

Håvard Bjerke

Barns perspektiver på samfunnsborgerskap

Kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og
deltakelse

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, januar 2012

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning



NTNU

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning

© Håvard Bjerke

ISBN 978-82-471-3297-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-3298-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

ved NTNU, 2012:17

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Jeg ble for første gang kjent med barns rettigheter i 1996, etter å ha sett en annonse i Universitas om et utvekslingsprogram til Uganda i regi av Redd Barna. Lite visste jeg om at dette skulle komme til å prege mine videre utdanningsvalg og gi meg en rekke spennende og nye jobbmuligheter. Takk til Andreas Fuglesang, Dale Chandler, Tony Kisadha og de andre i Uganda, og til alle i PRESS og Redd Barna i Norge. En spesiell takk til Annette Giertsen, Per Miljeteig og LNU for å ha gitt meg jobbmuligheter som har vist seg å være svært verdifulle i arbeidet med avhandlingen, og ikke minst til Pernille og Hildegunn for tips om ledige stillinger!

Arbeidet med avhandlingen har jeg gjennomført som stipendiat knyttet til prosjektet ”Barn som medborgere og ”barnets beste” – en utfordring for moderne demokratier”, med finansiering fra Norges forskningsråd. En stor takk til prosjektlederne Anne Trine Kjørholt og Jens Qvortrup, som henholdsvis har vært min hovedveileder og biveileder. Uten dere hadde prosjektet aldri latt seg gjennomføre! Jeg vil spesielt takke deg, Anne Trine, for å ha gitt meg denne muligheten, og for å ha gitt meg en rekke verdifulle kommentarer og råd underveis som har hjulpet meg til å finne min egen vei. Du har evnet å prioritere meg opp i alt det andre som følger med stillingen som daglig leder ved NOSEB og rollen som prosjektleder for flere større forskningsprosjekter. Takk til Jens for tankevekkende og inspirerende samtaler!

Jeg vil også takke alle som har vært involvert i det internasjonale forskningsprosjektet ”Children’s Perspectives on Citizenship and Nation-Building in a Comparative Perspective” tilknyttet Childwatch International Research Network. Spesielt takk til Anne Trine som så muligheten av å gjennomføre dette i Norge, og som sammen med Gjertrud Stordal, Line Hellem og Pernille Skotte la et godt grunnlag for videre utforskning og analyse. Jeg vil også spesielt takke Anne B. Smith og Nicola Taylor for å ha inkludert meg i arbeidet på en svært verdifull måte og gitt meg en rekke unike muligheter. Takk også til de andre deltakerne på møtet i Dunedin i august 2007.

Som stipendiat ved NOSEBs doktorgradsprogram har jeg vært del av et aktivt og internasjonalt forskningsmiljø. Jeg vil takke alle ansatte og tilknyttede forskere for

oppmuntring og innspill underveis i prosessen, både i interne fagseminar og konferanser, og i en rekke uformelle sammenhenger og møter. Dere er alle fantastiske! Spesielt vil jeg takke José Archambault, Gry Mette Haugen, Minna Rantalaiho og Adrian James som har vært mine nærmeste kolleger i ”rettighetsprosjektet” ved NOSEB. Jeg vil også rette en spesiell takk til Allison James som har lest og kommentert ulike tekster underveis, og som sammen med Randi Dyblie Nilsen ga meg en rekke nyttige råd for slutføringen av avhandlingen. Jeg vil også takke Dymphna Devine, Judith Ennew, Stuart Aitken og Thomas Olk for inspirerende samtaler underveis i prosessen. Og takk til Barbara, Line og Karin ved NOSEB, og Bente, Heidi og Unni ved NTNU Samfunnsforskning for alle mulige former for administrativ støtte.

En rekke personer og institusjoner har på ulike måter vært viktige bidragsytere. Takk til Hilde Lidén og Fredrik Engelstad ved Institutt for samfunnsforskning som hjalp meg med kontorplass i Oslo i oppstarten, og andre ved ISF og NOVA som gjorde dette til en minnerik tid. En spesiell takk til bibliotekarene ved ISF som hjalp meg med de første litteratursøkene. Takk til Reidar Hjermann, Knut Haanes og de andre ansatte ved Barneombudet for kontorplass og sosialt fellesskap når vi kom tilbake til Oslo i 2008. Jeg vil også takke de involverte i prosjektet ”Barns rettigheter: Barnekonvensjonens betydning for forvaltnings- og rettspraksis og for forholdet mellom barn, foreldre og staten”, ledet av Kirsten Sandberg ved Institutt for offentlig rett, Universitetet i Oslo. Takk også til alle de som har bidratt med innspill og stilt spørsmål til mine presentasjoner i ulike sammenhenger (se vedlagt oversikt over forskningsformidling, seminar og kursdeltakelse).

