 Rettighetsperspektivet på barn

CRC innvilger barn rettigheter til deltagelse. Dette styrker barns posisjon som rettssubjekt og selvstendige individer og styrker deres relasjon til staten (Strandbu, 2007). Men hva betyr det egentlig å ha rettigheter? En rettighet kan sies å være en legitim handling, altså noe man kan gjøre uten at andre har rett til å hindre det. Grovt sett kan man skille mellom juridiske rettigheter (positive rettigheter), og moralske rettigheter (negative rettigheter) (Archard, 2004). De positive rettighetene defineres ofte som livsnødvendige ting som et menneske har rett på, som mat, klær, hus, penger osv. Rett til helsetjenester, sosialhjelp, en seng å sove i, å ikke være sulten etc. Negative rettighetene bygger på at mennesker er frie og har rett til å bestemme over sitt liv, sin kropp og eiendom så lenge man respekterer andres rett til det samme (Høstmælingen, 2003). Legalitetsprinsippet, retten til deltagelse og beskyttelse er forankret i negativ rett (Archard, 2004). CRC inneholder en blanding av positive og negative rettigheter.

Deltagelsesrett for barn innebærer en innvilgelse av et medborgerskap som ligner på de borgerrettighetene som voksne borgere har. Dette kan tolkes i retning av at barns kompetanse i økende grad anerkjennes som ressurs. Stern (2006) mener at det er nær forbindelse mellom rettigheter og verdighet, og mellom rettigheter og respekt. Hun framhever at dette er særlig viktig i forhold til barn fordi de har en sårbar og svak posisjon i forhold til voksne. Uten anerkjennelse og rettigheter blir mennesker i følge henne marginalisert, og redusert til objekter for intervensjon eller til å være andres eiendom (ibid). Barn har innenfor forskningen blitt sett på som en slik marginalisert gruppe. At barn nå er inkludert i det rettslige fellesskapet må ses i sammenheng med generelle samfunnsmessige moderniseringsprosesser, der stadig flere marginaliserte grupper anerkjennes (Eriksen 2001; Skivenes 2002). Barn har nå på samme måte som for eksempel kvinner, samer, religiøse minoriteter og homofile fått egne rettigheter og derav styrket status. Stern (2006) sier at rettigheter er fundamentalt for at både barn og voksne skal kunne føle seg fri.

Kritiske røster mener at barn ikke kvalifiserer til å være rettighetshavere, noe som har sitt utspring i at det finnes to tilnærminger til hva det innebærer å være rettighetshaver. I viljesteoretisk forstand må en rettighetshaver ha kompetanse til å foreta valg og til å hevde sin rett (Archard, 2004). I mange tilfeller vil dette ekskludere barn. I interesseteorien mener man at det å ha interesse i en sak i seg selv utløser rettigheter (ibid). Det er den sistnevnte forståelse at rettighetsbegrepet som legges til grunn for denne studien. Hovedargumentet er CRC artikkel 12s ordlyd om at barn har rett til å utale seg i saker som *angår dem*. Jeg er likevel klar over at valgteoretiske elementer gjør seg gjeldende i diskusjoner om barns deltagerkompetanse og kapasitet for deltagelse, uten at jeg problematiserer dette i det videre.

3.2 Deltagelsesbegrepet i relasjon til barn

Deltagelsesbegrepet mangler avklaringer og definisjoner i forhold til hva det betyr i relasjon til barn (Clark & Percy-Smith 2006). Generelt og noe vidtfaende kan man definere deltagelse som *"å ta del i noe"* (Cattrijsse & Delems-Ravier, 2006, s.32). Definisjonen gir assosiasjoner til aktive handlinger og involvering i ulike situasjoner. Thomas (2007) tar til orde for at deltagelse som begrep *"både kan referere seg generelt til å ta del i en aktivitet, eller spesifikt til å ta del i beslutningstaking."* Denne definisjonen viser både til generell deltagelse og spesifikt til å delta i en mer pågående involvering som skal lede fram til en beslutning. Både i lovverket og i litteraturen blir deltagelse ofte brukt synonymt med medbestemmelse og medvirkning, men det er noen nyanseforskjeller i begrepenes betydning.

3.2.1 Medvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse

Medvirkning er det ordet som brukes når deltagelse omtales i skolens grunnlagsdokumenter. I St.meld. nr. 30 (2003- 2004) *kultur for læring* gjøres det en avgrensning mot selvbestemmelse. Det heter om medvirkning i undervisningen at elevene ikke skal bestemme *"men ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring"* (ibid, s. 54). Medbestemmelse innebærer i følge Skivenes (2007) at barn innvilges innflytelse, ved at de får mulighet til å si sin mening sammen med andre meningsberettigede parter. Skivenes presiserer at retten til medbestemmelse

ikke betyr at barn skal få gjennomslag for synspunkter, men at disse skal vektes og inkluderes på lik linje med andre argumenter. Begge avgrensningene samsvarer med UNICEF sin forståelse av artikkel 12 der deltagelse forstås som *"inkludering av barn i beslutninger"* (Hodgkin & Newell, 2007, s.150).

Selvbestemmelse inntreer juridisk sett først når barnet har fylt 15 år. Da styrkes deltagelsesretten, ved at barnet innvilges fulle partsrettigheter i juridiske saker som angår dem. En 15 åring kan også fritt gjøre valg om utdanning, religiøs tilknytning og medlemskap i organisasjoner (Jfr. Lov om barn og foreldre § 32). Den seksuelle lavalder er 16 år. En 16 åring kan nekte at foreldrene skal vite at de har oppsøkt lege, har rett til selvbestemt abort, rett til å øvelseskjøre. For yngre barn handler ikke artikkel 12 om selvbestemmelse. Dette ser det ut til å herske en misforståelse om (Strandbu, 2007; Liden, 2008). Både i juridisk og i praktisk forstand er det klart at *"deltagelse for barn stort sett handler om medbestemmelse, altså å fatte beslutninger sammen med andre"* (Strandbu 2006, s. 227). Det handler om barns rett til å "have their say," og ikke om at barn skal bestemme alene eller være sikret å få gjennomslag for sitt syn i en beslutningssak. Strandbu (2006) peker på at medbestemmelse også er den vanligste beslutningsformen for voksne. På et område er det imidlertid avgjørende at også yngre barn innvilges selv- bestemmelse og det gjelder retten til å velge å avstå fra medbestemmelse (Opdal, 2002).

Utgangspunktet for denne studien var en forståelse av at deltagelse for barn alltid skjer sammen med andre. Dette i seg selv avgrenser deltagelse fra selvbestemmelse. For denne studien legges følgende forståelse av deltagelse til grunn; *"barns deltagelse i diskusjoner med andre individer, som leder fram til beslutninger"* (Skivenes & Strandbu, 2006, s. 12). Definisjonen fanger opp at deltagelse i skolen alltid skjer i dialog med andre barn og lærere. Denne dimensjonen er sentral, både fordi det i skolen gir lite mening å snakke om deltagelse uten å se det i sammenheng med fellesskapet, og fordi barna i studien reflekterte mye bredere om betydningen av begrepet deltagele. I oppgaveteksten bruker jeg i hovedsak deltagelse som begrep, men jeg bruker også medvirkning og medbestemmelse og legger samme meningsinnhold i det.

3.2.2 Sinclair om deltagelse for barn

Flere forskere jobber med en prosedyrebasert tilnærming til deltagelse, f.eks Shier (2001), Murray & Hallet (2000), Wade & Badham (2003). Det hersker enighet om at deltagelse er et komplekst og mangesidig begrep med ulike nivåer og kan derfor ikke utelukkende studeres fra en vinkel (Sinclair, 2004). Sinclair (2004) har gjort en oppsummering av litteratur og teori på feltet og presenterer deltagelsesbegrepets kompleksitet ved hjelp av følgende fire dimensjoner; *nivået av deltagelse, deltagelsens fokus, deltagelsens form og til slutt involveringen av barna* (ibid). Hun mener disse dimensjonene har stor betydning for hvordan man skal realisere deltagelse for barn. Jeg vil kort gjøre rede for innholdet i disse dimensjonene.

Når Sinclair (2004) viser til *nivået av deltagelse* så peker hun på at det er gradforskjeller i maktfordelingen mellom voksne og barn i beslutningsaker. Flere forskere anser en slik gradering av deltagelse som fruktbart, noe som har resultert i flere prosedyrebaserte, eller trinndifferensierte modeller for deltagelse (Hart 1997; Franklin, 1997 Shier, 2001). Modellene er bygget opp av ulike nivåer av deltagelse som spenner fra at barn ikke har innflytelse til at de har full selvbestemmelse. Et eksempel på en slik trinndifferensiert modell er Shiers (2001) femtrinnsmodell for deltagelse. Trinnene i Shiers (2001) modell beskriver graden av kontroll barn har i beslutningsprosesser fra lav deltagelse og innflytelse til høy grad av deltagelse (ibid). Shiers (2001) modell inneholder ikke noe nivå for selvbestemmelse. Shiers (2001) modell inngår som et av analyseperspektivene for denne masteroppgaven og blir derfor grundig redegjort for i kapittel fem.

Sinclair (2004) mener videre at hvilket *fokus* beslutningen har, har betydning. Tas beslutningen i en privat kontekst (familie, individ) eller en offentlig instans (tjenesteyter/ forvaltningsorgan) (ibid)? Berører beslutningen enkeltbarn (den enkelte elev) eller barn som gruppe (klassen, skolen, alle barn i Norge). Hvilket fokus beslutningen har er avgjørende for hvordan man metodisk skal sikre barnets involvering. Det vil for eksempel være andre prosedyrer knyttet til beslutninger om hvor familien skal reise på ferien, enn når en klasse skal bestemme hvor de skal reise på skidag.

Hvilken *form* deltagelsen har er det tredje Sinclair (2004) trekker fram. Er det tale om en engangsbeslutning der eleven skal bestemme et tema til prosjektarbeid eller en beslutningsprosess der elevene skal beslutte hva de skal bruke klassens fellesmidler til? Eller er det tale om en mer pågående involvering som elevrådet. Den fjerde dimensjonen Sinclair (2004) mener er viktig er *barnedimensjonen* eller sider ved barnet selv. Her tar hun høyde for at barn er ulike og at deltagelse for den enkelte må tilpasses individuelt ut fra kjønn, alder, modenhet, etnisitet og språklig kompetanse. CRC har tatt opp i seg individuelle forskjeller som har med alder og modenhet å gjøre.

3.3 Shiers femtrinns modell for deltagelse

Shier (2001) mener at modellen er anvendelig for både enkeltpersoner og organisasjoner som arbeider med barn. Presentasjonen tar utgangspunkt i Shiers (2001) egen presentasjon av modellen. Shier (2001) setter deltagelse i sammenheng med makt og empowerment og trinnene i modellen skilles fra hverandre med graden av makt voksne deler med barn.

1. Barn blir hørt på.
2. Barnet får støtte til å uttrykke sitt syn.
3. Barnets mening inkluderes.
4. Barnet blir involvert i beslutningsprosessen.
5. Barnet og de voksne deler ansvar for de beslutninger som tas (Shier, 2001, s. 110).

Nivå en i modellen innebærer at barnet får uttrykke seg fritt og at en sensitiv og interessert voksen hører på barnet. Det stilles ikke krav til at de voksne skal ta initiativ, være aktiv eller støttende overfor barnet. For eksempel en elev som på eget initiativ tar kontakt med læreren sin for å fortelle. Læreren lytter til det barnet har å si, men støtter ikke barnet i kommunikasjonen. Dette er ikke tilstrekkelig til å oppfylle barnekonvensjonens deltagelsesbegrep, men jeg vil poengtere viktigheten av at den enkelte elev føler at det er rom for å ta initiativ til å fortelle læreren sin noe dersom de ønsker det. Å bli hørt på av en trygg voksen kan oppleves positivt og bekreftende for barnet

Nivå to går et steg lengre enn det forrige ved at den voksne gir barnet støtte til å uttrykke seg, ved å eliminere evt. barrierer barnet har for å få fram sin

mening (Shier, 2001). Eksempler på barrierer kan være lav selvfølelse, blygsel, tidligere negative erfaringer med ikke å bli hørt, lave språklige ferdigheter etc. (ibid). Lærerens anerkjennende væremåte skaper godt emosjonelt og dialogorientert klima. På dette nivået stilles det ikke krav til at barnets synspunkt inkluderes i beslutninger. Deltagelse på dette nivået er derfor ikke tilstrekkelig for å innfri CRC artikkel 12.

Nivå tre oppfyller i følge Shier (2001), artikkel 12s krav til deltagelse. Her går Shier lengre enn på nivå to, ved å si at barnet skal delta i beslutningsprosessen og innvilges medbestemmelse. For det første stilles det krav til at den voksne aktivt skal utforske barnets synspunkter, og for det andre at synspunktene skal inkluderes i selve beslutningen (Shier, 2001). Det betyr at barnet blir konsultert, synspunktene skal vektles likeverdig med andre synspunkter. På samme måte som Skivenes og Strandbu (2006) vektlegger Shier at barnet må få feedback når beslutningen er tatt.

Det fjerde nivået kjennetegnes av at man ikke bare konsulterer barnet, men inviterer det inn som aktivt deltagende på den arenaen der beslutningen tas. Barnet har på dette nivået stor grad av medbestemmelse, men det er fortsatt de voksne som har mandatet til å fatte den endelige beslutningen. På dette nivået har læren gitt fra seg mer beslutningsmakt enn på tredje nivå.

Det femte nivå av deltagelse går enda et hakk videre ved å si at de voksne rent faktisk deler sin beslutningsmakt med barnet. For å innfri deltagelse på dette nivået stilles det krav til at barn har plass i voksent beslutningsorgan og maktfordelingen må være sikret gjennom prosedyrer. Fordelen med deltagelse på dette nivået er at barna får høy grad av innflytelse. Ulempen er at barna også må dele ansvaret for beslutningen, særlig dersom beslutningene i ettertid viste seg å være ukloke. Barnekonvensjonen forplikter ikke denne graden av deltagelse. Shier mener at det kan være hensiktsmessig for barnets utvikling å plukke ut enkelte områder som kan egne seg til at barn får bestemme i en trygg atmosfære.

I tillegg til trinnene har Shier knyttet til modellen spørsmål om vi har ”*åpning, mulighet, forpliktelse*” (Shier, 2001 s. 110). Begrepene kan i praksis benyttes for å analysere hvordan enkeltpersoner eller organisasjoner som arbeider med barn, forholder seg til prinsippene om deres rett til deltagelse.

Hvordan vil dette i praksis se ut i skolen? Det vil oppstå en *åpning* når den enkelte skole eller lærer er innstilt på å begynne å forholde seg til barns rett til deltagelse og har en intensjon om å oppfylle disse – intensjonserklæring. På dette nivået skjer det ikke nødvendigvis noe i praksis fordi det ikke er sikker at man har mulighetene til å gjennomføre det. *Muligheten* kommer når lærerne og andre voksne i skolen som har myndighet og ansvar for barna, i praksis begynner å arbeide med noen av nivåene i modellen. Til slutt vil det oppstå en *forpliktelse* i det øyeblikket skolen fatter en beslutning om å utarbeide en felles plattform/ metode for å implementere deltagelse i skolens daglige arbeide.

3.4 Skivenes og Strandbu prosedyrebaserte modell

Skivenes og Strandbu (2006) har med inspirasjon fra Habermas (1999) sin teori om kommunikativ rasjonalitet og elementer av Shier (2001), utarbeidet et firetrinns prosedyreperspektiv spesifikt for barns deltagelse. Utgangspunktet for modellen er CRCs artikkel 12 og Skivenes og Strandbu mener at følgende fire kriterier må være til stede for å innfri barns deltagelse:

1. muligheten til å forme seg mening,
2. mulighet til å uttrykke sitt synspunkt,
3. argumentene må tas på alvor
4. det må gis informasjon om beslutningen (2006, s.16).

Barnet må få muligheten til å *forme seg mening* og få informasjon om det anliggende det skal fattes beslutning om. Barn er ulike med hensyn til alder, modenhet, erfaringer og kompetanse. Når barn skal gjøre seg opp en mening i en sak som angår dem så forutsetter det at barnet får relevant og tilpasset informasjon. Informasjon må inneholde hva saken står om, og hvilke konsekvenser ulike valg kan få. Dette vil gi barnet mulighet til å reflektere rundt hva det selv tenker og hva problemstillingen står om for dem.

Barnet må få mulighet til å *uttrykke sitt synspunkt* i beslutningsprosessen. Når barnet har gjort seg opp en mening, må det legges til rett for at barnet får formidlet sitt synspunkt slik at de blir tatt med i beslutningsprosessen. Her må de voksne legge til rette for at barnet får formidlet sin mening. Det kan være ved at barnet er med i beslutningsmøter eller andre møteplasser som egner

seg. For at barnets mening skal høres er det av avgjørende betydning at de voksne tar barnet på alvor.

Barnets argumenter må *bli tatt på alvor* og inkluderes i diskusjonen om hva som skal gjøres. Det innebærer at argumentene vurderes og ses i forhold til andre argumenter og hensyn, og de voksne må begrunne sine standpunkter. Særlig viktig er det at forskjellsbehandling blir begrunnet. Det er også et vesentlig poeng at å være med å bestemme ikke nødvendigvis innebærer at man får gjennomslag for sine synspunkter.

Barnet må *bli informert* etter beslutningen er tatt, og få begrunnelse for hvorfor eventuelt deres synspunkt ikke ble tatt mer hensyn til. Informasjonen må gis sånn at barnet forstår den, og den bør si noe om hvordan man kom fram til beslutningen og hva denne beslutningen reelt vil bety for barnet. Det må også bli gitt mulighet til å stille spørsmål og klage på avgjørelsen.

3.5 Hvorfor er det så viktig at barn skal delta?

Mange forskere både nasjonalt og internasjonalt har beskjeftiget seg med spørsmålet om hvorfor det er så viktig at barn innvilges deltagelse (Sinclair og Franklin 2000; Mattheuwes 2003; Liden 2004; Kjørholt 2004; Clark and Percy-Smith 2006). Mattheuwes (2003) oppsummerer følgende tre argumenter som taler for deltagelse; det muliggjør empowerment, det oppleves som anerkjennende og det forbereder til demokratisk deltagelse. Jeg legger Mattheuwes tre hovedargumenter til grunn og gjøre nedenfor rede for disse.

3.5.1 Fordi det fører til empowerment

Det er ikke lett å finne en entydig definisjon på empowerment, men felles for de eksisterende er at de vektlegger makt og overføring av makt. En klassisk definisjon er at mennesker, enkeltvis eller i grupper reduserer sin avmakt og får større kontroll over sitt dagligliv og muligheter til å endre sine livsbetingelser (Horaverak, Omre & Scheldrup 2002). Empowerment har sitt ideologiske utspring i borgerrettsbevegelsen mot fattigdom, rasisme og kvinnefrigjøring i USA (Slettebø, 2000), der målet var at disse gruppene skulle komme ut av sine undertrykte posisjoner.

Empowerment i forhold til barn handler i følge Daly (2004) om en gradvis økning i respekt og anerkjennelse av barns økende kapasitet på ulike

utviklingsområder. Videre tar hun til orde for at det legges til rette for at barnet utvikler sine resurser og dermed stadig slipper til på flere områder slik at det erverver seg erfaring i å påvirke i eget liv (ibid). Sandbæk og Tveiten (1996) setter empowerment for barn inn i en beslutningskontekst og sier at det handler om å ta beslutninger sammen med barn og ikke for barn. Barn er avhengig av voksne, og empowerment for barn handler derfor ikke om at barn skal overta kontrollen over sitt liv. Snarere er det tale om hvordan voksne kan legge opp til at barn får maksimal beslutningsmulighet over sitt eget liv i samsvar alder, modenhet og den enkeltes kompetanse.

Empowerment er menneskerettighetenes overordnede mål (Cattrijsse, 2006), og deltagelse er en forutsetning for empowerment. Maktoverføring er kjernen i begge begrepene ved at de har som mål å styrke individets innflytelse i saker som angår dem (Rønning, 2007). Brasilianeren Paulo Freire (1974) var opptatt av empowerment i skolen. Hans frigjøringsorienterte pedagogiske teorier hadde som mål å redusere maktforskjellene mellom fagfolk og brukere. For å oppnå dette i pedagogisk sammenheng mente han at veien å gå var likeverdig dialog mellom lærere og elever (referert i Westerheim 2004). I en dialogpedagogisk modell *inngår både lærer og elev som subjekter mens objektet er det tema de er sammen om* (ibid, s. 217). Dette står i motsetning til den mer objektiviserende formidlingspedagogikken der elevene er objekter og gjenstand for opplæring. Freires dialogpedagogikk fikk sterkt fotfeste i læreplanverket i Norge på 1970 tallet. En forutsetning for empowerment i skolen er at elevene blir *anerkjent* som kompetente personer med egne tanker og meninger. I en slik modell blir lærerens oppgave å bruke sin kunnskap og kompetanse i en mer veiledende funksjon.

3.5.2 Fordi det er anerkjennende

Nettopp anerkjennelse er et annet argument for å innvilge barn deltagelse. Ordet er et positivt ladet ord som gir assosiasjoner til varme, respekt, bekreftelse, til å bli sett og akseptert, bli hørt på og inkludert. Et vanlig utgangspunkt i diskusjoner om anerkjennelse er filosofen Hegels tenkning rundt det som Bae og Waastad (1992) omtaler som det grunnleggende menneskelige dilemma: *"at vi er avhengig av andre for å bli autonome"* (Bae & Waastad 1992, s. 25). Mennesker kan ikke utvikle seg i et emosjonelt vakuum isolert fra

andre. Vi er paradoksalt nok prisgitt andres bekræftelse for å kunne utvikle selvstendighet og bevissthet om oss selv (ibid). Sosialfilosofen Axel Honneth har vært opptatt av anerkjennelse. Han differensierer begrepet etter tre sfærer; *Den emosjonelle, den legale og den sosiale anerkjennelsessfære* (Honneth, 2003, 2006). Innenfor hver av disse sfærene utvikler individet et forhold til seg selv.

Sentralt i *privatsfæren* er de emosjonelle relasjoner som danner grunnlag for subjektets selvtillit (ibid). Avhengighetsrelasjonen som barn har til sine foreldre er et eksempel på en relasjon som vanligvis er anerkjennende og utløser at barnet får et positivt syn på seg selv. Den *legale sfæren* omhandler individets rettslige status i forhold til borgerrettigheter. Anerkjennelse på dette nivået gir det enkelte individ allmenn aktelse og status. Barn har fått økt allmenn status som rettssubjekt i kjølvannet av at de har blitt innvilget rettigheter som for eksempel CRC, rett til medvirkning i utformingen av undervisningen, deltagelse i skolens HMS- utvalg og annen barnelovgivning. Til slutt utløses selvverdsettelsen av den *sosiale anerkjennelsessfære*. I denne sfæren handler det om individets forhold til samfunnet og som bidragsyter i fellesskapet. Skolen er en arena som har som hovedmål at barn skal lære seg verdier, regler og normer for å oppføre seg i fellesskapet slik at alle kan ha det godt sammen. Skolens verdier, normer og regler gjenspeiler samfunnet. For at den enkelte skal oppleve anerkjennelse i denne sfæren er det i følge Honneth viktig at de bidragene som den enkelte gir til fellesskapet blir anerkjent slik at individet opplever læring, utvikling og mestring. Honneth er opptatt av at anerkjennelse innenfor sfærene er essensielt for at et individ skal utvikle en grunnleggende tro på seg selv og utvikle en selvstendig identitet. En konsekvens av mangel på anerkjennelse er at individet kan utvikle en mistro til seg selv.

3.5.3 Av demokratiske grunner

Barn bør delta av demokratiske grunner. Deltagelsesretten etter CRC har sitt utspring i demokratiske verdier og tankegods, og kan i følge Kjørholt (2001) ses på som en del av en politisk diskurs om demokrati. I denne diskursen inngår kravet om likeverd og like rettigheter for alle (ibid). Det blir ansett som et gode for samfunnet at involverte parter får anledning til å uttale seg i spørsmål som angår dem (Ang.et.al, 2006). Sinclair og Franclin (2000) mener at

det skjer en styrking av det representative demokratiet etter hvert som barn får økte muligheter til å delta som aktive samfunnsmedlemmer i lokalmiljø, skolen eller organisasjoner. Styrkingen skjer ved at deltagelse i seg selv fører til at barna lærer og utvikler grunnleggende demokratiske verdier, ferdigheter og evne til medborgerskap (Shier 2001:114; Kjørholt, 2001; Mattehuwes, 2003). Denne typen argumentasjon for deltagelse gjenfinnes i skolen lovpålagte oppgave om å lære barna demokratisk forståelse og demokratisk praksis (Opplæringsloven, L97).

Deltagelse fører til bedre beslutninger. Skivenes og Strandbu (2004) trekker fram at deltagelse for berørte parter er et vesentlig element for å fatte legitime beslutninger. Legitime beslutninger bidrar til mindre motstand og større lojalitet til beslutningene. Strandbu (2004) peker på voksne og barns ulike perspektiver på livet som et argument for deltagelse. Med en slik innfallsvinkel vil barns synspunkter kunne komplementere voksnes og bidra til bedre beslutninger. I følge Kjørholt (2004) er det en økende tendens til at barn anerkjennes som en samfunnsgruppe som innehar kompetanse som kan komme hele fellesskapet til gode. I rundskriv Q-27/2006 B, som omhandler retningslinjer for deltagelse i skolen, kan dette gjenkjennes ved at det framheves at barn fra sitt perspektiv har særlige kunnskap om skolen. Kunnskap som lærere og skoleledelse ikke nødvendigvis har blikk for eller går glipp av fra sin synsvinkel. Deltagelse gir barn muligheten til å påvirke sin egen skolesituasjon, samtidig som får de trening og erfaring i å være med å fatte beslutninger. Barn som er vant med at deres synspunkter blir satt pris på og inkludert i diskusjoner, utvikler deltagerkompetanse som de kan bruke i skolen, i organisasjoner og i demokratiet forøvrig.