Sist, men ikke minst, vil jeg takke alle de barn og unge som har deltatt i prosjektet og bidratt med sine tanker, meninger og ideer om store og vanskelige spørsmål, og delt sine erfaringer og opplevelser fra hverdagslivet med meg. Jeg vil også takke spesielt min nærmeste familie. Sidsel, du har vist kjærlighet og omsorg, vært støttende og tillitsfull, og styrket meg i troen på at det var verdt innsatsen. Takk til Albert og Rasmus for (u)tålmodighet, nødvendig atspredelse og glede. Takk til mamma, pappa og Ranheim-gjengen for all hjelp og støtte underveis. Takk også til svigerfamilien på Majorstua for interessen og oppmerksomheten dere har vist. Uten støtte på hjemmebane

hadde dette ikke latt seg gjøre! Jeg vil også takke gamle venner og nye kolleger for utfordrende spørsmål og oppmuntrende ord.

Jeg håper avhandlingen vil leses av flere enn bedømmelseskomiteens medlemmer og bidra til kritisk refleksjon om hva rettigheter og ansvar betyr for barn, og hva samfunnsborgerskap for barn omfatter.

Lillestrøm, august 2011

Håvard Bjerke

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| FORORD | III |
| INNHOLDSFORTEGNELSE | VII |
| 1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BARNES PERSPEKTIVER PÅ SAMFUNNSBORGERSKAP I ULIKE LAND | 4 |
| 1.2 BARN SOM MEDBORGERE OG "BARNETS BESTE" – EN UTFORDRING FOR MODERNE DEMOKRATIER | 8 |
| 1.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL | 12 |
| 1.4 AVHANDLINGENS VIDERE OPPBYGNING | 14 |
| DEL 1 | 17 |
| 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPER | 19 |
| 2.1 SOSIALE STUDIER AV BARNDOM OG BARN SOM SOSIALE AKTØRER | 20 |
| 2.1.1 BARN OG BARNDOM I ET MINORITETSPERSPEKTIV | 21 |
| 2.1.2 BARNES HANDLEKRAFT OG HANDLINGSROM (AGENCY) | 23 |
| 2.2 BARNES RETTIGHETER | 26 |
| 2.2.1 BARNES PERSPEKTIVER PÅ SINE RETTIGHETER | 28 |
| 2.2.2 UNIVERSELLE PRINSIPPER I EN LOKAL KONTEKST | 30 |
| 2.2.3 SOSIALE RELASJONER MELLOM BARN OG VOKSNE | 32 |
| 2.3 SAMFUNNSBORGERSKAP OG DELTAKELSE | 33 |
| 2.3.1 SAMFUNNSBORGERSKAP SOM TEORETISK BEGREP OG POLITISK VIRKEMIDDEL | 35 |
| 2.3.2 BYGGESTEINENE FOR BARNES SAMFUNNSBORGERSKAP | 37 |
| 2.3.3 BÅDE RETTIGHETER OG ANSVAR | 40 |
| 3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE: METODOLOGISKE REFLEKSJONER | 43 |
| 3.1 NASJONALT PROSJEKT I EN INTERNASJONAL STUDIE | 44 |
| 3.1.1 GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET I NORGE | 46 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.1.2 | SAMMENLIGNINGER MELLOM ULIKE GRUPPER OG LAND | 48 |
| 3.2 | METODOLOGISKE PERSPEKTIVER | 49 |
| 3.2.1 | BARN PERSPEKTIVER SOM METODOLOGISK UTGANGSPUNKT | 52 |
| 3.2.2 | FORESTILLINGER OM DET "AUTENTISKE" BARNET | 53 |
| 3.3 | REKRUTTERING AV DELTAKERE OG UTVALGETS SAMMENSETNING | 55 |
| 3.4 | MENINGSUTVEKSLING OG DISKUSJON I FOKUSGRUPPER | 60 |
| 3.4.1 | TRYGG OG INKLUDERENDE RAMME FOR DELTAKELSE | 61 |
| 3.4.2 | BRUK AV LEK OG VISUELLE TEKNIKKER | 63 |
| 3.5 | FRA ABSTRAKTE BEGREPER TIL KONKRETE ERFARINGER | 66 |
| 3.5.1 | INTERVJU OG HJEMMEBESØK | 67 |
| 3.6 | DOKUMENTASJON OG ANALYSE | 70 |
| 3.6.1 | FORTELLINGER MED UTGANGSPUNKT I BARN OG UNGES HVERDAGSLIV | 72 |
| 3.7 | ETISKE BETRAKTNINGER | 74 |
| 4 | SAMMENFATNING AV RESULTATER OG DISKUSJON | 77 |
| 4.1 | KRITISKE REFLEKSJONER FRA/TIL ET NORMATIVT UTGANGSPUNKT | 77 |
| 4.2 | BARN OG UNGES REFLEKSJONER | 79 |
| 4.2.1 | SAMFUNNSBORGERSKAP OG DELTAKELSE | 80 |
| 4.2.2 | RETTIGHETER OG ANSVAR | 82 |
| 4.3 | BARN STATUS OG POSISJON | 85 |
| 4.4 | BETYDNINGEN AV ALDER OG KONTEKST | 88 |
| 4.5 | BYGGESTEINENE FOR SAMFUNNSBORGERSKAP | 92 |
| 4.6 | REFLEKSJONER OM VEIEN VIDERE | 95 |
| 5 | REFERANSER | 97 |
| | SUMMARY IN ENGLISH | 113 |

DEL 2

ARTIKLER

- 1 SMITH, A.B. & BJERKE, H. (2009). CHILDREN'S CITIZENSHIP. I: TAYLOR, N.J. & SMITH, A.B. (RED.) *CHILDREN AS CITIZENS? INTERNATIONAL VOICES*, s. 15–34. DUNEDIN: UNIVERSITY OF OTAGO PRESS.
- 2 BJERKE, H. (2010). BARN OG UNGES REFLEKSJONER OM RETTIGHETER, ANSVAR OG SAMFUNNSBORGERSKAP. I: KJØRHOLT, A.T. (RED.) *BARN SOM SAMFUNNSBORGERE: TIL BARNETS BESTE?*, s. 227–244. OSLO: UNIVERSITETSFORLAGET.
- 3 BJERKE, H. (2011A). 'IT'S THE WAY THEY DO IT': EXPRESSIONS OF AGENCY IN CHILD-ADULT RELATIONS AT HOME AND SCHOOL. *CHILDREN & SOCIETY*, 25 (2): 93–103.
- 4 BJERKE, H. (2011B). CHILDREN AS 'DIFFERENTLY EQUAL' RESPONSIBLE BEINGS: NORWEGIAN CHILDREN'S VIEWS OF RESPONSIBILITY. *CHILDHOOD*, 18 (1): 67–80.

VEDLEGG

- 1 MEDFORFATTERERKLÆRING
- 2 FORSKNINGSFORMIDLING, SEMINAR OG KURS
- 3 FOKUSGRUPPEPROTOKOLL (ENGELSK ORIGINAL OG NORSK OVERSETTELSE)
- 4 REVIDERT FOKUSGRUPPEPROTOKOLL FOR BARN OG UNGE
- 5 INVITASJONSBREV TIL SKOLENE
- 6 INFORMASJONSBREV TIL FORELDRE OG BARN MED SAMTYKKESKJEMA
- 7 INFORMASJONSBROSJYRE TIL BARN OG UNGE
- 8 INFORMASJONSBREV TIL FORELDRE OG BARN FOR INDIVIDUELLE SAMTALER
- 9 INTERVJUGUIDER FOR INDIVIDUELLE SAMTALER BARN OG UNGE
- 10 BILDER AV MATERIALE FRA BRUK AV VISUELLE TEKNIKKER

1 INNLEDNING

Denne avhandlingen er et bidrag til kritisk refleksjon rundt spørsmål om barns deltakelse i samfunnet som borgere med rettigheter og ansvar. Med utgangspunkt i fokusgruppesamtaler og intervju med barn og unge ønsker jeg å sette søkelyset på barns posisjon i samfunnet, med særlig vekt på deres handlingsrom (agency) i barn–voksenrelasjoner. Arbeidet er teoretisk forankret i den tverrfaglige barneforskningen med vekt på sosiale studier av barndom der barn anerkjennes som handlende og meningsskapende sosiale aktører.