3.6 Hvilke faktorer kan begrense barns deltagelse?

3.6.1 Sider ved skolens organisering

En begrensende faktor for deltagelse i skolen, er at den på mange måter introduserer barna for en forutbestemt framtid, som handler om hvordan de som voksne skal finne sin plass i samfunnet (James & James, 2004). I følge Baraldi (2008) skyldes den sterke fokuseringen på barn som framtidige voksne, den nasjonale fastsettelse av læreplaner, pensum, atferdsregler og strukturer i

skolen. Skolen og læreplanverket inngår i et større sosialpolitisk prosjekt og de ideologiske perspektivene på barn, og hvordan barn helst skal utvikle seg og hvordan de bør "være" (James, Jenks & Prout, 2001). Målet med denne påvirkningen fra myndighetene er å reprodusere sosial kontroll og sørge for at læring og regler fester seg som en del av barnas bevissthet og identitet (ibid, s. 42). Beraldi (2008) går langt i å hevde at skolen primært er opptatt av at barna gjennom voksen kontroll skal lære seg selvregulering (ibid). Barns mulighet til å påvirke, delta og være aktiv og kreativ i forhold til meningsdanning begrenses som følge av vektleggingen av selvregulering og kontroll (Jeans, 2004).

Det er flere bestemmelser i opplæringsloven og L- 97 som hjemler barns deltagelse både på individnivå og gruppenivå. Dette vitner om at deltagelse har befestet seg ideologisk i skolens grunnlagsdokumenter. Engelsen (2003) peker på at det er viktig å være klar over at ordlyden i læreplanene beskriver et idealsystem. Læreplanen er et politisk dokument og formuleringene er preget av ønske om konsensus, og uenigheter ikke kommer til syne (ibid). Dette gir rom for at den enkelte lærer kan tolke læreplanen (Engelsen, 2003), noe som kan gi individuelle variasjoner i vektleggingen av deltagelse. Individuelle tolkninger inngår sammen med den enkelte lærers holdninger, personlige overbevisninger, uskrevene lover og prinsipper i det som i den pedagogiske litteraturen omtales som "the hidden curriculum" eller den "den skjulte læreplanen" (Engelsen, 1997; Thornberg 2008). Denne sies å ha stor betydning for undervisningen og anses å være vel så styrende som den virkelige læreplanen (ibid).

Barnekonvensjonens rettigheter er tilkjent det enkelte barn. Skolen er bygget opp som et fellesskap, noe som kan gi grobunn for et spenningsforhold mellom det enkelte barns individuelle rett til deltagelse og fellesskapets interesser. Eksempelvis dersom et barns rett til medbestemmelse går på bekostning av klassen, eller at alle stemmene som hevder sin rett er umulige å forene. Dette motsetningsforholdet er velkjent i skolen. Allerede i Mønsterplanen i 1974 ble forholdet mellom individ og gruppe tatt opp uten at det var knyttet til barns rettigheter: *"I skolens oppdragsarbeid vil det kunne oppstå en viss spenning mellom individuelle og sosiale hensyn. På den ene siden kan det måtte stilles visse krav om innordning i et fellesskap. På den*

andre siden kan det være nødvendig å stimulere til uavhengighet og kritisk holdning". Mikkelsen (et al. 2002) mener deltagelse i fellesskapet fordrer både evne og vilje til å skape og leve med kompromissløsninger.

Til slutt er deltagelse avhengig av praktiske og strukturelle faktorer. Har skolen ressurser i form av tid til å legge til rette for å høre på barnet? (Shier 2001). Finnes det tilgjengelig rom/lokalteter som muliggjør at læreren kan lytte til barnet? (ibid). Er det andre som kan ta over undervisningen slik at læreren kan ta hensyn til det enkelte barn på bekostning av klassekollektivet? Lærerne kan lett komme i dilemma mellom prioritering av forpliktelser overfor klassen som kollektiv og det enkelte barn. Tidvis vil hensynet til kollektivet gå framfor hensynet til den enkelte. Andre faktorer som kan tilsidesette deltagelse er effektivitetshensyn (Skivenes & Strandbu 2004), lite ressurser og strukturelle hindringer, samt at det er tidkrevende å legge til rette for demokratiske prosesser i alle saker det skal besluttes noe om i skolehverdagen.

3.6.2 Synet på barn som sårbare vesener med lav kompetanse

Et viktig argument for å begrense barns deltagelse er at de er sårbare uferdige vesener som er ute av stand til å klare seg selv (Opdal 2002; Archard 2006, i Ang, et.al, 2006). Barn har derfor behov for omsorg og beskyttelse fra truende farer og fra vanskelige og kompliserte beslutninger (Opdal, 2002; Smith & Taylor, 2003). Deltagelse på sin side, bygger på et syn på barn som subjekter og kompetente, autonome aktører som er i stand til å gjøre egne valg og beslutninger. Opdal (2002) mener at den grunnleggende forskjellen mellom deltagerretten og retten til beskyttelse fører til at disse blir stående i et motsetningsforhold til hverandre. Dette kan resultere i at retten til deltagelse til en hver tid kan tilsidesettes under påskudd av at denne er til belastning for barnet. Særlig gjelder dette konfliktfylte tema som fort anses som skadelig for barn å bli involvert i (ibid). Når beskyttelsesdimensjonen vektlegges for sterkt oppstår det fare for at barnets status som subjekt overskygges og det blir nærliggende å begrense deltagelse for barnet (Atwool, 2006).

Hvilket syn på barn som ligger til grunn er ofte avgjørende for om man er sårbare og inkompetente (Horverak; Omre; Scheldrup, 2002). Dette har betydning for måten foreldre oppfatter og oppdrar barn (Valentine, 1997) og måten lærere oppfatter og underviser barn. Opdal (2002) mener et slikt syn på

barn reder grunn for en paternalistisk forankret voksenrolle der det tas forgitt at de voksne har makten (Thornberg, 2008). I en slik forståelsesramme blir vektlegger beskyttelsesretten eller deltagelsesretten (Shier 2001; Smith, 2001; Opdal, 2002). Det mest dominerende synet på barn i moderne samfunn er at de læreren ekspert og barna blir objekter for lærerens opplæring. Barna blir passive mottakere og deres behov og interesse blir underordnet. Dette kombinert med lærernes juridiske forpliktelser om oppdragelse og opplæring, kan legitimere at læreren fatter beslutninger på barnets vegne uten at det blir snakket med barna (Archard, 2004).

Beraldi (2008) er opptatt av at paternalistisk lærerstyring og monologbasert undervisning virker begrensende på barnets selvutfoldelse (self-expression). Når barnet ikke får kommet til orde får det ikke trening i å danne seg egne meninger og de blir heller ikke oppmerksom på sin diskursive posisjon i prosessen som påvirker deres liv (ibid). Konsekvensen blir innskrenking av deltagelse. For å skape et klima for deltagelse i en klasse er veien å gå og skape dialog slik at barna får komme til uttrykk med, og opparbeide seg kompetanse på meningsdanning og deltagelse (Freire, 1974; Beraldi, 2008).

3.6.3 Alder og modenhet som barriere for deltagelse

Alder og modenhet skriteriet kan utnyttes til å legitimere innskrenking av barns deltagelse og dermed fungere som en barriere (Kjørholt, 1997). Men hva betyr egentlig alder og modenhet i forhold til deltagelse? Alder brukes i moderne samfunn som et organiserende prinsipp for livsløpet. Eksempler er skolestart, juridiske rettigheter som deltagelse, partsstatus, stemmerett, retten til pensjon etc. Gullbrandsen (1998) mener at grunnen til alders sentrale betydning i vestlige land, er at utviklingspsykologiske forskere har knyttet barns utvikling til aldersspesifikke faser. Det har bidratt til at det har festet seg spesifikke forventninger til barn i ulike aldersgrupper, noe også barn forholder seg til (ibid). Modenhet kan i motsetning til alder sies å ha en biologisk komponent. Bunkoldt (2000) definerer modenhet som den *"innebygde, biologiske prosessen som sørger for at bestemte atferdsmønstre og andre kjennetegn viser seg når organismen har nådd et bestemt stadi"* (2000, s. 37). Sandbæk (2002) mener at grunnen til at vi knytter alder så sterkt sammen med modenhet hos barn, er at de

biologiske komponentene gjør at motorisk og språklige utvikling skjer på noen lunde samme tid.

Flere er kritisk til bruk av alder som kriterium for deltagelse (Opdal, 2002; Sandbæk, 2002; Landown, 2005; Archard, 2006). Argumentasjonen bygger stort sett på at alder ikke automatisk gjenspeiler evne til å forstå og til å gjøre seg opp en mening om en sak (Archard 2006). FN advarer mot å bruke alder og modenhet til å begrense barns autonomi og mulighet til å utrykke seg (UN general comments 7, 2005). Når alder trekkes fram som en barriere for deltagelse, er det selvsagt ikke alderen i seg selv som utgjør barrieren, men hvilken betydning man tillegger alder i forhold til barns deltagerkompetanse (Lansdown, 2005). Sandbæk illustrerer det godt med følgende eksempel: *"Hvis man sier om meg at jeg er en kvinne på 50 år, og dette er den eneste informasjonen som gis, vil de færreste mene at de dermed vet mye om meg. Hvis man sier at et barn er seks år, vil mange derimot mene at de vet mye om dette barnet ut fra tankegangen om at barns utvikling er lineær og universell"* (Sandbæk, 2002, s. 25). I stedet for å benytte alder og modenhet som kriterier for deltagelse kan det vær mer hensiktsmessig å benytte kompetansebegrepet.

Landown (2005) mener at alder og modenhet er relevant for barns deltagerkapasitet, men meningsløst som vurderingsgrunnlag alene. Han foreslår å supplere med følgende fire vurderingskriterier: 1) Har barnet evne til å kommunisere relevant informasjon, stille relevante spørsmål, forstå handlingsalternativer, utrykke ønsker, bekymringer? 2) Har barnet evne til uavhengig refleksjon, er det i stand til å ta valg uten å bli manipulert og presset? 3) Har barnet evne til å vurdere fordeler, ulemper, risiko på kort og lang sikt samt konsekvenser av ulike valg? 4) Har barnet utviklet et stabilt verdsett som det kan ta beslutninger ut i fra? Landsown (2005) mener disse kriteriene gir et mer helhetlig grunnlag for å avklare hvilke beslutninger barn skal delta i og i hvilken grad de skal involveres. Jeg slutter meg til at en slik utdyping er tjenlig når lærere skal vurdere i hvilken grad barn skal delta i skolen.

3.6.4 Voksnes makt som barriere for deltagelse

Voksne har makt over barn og den kommer til anvendelse på mange måter i skolen. Barna disiplineres til å sitte i ro på stolen sin, ha hendene på pulten, rekke opp hånden, de må gi informasjon om seg selv i form av

meldinger, framsi lekser, ha eksamen etc. (Engelstad & Ødegård, 2003). Gjennom skoleregler og disiplinering lærer barna fort hva lærerne definerer som akseptabel og uakseptabel oppførsel, hva og når de har lov til å gjøre ting og når det ikke er lov (James, Jenks & Prout, 2001).

Lærerne har mer makt enn barn, og barns deltagelse i skolen er prisgitt lærerens holdning og syn på deltagelse. Dersom læreren ikke synes det er viktig at barn deltar blir det vanskelig å realisere deltagelse. Lærerne må være villig til å dele sin beslutningsmakt med barna dersom de skal få delta. Det er graden av makt den voksne gir til barnet som utgjør differensieringen mellom de fem nivåene i Shiers (2001) modell.

Stern (2006) fant i sin studie at voksnes makt over barn er den viktigste enkeltfaktoren som hindrer realiseringen av deltagelse. Hun konkluderte med at alt koker ned til: "It's all a question of power." Etter hennes syn er det voksnes holdninger overfor barn generelt og barns deltagelse spesielt som er avgjørende for om det blir lagt til rette for at barn skal delta (ibid). Men hva er makt og hvordan kan makt virke begrensende på deltagelse?

I maktutredningen fra 2003 skilles det mellom politisk, økonomisk og ideologisk makt (Nou 2003:19). Barn i skolen er underlagt alle disse typene makt. Politikerne styrer hvilke oppgaver som tillegges skolen, hvilke fysiske rammebetingelser som finnes og hva som skal vektlegges i undervisningen. De økonomiske budsjettene som skolen får fra kommunen forvaltes av skolens ledelse og er en viktig rammebetingelse for det skoletilbudet eleven får. Til slutt kan det sies at myndighetene gjennom skolen og dens læreplaner har ideologisk makt ved at de påvirker elevenes tanker, verdier, følelser og selvoppfattelse (Østerud m.fl. 2003).

Hey (2002) skiller mellom *brutal makt*, *makt til å sette agenda* og *makt til å forme preferanse*. Han relaterer disse tre maktformene til beslutningstakingsprosesser, og jeg anser derfor disse som særlig relevant for å forstå barns medbestemmelse. I *brutal makt* inngår Dals (1957) klassiske maktdefinisjon der A har makt over B i den grad A kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjort" (1957, s. 201). I denne definisjonen legges det til grunn at det er trekk ved relasjonen som får A til å gjøre noe han/hun ellers ikke ville gjort (Engelstad 2005). Barn i skolen utsettes for et massivt press, fra mild

overtalelse til trussel om straff, for at de skal sosialiseres inn i skolefelleskapet og på samfunnets rette spor.

Makt til å sette agenda innebærer i følge Hay (2002) å ha makt til å bestemme hva det skal besluttes om, altså å ha makt før beslutningsprosessen. En lærer har for eksempel makt til å bestemme hvilke områder elevene skal få delta på. Læreren kan bestemme at barna får være med og bestemme hvilke oppgaver de skal jobbe med. *Makt til å forme preferanser* er det tredje av maktens ansikter (ibid). Om forming av preferanser sier Hay (2002) at en ting er at A får B til å gjøre noe han ellers ikke ville gjort, men en mye mer effektiv makt kommer til syne når A former Bs preferanser slik at B føler at han har gjort en god beslutning. For eksempel at læreren overbeviser elevene om at det er mye lurer å bruke pengene de vant i tegnekonkurransen til å kjøpe inn head sett til PC ene i klasserommet, enn å bruke dem til hoppetau og andre leker. Den fjerde formen for makt er *makt til å forme kontekst*. Denne formen for makt omhandler at noen er i posisjon til å kontrollere og forme rammene som avgjør hvilke sosiale, politiske og økonomiske handlingsmuligheter andre har (Hay, 2002, s.191). Denne formen for makt aktualiseres i skolen ved at læreren og skoleledelsen har makt til å bestemme både rammene barna får bestemme innenfor og hvilke beslutningssaker barna inkluderes i.

Makt og autoritet er nødvendige ingredienser i lederskap uansett om det er tale om lederen i en større bedrift eller læreren som klasseleder. Det kan trekkes et begrepsmessig skille mellom makt og autoritet. Autoritet kan sies å være legitim makt. I følge Max Webers (1974) klassiske definisjon kan en person sies å ha autoritet når den har *makt som anerkjennes som legitim og rettmessig både av makthaverne og de maktesløse*. Han skilte mellom tre typer autoriteter; tradisjonell autoritet, karismatisk autoritet og legal rasjonell autoritet. I Webers termer kan vi si at en lærer har legal rasjonell autoritet over elevene fordi elevene adlyder læreren som på grunn av sin stilling har makt til å fatte beslutninger som berører dem.

Strand (2000) mener at barn føler seg verdsatt og trygg når læreren opptrer som en tydelig leder. Lærerens oppgave er å få elevene til å oppnå de faglige læringsmålene i læreplanen. I følge Strand (2000) er et godt læringsmiljø en forutsetning for å nå dette målet. Læreren må i dette arbeidet

bruker sin makt og autoritet fordi ”*barn trenger trygge, tydelige voksne som ikke lar seg manipulere, men som er i stand til å sette klare grenser*” (Strand, s. 6). Dersom læreren bruker sin autoritet til å skape et godt og oversiktlig læringsmiljø, så vil skolen kunne være en god arena for barn å utvikle sin deltagerkompetanse i.

3.8 Relevant forskning

I forskningslitteraturen foreligger det lite kunnskap om hva barn selv mener om yngre barnas deltagelse generelt. I hovedprosjektet ble det konkludert med at ”*Samlet ser vi at det er udekkede forskningsbehov både omkring voksnes holdninger og verdioppfatninger når det gjelder yngre barns medvirkning og hva barna selv erfarer*” (Skivenes & Strandbu, 2005a). Gjennomgangen av sentrale tidsskrift på feltet som *Childhood*, *Children and Society*, *International Journal of Social Welfare*, viser at det finnes en del artikler som fokuserer på barns deltagelse (i vid forstand). Det finnes noe nasjonal og internasjonal forskning på barns medvirning i skolen, men hovedvekten ligger på ungdomsskole og videregående skole. Jeg gjør her oppmerksom på at noe av forskningen er innhentet og oppsummert i nært samarbeid med min medstudent Unni Sagoe. Hun ble i august 2008 uteksaminert ved Universitetet i Bergen, med masteroppgaven: ”*Barnets stemme hjemme. Om barneskolebarns deltagelse hjemme sett fra barns synsvinkel.*” Masteroppgaven ble skrevet med utgangspunkt i samme datamateriale.

Sandbæk og Einarsson (2008) presenterer i Nova rapport 2/08 en studie av barn og unges synspunkter på hvordan det er å vokse opp i Norge, sett i forhold til et utvalg artikler i barnekonvensjonen. Rapporten er et vedlegg til Norges 4. rapport til FN og bygger på kvalitativ og kvantitativ informasjon fra 1274 barn på alle klassetrinn fordelt på åtte norske kommuner. I forhold til deltagelse i skolen konkluderte studien med at majoriteten av skolebarna hadde et godt forhold til læreren sin og andre elever. Graden av medbestemmelse var tilfeldig og demokratiopplæringen var i stor grad avhengig av motivasjonen hos den enkelte læreren. Dette gjaldt også for hvorvidt elevdemokratiet var

funksjonelt og verdsatt. Generelt fant de at barn ønsker mer medbestemmelse enn de får.

Beraldi (2008) har gjennomført en studie som gjør opp status for klimaet for barns mulighet til å uttrykke seg (self expression) i klasseromsinteraksjonen. Analysen er basert på 94 timer med video og transkribert interaksjon mellom lærere og elever. Informantene er 9 til 13 år og fordelt i 15 ulike klasser på 12 skoler i en region i det sentrale Italia. Beraldi fant at det er klar sammenheng mellom barns mulighet til å få uttrykke sine meninger i klassen, og lærernes forventninger og opptreden i undervisningen. Han fant at dialogbasert undervisning basert på følelsesmessig engasjement hos læren fremmer barns mulighet for å uttrykke seg og danne seg mening. Monologbasert undervisning på sin side gir begrenset selvutfoldelse for barnet. Barnas synspunkter etterspørres gjerne, men læreren godtar bare de svarene som passer inn. Læreren prøver da å planlegge hva barna skal svare ved å formulere spørsmålene slik at de riktige svarene komme fram.

Thornberg (2008) gjennomførte en studie basert på feltarbeid blant 141 barn i to førskoleklasser, to 2. klasser og to 5. klasser ved to ulike skoler i Sverige. Målet med studien var å utforske hvordan verdier i utdanningen påvirker hvordan regler utarbeides i interaksjonen mellom lærere og elever. Gjennom analysen fant Thornberg bl.a. fem ulike regeltyper i skolen: relasjonelle regler, strukturerende regler, beskyttelsesregler, personlige regler og etikette regler. Barna anså de relasjonelle reglene som viktigst, tett etterfulgt av flere beskyttelsesregler og strukturerende regler. Lavest på listen kom etikettereglene, noe Thornberg forklarer med at barna fant disse lite meningsfulle og vanskelig å forstå. Thornberg fant at det som avgjorde om barna satte pris på og fulgte reglene, var om de forsto bakgrunnen for regelen.

Helland og Næss (2005) gjennomførte våren 2004 nettbasert spørreundersøkelse kalt Elevinspektørene på bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge hvilke oppfatninger norske 7. og 10.klassinger og elever fra grunnkurs i videregående skole hadde av sitt læringsmiljø. En del av studien omhandlet medbestemmelse. Utvalget bestod av til sammen 163 229 elever. Elevene melder om relativt begrenset medvirkning i utforming av eget skolearbeid. Godt og vel halvparten av elevene meldte om at

de ikke i det hele tatt eller bare i noen fag opplevde medvirkning. Når det gjelder medvirkning i elevdemokratiet svarte en betydelig andel av elevene at de ikke vet hvordan det står til med elevdemokratiet og at de heller ikke vet om skolens ledelse tar rådet på alvor.

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

Thomas (2000) presenterer i sin bok *Children, family and the state* en studie av deltagelse blant barn som er under offentlig omsorg i Storbritannia. Studien er en kombinasjon av en surveyundersøkelse av 225 barnevernsaker og en kvalitativ studie av 47 av barna i alderen 8 til 12 år, deres foreldre og saksbehandlere. Et av funnene i studien viste en tendens til at barn ble innvilget lavest medvirkning i barnevernssaker av alvorlig karakter og høyere grad av medvirkning i saker med mindre alvorlighetsgrad. Et annet viktig funn hos Thomas er at graden av deltagelse barnet innvilges først og fremst speiler holdningen som foreldre og saksbehandler har til deltagelse. Videre blir yngre barn mindre inkludert enn eldre. Til sist fant Thomas belegg for at barna var minst opptatt av å få gjennomslag for sine synspunkter, og det mest viktige var å få si sin mening i barnevernsaken.

I 1999 ble CIVIC Education Study (Mikkelsen, 2002) gjennomført på 9. trinn og 2. trinn i videregående opplæring. Elevenes demokratiske beredskap og engasjement ble undersøkt. Norske elever skårer godt over middels når det gjelder kunnskaper om og holdninger til demokrati, men resultatene tyder på at skolene ikke har lyktes like bra i å trekke elevene med i en demokratisk praksis gjennom medvirkning i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering.

4.0 METODE

Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for de metodiske valgene som jeg har gjort for denne studien. Jeg vil redegjøre for vitenskapsteoretisk forankring, metodevalg, utvalgskriteriene, intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, samt analysemetode. Etske avveininger, generalisering, validitet og reliabilitet vil også bli drøftet.

4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Det finnes ulike tilnærminger til vitenskap og disse går etter paradigmatisk skillelinjer som har ulik oppfatning av hva kunnskap og sannhet er, samt hvordan denne best kan skaffes til veie. Hvilket paradigme man bekjenner seg til, gir retning for forståelsen av kunnskap og hvilke metoder man har til rådighet (Hatch, 2002). Denne studien har jeg forankret i en konstruktivistisk forståelsesramme, fordi jeg studerer sosiale konstruksjoner som rettigheter, barndom og synet på barn og deltagelse. ”Sannheten” om disse sosiale fenomenene er ikke absolutte, men kontekstuell og må derfor forstås innenfor sin historiske og kulturelle ramme og samtidens rådende diskurser (Silverman, 2003).

I fenomenologisk teori heter det at forskeren skal legge til side sin forforståelse av det fenomenet som skal studeres (Kvale, 2007). Dett er bare mulig et stykke på vei, og som oftest heller ikke ønskelig. Det jeg derimot har forsøkt å gjøre er å være bevist på hvordan min forforståelse, etter mange års arbeid med barn innenfor ulike deler av barnevernet, har påvirket mine oppfatninger i denne studien. Jeg har verdsatt og benyttet meg av min forforståelse (Gilje & Grimen, 2004), men har samtidig på fenomenologisk vis søkt å ha en åpen holdning til barnas beskrivelser av sin livsverden og tolket disse innfor sin kontekst (Kvale, 2001).

4.2 Metodevalg

Formålet med denne studien er å få utvidet kunnskap og forståelse av hvordan barn ser på, og opplever sin rett til deltagelse i skolen. Problemstillingen som søkes besvart i denne masteroppgaven er ”Hvilke erfaringer og tanker har barn rundt egen deltagelse i skolen? Tradisjonelt skiller

man mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Metodene er forankret i de motsetningsfylte paradigmene *positivismen*, der virkeligheten er objektiv og kvantifiserbar, og i *konstruktivismen* der virkeligheten er kontekstuell og dynamisk (Thagaard, 2003). Grovt sett er forskjellen mellom disse to at kvantitativ metode gir breddekunnskap og statistisk materiale om utbredelse og forekomst av ulike fenomener. Metoden genererer tallmateriale. Kvalitativ forskning er opptatt av å få fram dybdekunnskap for å skape forståelse av sosiale fenomener, (Kvale, 2001) og det er tekstdata som genereres. Kvalitativ metode gir også mer rom for nærhet til fenomenet man skal studere enn kvantitativ metode. Likevel, kvalitativ og kvantitativ metode står ikke i et ekskluderende motsetningsforhold til hverandre. Metodene kan være komplimenterende og brukes i dag ofte for å få fram både breddedata og dybdedata om samme fenomen (Wideberg, 2001).