De overordnede temaene som tas opp, knytter seg til diskusjoner som finner sted både innenfor og utenfor academia om barn, barndom, rettigheter, demokrati og samfunnsborgerskap. Siden begynnelsen av 90-tallet har synet på barn som kompetente sosiale aktører fått økt oppmerksomhet både innenfor forskning, barnepolitikk og barnefaglige miljøer, i Norge og internasjonalt (f.eks. Hjermann og Haanes 2009; Hutchby og Moran-Ellis 1998; Kampmann et al. 2004; Kjørholt 2004; Kjørholt 2010b). Dette innebærer en overgang fra et fokus på barns utvikling til et fokus på barns behov og interesser her og nå, og en anerkjennelse av barndom som en livsfase med en egen verdi (Qvortrup 1994).

FNs barnekonvensjon er en sentral referanseramme for disse diskusjonene. Barnekonvensjonen ble vedtatt av FN's generalforsamling i november 1989, den trådte raskt i kraft, og er i dag ratifisert av nærmest alle medlemslandene i FN. Konvensjonen er et omfattende dokument med 41 artikler som omhandler både sivile, politiske, sosiale, kulturelle og økonomiske rettigheter, i tillegg til 13 artikler som gjelder oppfølging og implementering. De fire sentrale prinsippene i konvensjonen er ikke-diskriminering, barnets beste, rett til liv og utvikling, og rett til å bli hørt (Smith 2008). Selv om konvensjonen verken omtaler barn som samfunnsborgere (citizens) eller deres samfunnsborgerskap (citizenship), har de universelle prinsippene og rettighetene i konvensjonen bidratt til økt oppmerksomhet rundt disse temaene (se f.eks. Doek 2008; Earls 2011; Invernizzi og Milne 2005; van Beers et al. 2006).

Jeg ser på FN's barnekonvensjon som et verktøy for å anerkjenne barns posisjon i

samfunnet, deres verdighet og likeverd som mennesker, og deres rett til deltakelse i familien, på skolen og i samfunnet for øvrig (Komiteen for barnets rettigheter 2009). Samtidig har konvensjonen noen sentrale begrensninger, blant annet med tanke på barn og unges politiske rettigheter, som enkelte mener gjør den mindre egnet til å promotere barns samfunnsborgerskap på en hensiktsmessig måte (Milne 2005; Rehfeld 2011). Det er også mange problemstillinger som reiser seg når det gjelder hvilke universelle verdier konvensjonen forfekter, hvordan myndighetene prioriterer å implementere disse nasjonalt, og hvilke konsekvenser konvensjonen får for barn og unge i form av nye lokale praksiser (Kjørholt 2004; Kjørholt 2007).

Jeg har selv bakgrunn som aktivist for barns rettigheter. Gjennom utvekslingsprogrammet *Child Advocacy Norway Uganda (CANU)* i regi av Redd Barna, fikk jeg i 1996–97 en opplæring om barns rettigheter med vekt på bistand og utvikling, som også inkluderte bruk av praktiske verktøy og metoder for å sikre bred folkelig deltakelse med inkludering av barn og unge. Dette ga meg inspirasjon til å arbeide videre med barn og unges rettigheter i organisasjonen PRESS – Redd Barna Ungdom, blant annet med fokus på barn og unges deltakelse. Etter hvert fikk jeg muligheten til å lære mer om de faglige utfordringene i arbeidet for barns rettigheter som sivilarbeider knyttet til temaseksjonen i Redd Barna (1999–2000) og som assistent i forskningsnettverket Childwatch International Research Network (2000–2001). Samtidig valgte jeg en faglig fordypning med studier i sosiologi ved Universitetet i Oslo som endte med en hovedfagsoppgave om barns deltakelse i skolemegling (Bjerke 2001). Etter hovedfaget begynte jeg som rådgiver i Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2001–2006), blant annet med ansvar for prosjekter knyttet til oppfølgingen av barns rettigheter med vekt på å inkludere barn og unges stemmer (Bjerke et al. 2004; Bjerke 2005; Sanner og Dønnestad 2001; Sanner og Dønnestad 2003).

Min bakgrunn har vært med på å prege arbeidet med problemstillingene i denne avhandlingen. Gjennom hele prosessen har jeg vært bevisst på å reflektere over de valgene jeg har gjort, for å unngå at mine egne forestillinger, forutinntatte meninger og holdninger skulle påvirke resultatene i for stor grad. Noe av bakgrunnen for at jeg valgte å søke på stipendiatstillingen, var et ønske om faglig fordypning. Det jeg fant særlig

interessant i beskrivelsen av forskningsprosjektet ved Norsk senter for barneforskning, var at det ble stilt kritiske spørsmål til konsekvensene av arbeidet for å fremme barns samfunnsborgerskap og barns deltakelse. I prosjektbeskrivelsen (Kjørholt og Qvortrup 2004) heter det blant annet:

Giving children citizenship rights raises fundamental questions connected to notions of citizenship, childhood, and social and democratic participation. What does it mean to be a citizen? What is social and democratic participation? And what does it mean to be a child? These questions are only discussed clearly and addressed by the great majority of researchers and child rights advocates to a minor degree, using the concepts of rights to participation or citizenship, and working in favour of giving children rights as citizens (see Kjørholt 2004).

Jeg opplevde at dette var et unikt og svært verdifullt prosjekt, særlig fordi hensikten var å invitere barn og unge til å ta del i diskusjoner om spørsmål som først og fremst blir diskutert av og med voksne ut fra ulike teoretiske perspektiver. For å sikre at arbeidet for barns rettigheter beveger seg i en retning som er til barnets beste, og ikke bare et svar på voksnes holdninger og ideologiske ambisjoner på vegne av barn, mener jeg det er viktig med en kritisk refleksjon som bygger på barn og unges perspektiver. Det var derfor avgjørende for meg at prosjektet tok utgangspunkt i barn og unges erfaringer, opplevelser og perspektiver. Hoveddrivkraften min var å fremskaffe kunnskap om barn og unges egen forståelse av sin posisjon som borgere i samfunnet med rettigheter og ansvar.

Før jeg går videre til en presentasjon av de sentrale forskningsspørsmålene som jeg søker å besvare, vil jeg gi en presentasjon av de to forskningsprosjektene mitt arbeid knytter seg til. Jeg legger særlig vekt på å presentere organiseringen og gjennomføringen av prosjektene samt målsettingene og problemstillingene. Hensikten er å synliggjøre hvilke overordnede rammer som jeg har arbeidet innenfor i gjennomføringen av prosjektet.

1.1 Barns perspektiver på samfunnsborgerskap i ulike land

Mitt forskningsarbeid er knyttet til et internasjonalt prosjekt som ble utformet av en internasjonal gruppe forskere med tilknytning til Childwatch International Research Network i 2003.¹ Den overordnede målsettingen med prosjektet var å opprette en tverrkulturell studie om hva barn og unge oppfatter som ”godt samfunnsborgerskap” (good citizenship), og holdninger og atferd som bidrar til nasjonsbygging (Kaufman et al. 2003). Underveis i prosessen har det blitt mer fokus på betydningen av samfunnsborgerskap for barn, inkludert deres rettigheter, ansvar og deltakelse i samfunnet. Målsettingene med prosjektet er av Nicola Taylor og Anne Smith formulert på følgende vis (Taylor og Smith 2009a: 9):

- To explore children and young people’s understanding and experience of citizenship, and their views about their rights and responsibilities at home, at school and in the community;
- To examine children and young people’s civic awareness and attitudes, the extent of their participation in families, schools and communities, and their construction of rights and other fundamental democratic concepts;
- To examine the role parents and teachers play in promoting ‘good citizenship’ to children and young people;
- To consider the impact of macro-level social, economic and political structures;
- To compare how children perceive and construct democratic concepts within and among different countries; and
- To develop ways of encouraging children and young people to increase their knowledge of citizenship participation and involvement.

Forskningsprosjektet har blitt gjennomført i seks ulike land av institusjoner tilknyttet Childwatch International Research Network (Childwatch).² Childwatch har som målsetting å bidra til økt samarbeid om tverrfaglig barneforskning samt å stimulere til

¹ Det første utkastet til en prosjektbeskrivelse ble utarbeidet av professor Natalie Kaufman (Clemson University, USA) og videreutviklet i samarbeid med Sue Limber (Clemson University, USA), Irene Rizzini (The International Center for Research and Policy on Childhood, Brasil), Anne Smith (Children’s Issues Centre, New Zealand), Rose September (University of the Western Cape, Sør Afrika) og Jiri Kovarik (Charles University, Tsjekkia).