Innenfor kvalitativ metode kan man velge mellom ulike metoder for å framskaffe data, som tekstanalyse, observasjon, video og båndopptak samt forskningsintervju (Silverman, 2003). Problemstillingen er styrende for metodevalget (Kvale (2001), og siden jeg ønsker å utforske barns opplevelser av og erfaringer knyttet til deltagelse i skolen, er kvalitativt forskningsintervju av barn best egnet (Hatch, 2002).

4.3 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Forskningsintervjuet skiller seg fra andre samtaler ved at det er en egen form for faglig strukturert intervju med en klar hensikt (Kvale 2001). Det er forskeren som har metodisk bevissthet på interaksjonen mellom seg og informanten, og som bestemmer hvilke tema det skal snakkes om. Hensikten med intervjuet er "*å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*" (ibid, s.21). I likhet med andre profesjonelle samtaler preges forskningsintervjuet av en asymmetri i maktforholdet mellom informant og intervjuer (ibid).

Det stilles ofte spørsmålsteget ved om barn er pålitelige som informanter. Bakgrunnen for dette er en oppfatning av at barn lar seg manipulere eller påvirke av voksnes forventninger og måter å stille spørsmål på (Gamst & Langballe 2004). Troverdighetsdimensjonen er ikke relevant for dette

studiet fordi jeg er ute etter barns subjektive erfaringer med deltagelse. Det jeg søker er hvordan barna presenterer sin selvforståelse, og hvordan de beskriver og reflekterer rundt forsknings- spørsmålene de får. Det er ikke det enkelte barns oppfatninger av deltagelse jeg er opptatt av, men snarere de sosiale mønstrene og sammenhengene som informantene er bærere av (Widerberg, 2001), fordi de er skolebarn med rett til deltagelse i skolen.

4.4 Planlegging, forberedelse og intervjuguide

En forutsetning for å få til en god studie er at det i forkant er foretatt grundig planlegging og forberedelse (Kvale, 2007). Da jeg i mai 2006 ble invitert til å delta i prosjektet ”Barns medvirkning og barneperspektivets utforming og posisjon i moderne samfunn,” var flere av forberedelsene allerede gjort. Det gjaldt metodevalg, utvalgsstørrelse, aldersgruppe, rekruttering samt hvordan og hvor intervjuene skulle gjennomføres.

Jeg ble koblet til prosjektet like før datainnsamlingen. På det tidspunktet var det allerede utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. Denne bestod av nøye planlagte tematiske (åpne) spørsmål (Kvale, 2001), om barns erfaringer og tanker rundt deltagelse. Det var knyttet forslag til detaljerte utforskende underspørsmål, for å sikre at vi fikk fram data som var relevant for problemstillingen og analysen (ibid). Semistrukturen i guiden gjorde at vi fikk god struktur i intervjuene, vi fikk i hovedsak stilt samme spørsmål til alle barna. Samtidig hadde guiden fleksibilitet nok til at vi kunne forfølge og utdype relevante tema som dukket opp underveis i intervjuene. Fleksibilitet er viktig i intervjuer med barn, fordi det gjør det lettere å skape en trygg og god atmosfære i intervjusituasjonen (Eide & Winger 2003). I tillegg muliggjør det en tilpasning av intervjuet i forhold til det enkelte barns utviklingsmessige forutsetninger og individuelle forhold som konsentrasjonsevne og språklige forutsetninger. Intervjuguiden ble prøvd ut og justert etter pilotintervju av 15 barn i alderen ni til 14 år, høsten 2005.

Mitt bidrag i forberedelsene var knyttet til refleksjoner og justeringer av intervjuguiden, samt at jeg bidro med min kompetanse i forhold til samtaler med barn som jeg har opparbeidet meg etter å ha arbeidet mange år i barnvernet. I denne fasen satte jeg meg inn i både generell metodisk teori (Fog

2004; Kvale 2001; Kvale 2007; Ryen 2002) og spesifikk teori om å forskningsintervjue barn (Eide & Winger, 2003). Videre satte jeg meg inn i forskning som er gjort av barns deltagelse (Skivenes og Standbu, 2004, 2005a, 2005b, 2006). Kvale (2007) framhever at forkunnskap er viktig for å kunne stille relevante intervju spørsmål, oppfatte nyanser i informantenes budskap og for å kunne oppklare uklarheter. Vi var fire stykker som gjennomførte intervjuene, og alle hadde relevante forkunnskaper om barn og deltagelse som kom til nytte både før, under og etter intervjuene. Både før intervjuene og underveis i prosessen prøvde jeg å være bevisst hvordan min rolle som forsker, og hvordan min forkunnskap om barn kunne påvirke hvordan jeg tolket barnas utsagn i intervjuene. Et bevisst forhold til egen forkunnskap bidro også til at jeg kunne møte barna med åpenhet og genuin interesse.

4.5 Utvalg

Utvalget i denne studien består av ”vanlige norske skolebarn”, i alderen 7 til 13 år, som ble rekruttert via tre skoler i Bergen. Alle barna ble intervjuet våren/forsommeren 2006, de gikk i andre til syvende trinn. Det ble intervjuet åtte til ti barn på hvert klassetrinn. Rekrutteringen av informanter skjedde ved at de aktuelle skolene ble forespurt om de ønsket å delta i studien. Utvelgelsen av informanter ble gjort ved selvrekruttering. Rektorene ved de aktuelle skolene ble kontaktet og informert om prosjektet samt bedt om bistå i distribueringen av informasjonsskrivet og en vedlagt samtykkeerklæring til deltakelse. Både foresatte og barnet måtte samtykke for at barnet skulle få delta. Informantene består av de 52 barna som meldte seg og de utgjør om lag 1/3 av de som ble forespurt. Det var 27 jenter og 25 gutter som deltok. Kjønnfordelingen på klassetrinnene er som følger:

Kjønn	2. kl	3. kl	4. kl	5. kl	6. kl	7. kl	Samlet	Totalt
Gutter	4	5	4	6	2	4	25	52
Jenter	6	5	4	3	4	5	27	

Av de 52 barna som deltok, var det ca. 40 stykker som hadde søsken. 37 bodde sammen med begge foreldrene og elleve bodde hos en av dem. Fire av barna bodde halvparten hos hver av foreldrene. Barn med annen etnisk og religiøs

bakgrunn er representert i utvalget. Utover disse variablene har jeg ikke informasjon om andre betydningsfulle faktorer som familiebakgrunn, utdanningsnivå hos foreldrene eller problembelastning hos barna. Jeg har ikke holdepunkter for å konkludere med hvorvidt informantene avspeiler et tverrsnitt av norske barn i sin aldersgruppe. Trolig er de ikke det. Ikke usannsynlig er hovedvekten av barna i mitt utvalg foreldre som generelt engasjerer seg og stiller opp i skolesammenheng. Selvrekrutteringens svakhet som utvalgsform er nettopp at det er risiko for at utvalget ikke blir representativt (Hatch, 2002) ved at noen grupper av barn blir systematisk utelatt og underrepresentert. Når det er sagt, så har ikke dette avgjørende betydning for denne studien. Fordelene med et selvrekruttert utvalg er at vi har informanter som ønsker og er motivert til å delta og å bidra med sine synspunkt og erfaringer omkring spørsmål knyttet til barns deltakelse.

Vårt relativt store utvalg bunner i at man fra hovedprosjektets side ønsket å ha 8 til 10 informanter fra hvert klassetrinn. En spredning i aldersgruppe fra 7- 13 år representerer en utviklingmessig bredde og man ønsket å ha mulighet til å forfølge aldersdimensjonens betydning i forhold til barnas oppfatninger og beskrivelser. I analysekapittelet omtaler jeg barna som de yngste (2.- 4. klasse) og de eldste (5.- 7. klasse). I analysen vil alder bli kommentert og fulgt opp i de tilfellene der det er relevant.

Hvor stort utvalg er det nødvendig å ha for å belyse den aktuelle problemstillingen? Innenfor den kvalitative forskningen finnes det ikke noe standardsvar dette spørsmålet. Noe uklart sier Kvale (2001) at man må intervju så mange man trenger for å belyse problemstillingen. Lofland (1971) mener smertegrensen på antall intervju i en kvalitativ studie går på mellom 20 og 30, men at dette er mer pragmatisk forankret enn faglig (Lofland 1971 i Repstad, 1998). Thagaard (2003) mener at størrelsen på utvalget må vurderes opp i mot et ”metningspunkt” og viser til at *”Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort”* (ibid, s.56) Det er altså ikke antallet informanter som avgjør metningspunktet, men innholdet (Ryen 2002).

Mange intervjuer gir mye tekst og det kan være utfordrende å holde oversikt over alle intervjuene, slik at man yter rettferdighet til materialet i

analysen. I vår intervjuundersøkelse ble trolig denne risikoen redusert ved at antall intervju ble holdt nede siden informantene ble intervjuet parvis. Når det gjelder omfanget på datamaterialet så avgrenset jeg det til bare å omfatte deltagelse i skolen og ikke hjemme og fritidsarenaen som var inkludert i hovedprosjektet. Jeg anser størrelsen på utvalget og utvalgsprosedyren som godt egnet for mitt formål (Kvale, 2001), som er å få belyst helt vanlige skolebarns oppfatninger om og erfaringer med egen situasjon på deltagelsesområdet.

4.6 Intervjuene

Det ble gjennomført 28 intervjuer av til sammen 52 barn. Vi var to studenter og to forskere fra Universitetet i Bergen som gjennomførte intervjuene. Vi var som hovedregel to tilstede i intervjuene, og byttet på å stille spørsmål fra intervjuguiden. Jeg deltok på om lag halvparten av intervjuene. Intervjuene av barna ble gjennomført på skolen i undervisningstiden. Tidspunktene for intervju var satt opp i samarbeid med SFO- tilsatt og lærerne slik at det korresponderte noenlunde med undervisning. Foreldrene til den enkelte ble informert pr. telefon om intervjutidspunktet. På denne måten fikk de anledning til å forberede barna sine. Skoleledelsen på de tre skolene var behjelpelig med å stille enten grupperom eller klasserom til disposisjon. Intervjuene varte i ca. en time. Selv om vi ikke alltid ble ferdig med å gjennomgå intervjuguiden så prøvde vi å stoppe intervjuet etter en time slik vi sa innledningsvis. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd etter samtykke fra foresatte og barnet. Lydkvaliteten var i hovedsak god, men på noen intervju var det tidvis vanskelig å høre hva barna sa. Et av intervjuene ble utsatt to ganger på grunn av tekniske problemer med båndopptakeren. Et annet intervju ble påbegynt den ene dagen og fullført den neste av samme grunn. To intervju ble forstyrret på grunn av tekniske problemer med TV og DVD, og ett intervju ble forstyrret av at det ene barnet mistet en tann.

Forskningsintervju av barn krever at det tas noen spesielle hensyn. Strandbu (2007) oppsummerer følgende tema som forskeren må ta høyde for: *Barns konsentrasjon varer kortere enn hos voksne. Flere barn enn voksne lever "her og nå," og dette berører barns evne til å tenke abstrakt. Barn har også*

mindre livserfaring og mer begrenset ordforråd enn voksne (ibid:118). I mitt utvalg varierer barnas alder fra 7 til 13 år, noe som naturligvis gir store variasjoner i språklig kompetanse, kommunikative og hukommelsesmessige forutsetninger. For eksempel vil en syvåring ha behov for flere "hint" for å huske eller få tilgang på sine erfaringer enn en tolvåring (Vis 2006). For noen av de yngste barna var det vanskelig å konsentrere seg gjennom hele intervjuet. Blant annet derfor valgte vi å benytte støttemateriale av typen film, muntlige vignetter og skaleringsspørsmål (se vedlegg). Dette bidro til refleksjonshjelp og til at særlig de yngste fikk tilgang på sine erfaringer. Støttematerialet besto av to filmsnutter fra henholdsvis Barnas supershow som er en norsk prisbelønnet NRK produksjon, og Astrid Lindgrens Ronja Røverdatter. Noen av de eldre barna synes særlig filmsnuttene fra Barnas supershow var barnslige og at det var flaut å se på. Vi benyttet også et avkryssingsskjema om hva barn kan bestemme og et skjema som innbefattet skalering av voksens lytteferdigheter. Pga. variasjon i alder benyttet vi smilefjes og surt fjes, der surt fjes er lik dårlig til å lytte.

Med få unntak ble barna intervjuet to og to sammen. Eide og Winger (2003) vektlegger at det er viktig at noen som kjenner barna bestemmer hvem som skal intervjues sammen. Vi fikk hjelp av kontaktlærere og SFO og informerte dem om at det viktigste var at det ble tatt hensyn til hvilket forhold barna hadde seg i mellom. Dette for å sikre rimelig maktbalansen mellom barna slik at ikke den ene dominerer og den andre ikke kommer til orde (ibid). Sammensetningen vil trolig også ha betydning for om barna føler seg trygg i møte med to fremmede i en ny situasjon. Fordelen med å intervjuet to og to barn sammen er at det kan stimulere til felles refleksjon rundt spørsmålene. Videre gir det barna mulighet både til å se temaet fra flere sider og til å gi lengre og mer utdypede svar på spørsmålene (Eckert, 2001). En negativ konsekvens kan være at hvert enkelt barn får mindre tid til å reflektere, meddele seg og komme fram med sine synspunkter, eller at de "hefter" seg på det den andre har sagt.

For å skape en god og trygg atmosfære i intervjusituasjonen fokuserte vi på å være imøtekommende, interessert og respektfull. Vi var bevisst på eget kroppsspråk og vi satt i samme høyde som barna. Vi hadde med frukt og drikke som barna kunne forsyne seg av underveis. Jeg prøvde å ha et reflektert forhold

til meg selv og min egen rolle som autoritet og voksen i intervjuene (Eide & Winger 2003). Barna ble før intervjuet informert om bakgrunnen for prosjektet og de ble takket for at de ønsket å delta. Innledningen ble formulert slik at den avklarte vår rolle i forholdt til barna (Se vedlagt intervjuguide).

For å skape mestringsopplevelse hos barna innledet vi intervjuet med noen enkle og ukompliserte spørsmål (Ryen, 2002) om hvem barna bodde sammen med, om de hadde kjæledyr og hva det kjekkeste de gjorde hjemme var. Etter kontaktetablering og inntoning gikk vi over til selve intervjuet der første spørsmål var hva barna fikk bestemme hjemme. Dette spørsmålet ble gitt til hvert av barna. Vi vektla å stille spørsmålet åpent samt å innta en aktivt lyttende posisjon. På hermeneutisk vis søkte vi å tolke de beskrivelsene barna hadde underveis i intervjuet (Kvale, 2007). Dette ble gjort ved å bruke oppklarende spørreteknikker som: ”Har jeg forstått deg rett hvis?...” ”Så du får bestemme over hvilken rekkefølge du får gjøre oppgave i ...?” ”Er det andre ting?” ”Fortell mer om det?”. Slike teknikker fører også til at informantene utdyper svarene sine. Gjennom hele intervjuet prøvde vi så langt det lot seg gjøre å sørge for at begge barna fikk komme til orde.

4.7 Databehandling og analyseform

Analysen er ikke en avgrenset del av forskningsprosessen, men mer en prosess som begynner ”med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blick på dokumentet” (Postholm 2005, s.86). Selv om analysen foregår gjennom hele forskningsprosjektet så har dataanalysen størst fokus etter at materialet er samlet inn. Målsetningen med analysen er på den ene siden å søke etter mening på en systematisert måte, og på den andre siden en prosess der det kvalitative materiale bearbeides sånn at det genererer kunnskap som kan kommuniseres til andre (Hatch, 2002).

Den første bearbeidingen av materialet var å transkribere de 28 lydbåndopptakene over til skriftlig materiale. Alle intervjuene er skrevet ut ord for ord. Vi valgte å transkribere på bokmål selv om informantene snakket dialekt. Jeg har transkribert fem av intervjuene mens de øvrige ble skrevet ut av en annen student i samme prosjekt samt innleide skrivere som ble betalt med midler fra Redd Barna. Det var til tider utfordrende å transkribere det barna sa

på grunn av måten de uttaler seg på særlig når de ble ivrige eller lo mens de snakket. De har ofte lange pauser i setningene, begynner på en setning flere ganger og særlig de yngste kunne ha vanskelig med å uttale ord og å finne begreper. Selv om et forskningsintervju er transkribert ordrett så kan det aldri bli noe annet enn en konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form Kvale(2007). For eksempel går all nonverbal kommunikasjon tapt. Jeg mener likevel at transkriberingsarbeidet av disse intervjuene gjengir barnas utsagn og beskrivelser på en etterrettelig måte.

Etter at alt materialet var transkribert leste jeg grundig igjennom alle intervjuene. Til min masteroppgave har jeg benyttet datamaterialet som omhandler hva barn får bestemme på skolen, noen generelle spørsmål som kjennetegn ved voksne som er gode til å lytte, samt hvilke strategier barn har for å få gjennomslag for sine synspunkter i skolen. Jeg organiserte materialet etter kjønn og alder. Kjønn ble fargekodet med rødt og blått. Jeg differensierte alder etter om barna gikk i småskolen (2.-4 trinn) eller mellomtrinnet (5.-7. klasse). Teksten fra de yngste ble markert med grått og de eldste med sort. Dette gjorde jeg for og lettere få oversikt i de store mengdene med tekst jeg hadde å forholde meg til. Fargekodingen gjorde det også mulig å se om det var systematiske forskjeller i måten de eldste og de yngste barna svarte på. Allerede da vi intervjuet barna oppfattet jeg aldersmessige forskjeller mellom de yngste og de eldste barnas perspektiv på deltagelse. Dette fikk jeg bekreftet i gjennomlesningen av materialet. Under de relevante funnene i analysen vil jeg kommentere alder ved å benytte betegnelsen *de eldste* og *de yngste*. Kjønn viste seg å ha marginal betydning for måten barna svarte på. Noen modenhetsmessige forskjeller mellom guttene og jentene i 6. og 7. klasse kom til syne i evnen til å reflektere, uttype og problematisere spørsmålene de fikk. Forskjellene var likevel ikke av en slik grad at de hadde betydning for resultatene i analysen. Kjønn blir derfor ikke kommentert i analysen.

Gjennomlesingen og systematiseringen av materialet var en god måte å bli kjent med materialet på og jeg begynte allerede i denne fasen å få tanker, hypoteser og ideer. Jeg leste så igjennom hvert av intervjuene for forsøke å danne meg et helhetsinntrykk. Det var vanskelig å hele tiden ha et helhetsbilde av hvert av de 28 intervjuene i hodet. Jeg besluttet derfor å sortere barnas svar

under hvert av spørsmålene, noe som var mulig siden intervjuene var gjennomført nokså strukturert. Jeg hadde hele intervjuene tilgjengelig hele tiden så jeg lett kunne bevege meg fra deler av materialet og til helheten noe som inngår i det Gilje og Grimen (1993) omtaler som den hermeneutiske sirkel. Helheten blir da plukket fra hverandre for å bli analysert slik at man kan forstå både den enkelte delen og helheten bedre (Postholm, 2005).

Spørsmålene i intervjuguiden fungerte som de første hovedkategoriene. Under hver kategori systematiserte jeg underfunn eller underkategorier. Jeg begynte å plukke ut sitater fra materialet som kunne dekke funnene. Når jeg gjennomgikk underkategoriene så jeg at det var flere av dem som var sammenfallende og valgte derfor å slå dem sammen. Jeg plukket ut sitater som kunne understøtte kategoriene, og tilstrebet meg at alle barnas stemme ble benyttet i analysen. Å bruke sitater på denne måten er en del av valideringsarbeidet i en kvalitativ studie.

Det finnes ulike modeller for å analysere et datamateriale på. Jeg har valgt å benytte det Kvale (2007) kaller en hermenautisk meningsfortolkning. I denne modellen inngår de tre fortolkningsnivåene; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. På nivået *selvforståelse* presenterer jeg barnas selvforståelse av de spørsmålene de får. Jeg har valgt å forholde meg til barnas egne ord og benytter sitater fra det transkriberte materialet for på denne måten å sikre mest mulig presise beskrivelser av barnas refleksjoner.

På nivået *common sense* (kritisk selvforståelse basert på sunn fornuft) går tolkningen i følge Kvale (2007) lengre enn informantens selvforståelse ved at forskere kan tolke utsagn i en bredere forståelsesramme enn informanten selv har (ibid). På dette nivået tolker jeg barnas utsagn med kritisk blikk og prøver bl.a. å se på hvordan det de sier kan forstås på ulike måter. Til tross for en bredere forståelsesramme enn på forrige trinn så ligger tolkningen fortsatt innefor det som Kvale (2007) omtaler som en allmenn fornuftig tolkning.

Det tredje nivået innebærer at forskeren tolker intervjudataene inn i en *teoretisk forståelsesramme*. På dette nivået går jeg lengre enn begge de to foregående trinnene ved å forsøke å forstå barna utsagn i lys av de teoretiske inntakene jeg har gjort. De mest sentrale er Shier (2001) sin femnivåmodell for

deltagelse og Skivenes og Strandbu (2006) sin prosedyrebaserte firetrinns modell for deltagelse. Det viste seg i løpet av analysen nødvendig å supplere med teori om makt, anerkjennelse og empowerment, da de prosedurale perspektivene ikke var tilstrekkelige for å belyse bredden i barnas oppfatninger av deltagelse i skolen, og hvorfor de mener at de er viktig for barn å delta.

De tre tolkningsnivåene er avgrenset fra hverandre og vil derfor generere ulike tolkninger av barnas utsagn. Ved å kombinere de tre nivåene får jeg mulighet til å belyse datamateriale fra ulike synsvinkler og til å stille spørsmål til teksten fra ulike sider.

4.8 Forskningsetiske vurderinger

Når man velger å gjennomføre forskningsintervju med barn, stilles man som forsker overfor noen spesielle krav til etikk og sensitivitet. I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og Humaniora og teknologi pkt. 12, presiseres ”*at barn har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov når de deltar i forskning.*” I henhold til disse retningslinjene og personopplysningsloven ble det innhentet informert samtykke fra både foresatte og barnet som skulle delta i undersøkelsen. Det ble utarbeidet et informasjonsskriv til foresatte der intensjon og noe av tematikken for intervjuene ble presentert. Dette for å sikre at foreldrene og barna kunne forstå hva samtykket innebar og derav vurdere hvilke konsekvenser deltagelsen ville ha for barnet på godt og vondt (Kvale 2001). Selv om foreldre og barn har gitt sitt samtykke til deltagelse er det viktig å ha klart for seg at barna kan forandre mening. Det kan til og med hende at de har skrevet under samtykke fordi de tror de må. I vårt utvalg var det for eksempel en gutt som ikke ville bli intervjuet den dagen han var satt opp, noe som ble akseptert. Vi var opptatt av at intervjusituasjonen skulle være en positiv opplevelse for barna (Strandbu 2007). I tråd med dette prøvde vi å imøtekomme han da han noen dager senere svarte ja til å bli intervjuet under forutsetning av at han fikk bli intervjuet sammen med en navngitt klassekamerat. Denne klassekameraten sa ja selv om han hadde blitt intervjuet tidligere i uken.

For å sikre at barna skulle føle seg godt behandlet og respektert planla vi spørsmålene godt i forkant slik at de var relevante og tilpasset barna uansett

alder. Vår intervjuguide inneholdt antatt ufarlige spørsmål med lav grad av emosjonelle tema. Slik skulle barna ikke bli truet på lojalitet til foreldrene eller lignende (Eide & Winger 2003). Vi var likevel oppmerksom på at sensitive tema kunne komme opp gjennom intervjuene. For å gi barnet kontroll i situasjonen innledet vi intervjuet med å informere om hvor lenge intervjuet ville vare, at de kunne avbryte intervjuet dersom de måtte på do, trengte en pause eller lignende. Vi ga informasjon om hva vi ville bruke intervjuene til, om taushetsplikten vår og at anonymiteten deres ville bli ivaretatt ved bruk av tallkoder framfor navn i det transkriberte materialet. Det ble også gitt informasjon om at lydbåndopptakene ville bli slettet når vi hadde skrevet ut intervjuene. I oppgaveteksten har jeg ivaretatt anonymiteten ved at barna omtales som gutt/jente og klassetrinn. Vi vektla også å avslutte intervjusituasjonen med å takke og rose barna og bekrefte at de hadde gjort en god innsats. På denne måten søkte vi å gi barnet en tilbakemelding som kunne bidra til å øke dets selvbilde (ibid). Prosjektet er forskriftsmessig meldt til Personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste (prosjektnummer 14164).

4.9 Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet

Begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet blir av Kvale (2001) omtalt som "en hellig, vitenskaplig treenighet." Disse kan sies å handle om en studies troverdighet og kvaliteten av forskningen. Begrepene stammer fra den kvantitative forskningstradisjon men har også blitt sentrale begreper innenfor kvalitativ forskning. Innenfor kvantitativ forskning opereres det med standardiserte og prosedyrebaserte tilnærminger og metoder som genererer statistisk materiale som kan generaliseres på en hel populasjon. I min studie er det snarere tvert imot, det er det enkelte barns subjektive refleksjoner jeg er ute etter. Hva betyr så generalisering, validitet og reliabilitet innenfor kvalitativ forskning?

Generaliserbarhet: Den kvalitative tilnærmingen tar ikke mål av seg til å presentere en allmenngyldig sannhet, men bestreber seg på å frambringe forskning som er gyldig innenfor den konteksten fenomenet ble studert (Kvale, 2001). Det sier seg selv at mitt utvalg på 52 barn ikke gjenspeiler et tverrsnitt

av barna i sin klasse, skole eller hele barnepopulasjonen i Norge. Likevel kan studiene ha overføringsverdi til andre beslektede kontekster eller egne seg som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale 2001: 161).

Jeg har gjennom studien belyst og tolket mine funn og koblet disse til teoretiske begreper på en måte som jeg mener er relevant for å forstå hva som kan ligge i artikkel 12s rettighetsfesting av deltagelse for barn. Jeg mener at min studie får fram utvidet og relevant kunnskap om barns perspektiv på deltagelse i skolen. Slik jeg ser det bidrar mine funn, i et ellers forskningsmessig ”gap,” når det gjelder å forstå hvordan ”vanlige skolebarn” ser på seg selv som deltagere i skolen, hva de opplever som deltagelse og hvorfor de mener at det er viktig at barn deltar. Studiens styrke er at den bringer barns stemmer inn i debatten om hva CRC artikkel 12 innebærer for barn i dag og hva den bør innebære i skolen. Selv om det til syvende og sist er opp til leseren å vurdere, så mener jeg at denne studien har relevans og nytteverdi for barn.

Validitet betyr gyldighet, og peker på om forskeren faktisk har målt det som skulle måles (Ringdal, 2001). Validitetsspørsmålet i min studie, er hvorvidt det er grunn til å feste lit til den kunnskapen som kommer fram om hvilke erfaringer og opplevelser barn har når det gjelder deltagelse i skolen. Valideringen kan ses på som en kvalitetssikring av det forskningsmessige håndverket og jeg har forsøkt å være aktivt bevisst på dette gjennom alle studiens stadier (Kvale, 2001). Først ved at studiens undersøkelsesopplegg ble grundig forberedt. Så ved å være tydelig på de valgene jeg har gjort med tanke på metode og teoretiske referanserammer for studien (ibid).

Jeg har også søkt validiteten ivaretatt ved å ha en kritisk reflektert forhold til meg selv som forsker, ved å stille spørsmål ved de valg jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 2001). I intervjufasen var jeg tidvis kritisk til intervjuguiden og om denne genererte data som var gyldig nok for problemstillingen min, og åpen for å justere intervjuguiden i relasjon til formålet. I ettertid ser jeg at flere spørsmål og mer utdypende spørsmål knyttet til deltagelse i skolen, kunne gjort funnene mine enda mer verdifulle, for eksempel spesifikke spørsmål i forhold til prosedyrer for deltagelse. I selve

intervjuene har jeg vektlagt å ha en åpen og kritisk holdning til min rolle i intervjuene, vært åpen for barnas beskrivelser og synspunkter. I analysen validerte jeg gjennom de tre nivåene som inngår i Kvales (2001) modell for hermeneutisk meningsfortolkning som jeg presenterte i kapittel 4.7; *barnas selvforståelse, common sense og teoretisk forståelse*.

Når det gjelder *barnas selvforståelse* er validitetsspørsmålet om jeg har oppfattet det barna sier slik de selv oppfatter det. Dette kunne best blitt sikret ved at barna fikk lese gjennom det transkriberte materialet og evt. bekreftet innholdet. Generelt sett er dette tidkrevende og i forhold til barn er det lite realistisk å gjennomføre. For å sikre at barnas selvforståelse kommer fram, har jeg valgt å la barna komme til orde ved å presentere sitater fra det transkriberte materialet og latt disse tale for seg. For å få fram både bredden og dybden i barnas erfaringer og meninger ble det nødvendig å bruke mange sitater. Hva barna svarer i intervjuene kan påvirkes av ytre faktorer. Under de funnene der det er relevant har jeg kommentert faktorer som kan ha påvirket at informantene svarer som de gjør. Et eksempel er at rekkefølgen spørsmålene blir stilt på kan få betydning. Samlet sett mener jeg at disse grepene er et godt utgangspunkt for å vurdere om jeg har oppfattet barna på en riktig måte. Likevel er det ikke til å komme fra at min subjektive fortolkning til en viss grad vil påvirke hvilke sitater jeg har valgt ut. Jeg har søkt å motvirke dette ved å sørge for at alle barna har blitt sitert. Likevel er det klart at noen barn blir sitert flere ganger enn andre.

På nivået *common sense* er validitetsspørsmålet knyttet til om de tolkningene jeg har gjort av barnas utsagn er i samsvar med en allmenn akseptabel tolkning basert på sunn fornuft. Jeg har her søkt å være kritisk til min egen forståelse og tolkning, og gjort rede for disse slik at leseren kan følge min logikk i analysen av funnene. Når det gjelder *teoretisk forståelse* er validitetsspørsmålet, om de teoretiske inntakene er relevant for fortolkingene av materiale. Henger begrepsbruken logisk i sammen med tolkningene? I min studie ble det gjennom analysen klart at mine teoretiske inntak ikke fullt og helt ville belyse deltagelse slik barn selv oppfatter det. For å yte rettferdighet til materialet måtte jeg utvide teoritilfanget.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2001). Lav reliabilitet gir

lav validitet og motsatt (Ibid). Jeg har gjennom alle studiens faser tilstrebet meg på å gi et pålitelig bilde av det barna formidlet slik at den kunnskapen som genereres er til å stole på. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å være bevisst på ordvalg og min egen opptreden i forhold til barna i intervjuet (Kvale2001). Jeg var bevisst på at interaksjon mellom oss intervjuere og barna har stor betydning for utfallet av intervjuet, og prøvde derfor å legge til rette for en trygg og god kontakt med barna. Vi brukte også tilpassede intervjuteknikker som åpne, ikke-ledende spørsmål samt oppsummering for å sjekke ut om vi hadde forstått barnas beskrivelser (Eide & Winger 2003).

Både i intervjuene og analysen har jeg prøvd å være bevisst på hvordan min forforståelse, verdier og holdninger kan ha preget min tilnærming og forståelse av barnas beskrivelser. For å øke reliabiliteten har jeg vært nøye med transkriberingen av lydbåndopptakene og beskrivelsen av datagrunnlaget. Jeg har videre vært åpen om mine fremgangsmåter, og bakgrunnen for de tolkninger jeg gjør i analysen. Dette for å legge til rette for at andre skal kunne følge resonnementene som leder fram til mine konklusjoner. Det at jeg har benyttet mange sitater fra intervjuene og latt disse tale for seg selv kan ha betydning for påliteligheten. Til slutt har jeg underveis i prosessen diskutert mine funn og tolkninger av disse med min medstudent Unni Sagoe, og min bi-veileder Ragnhild Hollekim som begge var delaktig i intervjuene.

Reliabiliteten kan og påvirkes av konteksten intervjuene gjennomføres i. Intervjuene ble gjennomført på skolen. En risiko ved det er at barna kan assosiere intervjuet med en muntlig prøve der de må prestere. Vi var derfor særlig bevisst på å unngå spørsmål som kunne oppfattes å ha rette eller gale svar (ibid). Videre kan barna ha unnlatt å si ting eller pynte på fakta om skolen eller læreren av frykt for at vi som forskere skulle bringe det videre. Til tross for at vi søkte å forebygge dette med grundig informasjon innledningsvis (se vedlegg) så kan jeg ikke utelukke av disse faktorene har bidratt til at barna ikke alltid følte seg fri til å snakke åpent.

5.0 RESULTATER OG DISKUSJON

I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene som har framkommet gjennom analysen. Analysen blir gjennomført med utgangspunktet i Kvaales (2001) tre nivåer *selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse*. På første nivå presenteres barnas selvforståelse, og jeg har valgt å benytte relativt mange sitater fra barneintervjuene slik at alle barna kommer til orde. På nivå to kobler jeg barnas utsagn til min egen kritisk forståelse basert på sunn allmenn sunn fornuft, og søker å forstå barns utsagn på ulike måter. Jeg presenterer hovedsaklig disse tolkningene mellom barnas sitater, men noen ganger kommer de mer oppsummerende etter flere sitater som står i sammenheng. Det tredje nivået utgjør oppgavens drøftingskapittel. I dette kapitlet drøftes empirien i lys av de teoretiske inntakene jeg presenterte i oppgavens kapittel 3, samt relevant forskning.

5.1 Barns erfaring med deltagelse i skolen

Hovedfunn: *Barn presenterer seg selv som deltagere i skolen. De har innflytelse på noen bestemmelsesområder men de bestemmer alltid innenfor organisatoriske rammer, grenser satt av lærerne eller hensynet til fellesskapet.*

5.1.1 Barn presenterer seg selv som deltagere i skolen

I intervjuene var vi spesielt opptatt av om barna opplevde deltagelse på skolen. For å få dette fram spurte vi om hva de fikk være med å bestemme på skolen. Vi presiserte ikke hvilken betydning vi la i det å *bestemme*, og gjorde heller ingen differensiering mellom deltagelse som selvbestemmelse og deltagelse som medbestemmelse. Dette kan ha hatt betydning for måten barna svarte på. Noen ganger spurte intervjueren ”*hva får du bestemme på skolen?*” Andre ganger ble det spurt; ”*hva får du være med å bestemme på skolen?*” I materialet finner jeg eksempler både på at lik spørsmålsstilling har gitt ulike svar og at ulik spørsmålsstilling har gitt like svar. Et eksempel på likt spørsmål med ulike svarer er, ” Intervjuer (Videre forkortet som I): *Men hva får dere lov å bestemme på skolen da?* Barnet: *Ganske mye* (gutt 3.trinn). Eller denne gutten i fjerde klasse: *Det er ikke mye akkurat på skolen.*” Et eksempel på ulik spørsmålsstilling som ga noen lunde likt svar er: I: *Hva får dere lov til å være med å bestemme på skolen?* Jente i 7. Klasse: *Vi bestemmer egentlig veldig*

masse synes jeg (jente 7. trinn). Eller I: Hva er det dere får lov til å bestemme på skolen? Vi får egentlig lov å være med å bestemme veldig mye (jente 3. trinn.).

Barna presenterer seg med få unntak, som deltagere med innflytelse i skolen. Dette uavhengig av måten spørsmålet ble stilt på. Både de eldste og de yngste barna svarte spontant at de fikk bestemme ganske mange ting. Et typisk svar er denne guttens utsagn: *Ja, vi kan bestemme masse (gutt 2. trinn)*. En gutt i 3. klasse var mer nøktern: *Vi får egentlig bestemme, eller.. det er jo egentlig mest forslag (gutt 3. trinn)*. En jente i 7. klasse viste til at det er noen klare grenser for deres deltagelse: *"Vi får være med å bestemme det meste, men de tar siste avgjørelsen sånn som hjemme"* (jente 6. trinn). Barna i materialet skiller ikke mellom hva de får bestemme som enkeltindivid, og hva klassen i felleskap beslutter.

Barnas syn på seg selv som deltagere kan tolkes på flere måter. Først og fremst kan det hende at skolen faktisk lykkes i å realisere CRC art. 12. Deltagelse er et kontekstuell begrep og hva som er høy og lav grad av deltagelse vil variere innenfor ulike arena. Barna har trolig lavere forventninger til individuell deltagelse i skolefellesskapet enn hjemme og kan derfor oppleve lite deltagelse som mye. En annen tolkning er at lærerne med sin kunnskap og pedagogiske innsikt er sensitive og evner å tilpasse barns deltagelse etter alder, modenhet og det enkelte barns behov. Barna vil da oppleve seg kompetente og at de deltar akkurat passe mye. Det kan også hende at lærere er flink til å ta beslutninger som samsvarer med den enkelts behov, noe som får barn til å føle seg som deltagere selv om de ikke har vært inkludert i beslutningen. Til slutt kan det være at barn faktisk har innflytelse på saker som er viktig for dem, selv om disse sakene kan synes uviktig for en voksen. I forlengelsen av dette resonnementet er en mulig tolkning, at deltagelse for barn kan stå om andre ting enn for voksne.

Selv om de fleste barna presenterte seg som deltagere var det imidlertid noen eksempler på barn som opplevde lite deltagelse. En gutt sa: *Det er ikke mye akkurat på skolen. Vi har jo ikke lov å bestemme på skolen, for det er jo lærerne som bestemmer her. Altså hvis vi har lov til å holde på med noe pittelitte grann mer, så får vi kanskje lov til det, men bare pittelitt, men ikke så*

mye. Men det er bare noen ganger (gutt 4. trinn). Senere i intervjuet viser et utsagn fra gutten at han trolig assosierte det å få bestemme med selvbestemmelse. Når han skulle eksemplifisere hva han fikk bestemme så svarte han at i enkelte timer fikk de gjøre det vi ville. En jente i 2. klasse svarte følgende på spørsmålet om det var noe hun fikk bestemme på skolen: *Nei egentlig ikke. I første klasse var det, der fikk vi bestemme når vi hadde sånn verksted* (jente 2. trinn). Lek regnes for å være den eneste aktiviteten der barn er innvilget selvbestemmelse (Shier 2001).

5.1.2 Deltagelse i utformingen av undervisningen

Selv om barna spontant presenterer seg som deltagere, viste det seg at det er klare grenser for hva de får bestemme. På noen områder fikk de være med å bestemme mens de på andre områder ikke fikk bestemme noe. Ved noen tilfeller hadde barna problemer med å komme på ting de bestemte i skolehverdagen. Som hjelp til å pense dem inn på temaet brukte vi eksempler av typen: *Hvem du kan være med? Hva du kan gjøre i friminuttene? Hvilken bok skal dere lese høyt i klassen? Hvor skal turen gå? Utforming av klasserom, aktivitet i gymmen, klasseregler etc.* Eksemplene ble brukt ut fra vår forforståelse av hva vi trodde barna hadde innflytelse på. Det må tas høyde for at så konkrete eksempler kan ha begrenset barna, og hindret dem i å komme på eksempler utover disse.

Det er lite barna får bestemme helt selv, men de har innflytelse innenfor skolens strukturer og regler og lærerens grenser. Flere av barna fortalte at de som enkeltindivider hadde innflytelse på utformingen av undervisningen og sin egen læring. Dette gjaldt både for de eldste og de yngste barna. Denne jentas eksempel på hva hun får bestemme er typisk: *Hva jeg skal lage hvis vi skal gjøre noe sånt. Hva vi skal skrive* (jente 3. trinn). Prosjektarbeid refereres av de eldste barna som en undervisningsform der de opplever deltagelse til tross for at rammene er satt av lærerne: Som denne jenta: *Ja eller, nå for eksempel når vi jobbet på sånn energidager da skulle vi lage en drage. Da fikk vi jo bestemme selv hvordan dragen skulle se ut og sånn.* (jente 6. trinn). Denne gutten kom med et annet eksempel: *Hvis vi har prosjekt, så får vi jo, hvis vi får for eksempel, nå har vi nettopp hatt om fylker, eller liksom Sogn og Fjordane og*

Vestlandet, prosjekt, eller vi kunne velge hva vi vil innen for de to ja, landsdelene.

Mange av de eldste barna refererte også til et undervisningsopplegg kalt "elevens valg." Her forklarer en gutt i 7. hvordan det foregår: *Det er sånn at du har en uke, så kan du bestemme nøyaktig hva du vil gjøre, enten på skolen eller hjemme og jobbe med det.....Også lærer du deg til å jobbe med ditt eget prosjekt og lager deg din egen plan* (gutt 7. trinn). Denne jenta i 6. klasse viser til et konkret eksempel: *Vi pleier jo, å sånn så nå har vi elevenes valg eller vi har hatt det. Det er sånn at da kan vi velge et tema også skal vi for eksempel, jeg og en venninne hadde matlaging, og da laget vi masse mat, også tok vi det opp på film også redigerte vi filmen så viste vi den i går og det likte de fleste.* Elevens valg er hjemlet i L- 97 og er direkte koblet til myndighetenes vektlegging av barns deltagelse. Målsetningen med undervisningsopplegget er å øke barnas kompetanse på å gjøre selvstendige valg ut i fra egne ønsker og interesser. Mange av de eldste barna nevnte arbeidsprogram som en læringsform de opplevde medbestemmelse i. Denne gutten i 7. sa det slik: *ja så vi har sånn arbeidsprogram mandag og tirsdagen der vi bestemmer. Vi får et sånt ark der det står ting skrevet også kan vi bestemme hva vi skal begynne med og hva vil gjøre i lekser og sånn* (gutt 7. trinn).

Mange av barna trakk fram at de ofte fikk velge mellom to eller flere oppgaver som lærerne utformet. En typisk beskrivelse kom fra dette barnet: *Vi får jo bestemme liksom, enten skal vi gjøre ditt eller gjøre datt sier lærerne, så gjør vi en av tingene, det bestemmer vi"* (gutt 5. trinn). Denne jenta kom med et konkret eksempel: *Av og til i gymmen. Så lager læreren tre ting, for eksempel å hoppe, sånn madrass og spille litt fotball eller være i slengdissene, så kan vi velge* (jente 4. trinn). Barna formidlet videre at de fikk bestemme mer i noen fag/ timer enn i andre. En gjengs oppfatning var at matematikk var et fag de hadde lite innflytelse i.

Vanskelighetsgrad og oppgavevalg var et annet område som særlig de eldste barna ble involvert i: *Vi får bestemme hvilken vanskelighetsgrad og, hvis vi synes de er vanskelig og sånn så kan vi få noen som er litt lettere eller ekstra hjelp til det. Hvis du synes ting er litt lette så kan du få vanskeligere oppgaver* (jente 7. trinn.). En jente på 7. trinn forklarte det på denne måten: *Asså....for*

eksempel i matte som jeg er ganske god i. Jeg får være med å bestemme om jeg trenger eller hvis jeg kan noe og vi har det på skolen så kan jeg liksom være med å bestemme at de stykkene trenger jeg ikke å regne fordi jeg kan de så godt...(jente 7. trinn.). Flere av barna beskrev at de selv kunne ta initiativ til å diskutere faglige spørsmål med læreren, som denne gutten: *Noen ganger er det sånn at du ser en oppgave som ser veldig dum ut, så kan jeg gå til læreren å spørre om jeg kan gjøre sånn og sånn, det har jeg pleid å fått lov til...Ja for hun har vært veldig fornøyd med de resultatene jeg av og til har gjort* (gutt 7. trinn). Dette er et eksempel på undervisningsorientert beslutningsprosess. Guttens utsagn vitner om at han forventer at læreren skal ta hans budskap på alvor. En forutsetning for å få gjennomslag for sine synspunkter var imidlertid: *Ja hvis du kommer med en god grunn, hvorfor du synes det er dårlig, så får du ofte lov å forandre på det* (gutt 7. trinn). Mange barna opplever at de har innflytelse i forhold til egen opplæring. Muligheten til å påvirke ser ut til å være knyttet til deres faglige utvikling, og til deres evne til å argumentere for sitt syn. Det er læreren som tar den endelige beslutningen og det er følgelig mer snakk om medvirkning/medbestemmelse, der barnet tar beslutningen sammen med læreren.

Mitt generelle inntrykk er at barna opplever at de har innflytelse i undervisningen. De opplever at lærerne legger opp til valgfrihet innenfor de faglige rammene og barna presenterer dette som deltagelse. Jeg er tvilende til om barnas innflytelse i undervisningen kan tas til inntekt for integreringen av CRC art. 12 i skolen. Trolig kan det snarere knyttes til at L 97 tilkjente barn en rett til individuell opplæring. Det blir mer riktig å se disse to individuelt tilkjente rettighetene i sammenheng både med den generelle individualiserings-trenden man ser i vestlige samfunn, og diskursen om det ”kompetente og det deltagende barn” (Kjørholt, 2001).

5.1.3 Barn opplever deltagelse i elevrådet

De fleste barna trakk spontant fram elevdemokratiet som en arena der de fikk bestemme. Denne gutten sa: *For eksempel i Klassens Time. Da får vi bestemme* (gutt 3. trinn). Eller denne jenta: *Jeg er med i elevrådet, og der bestemmer vi ting* (jente 5. trinn). I forhold til elevdemokratiet var det et skille mellom de eldste og de yngste barna. Blant de yngste nevnte om lag halvparten

elevdemokratiet som en arena de bestemte på, mens det blant de eldste bare var et barn som ikke nevnte elevdemokratiet. Dette skillet kan handle om at noen av de yngste rett og slett ikke kom på elevdemokratiet i intervjusituasjonen. En annen forklaring kan handle om at elevrådsarbeid ikke er pålagt før 5. trinn, altså det året barna fyller 10. Sannsynligvis er elevrådsarbeidet mer vektlagt på mellomtrinnet enn på småskoletrinnet.

Elevdemokratiets laveste organisatoriske nivå er klassene. Saker som angår bare klassen internt debatteres og besluttes om på klassenivå, ved hjelp av demokratiske prosedyrer og flertallsavstemming. Klassens time er den arenaen den enkelte elev kan bringe inn saker som klassen skal behandle. Dersom det blir reist saker som ikke angår bare klassen så bringes disse videre til elevrådet. Elevrådet består av to representanter fra hver klasse, samt rektor. Denne gutten forklarer en beslutningsprosess i elevdemokratiet: ” ..Vi liksom sånn at, vi tar opp sånne for eksempel, hvis vi vil ha sånne nye mål nede på fotballplassen eller sånn, så kan vi snakke om det i klasserommet og så tar vi det opp på det møte og snakker, og så til de som er, de som leder hele det, og så sender vi det videre til rektor, og så får vi melding tilbake igjen” (gutt 5. trinn). Sakene kan bringes inn skriftlig eller ved å komme med muntlige forslag til elevrådsrepresentanten eller i plenum. Sakene kunne meldes anonymt, noe det ble oppfordret til å gjøre i mobbesaker.

Klassene benyttes også som høringsinstans i enkeltsaker. Barnas synspunkter etterspørres ved at elevrådsrepresentantene får presentert en sak for så å ta den med tilbake til klassen og diskutere den der. Denne gutten forklarte saksgang og prosedyre på følgende måte: *Ja, og så skal vi kanskje ha ny sånn lekeplass da, og da kommer det en sånn mann her og skal tegne lekeplassen til oss, og så skal vi liksom si om vi vil ha det sånn eller om vi ikke vil ha det sånn.....Og så liksom, kanskje vi tar kopi av det og så viser det til klassen om de også vil ha det sånn, så hvis alle er enige, hvis mesteparten vil ha det, da skal vi se om vi får det til. Og så hvis bare noen vil ha det, da tror jeg ikke, da er det litt mindre, da er det kanskje bare de som er, eller leker der* (gutt 5. trinn). Dette eksemplet kan ses på som at skolen anerkjenner barnas spesielle kompetanse i forhold til lekeområde og inkluderer dem i prosessen som leder fram til beslutning.

Det er stort samsvar i hvilken type saker som bringes inn for elevrådet, hvilke saker som får gjennomslag og hvilke som blir avvist. Typiske saker som barna oppga å få gjennomslag for i elevrådet er innkjøp av nye leker, nytt utstyr som slåbrett, fotballmål, hoppetau, fotballturnering, kanonballturnering, slåballkonkuranse. Når det gjelder investeringer i større lekeinstallasjoner vektlegges barnas stemme: *Også for eksempel vi har to disser der ute eller det var det vår klasse som liksom kom på...kom på de, de to og de har vi fått nå* (jente 6. trinn:). Det var to eksempler i materialet på at barna meldte om innflytelse i litt større saker: *Før hadde vi sånne lyktestolper og som bare lyste rett ned liksom og ikke på selve fotballbanen, men nå har vi fått sånne som lyser over hele fotballbanen* (jente 5. trinn). Denne gutten fortalte følgende *Og så fikk, og så hadde vi ønske om å få nytt do der nede, det har vi fått* (gutt 5. trinn)

Eksempler på saker som de ikke har fått gjennomslag for i elevrådet er: *Noen ønsket at vi måtte få rulletrapp, det går ikke* (gutt 4. trinn). En jente hadde følgende: *noen ting kommer kanskje ikke uansett. Badebasseng, det har vi tatt opp kantine... Også, mmm, sånn bordtennis, men de har fått sånn tennis-rackerter og sånn da, men vi har ikke fått bordtennis, men vi har sånn utetennis, det har vi. Men ikke bordtennis.*”(jente 5. trinn). Flere barn ønsket seg trampoline i skolegården og det hadde blitt brakt inn for elevrådet. Et typisk utsagn om det kom fra denne jenta: *Så har vi tatt opp at vi skal ha tramp..., eller at det var noen som ville ha trampoline her, men det hadde blitt for mye kø og det hadde kostet mye penger* (jente 5. kl). Begrunnelser for at de ikke får gjennomslag er hovedsakelig økonomi og beskyttelsestema. Denne gutten sa det på følgende måte: *Det er vel kanskje når ting blir litt sånn for dyrt. Hvis vi kjøper inn noen leker og sånn og så blir det kanskje litt for dyrt til det de ønsket* (gutt 7. trinn).

Barna presenterer elevdemokratiet som en betydningsfull deltagelsesarena, og de opplever å ha reell innflytelse. Fra et voksent perspektiv oppfatter jeg likevel at det er stort sprik mellom barnas opplevelse av innflytelse og det de faktisk blir invitert til å delta i. Klassene blir alltid brukt som høringsinstans i lekrelaterte saker, men det er bare unntaksvis i større prosjekter av mer allmenn interesse. En tolkning av dette er at elevdemokratiet fungerer godt og at elevrådet med sine prosedyrer ivaretar deltagelse på en måte som barn mener

ivaretar deltagelse i de sakene de er opptatt av. Alternativt kan det være at skolen er preget av diskursen om ”det lekende barnet” (Kjørholt, 2001), og antar at barn hovedsakelig er opptatt av lek og har sin særlige kompetanse knyttet til lek. Barn vil da både forventes, og selv forvente å bli involvert i saker som omhandler lek, mens de ikke forventes, og forventer ikke å ha kvalifiserte meninger om mer generelle saker som angår skolen.