² Følgende institusjoner har vært med i gjennomføringen av prosjektet: Centre for Children and Young People, Southern Cross University, Lismore, New South Wales, Australia; CIESPI, Pontificia Universidade Catolica, Rio de Janeiro, Brasil; Children’s Issues Centre, University of Otago, Dunedin, New Zealand; Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim, Norge; Child Research Unit, Center for Development in Primary Health Care, Al-Quds University, AlBireh-West Bank, Palestina; Child and Youth Research and Training Programme, University of the Western Cape, Cape Town, Sør-Afrika. Deltakerne fra Tsjekkia og USA trakk seg av ulike grunner fra gjennomføringen av prosjektet (Taylor og Smith 2009a).

politikkutforming og opplæring som fremmer barns velferd, rettigheter, politisk og sosial deltakelse, og best mulig utvikling. Flere av institusjonene i nettverket driver både med forskning, opplæring og påvirkningsarbeid for å fremme barn og unges rettigheter, og nettverket bidrar gjennom sine aktiviteter til å skape møtesteder mellom forskere, praktikere og ”policy-makers”.

Prosjektbeskrivelsen for det internasjonale forskningsprosjektet om barns perspektiver på samfunnsborgerskap innledes med følgende avsnitt:

With the recent global trends toward democratization, dramatic economic, political, and social change is taking place in every major region of the world. This changing economic, political, and social landscape provides a unique natural laboratory in which to study the effects that such macro-level changes have on children's and youth's civic awareness and attitudes, their participation in communities, and their construction of rights and other fundamental democratic concepts (Kaufman et al. 2003: 1).

Prosjektet knyttes med dette til tidligere forskning med fokus på økonomiske, politiske og sosiale endringer som følge av globalisering med særlig vekt på konsekvensene for barn og unge (Kaufman og Rizzini 2002). Det fremheves videre at omveltningene som skjer globalt, gir unike muligheter for forskning på effektene endringene har i forhold til barn og unges demokratiske bevissthet og holdninger, deres deltakelse i samfunnet, og deres forståelse av rettigheter og andre sentrale demokratiske begreper.

Ved å inkludere barn og voksne fra land som opplevde ulike typer økonomiske, sosiale og politiske utfordringer, var målet å kunne gjøre sammenligninger både innad i hvert enkelt land og mellom de ulike landene som deltok:

Our proposed study will be a cross-cultural and cross-generational study on perceptions of children and adults about what constitutes good citizenship and participation and attitudes and behaviors conducive to nation building.

(...)

We are interested in exploring with the participants how they understand citizenship. We want to work toward a behavioral definition of “good” citizen; we would also like to understand how the participants see themselves in relation to citizenship and how and to what extent they expect to participate in the civic life of their countries (Kaufman et al. 2003: 5)

Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 3, skulle det gjennomføres fokusgrupper med barn og unge i to ulike aldersgrupper, 8–9 år og 14–15 år, med jevn kjønnsfordeling, ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og fra ulike bomiljøer. I tillegg til samtaler med barn ble det lagt opp til å gjennomføre spørreundersøkelser rettet mot lærere og foreldre fra de samme områdene.

Målsettingen med det internasjonale forskningsprosjektet var blant annet å frembringe kunnskap med sikte på å styrke barn og unges deltakelse i samfunnet. I prosjektbeskrivelsen legges det vekt på å presentere forskning som dokumenterer de positive effektene av barns deltakelse både for enkeltindivider, for deres nærmiljø og for demokratiske samfunn generelt. Det vises til forskning som hevder at det å oppmuntre barn til å gi uttrykk for sine meninger og følelser om deres egne liv og hendelser i verden, og til å delta aktivt i verden rundt seg, signaliserer en respekt for barn som fullverdige mennesker (Morrow 1999), og at dette vil kunne bidra til å styrke barns selvfølelse, respekt for seg selv, og deres verdighet og verdi som mennesker (Weithorn 1998). Deltakelse blir videre fremhevet som viktig for barns sosiale og personlige utvikling, ved at de for eksempel gjennom aktiv deltakelse ville få verdifull erfaring med å ta beslutninger, bedre beherskelse og kontroll, utvikle altruisme så vel som andre fellesskapsverdier, oppmuntring til positive skolemiljøer, og et livsmønster med engasjement for fellesskapsaktiviteter som vil være positivt for samfunnet som helhet (Alderson 2000b; Fletcher et al. 2000; Nairn 2000). Barn og unges deltakelse i skole- og nærmiljø-aktiviteter blir også fremhevet som sammenfallende med positive akademiske holdninger og resultater (Eccles og Barber 1999; Lamborn et al. 1992). I tillegg til betydningen for barn og unge selv blir det lagt vekt på at barns deltakelse i samfunnet har langsiktige virkninger på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå fordi det fremmer utviklingen av kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger som er av fundamental betydning i demokratiske samfunn (Melton 2002).