5.1.4 Klassefellesskapet som deltagelsesarena

Barna opplever innflytelse i beslutninger som fattes i klassefellesskapet. Beslutningstemaene kan strekke seg fra hvor de skal på tur, hvilke sanger de skal synge på skoleavslutningen til klasseregler og disponering av felles klassemidler. Et eksempel på det siste er denne jenta *Også var det, vi hadde laget noen tegninger til....et blad for sjømannskirken og derfra fikk vi 2000 kroner og da kunne vi bestemme, da kunne vi være med å bestemme hva vi skulle gjøre med de. Vi fikk den midt oppi den flodbølgen så vi ga de til de(jente 6 trinn)*. Noen få av de eldste barna sa at de fikk være med og påvirke når skoledagen skulle slutte: *Ja vi har for eksempel om vi skal ta friminutt eller om vi skal slutte ti på. Så da har vi sånn at de som har lyst å ha friminutt de tar for eksempel opp hånden og dersom det er flest som har lyst å ta friminutt og hvis ikke tar vi ikke friminutt også slutter vi heller tidligere* (jente 6. trinn). Når jeg gikk inn i materialet viser det seg at alle de barna som hadde innflytelse over skoledagens slutt, gikk i samme klasse. Dette vitner om individuelle variasjoner mellom lærerne. Trolig er dette et unntak.

Flere av både de eldste og de yngste, fortalte at de fikk delta i utforming av skole- og klasseregler. Denne jenta i 3. klasse sa det på denne måten: *Vi får egentlig lov å være med å bestemme veldig mye. Vi har jo fått lov til å være med å bestemme sånn trinnregler og sånn* (jente 3. trinn:). For å komme fram til trinnregler oppgav noen av barna at de stemte over hva de synes var de viktigste reglene å ha i klassen. Selv om mange av barna sa at de fikk være med å utforme regler så var det et barn som viste til en begrensning: *Vi får ikke lov til å bestemme, eller, da må læreren være enig med det, det med regler og sånt* (gutt 5. trinn). Lærerne har altså siste ordet.. Det samme barnet utdypet ved å si følgende: *Vi får lov til å lage nye regler, men vi får ikke lov til å ta vekk regler*. Dette tolker jeg dit hen at, selv om barna innvilges deltagelse så får de bare

gjennomslag dersom synspunktene matcher med det skolen og lærerne anser som akseptabelt. Lærerne har siste ordet selv om barna får være med å utforme regler.

5.2 Hva får barna ikke bestemme?

Hovedfunn: *Barn deltar i liten eller ingen grad i forhold til organiseringen av skolehverdagen. De har bare marginal innflytelse i beslutninger som har med planarbeid, overordnede opplegg for skolens virksomhet, og i saker som har med større økonomiske investeringer og gjøre.*

Vi spurte barna hva de ikke fikk bestemme. Spørsmålet ble stilt rett etter spørsmålet om *hva de fikk bestemme?* Vi brukte ikke eksempler, så barnas svar er ikke påvirket eller begrenset av det. Hovedfunnet her er at lærerne bestemmer mest, dog innenfor de rammene som regulerer skolen. Organisering av skoledagen er et område barna ikke får være med å bestemme over: *Hva vi skal gjøre på en vanlig skoledag* (Jente 2. trinn). Eller denne gutten i 4. klasse: *Hva vi skal gjøre i timene. Og så, og så hvor langt friminuttet skal være* (gutt 4. trinn). De bestemmer ikke hvilke fag de skal ha, hvilken rekkefølge de skal ha fagene i, hva de skal ha i lekser, hvor de skal på tur, hvilke bøker de skal ha i de ulike fagene og om og når de skal ha prøver.

Noen av de yngste barna assosierte spørsmålet til skolereglene og trakk fram eksempler for konkret atferd som ikke aksepteres i skolen: Som denne jenta *Vi får ikke lov til å bestemme om vi får spise eller ikke i siste time* (jente 2. trinn) En annen jente viste til følgende: *Og vi har ikke lov til å slå og sparke eller skylde på noen andre* (jente 2. trinn) Selv om barna oppgir å ha innflytelse i undervisningen så er det lærerne som bestemmer. Mange av eksemplene på hva barn ikke fikk bestemme var koblet til fag og undervisning: *I fag og sånt, så sier læreren les det og les det, og sånt, og så, det er helt greit, vi får ikke lov til å bestemme noe da, liksom, det er de som bestemmer hva vi skal gjøre i fagene og sånt* (gutt 5. trinn). Barna ser ut til å ha en forståelse for at deres selvråderett er innskrenket her og nå. Jeg tolker det dit hen at de har en forståelse for at lærerne har et mer langsiktig perspektiv enn barna, og at lærerne har gode intensjoner med sin autoritetsbruk. Noen av de eldre barna trakk fram at noen av de tingene som de ikke bestemte, bestemte heller ikke lærerne, ... *de må jo, du må jo følge lærerplanen, og..* (jente 7. trinn)

Fysiske rammebetingelser og skolens bygningsmasse er et annet område noen av barna oppga å ikke bestemme over. Et eksempel kom fra denne jenta i 6. klasse: *Det var jo noen i klassen som hadde lyst å male klasserommet også var det en som hadde lyst å male det rosa, men det var liksom, det var ikke helt det "store"* (jente 6. trinn). Her aktualiseres forholdet mellom enkeltindividers og fellesskapets motstridende interesser. Romfordeling var et annet område som ble trukket fram som eksempel: *Ja, til neste år så skal vi jo bytte klasserom sant, og da får vi ikke bestemme hvilke klasserom vi skal ha. Hvis vi skulle bestemme det, så kunne vi jo bestemt vi skal være her, sant?* (jente 4. trinn). Utbedring av skolebygget, oppussing av toaletter, bygge nye rom, svømmebasseng eller gjøre innkjøp av dyrt utstyr etc. er andre eksempler. Denne gutten trakk fram økonomi som en betydningsfull faktor i de sakene der barn ikke får bestemme: *Det er vel kanskje når ting blir litt sånn for dyrt. Hvis vi kjøper inn noen leker og sånn og så blir det kanskje litt for dyrt til det de ønsket* (gutt 7. trinn).

5.3 Hva synes barn om at lærerne bestemmer?

Hovedfunn: *De fleste barna synes grensene i skolen er nødvendig og lærerne bør bestemme mest fordi de har erfaring og er skolert til å drive opplæring. De eldste er mer fornøyd enn de yngste.*

5.3.1 De eldste er mer fornøyd med lærernes grenser enn de yngste

For å belyse hvordan barna ser på seg selv som deltager i relasjon til lærerne spurte vi to ulike spørsmål som tematiserte lærernes beslutningsmyndighet. Det første spørsmålet var hva de synes om lærernes grenser? Spørsmålet ble stilt som et underspørsmål til spørsmålet om hva barn ikke får bestemme på skolen. Svarene deres om hva de synes om disse grensene, vil følgelig bli i relasjon til spørsmålet før. Dette kan i noen grad har begrenset barnas refleksjonsgrunnlag. Videre varierte spørsmålsstillingen mellom, "hva synes du om disse grensene," "hva synes du om at de voksne bestemmer disse tingene," og "hva synes du om at barn bestemmer noe og voksne bestemmer noe?". Til tross for dette er det stort samsvar i det barna svarer. Det andre spørsmålet vi stilte til barna var hva de synes at lærerne skulle bestemme. De metodiske implikasjonene på dette blir tatt opp i kapittel 5.3.2, der spørsmålet analyseres.

Vi spurte barna om hva de synes om lærernes grenser. Om lag 2/3 av barna var fornøyd med lærernes grenser: *Jeg synes det er bra jeg*” (gutt 4. trinn). Eller denne jenta: *Jeg synes at læreren skal få lov til å bestemme nesten alt sammen* (jente 4. trinn). Av de barna som var fornøyd med grensene var brorparten eldst, mens det var om lag halvt om halvt av fornøyde og ikke fornøyde blant de yngste barna. En av de yngste var ikke sikker på hva han synes: *Jeg er ikke helt sikker* (gutt 2. trinn). Svarene til de eldste barna var gjennomgående mer utdypende og differensierte enn svarene til de yngste. De yngre barna svarte kortere og mer konkret. Spørsmålet som ble stilt var nok litt komplisert, så modenhetsmessige faktorer, som evne til abstrakt refleksjon kan forklare forskjellen på måten de eldste og de yngste svarte.

De yngste barna var minst fornøyd med lærernes grenser. Det som går igjen er at barna opplever at læreren begrenser deres frihet ved å være for streng, innvilger for få friminutt og bestemmer at de ikke får gå på do når de vil. En gutt sa det på denne måten: *Det er ikke noe gøy når de bestemmer ting som vi ikke vil i hvert fall...* (gutt 2. trinn). Svarene til flere av de yngste tyder på at de opplever at de har lav grad av innflytelse og at lærernes grenser oppleves som innskrenkende på deres selvråderett. Et av de yngste barna var inne på at de hadde mer innflytelse i barnehagen enn på skolen: *Jeg fikk lov å bestemme når jeg gikk i barnehagen. Da var de mye snillere* (gutt 2. trinn). Guttens utsagn gjenspeiler trolig barnehagens og skolen ulike vekting av individuell tilpassning og individets sosialisering inn i fellesskapet.

De eldste barnas svar vitnet både om større forståelse større og lojalitet til lærernes grenser. En jente sa: *Mmmm, det er egentlig greit for hvis alle skulle bestemme så hadde det blitt surr* (jente 6. trinn). Utsagnet er talende for mitt inntrykk av at de eldste både er mer konforme til skolens rammer, og slutter mer opp om lærerens rolle som klasseleder enn de yngste gjør. Uten å konkretisere det var det noen av de eldste barna som ønsket mer innflytelse: *Jeg synes vi skulle hatt sånn at vi hadde hatt mer som vi kunne være med på å bestemme også* (gutt 5. trinn). Disse barna ønsket i større grad å inkluderes i beslutninger og mener at barn har mer kompetanse enn det som etterspørres av læreren. En gutt i 5. klasse sa følgende: *Jeg synes vi burde få bestemme litt mer, men det går helt fint nå* (gutt 5. trinn). Selv om denne gutten mener at barn kan

innvilges større grad av deltagelse så uttrykker han ikke behov for å opponere mot de etablerte grensene. En tolkning av dette kan være at han faktisk er rimelig fornøyd med graden av deltagelse han har. En annen tolkning kan være at han har resignert og innfunnet seg med at lærernes grenser og skolens rammer ikke verdsetter barns kompetanse. Eller til slutt at han aksepterer og innordner seg grensene og har forståelse for disse.

De eldste barnas positive innstilling til lærernes grenser kan handle om at de er sosialisert inn i skolen. Et av de eldste barnas utsagn kan underbygge denne tolkningen: *vi har blitt så vant til det at jeg kan egentlig ikke forestille meg om vi hadde fått bestemme helt selv* (gutt 7. trinn). Sannsynligvis har de eldste kommet lengre i sosialiseringsprosessen enn de yngste noe som, kan bidra til å forklare at de eldste gjennomgående er mer fornøyd med de voksnes grenser enn de yngste.

5.3.2 Barna assosierer lærerens rolle med kunnskap og kompetanse

De barna som var fornøyd med lærernes grenser begrunnet det med at de var avhengig av lærerne for å lære noe på skolen. Barna så ut til å akseptere og verdsette lærernes rolle som ledere og kunnskapsformidlere. *Jeg synes skolen skal være streng for hvis ikke vi, hvis ikke skolen er streng så lærer vi ingenting* (jente 4. trinn). Barna innordner seg og aksepterer sin posisjon i forhold til læreren. Barna ser ut til å slutte opp om lærernes grenser fordi de anerkjenner lærerens rett til å ta beslutninger som berører dem i skolen. Innenfor Webers (1974) termer har læreren legal rasjonell autoritet/ makt.

Maktbalansen mellom elever og lærere ble tematisert av flere de eldste barna: *Jeg tror det er veldig bra at læreren bestemmer, for hvis en elev hadde bestemt så tror jeg det hadde blitt bare tull, for jeg tror ikke et barn respekterer et annet barn like mye som voksne, eller de merker det, det, når vi har studenter, altså vi respekterer...Det var mange barn som ikke hadde like stor respekt for studentene som lærerne* (jente 7. trinn). Maktaspektets betydning i forhold til læring ble også brakt opp som argument for hvorfor lærerne bør sett grenser: *Jeg synes det er bra at de bestemmer, fordi at ellers så kan det jo hende at vi ikke lærer å lese og skrive og matematikk. Når vi er voksne og er på jobbene så må vi lese så masse* (jente 2. trinn). Denne jenta inkluderer det

langsiktige målet med læring, og ser nytten av at læreren har et overordnet ansvar.

Flere av barna mente at dersom barn hadde bestemt så ville de tatt ukloke beslutninger. *Det er ganske bra at de bestemmer, for ellers hadde vi sikkert tatt det letteste* (gutt 3. trinn). Et annet barn sa det på denne måten: *”Ja, for hvis vi hadde bestemt alt, så hadde det blitt mest leketid og sånn. Og for vi kommer på skolen for å lære ting, og hvis vi hadde bestemt, da hadde det blitt nesten bare leking, og vi hadde ikke lært noen ting.* (jente 2. trinn). Det var gjennomgående at de ikke hadde tiltro til at de selv eller andre barn var i stand til å gjøre valg som kunne oppfylle skolens målsetning om å lære: *Barn kunne gjort det, men, det, det må være noen som bestemmer, og lærerne har mye større erfaring, og de er mye dyktigere og flinkere pedagogisk sett, jeg kan liksom ikke snakke alvorlig til en klassekamerat* (jente 7. trinn). Selv om barna er positivt innstilt til sin egen posisjon i relasjon til læreren, så gir de uttrykk for at de ønsker å være medbestemmende. *Jeg synes de skal bestemme, eller jeg synes de bestemmer sånn, sånn vi har det nå. Jeg synes det er greit... å være med å bestemme det meste, men at de tar siste avgjørelsen sånn som hjemme.”* (jente 6. trinn)

5.3.3 Lærerne strukturer skolehverdagen og holder ro og orden

I tillegg til spørsmålet om hva barna synes om lærernes grenser, spurte vi barna om hva de synes at lærerne skulle bestemme. Spørsmålet ble stilt som et oppfølgingsspørsmål til det første vignettspørsmålet om hvorvidt barna kunne påvirke lærernes beslutning om å gå på tur. Det er en risiko for at svarene og refleksjonen barna gjorde seg rundt vignetten har påvirket måten de svarte på oppfølgingsspørsmålet på. Jeg mener likevel at spørsmålet genererer svar som muliggjør å få fram barnas synspunkter på hva lærerne bør bestemme på skolen. Mitt syn på dette styrkes av at barnas svar på dette spørsmålet samsvarer med svarene barna ga på hva de synes om de voksnes grenser.

Barna formidlet at de var fornøyd med at lærerne satte grenser, håndhevet regler og strukturerte dagen. *Hmm, egentlig ganske greit at de bestemmer...at de bestemmer liksom, de må jo bestemme når vi skal komme inn etter friminuttene og at de bestemmer liksom hvis noen er ferdige med en oppgave, og at de bestemmer liksom at nå skal dere gjøre noe annet fordi at uten lærere*

*så hadde jo bare vi vimset rundt der på skolen” (jente 5.trinnl). Barna assosierte tydelig lærernes grenser med opprettholdelse av struktur og orden i skoledagen. Uten lærerens grenser ville det blitt ustruktur og kaos: *Eller så blir alt bare krangel på hele skolen* (jente 2. trinn). Noen av de yngste barna formidlet at de ble forstyrret av medelever og at lærernes grenser var nødvendig for å få et godt læringsmiljø uten støy og uro. En jente ville at lærerne skulle bestemme: *at guttene ikke skal være så bråkete... Sånn at vi hører hva læreren sier* (jente 3. trinn). Mitt samlede inntrykk er at barna både trives med og føler behov for at lærerne strukturerer skoledagen.*

Barna er av og til uenig med det lærerne bestemmer og oppjonerer mot grensene: *Noen ganger er vi jo sikkert litt imot det, for det at, hvis det er fint vær og de sier at; nei, nå er vi nødt til å gjøre denne her timen ferdig, og så protesterer vi for det at vi har lyst til å være ute, men de gjør det jo bare for at vi skal lære mer, vi kan ikke bruke all skoletiden til å være ute* (jente 5. trinn). Dette utsagnet er et godt eksempel på inntrykket mitt av at barna anerkjenner lærernes posisjon og setter læringen inn i sitt eget livsløp. Jeg tolker disse barnas utsagn dit hen at de erkjenner at de har behov for en leder som tar ansvar for å sette grenser som gagnar både individet og fellesskapet. Et læringsmiljø som er godt for alle er avgjørende for at barna skal kunne nå de faglige målene som er satt i læreplanverket. Barnas ønske om at læreren skal holde ro og orden underbygger Strands (2000) påstand, om at godt læringsmiljø fordrer en lærer som bruker sin autoritet blant annet til å sette klare grenser i lærings situasjonen.

5.3.4 Lærernes grensesetting assosieres med beskyttelse og omsorg

De fleste barna assosierte lærernes grensesetting med beskyttelse og omsorg. Et av de yngste barna viste til at lærerne var viktig for å forhindre slåssing: *At vi skal stoppe med det vi gjør på. Sånn at liksom hvis noen slår og så, hvis ikke vi har lærer som sier fra så blir det bare slåssing, slåssing og sår, sår, og så dør du til slutt liksom* (jente 3. trinn). Selv om dette barnet drar det litt langt, så er det likevel et godt eksempel på at barna tillegger lærerne en beskyttelsesrolle. Det samme kom fram når vi stilte barna spørsmål om hva de kunne gjøre dersom det oppsto problemer i friminuttene. Nesten alle barna som fikk spørsmålet svarte at de kunne henvende seg til sin egen lærer eller lærerne som hadde inspeksjon: *Jaa, det er sånne voksne som har sånn inspeksjon ute, og så*

går de med sånn gule vester sånn at kan se dem. Også hvis noen har skadet seg eller noe annet, så går de bort, eller så går man til de, og så hjelper de (jente 5. trinn). Inntrykket mitt er at barna hadde stor tiltro til at de fikk hjelp dersom de fikk problemer eller skadet seg.

Beskyttelsesdimensjonen kom til uttrykk også i forhold til regulering av lek. En jente i 6. klasse sa følgende i forhold til å bruke trampoline: *Det er farlig hvis alle bare begynner å hoppe på og sant, da må det jo være en lærer som sier to om gangen, to om gangen (jente 7. trinn).* Denne jenta ser det som viktig at lærerne har en rolle som beskyttende. Selv om intensjonen er å beskytte barna fra å skade seg så er det likevel ikke alltid det er like gøy at lærerne blander seg: *Men av og til så er det veldig plagsomt, når vi for eksempel klatrer i trær, og så har vi klatret lenge, sånn at vi har ordentlig godt tak også lar de oss ikke klatre for det.. og så har det aldri, det har liksom aldri skjedd en ulykke der. Fordi, fordi at det er så (uklart!) også der, der er det veldig mange grener å klatre i og holde seg i og sånn. Men der får vi ikke lov å klatre der (jente 5. trinn).* Barna opplever lærernes tilstedeværelse og autoritet som beskyttende også i forhold mobbing: Et av de eldre barna sa det på denne måten: *... Det bra er at de går rundt og passer på at ingen blir mobbet og sånn. Det er bra...(jente 5. trinn).* En av de yngste jentene hadde beslektet grunn til at hun var glad for at det ikke er alt barn bestemmer selv: Hun kom med følgende eksempel: *Før måtte vi leie, vi måtte holde og jeg synes det var litt dumt når vi fikk bestemme det... For da ville Anna alltid være med en som het Magny (jente 2. trinn).* Jeg tolker disse utsagnene dit hen at barna er glad for at læreren har ansvar for det sosiale at den enkelte blir inkludert i fellesskapet. Lærernes tilstedeværelse beskytter mot sosial eksklusjon og barna erkjenner at de har behov for voksne som tar ansvar.

5.4 Hva ønsker barn å bestemme?

Hovedfunn: *Barn ønsker mer innflytelse over regler, fysiske rammebetingelser og hvordan fagene er lagt opp.*

Vi spurte barna om det var noe de skulle ønske de kunne bestemme, noe de skulle ønske at hadde vært annerledes? I 23 av de 28 intervjuer ble spørsmålet stilt. De fleste hadde synspunkter på endringer som de ville gjort

dersom de kunne. Noen var spontane mens andre reflekterte seg fram. Det barna ønsket å bestemme kan grovt deles inn i følgende tre kategorier.

5.4.1 Barn vil ha mer innflytelse over mer over reglene

Mange av barna sa at de ville forandret på reglene dersom de fikk bestemme. Her var det en forskjell mellom de yngste og de eldste barna. Typisk for de yngste barna var at de ønsket å løse opp regler og å gjøre ting som ikke er lov i skoletiden. Som denne jenta sier det ...*Få gå på butikken når vi vil. Eh, spise når vi vil, få godteri når vi vil.*(jente 2. trinn). Eller denne gutten ” *Skrive på tavlen. Også gjøre hva vi ville, også hvilken side på matteboken, og så flere forskjellige ting* (gutt 4. trinn). Noen av barna lo og hadde en humoristisk tilnærming til eksemplene. Humoren lå i at de utfordret de etablerte reglene. To gutter snakket sammen om at det kunne være fristende å bryte regler og at de av og til gjorde det: *Det, men det føles jo litt fristende for eksempel og, for eksempel å..... å...å ta en snøball og ikke kaste på blinken* (gutt 3. trinn).*Også kaste litt andre steder*” (gutt 3. trinn). Andre eksempler av denne typen var at det ikke skulle være noen regler på skolen, at de skulle kunne spille fotball når de ville, lengre friminutt, leke på SFO i timene, spise snop når det vil etc. Noen av de eldre barna kom med mer konkrete forslag til endringer i regler som denne gutten: *At vi fikk lov å sykle til skolen!* (gutt 7. trinn). Denne gutten var misfornøyd med måten retten til målene på fotballbanen var fordelt: *Ja, de i syvende klasse har alltid førsteretten på målene* (gutt 5. trinn).

5.4.2 Barn vil ha mer innflytelse over fysiske rammebetingelser

På tvers av alder var det mange som ville pusset opp skolebygningen dersom de bestemte. Her er noen typiske eksempler: *Fikse på skolekjøkkenet.. Det er altfor gammelt, de må pusse opp hele greiene* (gutt 2. trinn). Denne jenta ville: *Male gangen* (jente 4. trinn). Denne gutten ønsket følgende: *Ehm, pusse opp bade- bassenget*” (gutt 2. trinn). Noen av barna var inne på at de ønsket seg ny ordning for skolemat. En jenta sa følgende: *Få sånn der, sånn rutine, nei ikke rutine. Sånn som du kan få mat i..... kantine* (jente 3. trinn). Forvaltningen av uteområdet og hvilke uteleker som skal være på skolen er et annet område noen få barn ville forandret på.. En av de eldste jentene var veldig uenig og engasjert i prioriteringene som var gjort i forhold til utearealet: *For jeg synes*

utearealløsningen er svært dum. Jeg synes for eksempel parkeringsplass.. Det skulle vært mindre parkeringsplass. Da hadde flere begynt å gå og det er mye sunnere. Også skulle vi kanskje hatt litt...gøyere klatrestativ også ikke sløst så mye areal med å ha så mye grønne busker bortover kanten langs gjerdet (jente 7. trinn). Noen av barna ville sørget for flere leker ute. Flere av barna var spesielt opptatt av trampoline. Som disse to: Eller hvis jeg skulle hatt mer (uklart) da hadde jeg lyst til at vi skulle ha mer leker. Jeg hadde lyst til at det skulle være en trampoline, men jeg er nesten helt sikker på at noen kommer til å slå seg hvis det var. Så det er derfor jeg tipper at vi ikke kan få, for det er mange som har spurt om vi kan få det (jente 2. trinn).

5.4.3 Måten fagene er lagt opp på

Noen av barna ville gjort forandringer innenfor fag. Ikke nødvendigvis hvilke fag de skulle ha, men måten fagene og læringsmetoden er lagt opp på: *Jeg synes fag og sånt, det er noen fag som vi kunne gjort på en litt gøyere måte, vi kunne gjort litt mer ut av det (gutt 5. trinn). Noen var særlig opptatt av gym og heimkunnskap. Her er et eksempel: Hva vi har gjort i gymmen og i heimkunnskap og sånn” (gutt 6. trinn). Denne gutten var opptatt av lekser: Ikke så mye lekser på mandagen. Fra mandag til tirsdag. Også er det de fagene jeg liker minst på mandagene. Engelsk og kristendom (gutt 4. trinn). Eller denne jenta: Litt mer oppgaver, og litt mer tur på fjellet enn det vi gjør. Vi har nesten aldri tur på fjellet..(gutt 4. trinn)*

5.5 Barns strategier for å få gjennomslag for sitt syn

Hovedfunn: *Barna aksepterer at lærerne bestemmer, men de har strategier for å få gjennomslag for sine synspunkter.*

For å få innsyn i hvilke strategier barn har for å påvirke lærernes beslutninger, presenterte vi dem for to konstruerte vignetter fra skolehverdagen. *Vignett 1: En dag sier læreren at dere skal på tur, mens dere har mest lyst å spille fotball. Hva skjer da? Kan dere spørre om å heller få lov til å spille fotball?* Noen av barna likte ikke fotball og vignetten ble da forandret til svømming eller andre relevante aktiviteter. Målet med å stille spørsmålet var å kartlegge barnas opplevelse av autonomi, makt og avmakt i forhold til

beslutninger som tas i skolehverdagen. Vi ønsket å få fram hvilke muligheter barna opplevde at de hadde til å påvirke lærernes beslutninger.

5.5.1 Aksepterer at lærerne bestemmer

Nesten halvparten av barna sa at dersom lærerne hadde bestemt at de skulle på tur så ville de gjort det uten å opponere eller kommet med forslag om andre aktiviteter. De måtte gjøre som læreren sa. Denne jentas utsagn er typisk: *Jeg blir med på tur fordi jeg ikke har noe valg liksom* (jente 7. trinn). Denne jenta sa det på denne måten: *Hvis vi vil spille fotball og så skal vi egentlig gå på tur, da sier vi at vi vil spille fotball. Så, så sier Bergliot at vi ikke får lov til det og så, så må vi gå på tur* (jente 4. trinn). Eller denne gutten: *Vi har egentlig ikke noe valg, så vi må bare bli med* (gutt 6. trinn). I følge majoriteten av barna ville det ikke hjulpet å introdusere en annen aktivitet enn den læreren hadde besluttet.

Noen få av de eldste barna var opptatt av fellesskapets behov og stilte seg kritisk til å i det hele tatt å foreslå alternative aktiviteter som for eksempel fotball. *Du ødelegger jo litt for fellesskapet når alle andre har lyst til å gå på tur og.. det er akkurat som at alle sammen skulle si at jeg vil spille håndball, jeg vil spille fotball, jeg vil gå og bade og jeg vil det, sant* (jente 7. trinn). Eller denne jenta: *Eh, vi må alle først bli enig, alle barna. Vi har jo tjue, nei, eh, vi har mest jenter. Vi har syv gutter og tretten jenter. Så at det er ganske mange i klassen da* (jente 2. trinn). Disse utsagnene kan tjene som barnas eksempler på avveiningen mellom individuelle og kollektive interesser i skolen.

Noen av barna var inne på at målet med turen var utslagsgivende for hvorvidt det var rom for å foreslå alternative aktiviteter: *Det kommer litt an på om turen har med undervisning å gjøre eller ikke. Og hvis det var noen spesiell grunn til at vi skulle på tur som anemi eller noe sånn, så hadde vi ikke.. Da hadde vi ikke fått lov* (jente 7. trinn). Slik jeg tolker dette varierer graden av innflytelse barna innvilges med graden av forpliktelse lærerne føler til å oppfylle læreplanens faglige mål. Et barn uttrykte undring over at elevene hadde så små påvirkningsmuligheter: *Eller, for eksempel hvis vi skal gå tur i Isdalen, så har vi heller lyst til å gå til Fløyen, det blir heller ikke aktuelt. Det synes jeg er litt rart* (jente 5. trinn).

5.5.2 Forhandle om kompromissløsninger innenfor lærernes grenser

Flere av både de eldste og de yngste barna sa at det var rom for å spørre om å få spille fotball, men at de mest sannsynligvis ikke ville fått lov. Dette barnets utsagn er dekkende for inntrykket: *Men vi kan jo, vi kan jo spørre dem, liksom: å, kan ikke vi spille fotball i dag, og så, så kan vi se hvor mange som vil det, istedenfor å gå på tur, for det er ikke sikkert at det er så mange som vil, vi kan jo prøve oss, så kan vi se..* En av de eldste jentene mente at hvilket tidspunkt man introduserte et forslag på har betydning for utfallet for en beslutning. *Men en ting, at, ok, ok, at, jeg tror at, hvis, jeg tror ikke vi hadde fått lov til å spille fotball hele dagen hvis vi hadde sagt vi ville fotball, spille fotball den dagen vi skulle gå tur, for det at, det blir, da blir det litt sånn stress på lærerne kanskje, å avtale det. Men hadde vi sagt det dagen før, hvis vi fikk vite vi skulle gå tur, og alle heller ville spille fotball, da tror jeg vi heller hadde fått lov til det* (jente 7. trinn). Denne jentas utsagn berører en viktig faktor i skillet mellom å delta i selve beslutningstakingen og å delta i prosessen som leder fram til beslutning. Det å delta i prosessen fram til beslutning innebærer blant annet en mulighet til å påvirke hvilke alternativer det skal besluttes om, for eksempel fotball eller tur.

Ca 1/3 av barna foreslo forhandlings- eller kompromissløsninger som var beslektet med det denne jenta sa; *Da må vi ta med oss ballen og gjøre det der på turen* (jente 3. trinn). Eller denne gutten: *Eh, vi kunne gått på tur og så kunne vi spille fotball der vi kom. Det er et sted som er litt langt, det er fjell og så er det fotballbane. Så kunne vi spilt fotball der. Eller Fløybanen eller Ulriken, det er forskjellige steder vi kan spille fotball* (jente 4. trinn). Inntrykket fra materialet er at rammene og grensene i skolen er faste, men barna i noen grad kan forhandle om kompromissløsninger innenfor rammene.

5.5.3 Opponere og alliere seg med andre

Til slutt kan barna enkeltvis eller kollektivt protestere mot lærernes grenser ved å opponere eller trenere for å forsøke å tvinge gjennom sitt ønske. Opposisjon kan skje ved at de åpent er uenig med læreren, eller med å bruke følelsesuttrykk for å vise at de er misfornøyd med lærerens beslutning. Et eksempel på det første kom fra denne jenta: *Hvis absolutt alle ville, så hadde vi nok klart det etter veldig mye mas, for det er ikke gøy å gå på tur med folk som*

ikke har lyst til å gå på tur, og da hadde det kanskje blitt noe fotball (jente 7. trinn). Barna kan også trenere eller tøyne grensene ved å prøve å somle og trekke ut tiden: Det er av og til vi prøver i et sånt lite friminutt. Vi har kanskje ikke lyst å gå ut, da prøver vi kanskje av og til å bruke litt lang tid på gangen, sånn at når vi er ferdig å kle på oss så skal vi inn igjen (jente 3. trinn). Et av de yngste barna sa at han ville trosset lærerens beslutning og gjort som han ville: Ja, jeg ville ha stukket fra turen (gutt 2. trinn). Denne gutten hadde tidligere gitt uttrykk for sterk fantasi og humor ved å forestille seg hvordan virkeligheten heller burde vært. Trolig ville han i virkeligheten ikke stukket av.

Noen av de eldste barna forteller at en funksjonell strategi er å alliere seg med andre i klassen og fremme forslag overfor læreren. Denne jenta sier det på denne måten: *Da det er litt avhengig av, hvis absolutt alle har lyst til å spille fotball, så...Så blir det kanskje fotball (jente 7. trinn). Det er tydelig at barna opplever at de har større påvirkningskraft hvis de organiserer seg.*

5.6 Hvorfor mener barn at det er viktig å delta

Hovedfunn: *Det er viktig at barn deltar fordi de har kompetanse som voksne ikke nødvendigvis har, fordi det er demokratisk og fordi det føles anerkjennende.*

For å få barna til å reflektere over betydningen av deltagelse og det å bli hørt på, spurte vi om hva det betyr at barn har rett til å *være med å bestemme* og ”hva de forbandt med å *høre på barn*. Spørsmålet er generelt, og ikke spesifikt koblet til skolen, men jeg mener likevel at barnas refleksjonene er høyst aktuell også for skolen som deltagelsesarena. Spørsmålene var abstrakt, komplisert og vanskelig å forstå for noen av de yngste barna. Et barn tolket for eksempel det å *høre på barn*, som å fysisk høre etter. De fleste barna hadde tanker eller innspill, og presenterte mange gode grunner til at barn bør delta: *Det er liksom ikke bare, det hadde jo vært litt sånn kjedelig hvis det bare var foreldre som skulle bestemme, eller lærere, eller liksom, at bare de voksne. Det er jo av og til det smarteste kommer fra barn, og, kanskje (jente 5. trinn). Flere barn var inne på at det ville vært urettferdig og unaturlig dersom barn ikke fikk delta. Men det jo rett egentlig at vi skal få være med å bestemme litt. Så jeg tenker jo at det er ganske bra. Jeg tenker jo først og fremst det (jente 7. trinn).*

Hovedargumentene for å delta fordelte seg i tre kategorier.

5.6.1 Barn har kompetanse som voksne ikke nødvendigvis har.

Det er gjennomgående at barna synes det er viktig at de blir hørt på og tatt på alvor. Barna hadde et positivt syn på seg selv som bidragsytere i store og små beslutninger. Flere var opptatt av at barn er i besittelse av kunnskap og kompetanse som voksne ikke nødvendigvis har. Et annet barn sa enkelt og greit følgende: *Eh, når, noen ganger så kan barn være litt smartere enn voksne* (jente 4. trinn). Dette barnet var opptatt av at barn lærer nye ting hele tiden, og at barns kunnskap i enkelte sammenhenger kan være avgjørende; *Og hvis vi ikke blir hørt på, da kan det hende at, hvis det er noe veldig viktig eller sånn, så har for eksempel barna lært litt om det eller sånn, så kan det være at voksne tar feil, eller gjør noe feil de og* (jente 2. trinn). Selv om voksne står i en særstilling og har ansvar for at barn får omsorg og beskyttelse, så er ikke voksne automatisk mest kompetente i alle spørsmål. Et barn sa: *Det betyr, det, jeg vet, hvorfor vi må være med å, for av og til, kan vi bestemme masse bra.....Masse bra, for selv om vi ikke er voksne, det er ikke bare voksne som kan det* (jente 2. trinn).

Barn har førstehånds kunnskap om hvordan det er å være barn og hva som er viktig for barn som gruppe. En konsekvens av at barns synspunkter ikke etterspørres og inkluderes kan i følge et av de yngste barna føre til negative konsekvenser for barn som samfunnsgruppe: *Det kan hende at hvis...jeg vet ikke helt, men det kan hende at voksne, noen voksne da, tenker bare litt på seg selv. Eller litt på voksne istedenfor barn, på en måte. Sånn at de vet ikke så mye helt at barn finnes på en måte. Også lager for eksempel noen som er på Stortinget, de bestemmer jo veldig mye. Eller de bestemmer i landet da. Kanskje de lager noen regler som er litt dumme for barn* (gutt 3. trinn). Eksklusjon av barns synspunkter kan altså føre til at viktig informasjon går tapt, og risikoen for at det tas dårlige politiske beslutninger i saker som angår barn øker.

5.6.2 Barn må bli hørt av demokratiske grunner

Flere av barna mener at en viktig grunn til å høre på barn er at de er en del av samfunnet og derav er berettiget til å si sin mening. Dette barnet sa det på denne måten: *Men man kan i hvert fall få høre meningen* (jente 5. trinn). Det andre barnet i intervjuet fulgte opp dette utsagnet og sa: *Å kanskje tenke over*

ting etterpå, hvis det er noe de ikke har tenkt på (jente 5. trinn). Barna formidler forståelse for at man må gi og ta når det skal tas beslutninger som angår flere i et felleskap, og at det kan resultere i at man ikke får gjennomslag for sin mening, men må komme fram til kompromisser: *For det da får, ja da får vi alltid, vi får det triveligere, så kan de leve litt med det vi vil, så får vi heller leve litt med hva de vil* (gutt 5.trinn). For meg ser det ut til at barna er minst opptatt av å få gjennomslag for sin mening og mest opptatt av å få brakt sin mening til torgs.

Mange av barna mente at barn må ha medbestemmelse fordi barn og voksne har ulike behov. *Em, bestemmelse. Det må man ha rett til. Fordi, hvis man ikke kan bestemme så ville det vert kjedelig. Hvis det for eksempel bare var voksne som hadde bestemt, da hadde vi for eksempel gått og for eksempel badet to ganger i året. Fordi at de vil jo mange andre ting, snekre og sånn. Og hvis det bare hadde vært barna som bestemte, så hadde det bare vært badeland, svømming, tivoli eller hva det nå enn skal være, reising, null skole. Sant, det må jo være fordelt hvem som bestemmer* (jente 5. trinn). Dette synspunktet kan relateres til demokratiske verdier ved at samfunnet blir bedre dersom alle får delta. Dette barnet konkretiserte nettopp dette: *Ja det er veldig mange barn også i samfunnet, da kan vi også bestemme hvordan det skal være også sånn at alle får det bra* (jente 6. trinn). Det å være medlem i samfunnet i seg selv burde altså utløse rett til å høres fordi samfunnet blir bedre for alle når også barn deltar.

Noen av barna trakk fram at barn ikke alltid er i stand til å bestemme ting og begrunnet dette med at voksne har et modningsmessig fortrinn: *Jeg syns at alle har like rett til å bestemme, men kanskje ikke bestemme alt, eller liksom ikke like, like ting, for det..... Barn skjønner jo ikke alt, sant, eller de kan jo ikke være med på alt, for de har ikke erfaring i det...*(jente 7. trinn). Dette barnet var i likhet med flere av de eldre barna opptatt av at voksne har lengre erfaring og at de ofte forstår mer enn barn og at de derfor har et bedre grunnlag å ta beslutninger på.

5.6.3 Barn skal bli hørt fordi det føles anerkjennende

Barna assosierte det å bli hørt på med respektert og anerkjennelse. Barn er en del av fellesskapet og de føler seg anerkjent når de voksne etterspør deres meninger og inkluderer synspunktene deres som verdifulle. Dette barnet uttrykker det på denne måten: *Av og til i hvert fall. Jeg synes de skal høre hva vi sier, om vi har forslag til noe* (gutt 4. trinn). En av de eldste barna forklarte hvorfor hun synes det er viktig å bli hørt på: *Jeg tenker liksom på at...at barn trenger å gjøre seg forstått og liksom vi er ikke bare sånne små korte versjoner av deg selv som gjør dumme ting. De må høre på oss for å forstå oss og.. skjønne hvordan vi har det og sånn* (jente 7. trinn). Barn kan ha andre behov enn voksne og det er viktig å snakke med barn for å forstå hva de mener.

Totalinntrykket er at barnas forventninger til å bli hørt handler om å bli respektert, anerkjent, forstått som meningsbærende individer og medlemmer av samfunnet. Et av barna var inne på at det å ikke bli hørt på kunne oppleves negativt: *Ja, bli litt trist da, ja, men, også for det at, de kan, de kan føle at de ikke gidder å høre på deg, og da kan du føle deg selv litt sånn utenfor, kanskje.* (jente 7. trinn). Ut i fra det barna sier tolker jeg at deltagelse og det å bli hørt handler om mer enn bare den isolerte beslutningen og utfallet av den. Det handler vel så mye om å føle seg som viktige bidragsyttere og del av fellesskapet.

6. 0 TEORETISK ANALYSE OG DRØFTING

Oppgavens hovedproblemstilling er ”Hvilke erfaringer og tanker har barn rundt egen deltagelse i skolen?” Problemstillingen og dens forskningsspørsmål vil i dette kapitlet bli drøftet og søkt besvart. Formålet med denne masteroppgaven er å få fram perspektivene til barn i barneskolealder om temaer som er knyttet til deres rett til deltagelse etter barnekonvensjonens artikkel 12. Forskningsspørsmålene er knyttet til barns erfaringer og refleksjoner rundt realiseringen av deltakelsesretten i skolen. Det siste forskningsspørsmålet er knyttet til hvorfor barn generelt synes det er viktig at barn deltar. Selv om spørsmålet ikke er direkte knyttet til skolen, så anser jeg det som like relevant for skolen, som for andre deltakelsesarenaer. Som teoretisk forståelse av deltagelse anlegger jeg som utgangspunkt et beslutningsorientert perspektiv på

deltagelse. Som hovedperspektiv for den teoretiske analysen benytter jeg Shiers (2001) femnivå modell for deltagelse og Skivenes og Strandbus (2006) prosedyrebaserte perspektiv. I tillegg benyttes teori om empowerment, makt, anerkjennelse og annen relevant forskning. Datagrunnlaget for studien er intervjuer med i alt 52 barn fra 2. til 7. trinn i barneskolen.

I kapittel 6.1 ser jeg på i hvilken grad barns deltagelse realiseres i skolen belyst med Shiers (2001) modell? I neste kapittel ser jeg på hvilke prosedyrer som finnes for deltagelse i skolen. Dette vil bli drøftet i lys av Skivenes og Strandbus (2006) prosedyreperspektiv. Deretter drøfter jeg betydningen deltagelse har for barn før jeg til slutt fokuserer på hvordan man kan forstå skolens utfordringer i forhold til realisering av deltagelse. I kapittel 7 følger avslutningen som inneholde en oppsummering av de viktigste funnene samt praktiske implikasjoner og videre forskning.

6.1 hvilken grad realiseres deltakelse i skolen?

I kapittel 3.3 beskrev jeg Shiers (2001) femnivå for deltagelse og jeg vil nå benytte denne som analytisk verktøy for å belyse datamaterialet for å få fram i hvilken grad barns deltagelse realiseres i skolen. For å realisere CRC artikkel 12 må kravene til deltagelse i følge Shier (2001) tilsvare modellens nivå tre. Nivå en og nivå to er en forutsetning for å innfri nivå 3. Shiers første nivå innebærer det at læreren lytter til det barnet sier. Det er gjennomgående at barna opplever at de står fritt til å spørre læreren om ting og at de stort sett blir lyttet til og blir tatt på alvor. På nivå to finner jeg at barna i stor grad opplever at læreren er positivt innstilt til dem og at de er parat til å støtte og hjelpe dem i å få fram sitt budskap. Selv i spørsmål der barna mente de ikke ville få gjennomslag, trodde de at lærerne ville hørt ut deres budskap. Dette indikerer at lærerne holdningsmessig forholder seg til barn som meningsbærende individer (Shier 2001). For å innfri deltagelse i henhold til CRC artikkel 12 må deltagelsen tilsvare nivå tre hos Shier (2001).

På Shiers tredje nivå stilles det nemlig krav til at barnet skal delta i beslutningsprosessen og at barnas synspunkter skal inkluderes i argumentasjonen som leder fram til beslutningen. De voksne har ansvar for å få fram barnas synspunkt ved å etterspørre disse. Hovedfunnet her er at barna

opplever deltagelse innenfor deltagelsesarenaene; undervisningen, elevrådet og klassefelleskapet. Ingen av barna meldte om at elevene hadde møterett og derav medbestemmelse i andre av skolens beslutningsorgan. Selv om det finnes eksempler på deltagelse som innfrir 3. nivå i Shiers modell på alle de tre bestemmelsesområdene, er hovedinntrykket at deltagelsen tilsvarende dette nivået er tilfeldig og sporadisk.

Barna opplever gjennomgående at de innvilges deltagelse innenfor undervisningen. I lys av Shiers 3. nivå er det imidlertid indikasjoner på at graden av deltagelse i utformingen av undervisningen er svært varierende. Det finnes noen eksempler på deltagelse som innfrir Shiers 3. nivå. For eksempel formidlet noen barna at de kunne ta initiativ til å spørre om å få jobbe med oppgaver med høyere eller lavere vanskelighetsgrad en det som sto på arbeidsprogrammet. De la fram sitt syn for læreren, diskuterte og argumenterte, før læreren tok en beslutning der barnets ønske inngikk som en del av vurderingsgrunnlaget. Graden av deltagelse her tilsvarende 3. nivå og derfor også CRC artikkel 12, i følge Shier. Sjansen for å få gjennomslag for synspunktene sine er størst når de er innenfor det læreren anser som akseptabelt. I hvilken grad det åpnes opp for denne type deltagelse i undervisningen synes imidlertid å avhenge av den enkelte lærer. Deltagelsen synes å ha et tilfeldig preg samt manglende forutsigbarhet.

Ut over denne typen deltagelse assosierer barna i stor grad deltagelse til arbeidsprogram, prosjektarbeid og oppgaver der de selv velger framgangsmåter. Denne typen undervisningsopplegg gir større rom for individuell tilpassning og medvirkning enn tradisjonell lærerstyrt undervisning og barna opplever seg i større grad som deltagere. Dette kan forstås i lys av funn Beraldi (2008) gjorde i sin observasjonsstudie av klimaet for barns "self expression" i klasserommet. Han fant at dialogorienterte undervisningsopplegg der lærerne trådte ut av ekspertrollen og hadde en mer veiledende funksjon la bedre til rette for deltagelse ved at barna fikk utnytte sin egen kompetanse i læring og sosialisering. Videre fant han at monologbasert i begrenset barna selvutfoldelse (ibid). Barnas utsagn indikerer at i de tilfellene det legges opp til undervisning med rom for individuell tilpassning så oppleves dette som medvirkning.

Materiale gir meg imidlertid ikke holdepunkter for å uttale meg om i hvilken målestokk skolen benytter seg av slike undervisningsmetoder.

Også Helland og Næss (2005) fant i sin studie av ungdom og på videregående skole at elevene hadde relativt begrenset medvirkning i utforming av eget skolearbeid. Min studie indikerer noe av det samme når det gjelder barneskolebarn. I tillegg fant jeg i likhet med Sandbæk og Einarsson (2008) at graden av deltagelse i utforming av undervisningen er tilfeldig. Trolig er forklaringen dels at det ikke foreligger forpliktende systemer for å sikre deltagelse og dels at ansvaret for å realisere deltagelse i utformingen av undervisningen er overlatt til den enkelte lærer.

Barna opplever å ha reell innflytelse i elevdemokratiet og i klassefellesskapet. Klassen er elevdemokratiets minste enhet, og her fattes det både beslutninger av hverdagslig karakter som angår bare klassen, og beslutninger som er relatert til saker som kommer fra elevrådet. Fokus i beslutningene (Sinclair, 2004) i klassefellesskapet er engangsbeslutninger som er knyttet til disponering av klassens fellesmidler, klassesaker og klasseregler. Deltagelsesformen kjennetegnes av beslutningsprosedyrer etter flertallsdemokratiske prinsipper, på samme måte som i elevdemokratiet for øvrig. I elevrådet tas det både enkeltbeslutninger og beslutninger som er preget av mer pågående involvering av barna i beslutningsprosesser (Sinclair, 2004). Det foreligger prosedyrer som jevnlig klasse- og elevrådsmøter som skal sikre barnas involvering. I Shiers (2001) termer gjenkjennes det deltagelse både på nivå tre og nivå fire.

Særlig de eldste barna har erfaring med at synspunktene deres både etterspørres og høres og inkluderes i beslutningene som tas i elevrådet. Det er en klar tendens til at barn er innvilget høy grad av deltagelse i hverdagslige beslutninger som er relatert til lek og lav grad av deltagelse i store saker som har oppussing av klasserom, opprusting av skolekjøkkenet, planarbeid for skolens virksomhet og innkjøp av dyrt utstyr. Når det tas beslutninger om innkjøp av småleker som fotballer, hoppetau, slåbrett eller andre ting som er knyttet til lek, øker graden av barnas deltagelse og de blir ikke bare konsultert, men deltar på den arenaen der beslutningen tas. Dette tilsvarer fjerde nivå hos Shier. Til tross for svært ulik tematikk kan det her trekkes en parallell til

Thomas (2000) som fant at barn ble innvilget lavest medvirkning barnevernssaker av alvorlig karakter og høyere grad av medvirkning i saker med mindre alvorlighetsgrad. Det finnes ikke eksempler i materialet på deltagelse som tilsvarer 5. nivå der voksne deler all makt og ansvar med barna.

Samlet sett mener jeg det er grunnlag for å si at de sakene som bringes inn for elevdemokratiet innfrir Shiers nivå tre og dermed også graden av deltagelse som kreves etter CRCs artikkel 12. Kravet til CRCs artikkel 12 er imidlertid at barn skal ha innflytelse i alle forhold som vedrører dem. Dette kravet innfris ikke i elevdemokratiet, fordi barna hovedsakelig er innvilget høy grad av deltagelse i beslutningsprosesser som er relatert til lek, og lav grad av deltagelse i saker utover lek.

6.2 Finnes det prosedyrer som sikrer deltagelse i skolen?

I likhet med Shier (2001) mener Skivenes og Strandbu (2006) at prosedyrer er veien å gå for å legge til rette for barns deltagelse. Shiers fem nivåer er alle fokusert mot høringsfasen og beslutningsfasen. Skivenes og Strandbu (2006) inntar i tillegg at informasjon og meningsdanning som to forutsetning for at barnet skal kunne si sin mening. De legger i sitt firetrinns prosedyrebaserte perspektiv til grunn at kriteriene; *meningsdanning, høring, innflytelse og feed-back*, må være oppfylt for å sikre barns deltagelse i henhold til CRCs artikkel 12. Prosedyreperspektivet ble beskrevet i kapittel 3.3.

Jeg har allerede konkludert med at graden av deltagelsen i utforming av undervisningen framstår som tilfeldig og synes avhengig av den enkelte lærer. I lys av Skivenes og Strandbus (2006) modell, finner jeg i det barna forteller, heller ingen prosedyrer for, eller arenaer for deltagelse i utforming av opplæring eller undervisning, som innfrir kravene de mener må være oppfylt for å innfri CRC artikkel 12.

Klassefellesskapet framstår både som en egen deltagelsesarena og som et nivå i elevdemokratiet. I tillegg til å behandle elevrådssaker blir også klassefellesskapet benyttet som beslutningsarena i hverdagsspørsmål, som for eksempel om klassen skal hoppe over et friminutt og avslutte skoledagen tidligere. I følge barnas utsagn synes det som at beslutningsprosessene også i disse spørsmålene følger samme praksis som i elevrådssaker. Det vil si at barna

kan fremme saker, evt. at læreren tar opp saker. Disse diskuteres og beslutningene tas ved flertallsavstemning.