Som vi vil se, reises det i prosjektbeskrivelsen ved Norsk senter for barneforskning kritiske spørsmål ved den universelle forståelsen av barns deltakelse som til dels ligger til grunn i det internasjonale prosjektet (Kjørholt og Qvortrup 2004). Betydningen av å bygge opp kunnskap basert på barn og unges opplevelser og erfaringer i hverdagslivet

vektlegges. Denne tilnærmingen bygger på en anerkjennelse av behovet for å synliggjøre hvordan de universelle prinsippene knyttet til barns deltakelse fortolkes og gis mening i ulike lokale praksiser (Kjørholt 2004).

Under konferansen *Childhoods 2005* ved Universitetet i Oslo ble det arrangert et eget symposium der Anne B. Smith presenterte prosjektet med et sammendrag av de foreløpige resultatene (Smith 2005). Deltakere fra hvert land presenterte resultatene fra gjennomføringen av prosjektet i mer detalj.³ Diskusjonen i symposiet satt blant annet fokus på: utfordringene ved å gjennomføre tverrkulturelle komparative studier; behovet for å se data i forhold til konteksten hvor de ble samlet inn; mangler knyttet til mulighetene for generalisering fra data; viktigheten av å gi tilbakemelding til deltakerne; og betydningen av opplæring i menneskerettigheter og samfunnsborgerskap i skolen (Taylor og Smith 2009a). I det videre arbeidet så medlemmer i gruppen spesielt på mulighetene for komparativ dataanalyse. Det viste seg å være vanskelig å gjøre komparative sammenligninger på grunn av forskjellene knyttet til hvordan data var innsamlet, analysert og rapportert i de ulike landene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.

Etter et møte på Røros i slutten av 2005 ble det besluttet å gå gjennom litteratur og annen forskning med fokus på samfunnsborgerskap og forberede en avsluttende forskningsrapport.⁴ Når jeg kom inn i prosjektet i april 2006, ble en av mine første oppgaver å fremskaffe og vurdere litteratur om temaer knyttet til prosjektet.⁵ Basert på et omfattende materiale med over 530 referanser, inkludert artikler, bøker, rapporter, konferansepresentasjoner, avhandlinger og bokanmeldelser ferdigstilte jeg et første

³ Deltakerne fra de ulike landene var: Anne Graham og Robyn Fitzgerald, Australia; Irene Rizzini, Brasil; Nicola Taylor, New Zealand; Anne Trine Kjørholt, Line Hellem, Gjertrud Stordal og Pernille Skotte, Norge; Maisaa Abu Baker og Mohammed Shaheen, Palestina; Ingrid Willenberg, Sør Afrika.

⁴ Møtet ble ledet av Anne Trine Kjørholt (NOSEB). De andre deltakerne på møtet var Irene Rizzini (Brasil), Pernille Skotte (Childwatch International), Nicola Taylor (New Zealand), Brad Shipway (Australia), Mohammed Shaheen (Palestina), Rose Spetember og Simon Moses-Europa (Sør-Afrika).

⁵ Basert på søk i internasjonale databaser hadde Brad Shipway ved Centre for Children and Young People, Australia, laget en End Note-database. Jeg utvidet denne databasen basert på egne søk i nasjonale og internasjonale databaser (BIBSYS, British Library Integrated Catalogue (BLIC), CSA Sociological abstracts and Social Services Abstracts, SP PsycINFO og IPSA Political Science, the Web of Science Social Sciences Index (SSCI), og Arts & Humanities Index (A&HCI), EBSCOhost – Electronic Journal Service), oppfølging av referanser i sentrale arbeider, kontakt med ulike nettverk og relevante organisasjoner samt en rekke ulike søk på Internett. Databasen ble distribuert til den internasjonale prosjektgruppen.

utkast til en litteraturgjennomgang i juni 2007. Anne B. Smith lagde på bakgrunn av dette et første utkast til en artikkel som vi samarbeidet om frem mot møtet i Dunedin i august 2007.⁶ Det ble inngått en avtale med Otago University Press i Dunedin, New Zealand om utgivelse av en bok med resultater fra prosjektet. Denne boken ble publisert i 2009 med tittelen *Children as Citizens? International Voices*, redigert av Nicola J. Taylor og Anne B. Smith. Jeg er andreforfatter til kapittel 1 *Children's Citizenship* (Smith og Bjerke 2009), kapittel 6 *Norway* (Kjørholt et al. 2009) og kapittel 9 *Children's Perspectives on Citizenship: Conclusions and Future Directions* (Butler et al. 2009). I tillegg til dette er jeg medforfatter av en artikkel om prosjektet i *Children's Issues*, publisert av Children's Issues Centre, University of Otago, Dunedin, New Zealand (Smith et al. 2009). I denne avhandlingen har jeg valgt å inkludere kapittelet om barns samfunnsborgerskap som er en gjennomgang av sentrale teoretiske perspektiver og empiriske studier med barn og unge, se artikkel 1 i del 2.