I forhold til elevdemokratiet har jeg funnet at barna opplever deltagelse i, men ikke i alle saker som angår dem. Som oftest inkluderes barna i saker som er relatert til lek, arrangering av skoleturneringer etc. I lys av Skivenes og Strandbus (2006) modell er de formelle strukturene for *meningsdanning, høring og innflytelse* ivaretatt gjennom lovgiving og læreplanverk. Det finnes ikke formelle bestemmelser om *feed-back*, noe heller ikke CRC stiller krav om. Blir så prosedyrene fulgt i de sakene som behandles i elevrådet?

Skivenes og Strandbus (2006) modell krever at barna får mulighet til å danne seg mening. Dette forutsetter at barna får informasjon som gjør det mulig for dem å gjøre seg opp egne meninger. I intervjuene ble det ikke stilt spørsmål spesifikt knyttet til dette. Jeg har derfor ikke materiale for å si i hvilken grad barna mener at de får den informasjon de trenger for å kunne gjøre seg opp en mening om ting. Noen av barna i materialet beskrev imidlertid beslutningsprosesser der informasjonskravet innfris, noe som indikerer at det finnes prosedyrer som sikrer meningsdanning, og at disse er funksjonelle når de tas i bruk. Det ene eksemplet var knyttet til at barna synspunkter ble etterspurt i planleggingen av ny lekeplass på skolen. Blir så barnas meninger hørt?

Barna formidler at de får muligheten til å uttrykke sine meninger gjennom klassemøter og elevrådet, at sakene blir behandlet og at de dermed hørt. Klassemøtene og elevrådet innfrir, prosedyremessig, Skivenes og Strandbus (2006) krav til møteplass for meningsutveksling og debatt der alle i prinsippet har lik mulighet til å få si sin mening. Barna beskrev i hovedsak to typer saksgang. Enten starter saken med at et barn fremmer et forslag i klassen. Klassen blir etter debatt og flertallsavstemning enig om å bringe forlaget videre til elevrådet for behandling. Klassene blir også benyttet som høringsinstans ved at rektor, som elevrådets leder ber klassen om å ta stilling til ulike spørsmål. I selve elevrådet bringer elevrådsrepresentantene klassenes synspunkt inn og sakene debatteres på nytt sammen med de andre representantene.

For å innfri CRC artikkel 12 er det ikke tilstrekkelig og få mulighet til å danne seg mening og å bli hørt. Barnas meninger og synspunkter må også tas på alvor og inkluderes i beslutningen for å oppnå reel deltagelse. Barna er

positivt innstilt til elevrådet og formidler at de opplever å bli tatt på alvor og at de har innflytelse gjennom elevdemokratiet. Barnas utsagn og beskrivelser av saksgang, samt hvilke saker de har fått gjennomslag for og ikke, antyder at barnas meninger blir tatt på alvor og inkludert i de sakene som bringes inn for elevdemokratiet. Skivenes og Strandbus (2006) fjerde punkt omhandler *feedback*. Vi spurte ikke barna direkte om dette, men flere av barna kunne grunnleggende avslagene de hadde fått for eksempel ønske om trampoline, ønske om kantine, rutsjebane istedenfor trapp etc. Begrunnelsene for beslutninger som gikk på tvers av deres ønsker var knyttet til overordnede hensyn som beskyttelse og/eller økonomi.

Barna beskriver innarbeidede prosedyrer for deltagelse i elevdemokratiet, og de har generelt en positiv innstilling til elevdemokratiet. Ut i fra barnas beskrivelser, ser prosedyrene i elevdemokratiet i seg selv ut til å være egnet til å innfri deltagelse i henhold til CRC artikkel 12. Imidlertid er prosedyrer alene er ikke tilstrekkelig til å sikre reel deltagelse. For å realisere deltagelsesretten må prosedyrene brukes i alle saker som angår barn. Det gjøres ikke i skolen. Også Sandbæk og Einarson (2008), fant i sin studie at skolen innfridde deltagelse et stykke på vei men ikke i så stor grad som barna selv ønsket.

6.3 Hva sier barna om hva som er viktig med deltagelse?

Barna i dette materialet presenterer seg selv som deltagere. At barna presenterer seg selv som deltagere betyr ikke nødvendigvis at barna i praksis er deltagere i tråd med CRC artikkel 12. Barnas forståelse av seg selv som deltagere kan trolig knyttes til at de har utviklet sin selvforståelse innenfor rådende diskurser om barn og barndom (Qvortrup, 1999; Kjørholt, 2001; Skivenes & Strandbu 2005). I barnas utsagn kan jeg gjenkjenne diskursen om det ”deltagende barnet” (Kjørholt, 2001), noe som kan bety at barna har integrert denne diskursen som en del av sin selvforståelse. Dette på tross av at det de oppgir å ha innflytelse på i skolen, framstår som noe marginalt fra et voksent perspektiv.

Deltagelse for barn settes ofte i sammenheng med beslutningstaking og beslutningsprosesser. Shiers (2001) femtrinnsmodell og Skivenes og Strandbus

(2006) prosedyrebaserte perspektiv belyser deltagelse ut i fra et beslutningsperspektiv. I dette materialet finner jeg imidlertid belegg for å si at barna er vel så opptatt av andre aspekter ved fenomenet enn det å delta i ting som skal besluttes. Barna reflekterte generelt breiere om deltagelsens betydning, og synes like opptatt av at deres meninger blir hørt på og tatt på alvor, som at de skal få gjennomslag for sine synspunkt. Thomas (2000) fant i en studie om barnevernsbarn i England at barna rangerte det å få utykke sin mening i sin egen barnevernssak høyest, og det å få gjennomslag lavest. Hva er det så barna i dette materialet synes er viktig med deltagelse?

6.3.1 Barn ønsker å være en del av fellesskapet

Flere av barnas utsagn kan relateres til demokratiske grunnverdier som at samfunnet blir bedre og triveligere dersom alle får muligheten til å si sin mening. De mener at de bør inkluderes som deltagere fordi de utgjør en stor samfunnsgruppe. Barn ønsker å være en del av fellesskapet samtidig som de gir uttrykk for behov både for innflytelse og beskyttelse. Barna var opptatt av at deres meninger og synspunkter blir anerkjent og verdsatt som betydningsfulle og relevante. Deres utsagn i relasjon til disse temaene kan knyttes til Honneths (2003) tre sfærer for anerkjennelse: Den emosjonelle, den legale og den sosiale anerkjennelsessfære. Anerkjennelse innenfor disse sfærene vil i følge Honneth (2003) bidra til å øke barns tro på seg selv og sin egen kompetanse. Barna beskriver en opplevelse av *emosjonell anerkjennelse* når lærere som kjenner dem godt har tillit til deres vurderinger og viser interesse for deres meninger. Barnas kunnskap og refleksjoner kan knyttes til at de er rettighetshavere og at de derfor synes det er rimelig at også de får si sin mening kan knyttes til den *legale anerkjennelsessfæren*. Til slutt er det flere eksempler i intervjuene som kan knyttes til *den sosiale anerkjennelsessfære* ved at barna ser på seg selv som viktige bidragsytere til samfunnet, ved at de i egenskap av å være egne individer og barn vet ting som voksne ikke vet.

Voksne og barns ulike perspektiver på virkeligheten trekkes av Strandbu (2004) fram som et hovedargument for deltagelse. Barna mener at de har mer kompetanse enn det som blir utnyttet i skolen. Dette indikerer at barna ønsker å bidra mer og at deres ressurser i skolen ikke fullt ut er anerkjent.

Barna i dette materialet formidlet at dersom barn ikke får si sin mening så kan det føre til dårlige beslutninger som angår barn. Dette argumentet kan knyttes til Kjørholts (2001) vektlegging av barns perspektiv som en ressurs, og risikoen for at viktig kunnskap kan gå tapt dersom barns synspunkter ikke etterspørres.

6.3.2 Barna er fornøyd med at lærerne setter grenser og organiserer skolehverdagen

Barna ønsker å påvirke sine betingelser på skolen men har samtidig positiv holdning til at læreren er klassens leder. Barna er fornøyd med at lærerne setter grenser og håndhever regler og forbinder lærernes grenser med struktur, omsorg og kompetanse. De har tillit til lærernes kompetanse, særlig i undervisningssammenheng og de anerkjenner lærernes makt og autoritet. Barna formidler likevel at de opplever seg selv som aktører som kan påvirke sine betingelser innenfor skolens og lærernes rammer (Prout & James, 1997; Beraldi, 2008; Thornberg, 2008).

De eldste barna synes å være mer fornøyd med grensene enn de yngste. Her aktualiseres trolig modenhetsaspektet med tanke på evne til forståelse. De eldste kjenner skolens forventninger bedre, og er derfor i bedre stand til å regulere seg selv innenfor skolens rammer (Strand, 2000). I tillegg forstår trolig de eldste bedre hvorfor man må ha regler i et fellesskap. Thornberg (2008) fant i sin studie av barns fornøydhet med regler i skolen, at den viktigste enkelfaktoren for om barna fulgte, og satte pris på reglene, nettopp var om de forsto bakgrunnen for reglene og om regelen virket logisk. At de yngste barna var mindre fornøyd med lærernes grenser kan også handle om at overgangen fra hjemmet og barnehagens individuelle tilrettelegging til skolen er stor. I skolen introduseres de for fastlagte, lite fleksible rammer og forventninger om at de skal finne sin plass i fellesskapet (James & James, 2004). De yngste barna kjenner skolesystemet mindre og vil derfor oppleve mer regulering og styring fra lærerne enn de eldste.

6.3.3 Lærerne har makt over barn men barn er ikke maktesløse

Barns avhengighet til voksne stiller dem i en maktsvak posisjon i forhold til lærerne og andre voksne. Lærerne har beslutningsmakt over elevene

fordi de kan bestemme hva barna skal gjøre. Majoriteten av barna melder at de innordner seg lærerens grenser uten å opponere mot dem, også selv om deres ønsker går på tvers av lærerens beslutninger. Dette korresponderer med at Mayall (2001) i sin studie av barn i alderen 9 til 10 år, fant at lydighet og aksept for regler er det vanligste i foreldre barn relasjonen. I et maktperspektiv kan barnas aksept for lærerne grenser trolig forklares med at barna anerkjenner lærernes makt som legitim og rettmessig. I Webers(1974) termer kan vi si at lærerne har en *legal rasjonell autoritet* i forhold til barna.

Kanskje mest framtreddende er *makt til å sette agenda* for hva barn får bestemme og uttale seg om (Hay. 2002). Dette kommer klart til syne når barna forteller hva lærerne innvilger dem medbestemmelse i og hvilke rammer de får bestemme innenfor. Når de eldste barn uttrykker fornøydhhet med lærernes grenser og regler så kan det handle om lærerens *makt til å forme preferanser*. Denne typen makt er høyst aktuell og anvendelig i lærernes undervisning og skolens sosialiseringssoppgave. Når de eldste barna er mer fornøyd enn de yngste kan det trolig forklares ved at preferanser over tid har blitt formet slik at de samsvarer med skolens rammer. Lærernes og skoleledelsens *makt til å forme og kontrollere deltagelsens kontekst* ser vi særlig når barna forteller om hvilke beslutningssaker de får innflytelse på i undervisningen og i elevdemokratiet. Jeg tenker da særlig på at barn innvilges høy grad av deltagelse i beslutninger som har med lek og hverdagslige ting å gjøre, mens de har marginal deltagelse i saker med større konsekvenser som planarbeid for skolens virksomhet, innkjøp av dyrt utstyr, oppussing av skolebygget,

Barn er maktsvak i relasjon til lærerne men de er ikke maktesløse. I materialet kom det fram at barna har flere strategier for å påvirke lærernes beslutninger og for få oppreisning i saker der lærerne har begått urett. Barna kan alliere seg med andre barn, eldre søsken, foreldrene eller andre voksne. Jeg finner holdepunkter for at barna ofte ordner opp selv eller med støtte fra andre barn i mindre saker. I saker som er mer alvorlige og vanskelige kan de be om hjelp fra foreldrene slik at de kunne kontakte læreren. Jeg har ikke belegg i dette materiale til fullt ut å tilslutte meg Sterns (2006) konklusjon i sin studie at *"it is all about power."* Jeg finner likevel langt på vei grunnlag for å si at maktaspektet i høyeste grad aktualiseres når barna refererer til sine erfaringer

med deltagelse i skolen, uten at dette nødvendigvis assosieres med maktmissbruk.

6.4 Hvordan kan man forstå skolens utfordringer med hensyn til barns deltagelse?

Barna oppgir at de deltar innenfor rammer som er satt av skoleledelsen og lærerne. Barna ser ikke ut til å være invitert med i utformingen av de rammene deltagelsen skjer innenfor (Ang et. al 2006). Det knytter seg ulike forklaringer til dette. Når det gjelder de organisatoriske rammene, som når det er friminutt, hvor lange timene skal være, eller hvor mange timer de skal ha av ulike fag så inngår dette i skolens grunnstruktur (James & James, 2004). Barna i materialet gir uttrykk for at disse strukturene er en selvfølgelig del av den organiserte skolehverdagen noe som trolig kan knyttets til at de forventer at skolen skal ha en hvis struktur. Skolens virksomhet har en klar målsetning om at barna i framtiden skal bli voksne selvstendige og gode samfunnsborgere (Kjørholt, 2002; Opplæringsloven, 1998, § 1-2, 1. Ledd; Baraldi, 2008). For å oppnå dette er skolen underlagt sterk regulering fra myndighetene gjennom læreplaner, pensum og strukturer i skolen (Beraldi, 2008). Den sterke nasjonale styringen er trolig en viktig årsak til at barna opplever at de ikke har innflytelse på det organisatoriske rammeverket i skolen. Det skal nevnes at disse rammene ofte er udiskutable for lærerne også. Hva som er årsaken til at barn ser ut til å ha liten innflytelse på rammer som fastsettes i skolens interne planlegging av virksomheten, for eksempel oppussing, og hvilke dager det er mye lekser på skyldes trolig andre forhold. Antakeligvis relateres dette både til manglende prosedyrer og arenaer for påvirkning, samt oppmerksomhetsfokus i forhold til CRC artikkel 12 og hva det faktisk betyr. Også hvilke diskurser om barn som styrer lærernes perspektiver på deltagelse (Skivenes & Strandbu, 2006), samt den enkelte lærers personlige overbevisning og holdninger til å slippe barna til er av betydning. De sistnevnte elementene kobles til den ”skjulte læreplanen” som hevdes å være vel så styrende som den formelle læreplanen (Engelsen, 1997; Thornberg, 2008). Jeg kommer inn på disse tingene også nedenfor.

Med utgangspunkt i Shiers (2001) femnivåmodell og Skivenes og Strandbus (2006) firetrinnsmodell fant jeg at barna formidlet at de har lav grad

av medvirkning i utforming av undervisningen. De presenterte ingen kjente prosedyrer eller arenaer som sikrer forutsigbar og systematisk medvirkning. Trolig er dette noe av forklaringen på at deltagelsen i utformingen av undervisningen framstår tilfeldig og uforutsigbar. Sett i lys at Skivenes og Strandbu (2006) er veien å gå for å imøtegå denne utfordringen å etablere prosedyrebaserete møteplasser som egner seg til mer pågående involvering av barna over tid. Skolen ser ut til å innfri kravet om åpenhet for barnas synspunkt, noe som både Shier (2001) og Skivenes og Strandbu (2006) anser som en forutsetning for deltagelse.

Barna synes å ha høy grad av bevissthet rundt elevdemokratiet som deltagelsesarena. Det finnes lovpålagte funksjonelle prosedyrer som ser ut til å være egnet til å innfri de prosedurale kravene til deltagelse (Skivenes & Strandbu 2006). Reel deltagelse i elevdemokratiet ser likevel ut til å trues av at ikke alle saker som angår barn bringes inn til behandling i elevdemokratiet. Det er et mønster i materialet at barna, stort sett innvilges deltagelse i tema som er relatert til lek, og lite deltagelse i saker som har med skolens drift og virksomhet for øvrig å gjøre. Dette kan relateres til diskursen om barn som lekende borgere (Kjørholt, 2001) som også gjenspeiles i L97 (Lillemyr, 1999). Dersom det rådende synet på barn er at de er uferdige, sårbare individer med lav kompetanse (Opdal 2002; Archard 2006, i Ang, et.al, 2006), så reder for eksempel det grunnen for en paternalistisk holdning, der de voksne vet best og er mest kompetent til å ta beslutninger som angår barn.

Utfordringene med deltagelse i elevdemokratiet er etter mitt syn ikke bare knyttet til prosedyrene, men til hvilke saker som behandles gjennom elevdemokratiet. Min oppfatning er at barna i materialet innehar mer kompetanse og kunnskap enn det som etterspørres i skolen. En endring i elevdemokratiets praksis i retning av breiere sakstilfang er nødvendig for å kunne tilrettelegge for deltagelse i tråd med CRCs artikkel 12. En forutsetning for å lykkes er at barns kompetanse og perspektiver anerkjennes av lærere og skoleledelse. Myndighetene har gjennom Rundskriv Q-27/2006 B presisert overfor skolene, at barn fra sitt perspektiv har en særlig kunnskap om skolen, som lærere og skoleledelse ikke nødvendigvis har blick for. En økt vektlegging av barns perspektiver betyr ikke at disse skal vektet tyngre enn voksnes,

snarere at barns og voksnes perspektiver komplimenterer hverandre og bidrar til bedre belysing av de sakene det skal besluttes om.

I skolen er det flere behov enn deltagelse som skal ivaretas. Lærerne er pålagt mange oppgaver både av pedagogisk og administrativ art, og det stilles krav til effektivitet. I en travel hverdag kan det framstå som tidkrevende og stadig skulle legge til rette for demokratisk deltagelse i alle beslutninger på individ og gruppenivå. Dette kan føre til at hensynet til effektivitet går foran hensynet til deltagelse (Skivenes & Strandbu 2006). For å motvirke at deltagerretten må vike for andre viktige oppgaver, slutter jeg meg til Skivenes og Strandbu (2006) og mener at prosedyrer og rutiner må til for å sikre at barns stemme er representert i alle saker som angår dem.

En annen utfordring skolen står overfor er hvordan forholdet mellom individet og fellesskapet skal avveies. Retten til deltagelse er tilkjent det enkelte barn, mens skolen er organisert som et fellesskap der det er få lærere og mange barn. Barna i dette materialet synes ikke å problematisere eller differensiere mellom individuell og kollektiv deltagelse. De ser ut til å forholde seg til at skolens rammebetingelser ikke gir samme rom for individualitet som for eksempel hjemmet og barnehagen. Barna ser ut til å være innforstått med at det er mange hensyn og ta i fellesskapet, og at dette medfører at de noen ganger må bøye seg for flertallet, eller leve med kompromissløsninger. Det sistnevnte anses av Mikkelsen (et al. 2002) som en forutsetning for deltagelse i et fellesskap. Deltagelse for barn i klassefellesskapet og i elevdemokratiet for øvrig, innebærer at det enkelte barn får mulighet til å si sin mening på lik linje med de andre meningsberettigede barna i klassen (Skivenes, 2007). Dette er også den vanligste beslutningsformen i det voksne fellesskapet og i demokratiet.

7.0 AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vært å få fram barns perspektiver på tema knyttet til egen deltagelse i skolen. Jeg vil i det følgende oppsummere de mest sentrale funnene som har framkommet gjennom analysen og drøftingen. Helt avslutningsvis vil jeg kort trekke fram noen praktiske implikasjoner og videre forskningsbehov.

7.1 Sentrale funn

Denne studien indikerer at barna ser på seg selv som viktige deltagere og bidragsyttere i skolen. Barn oppgir å delta innenfor undervisningen, klassefellesskapet og elevdemokratiet, men deltagelse skjer alltid innenfor organisatoriske rammer, rammer satt av lærere eller hensynet til fellesskapet. Barna formidler at de generelt har liten innflytelse over rammene deltagelsen skjer innenfor. Barna er innvilget høyere grad av deltagelse i saker av hverdagslig karakter med få og kortsiktige konsekvenser, og marginal deltagelse i saker med større konsekvenser som planarbeid for skolens virksomhet, innkjøp av dyrt utstyr, oppussing av skolebygget.

Barna i studien oppgir at de er innvilget deltagelse i undervisningen. De opplever at lærerne hører på dem og at de kan spørre for eksempel om å få tilpasset faglige oppgaver til sitt nivå. Det synes imidlertid ikke å være etablert forutsigbare prosedyrer eller arenaer som sikrer systematisk deltagelse i utforming av undervisning. Dette kan være bakgrunnen for at deltagelse i undervisningen synes å få et tilfeldig preg. Det er selvsagt en mulighet at det finnes prosedyrer som denne studien ikke har fanget opp. Dersom så er tilfelle så synes disse ikke kjent for barna.

Klassefellesskapet og elevdemokratiet er de arenaene barna i størst grad forbinder med deltagelse og muligheten til å påvirke. Dette til tross for at deltagelsen barna beskriver i elevdemokratiet ikke kan betegnes som annet enn marginal fordi de sakene som blir behandlet her stort sett handler om innkjøp av småleker, fotballer, slåbrett etc. Ut i fra det barna forteller ser elevdemokratiet ut til å være den arenaen som har prosedyrer for deltagelse. Selv om denne studien ikke kan si noe om årsaken til at barna har høy bevissthet om elevdemokratiet, så er det grunn til å tro at prosedyrer og rutiner gjør at deltagelse blir forutsigbart og øker barnas bevissthet om sin rett til deltagelse.

Av studien framkommer at barna generelt er tilfreds med lærernes grenser. De eldste er gjennomgående mer fornøyd enn de yngste. De assosierer lærerens rolle med kunnskap og kompetanse, og de setter pris på at læreren holder ro, orden og strukturerer deres skolehverdag.

Når barna refererer til sine erfaringer med deltagelse aktualiseres maktaspektet ved at det er lærerne som har det siste ordet, og som bestemmer

mest. Mest framtreddende er lærernes makt til å sette agenda. Barna er ikke maktesløse og beskriver flere strategier både for å påvirke lærernes beslutninger, og for få tatt opp en sak dersom de mener lærerne har gjort feil. Strategiene kan oppsummeres med at de kan akseptere, forhandle om kompromissløsninger, alliere seg med andre eller opponere mot læreren.

Barna mener at de bør delta fordi de har kompetanse og kunnskap som voksne ikke nødvendigvis har, fordi det er demokratisk, fordi det oppleves anerkjennende og får dem til å føle seg verdsatt. Barn ønsker å delta i større grad enn de gjør og mener at de viktige bidragsytere i samfunnet.

7.2 Implikasjoner for videre forskning og praksis

Barna trekker fram undervisningen som en arena der de opplever deltagelse. Dette til tross for at deltagelsen synes tilfeldig og uten prosedyrer som sikrer at barn blir hørt på en systematisk og forutsigbar måte. Min mening er at veien å gå for å realisere deltagelse i undervisningen, er å sikre at det finnes møteplasser med gode prosedyrer for dialog mellom lærer og elev. Et viktig forskningsbidrag her vil derfor være å avklare om det eksisterer slike møteplasser i skolen som denne studien ikke har fanget opp. Hvis disse finnes er spørsmålet om de er utformet med prosedyrer som ivaretar deltagelse i form av en mer pågående involvering over tid. Finnes det ikke egnede møteplasser i dag, så må disse etter mitt syn utvikles.

Et annet forhold jeg vil trekke fram er elevdemokratiets praksis. Her finnes det prosedyrer som synes funksjonelle. Ut i fra det barna forteller, er likevel ikke deltagelsesretten i samsvar med CRC, all den tid de sakene som tas opp i elevrådet stort sett omhandler innkjøp av leker, fotballer og arrangementer av turneringer og etc. Jeg mener at praksis i elevdemokratiet bør gjennomgås og evalueres systematisk med sikte på å sikre en praksis som samsvarer med CRC artikkel 12. Prosedyrer alene er ikke tilstrekkelig for å sikre deltagelse. Selv i fungerende prosedyrebaserte beslutningssystemer som elevdemokratiet, er barna prisgitt voksnes syn på barn for å oppnå reel innflytelse. Dette kan den begrensede typen saker som behandles i elevrådet tas til inntekt for. Lærernes holdninger, rådende diskurser og syn på barn har avgjørende betydning for om skolens praksis hemmer eller fremmer barns deltagelse. For å sikre innflytelse for barn er det nødvendig å ha et skolesystem og lærere som anerkjenner dem

som individer med relevante synspunkter og kompetanser. I forlengelsen av dette hadde det vært interessant og sett på hvilke holdninger og perspektiver på barns deltagelse som råder grunnen i den norske barneskolen.

Det viktigste denne studien har bidratt med er at barn har kommet til orde med sine erfaringer og synspunkter på egen deltagelse i skolen. Skolen har siden 2003 gjennom CRC artikkel 12, opplæringsloven og læreplanverket, vært forpliktet til å legge til rette for deltagelse i alle forhold som vedrører barn. Denne studien indikerer at skolen fortsatt bare i noen grad har lyktes i dette arbeidet. Avslutningsvis er det likevel viktig å trekke fram at barna selv formidler en opplevelse av å ha innflytelse. Fra et voksent perspektiv hevder jeg at barna har marginal innflytelse i skolen. Likevel kan det hende at barn faktisk har innflytelse på de områdene de er mest opptatt av. Det kan være at barna ikke ønsker deltagelse i planarbeid for skolevirksomheten, forvaltning av skolebygget og større innkjøp. Barn og voksne har ulike perspektiver på deltagelse, og hva det bør innebære. Disse må ikke ses på som konkurrerende men snarere som utfyllende. Det er derfor mitt syn at barns perspektiver må inkluderes i arbeidet med å etablere hensiktsmessige systemer for deltagelse i skolen.

Litteratur

- Ang, F. et al. (2006). *Participation rights of children: IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia.
- Archard, D. (2004). *Children, Rights and Childhood*. Routledge: London and New York.
- Archard, D. (2006). Ang, F. et al. (2006). *Participation rights of children : IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia.
- Aries, P. (1980). *Barndommens historie*, Gyldendal, Oslo
- Atwool, N. (2006). *Participation in Decision-making: The Experience of New Zealand Children in Care*. *Child Care in Practice*, 12(3), 259 – 267
- Back-Wiklund, M & Lundstrom, T. (2003). *Børns hverdag i det senmoderne*. København: HansReitzels forlag.
- Bae, B., Waastad JE. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse, Perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget.
- Baraldi, C. (2008). *Promoting Self-Expression in Classroom Interactions*. *Childhood* 2008; 15; 239
- Brembeck, Helene, Barbro Johansson and Jan Kampmann (eds.) (2004): *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
- Bunkholdt V. Larsen E. (1995): *Metodisk barnevernsarbeid*. TANO AS
- Bunkholdt, V. *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget, Oslo 2000
- Cattrijsse, L. (2006). *Participation and human rights education: a Gordian knot?* I F. Ang et al. (2006): *Participation rights of children : IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia. 82
- Cattrijsse, L. & Delens-Ravier, I. (2006). *Reflections on the Concept of participation*. I F. Ang et al. (2006): *Participation rights of children : IAP children's rights network*. Antwerpen: Intersentia.
- Clark, A. and Percy-Smith, B. (2006) *Beyond Consultation: Participatory Practices in Everyday Spaces, Editorial introduction to Global Special Issue: Pushing the boundaries: Critical perspectives on child and youth participation*. *Children Youth and Environments*, 16 (2), 1-9.
- CRC General Comment No. 7 (2005): *Implementing Child Rights in Early Childhood*
- Daly, W. (2004). *SPLAT: a Model of Young People's Participation that Moves Beyond the Rhetoric to Empowerment*. *Children Australia*, 29(4), 20–26.
- Eckert, G. (2004). *If I tell them then I can. Ways of relating to adult rules*. *Childhood* 11(1): 9 - 26.
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - Metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole?* Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Engelsen, B. Ulstrup (1997). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. Ødegård, G. (2003): *Ungdom, makt og mening.* Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt.* Oslo: Universitetsforlaget.
- FNs konvensjon om barns rettigheter av 1989.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt.* København: Akademisk forlag.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora av 1999.
- Franklin, B. (1997). *The Ladder of Participation in Matters Concerning Children. I:* Boyden, J. & J. Ennew: *Children in Focus: a Manual for Participatory Research with Children.* Stockholm: Grafisk Press.
- Freire, P.(1974) *De undertryktes pedagogikk*, oversatt av Sissel Lie, med innledende essay av Odd Arne Berkaak (De Norske Bokklubbene 2003)
- Gamst, K. & Langballe, A. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming.* Universitetet i Oslo.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger.* Bergen: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1998). *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling.* Universitetsforlaget, Oslo.
- Gullestad, M. (2006). *Barndom i Norge.* Barn, nr 2, 41 – 56.
- Hallden, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp.* Pedagogisk Forskning i Sverige. 8(1– 2), 12–23.
- Hallden, G. (2003). *Children's views of family, home and house.* I Christensen, P & M-O'Brien (red.)(2003). *Children in the City.* London: Routledge Falmer.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings.* New York: State University of New York Press.
- Hay, C. (2002). *Political analysis: a critical introduction.* Basingstoke: Palgrave.
- Helland, H. & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning: en analyse av Elevinspektørene 2004.* Skriftserie (NIFU STEP) - 4/2005,Oslo
- Hodgkin R. & Newell, P. (2007). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child.* Geneve: Atar Roto Press.
- Honneth, A.(2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling.* Kobenhavn: Hans Reitzels forlag.84
- Honneth, A.(2006). *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatikk.* Kobenhavn: Hans Reitzels forlag.

- Horverak S. Omre C. og Scheldrup L. (2002): *Familierådslag. Demokrati og beslutninger i norsk barnevern*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Høstmalingen, N. (2003). *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- James, A. & Prout, A. (Red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- James, A. et. al. (1998). *Theorizing Childhood* Cambridge, Polity Press
- James A, Jenks C, Prout A. (2001). *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.
- James, A. and A. L. James (2004) *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave.
- Jans, M. (2004) *Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation*, *Childhood* 11(1): 27–44.
- Johansson, E. (2003). *Att narma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers moten med barns perspektiv*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8,1 - 2.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Strand, Lønningen, M.(2000). *Læreren som leder i klassen*: PEDLEX Norsk skoleinformasjon. Oslo
- Kjørholt, A.T. (1997). *Norsk barnepolitikk og barns active samfunnsdeltakelse. En kartlegging av offentlige prosjekter i perioden 1985- 1995*, Rapport nr. 45. Trondheim:: Norwegian Center for Child Research.
- Kjørholt, A.T. (2001). *The participating child - A vital pillar in this century?*. *Cordisk pedagogikk*, 21, 65 - 81.
- Kjørholt, A.T. (2002). *Small is powerful. Discourses on children as social participants in contemporary Norway*. *Childhood*, 9 (1), 63 - 82.
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. Ph.D Thesis. Trondheim: NTNU.
- Kjørholt, A. og Liden, H (2004): *Beyond the competent child, Children and young as citizens: somboic participation or political Actors*. Brembeck, Johanson, Kampmann(red.) (2004):Roskilde University Press
- Kvale, K. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, K. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Florence: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Kirke utdanning og Forskningsdepartementet
- Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring (2006). *Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet
- Liden, H (2004). *Barns rettigheter - en realiserbar intensjon?* *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 7(4), 196 - 212.

- Lillemyr, O. F.(1999). *Kunnskapsstatus Reform 97 med vekt på tidsrommet 1985 - 1999*. Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning
- Matthews, H. (2003). *Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration*. *Children and Society* 17(4), 264–276.
- Mayall, B. & Alanen, L. (Red.) (2001). *Conceptualizing Child- Adult relations*. London: Routledge/Falmer.
- Mikkelsen, R. et. al. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land: Civic Education Study Norge 2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Mikkelsen, R et al. (2002): *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land*. *Acta Didacta* 1/2002. ILS. UiO
- Murray, C & Hallet, A.C. (2000). *Young people's participation in decisions affecting their welfare*. *Childhood*, 7(1), 11 - 24.
- Nordahl, T. (2001). *Brukermedvirkning i skolen. i Barn i Norge*. Oslo: Voksne for barn.
- NOU 2000:12. Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger; nye perspektiver og forslag til reformer.
- NOU 2003:19. Makt og demokrati. *Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*.
- Opdal, P. (2002). *Barnerettighetene*. *Mennesker og rettigheter* 4/2002.
- Qvortrup, J. (1999). *Barndom og samfund*. I Dencik, L. & Schultz-Jorgensen, P. (Red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Repstad (1998) *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* Universitetsforlaget. Oslo.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Rundskriv Q-27/2006. *Deltakelse og innflytelse fra barn og ungdom*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, R (2007). *Brukermedvirkning og empowerment- Gammel vin på nye flasker?* Red. I Askheim, O.P. og Starring, B. (red.)(2007) *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Sandbæk, M. & Tveiten, G. (Red.) (1996). *Sammen med familien: arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Sandbæk, M. (2002) *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester*. NOVArapport 14, Oslo
- Sandbæk og Einarson (2008). *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine*. NOVA rapport 2/08, Oslo

- Shier, H. (2001). *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*. *Children & Society*, 15, 107 - 117.
- Silverman, D. (2003). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Sinclair, R. and A Franklin (2000). *Young People's Participation: Quality Protects Research Briefing, No.3*. (London: Department of Health, 2000).
- Sinclair, R. (2004). *Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable*. *Children and Society*, 18, 106—18.
- Skivenes, M. (2002): *Lovgivning og legitimitet – En evaluering av lov om barneverntjenester av 1992 i et deliberativt perspektiv*. Bergen: UiB, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Rapport nr. 79.
- Skivenes, M. (2007): *Rett til medbestemmelse - også i fritiden*. *Magasinet Voksne for Barn*, issue 5, 2007
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2004). *Barn og familieråd. Et forslag til et rammeverk for barns medvirkning i barnevernet*. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 7(4), 213 - 228.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2005a). *Barns medvirkning og barneperspektivets utforming og posisjon i moderne samfunn*. Prosjektskisse. Senter for Barnevernstudier, Universitetet i Bergen.
- Skivenes, M & Strandbu, A. (2005b). *Familieråd som deliberativ beslutningsmodell og behovet for et barneperspektiv*. I Willumsen, E. (Red) *Brukernes medvirkning. Kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skivenes, M & Strandbu, A. (2006). *A Child Perspective and Children's Participation*. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10 - 27.
- Slettebø, T. (2000). *Empowerment som tilnærming i sosialt arbeid*. *Nordisk Sosialt Arbeid* nr 2.
- Smith, A.B. (2002). *Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory*. *The international Journal of children's rights*, 10, 73 - 88.
- Smith, A.B. & Taylor, N.J. (2003). *Rethinking Children's involvement in decision-making after parental separation*. *Childhood*, 10(2), 201 - 216.
- Sommer, D. (2003). *Bornesyn i utviklingspsykologien. Er et borneperspektiv mulig?* *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 85 - 100.
- Stern, R. (2006). *The Child's Right to Participation – Reality or Rhetoric?* Uppsala: Uppsala Universitet.
- Strandbu, A. (2004). *Children's Participation in Family Group Conference as a Resolution Model*. *International Journal of Children & Family Welfare*, 7(4), 207 - 227.
- Strandbu, A. (2006) *Barneperspektivet som familierådets femte hjørnestein*. I *Hva er det med familieråd? Samlerapport fra prosjektet "Nasjonal satsing for utprøving og evaluering av familieråd i Norge"*. Falck, S. (red). Oslo: NOVA: 227 – 248.

- Strandbu, A.(2007). *Barns deltagelse og barneperspektivet i familierådsmodellen*. Tromsø: Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Stortingsmelding 2003-2004: 30. *Kultur for læring*
- Telhaug, A. O. (2005): *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* Bergen. Fagbokforlaget
- Thomas, N. (2000). *Children, Family and the State*. Bristol: The Policy Press.
- Thomas, N. (2007). *Towards a Theory of Children's Participation*. International Journal of Children's Rights, 15, 199–218.
- Thornberg, R. (2008). "It's Not Fair!"—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children and Society* Volum 22, (2008)
- Valentine, G. (1997). "My Son's a Bit Dizzy" "My Wife's a Bit Soft" gender, children and cultures of parenting." *Gender, Place og Culture*. Vol. 4.
- Vis, S-A. (2004) *Samtaler med barn i barnevernet*. Skriftserie Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge, No 1.
- Westerheim, K.(2004). "Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv" *Nordisk Pedagogik* - 2004 - Nr 03 –
- Widerberg, K. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, Ø. Engelstd, F. og Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lov om barn og foreldre av 1982
Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) av 1998
Lov av 28.februar 1986 om adopsjon
Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992
Plan og bygningsloven av 14. juli 1985 nr 77.

www.unicef.no/Barnekonvensjonen (den 07.02.09).
http://www.reddbarna.no/default.asp?V_ITEM_ID=820

VEDLEGG:

- 1) Intervjuguide
- 2) Informasjonsskriv til elever og foreldre
- 3) Samtykkeerklæring
- 4) Skalerings skjema om voksne som lytter

VEDLEGG:

Intervjuguide og opplegg:

To intervjuere. Begge presenterer seg for barnet, og hilser i hånden.

Plassere barna på sine plasser. Vi sitter i samme høyde som barna.

Informasjon om intervjuet.

Vi takker for at dere vil bli intervjuet. Det er vi veldig glade for. Ragnhild og jeg er forskere på universitetet og er opptatt av hvordan barn har det og hvordan barn tenker om sitt liv.

Vi skal spørre dere om hvordan dere bestemmer eller ikke bestemmer hvordan ting skal gjøres eller være når dere er hjemme, på skolen og trening/*musikk eller andre fritidsaktiviteter*.. Dette vet vi ikke mye om, så vi vil derfor høre med dere hvordan det er.

Det er ingen rette eller gale svar på det vi spør om, så dere kan fortelle akkurat det dere tenker og har lyst til å si.

Det kan hende at vi spør om noe som dere ikke helt vet hva dere skal svare på.

Da er det bare å si at det vet dere ikke. Det kan også hende at vi spør litt dumt, slik at dere ikke helt forstår hva vi spør om. Da må dere bare si at det var uklart eller vanskelig å forstå.

Av og til kan det bli litt stille, kanskje fordi dere trenger å tenke litt eller fordi vi trenger å tenke litt. Det gjør ikke noe.

Hvis dere lurer på noe, skal på toalettet eller noe annet, så må dere bare si ifra.

Vi skal holde på i en time. Som dere ser har vi satt opp noen spørsmål på et ark.

Vi vil også be dere tegne litt/krysse av på noen skjema. Så skal vi se litt på dvd, Ronja Røverdatter og fra BarneTV (Oddgeir – likt for alle, den har dere gjerne sett).

Høres dette greit ut? Er det noe dere lurer på?

Del I – hjemme

Begynne med ett barn.

Kan du _____ (navn på barnet) fortelle hvem som bor hjemme hos deg?

Har dere kjæledyr?

Hva er det kjekkeste du gjør når du er hjemme?

Dernest det andre barnet.

Kan du _____ (navn på barnet) fortelle litt om hvem som bor hjemme hos deg?
(foreldre, søsken)

Har du eller dere ett kjæledyr?

Hva er det kjekkeste du gjør når du er hjemme?

Spørsmål til begge barna, men slik at vi ser til at begge får svart.

- *Hva får du bestemme på hjemme? (Be om eksempler, f eks klær, leggetid, mat, spille, snop)*
- *Hva får du ikke bestemme selv på hjemme? (Be om eksempler)*
 - *Hva tenker du om dette (disse grensene)? Hvorfor er det slik?*
- *Er det noe du skulle ønske du kunne bestemme? (Be om eksempler)*
 - *Kan du gjøre noe med det?*
- *Du får bestemme alt hjemme i morgen. Hvordan vil en slik dag se ut?*

Spiller du playstation eller PC spill/ ser på TV? Hvis ja – alternativ 1. hvis nei alternativ 2.

ALT 1: En dag har du spilt/ sett på TV lenge – 2 timer - og mamma/pappa roper at nå er det slutt for i dag, selv om du ikke er ferdig. Hva gjør du da
Spør du da dine foreldre om å få fortsette?

Hvis foreldre sier nei, hvorfor det, tror dere?

Hva synes du om dette?

ALT 2: Du er ute og leker og det er blitt sent, men du vil gjerne være ute lenge. Spør du da dine foreldre om dette?

Hvis foreldre sier nei, hvorfor det, tror dere?

Hvor lenge bør barn få lov til å leke ute?

Hvem bør bestemme dette?

Videosnutten med Ronja Røverdatter -

Hva pleier foreldre å være redde for når det gjelder barna sine?

Hvis foreldre sier noe er farlig for barn/ at de må være forsiktige – hva mener de da?

Hva synes dere er farlig for barn?

Forholdet mellom foreldre og barn

- Trenger barn foreldre?
- Hva er det viktigste foreldre gjør/er for dere?
- Trenger foreldre barn?
- Hva er det viktigste barn gjør for foreldrene sine?

Del II – skolen

Begynne med ett barn.

Hva er det kjekkeste du gjør på skolen?

Dernest det andre barnet.

Hva er det kjekkeste du gjør på skolen?

Spørsmål til begge barna, men slik at vi ser til at begge får svart.

- *Hva får du bestemme på skolen? (Be om eksempler, (hvem være med, gjøre i friminuttet, gå på toalettet, hvilken bok dere skal lese høyt i klassen, hvor skal turen gå, utforming av klasserom, aktivitet i gymmen, klasseregler - vennskapsloven)?*
- *Hva får du ikke bestemme på skolen? (Be om eksempler)*
 - Hva tenker du om dette (disse grensene)? Hvorfor er det slik?
 - Er det noe du skulle ønske du kunne bestemme på skolen/skulle noe vært annerledes
- *Er det noe du skulle ønske du kunne bestemme på skolen/skulle noe vært annerledes på skolen? (Be om eksempler)*
 - Kan du gjøre noe med det?
 - Du får bestemme alt på skolen i morgen. Hvordan ville en slik dag se ut?

Vignett: En dag sier læreren at dere skal på tur, mens dere har mest lyst å spille fotball.

Hva skjer da?

Kan dere spørre om å heller få lov til å spille fotball?

- Hva synes du læreren skal bestemmer på skolen?

Vignett: En dag synes du læreren er skikkelig urettferdig, kanskje han kjefter på deg selv om det var noen andre som hadde bråkt veldig?

Hva gjør du?

Kan barn gjøre noe når noe er urettferdig?

Kan noen hjelpe når noe er urettferdig på skolen/ friminuttet?

DVD - Snutter fra Barnas Supershow her? Bruke "Skummel film".

- *Hva er det som skjer her (på denne filmen)?*
- *Er det likt for alle?*
 - *Må det være forskjellige regler for voksne og barn?*

Hvordan er det egentlig å være barn (hva betyr det å være barn)?

Hvordan er det egentlig å være voksen?

(forskjellene mellom barn og voksne)

- Hvem bestemmer at barn må gå på skolen?
- Må barn gå på skolen?

- Hva tenker du når noen sier at barn har rettigheter?
- Hva tenker du når noen sier at voksne skal høre på barn?
- Hva tenker du når noen sier at barn har rett til å være med å bestemme ting?

Evt. tegning med aktuelle paragrafer i Barnekonvensjonen som hjelp til refleksjon

- Trenger barn hjelp til noe når de skal være med å bestemme ting?
- Hvem kan hjelpe til (og evt. på hvilken måte) når barn ønsker å være med å bestemme noe som er viktig for dem?

Del III – Å bli hørt på og ansvar og plikter

Om hvordan voksne lytter til, og spør barn:

- Er voksne opptatt av å høre på/spørre hva barn mener og synes?
- Fortell om en gang en voksen (lærer, SFO, mor/ far) var ordentlig god til å høre på deg?
- Fortell om en gang (lærer, SFO, mor/ far) var kjempedårlig å høre på deg?

Bruke skjema hvor de krysser av om voksne som er gode/ dårlige å høre på dem.

- Hvordan vet du /merker du – at de er gode og dårlige?
 - På hvilken måte viser de dette?
- Hva er viktig for at voksne skal lytte mer til hva barn sier?
- Hva kan voksne gjøre for å høre mer på barn?
- Kan barn gjøre noe for å bli mer lyttet til?

Har barn plikter og ansvar?

1. Hvis ja; hvorfor det, tenker du?
 - Hvilke plikter og ansvar har dere (hjem, skole, fritid)?
 - Hvem har bestemt at du har disse pliktene?
 Bør barn bestemme selv hvilke plikter de skal ha og hvor mange?

Ta inn skjema for "Hva barn kan gjøre" her.¹

Del IV – fritid

Med utgangspunkt i den aktiviteten som barna synes er kjekkest:

Spørsmål til begge barna, men slik at vi ser til at begge får svart.

- *Hva får du bestemme på ----aktivitet? (hvem være med, når spille, hvordan noe skal gjøres osv.)*
- *Hva får du ikke bestemme selv på ----aktivitet? (Be om eksempler)*
 - Hva mener du om dette (disse grensene)?
 - Hvorfor tror du det er slik?
 - Hva synes du det er fint at de voksne bestemmer?

Hvordan kommer du deg på fritidsaktivitetet_____ (fyll inn aktuell aktivitet)?

Hvis foreldre bringer/ henter, hva kan grunnen være, tror du?

Takke for innsatsen – gi gave.

¹ *Alt.*

Vignett: Du har i oppgave å rydde rommet dit hver uke, men denne uken har du det veldig travelt og vil helst slippe! Hva gjør du da?



UNIVERSITETET I BERGEN
Institutt for utdanning og helse

Bergen, 18. apr. 2006
J.nr: 1/2005/

Forespørsel om at barnet ditt deltar i undersøkelse

Ved Institutt for utdanning og helse, Universitetet i Bergen, arbeider vi med et forskningsprosjekt om barns medvirkning og medbestemmelse. Hovedspørsmålet vi søker svar på dreier seg om hva det betyr at barn er gitt retter til å delta og medvirke i saker og forhold som er av betydning for dem. I loven står det at også yngre barn skal høres og ha innflytelse. Men, hvordan ser dette ut fra barns side? Vi ønsker å spørre barn om deres oppfatning og erfaring med å være med å bestemme og ha innflytelse. Vi ber derfor om tillatelse til å intervjuere deres barn.

Formålet med undersøkelsen

Målsettingen med undersøkelsen er å innhente informasjon om hvordan yngre barn oppfatter og erfarer sin egen innflytelse på hverdagssituasjoner i hjem, skole og eventuelt fritidsaktivitet. Vi ønsker derfor å intervjuer til sammen 60 barn på 3 forskjellige skoler, 10 barn på hvert alderstrinn mellom 7 og 13 år, andre til syvende klasse. På Haukeland skole ber vi om å få intervjuer 6 og 7 klassinger. Ansvarlige forskere er universitetslektor Ragnhild Hollekim og førsteamanuensis Marit Skivenes. Sistnevnte er faglig ansvarlig for undersøkelsen. Intervjuene vil foretas av forskerne, som begge er erfarne intervjuere, samt prosjektmedarbeidere som er vant til å samtale med barn.

Hva det innebærer å delta

For å delta i undersøkelsen må ditt barn sette av ca. 45 min. til 1 time til intervju. Vi har fått lov å bruke ett klasserom på skolen, og vil gjennomføre intervjuet etter skoletid. To og to barn blir intervjuet samtidig for å skape trygghet og allmennhet omkring tema deltagelse og bestemmelse. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og skrevet ut i ettertid. Intervjuene vil finne sted i ukene rett etter påske og etter avtale med foreldre.

Intervjutema

Vi er opptatt av å lære mer om barns forståelse av og hva de med egne ord legger i begreper som rettigheter, deltakelse, medvirkning og rett til å bli hørt i beslutninger som angår dem. Videre ønsker vi kunnskap om hva barn selv opplever de får være med å bestemme (påvirke), hva de opplever ikke å ha så stor innvirkning på, hvilken mening de tillegger dette, om de ville ønsket noe annerledes, barns opplevelse av makt/avmakt når det gjelder å påvirke situasjoner som er viktige for dem og evt. hva de føler de trenger av støtte og hjelp for å kunne danne seg meninger, gi uttrykk for meninger og bli hørt. Vi er også opptatt av barns forståelse av voksnes grenser og beskyttelsestiltak, hvordan barn forstår dette og hvilken mening de tillegger disse grensene/reglene. Det samme gjelder spørsmål omkring betydningen av ansvar og plikter, slik barn ser det.

Gateadresse:	Postadresse:	Telefon:	Telefax:	E-post:
Christiesgate 13	Postboks 7800	55 58 39 70	55 58 48 60	post@iuh.uib.no
5015 Bergen	5020 Bergen			

Vi reflekterer sammen med barna om disse emnene ved hjelp spørsmål, filmsnutter, små vignetter fra hverdagssituasjoner og barnas egne eksempler og erfaringer.

Taushetsplikt og anonymitet

Prosjektet er forskriftsmessig meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. For mer informasjon se <http://www.nsd.uib.no/personvern/>. Vi vil behandle all informasjon konfidensielt. Alt materiale blir fullstendig anonymisert ved prosjektslutt. Båndene vil bli slettet etter undersøkelsen.

Deltakelse er frivillig

Dere bestemmer fritt om dere vil la deres barn delta. Dersom dere sier ja, kan dere når som helst ombestemme dere og trekke samtykket tilbake. Hvis dere trekker dere, så vil alle data som foreligger bli slettet. Barnet må også gi samtykke til å være med.

Rapportering

Det skal skrives rapporter, masteroppgaver og artikler basert på svarene. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i publikasjonene.

Varighet

Prosjektets varighet er fra 01. mai 2005 til 31. juni 2007.

Har dere spørsmål

Dersom dere har spørsmål så kan dere kontakte: Ragnhild Hollekim: tlf 55 58 31 32 eller mail: ragnhild.hollekim@iuh.uib.no, eller Marit Skivenes: tlf. 55 58 39 02 eller mail: marit.skivenes@iuh.uib.no.

Hvis deres barn skal delta

Vedlagt er et ark som må signeres av barnet selv, en eller begge foreldre og hvor navn og klasse for barnet skrives opp. Barnet får samtykkeerklæringen med tilbake til skolen, som videreformidler dem til forskerne. Når vi mottar samtykkeerklæringen vil vi ta kontakt med dere som foreldre og skolen for å organisere tid for intervjuene.

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 _____

Kan kontaktes på tlf. nr. _____, alternativt _____ for avtale om intervju

HVOR FLINKE ER VOKSNE TIL Å HØRE PA BARU