1.2 Barn som medborgere og "barnets beste" – en utfordring for moderne demokratier

Norsk senter for barneforskning (NOSEB) er tilknyttet Childwatch International Research Network som en nøkkelinstitusjon (key institution). I 2004 valgte NOSEB å inkludere arbeidet med det internasjonale prosjektet som ett av tre delprosjekter under paraplyen "Barn som medborgere og "barnets beste" – en utfordring for moderne demokratier". En forkortet versjon av prosjektbeskrivelsen til det internasjonale prosjektet (Kaufmann et al. 2003) ble innarbeidet i beskrivelsen av dette prosjektet av Anne Trine Kjørholt og Jens Qvortrup (Kjørholt og Qvortrup 2004). Forskningsprosjektet fikk en treårig finansiering fra Velferdsforskningsprogrammet i Norges Forskningsråd fra 2006. Jeg ble ansatt som ph.d.-stipendiat fra 1. april 2006, tilknyttet delprosjektet "Barns perspektiver på samfunnsborgerskap og nasjonsbygging".

⁶ Se vedlagt medforfattererklæring fra Anne B. Smith. Møtet i Dunedin, New Zealand ble ledet av Nicola Taylor og Anne B. Smith (New Zealand). De andre deltakerne på møtet var Anne Graham, Brad Shipway og Robyn Fitzgerald (Australia), Udi Butler (Brasil) og jeg fra Norge. Under møtet gjennomgikk vi resultatene fra de ulike landene og lagde et første utkast til en sammenfattende presentasjon av konklusjonene fra prosjektet.

Norsk senter for barneforskning (NOSEB) startet sin virksomhet i 1982 og driver i dag først og fremst grunnforskning og anvendt langsiktig forskning om barn og barndom. Det overordnede målet er å utvikle forskningsbasert kunnskap om barndom og barns hverdagsliv. Forskningen er teoretisk og metodologisk forankret i den tverrfaglige sosiale barneforskningen der barndom forstås som et sosialt fenomen skapt i en bestemt historisk og kulturell kontekst. Barns rettigheter og et barneperspektiv står sentralt i den pågående forskningen. Tematisk er ett av de tre satsningsområdene ”barns rettigheter i et globalt perspektiv”, og ett av de større prosjektene ved senteret er prosjektet ”Barn som medborgere og ”barnets beste” – en utfordring for moderne demokratier” (rettighetsprosjektet) som mitt arbeid er knyttet til.

Den overordnede målsettingen med ”rettighetsprosjektet” var å sette sammen en tverrfaglig forskningsgruppe for å utvikle ”research based insights about the relationships between the global discourses on children’s rights, welfare policy and children’s experiences and perspectives of their welfare” (Kjørholt og Qvortrup 2004: 1). Samarbeidspartnerne var Norsk senter for barneforskning og Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, og University of Sheffield i Storbritannia. Til grunn for prosjektet ligger det en forståelse av FNs barnekonvensjon som del av globale diskurser med fokus på individuelle rettigheter, der myndighetene har påtatt seg et ansvar for å sikre at barns deltakelse implementeres i praksis. I innledningen i prosjektbeskrivelsen heter det:

The UN Convention on the Rights of the Child (CRC) that is now ratified by all but two countries is part of globalization processes, representing particular images of children as subjects that are claimed to be universal. The Convention asserts that all children are independent individuals holding many of the same rights as adults, in addition to a number of special rights linked to their status as children. Participation is one of the three P’s upon which the CRC is based, the other two being provision and protection (Cantwell 1993). The CRC (Article 12, 13, 14, and 15) provides for children and youth the right to participation in activities of society and to take part in decision making in the family, in school, and in their communities. The governments of the world, on behalf of their states, have taken on the responsibility of providing the conditions necessary for children and youth to exercise participation rights, and the expression of these rights expands with the increasing maturity of the child (Kjørholt og Qvortrup 2003: 1)

Prosjektet knytter seg innledningsvis til pågående debatter om barn og unges deltakelse innen forskning, i det sivile samfunn og blant nasjonale og internasjonale politikkkutøvere som fremhever barn som kompetente sosiale aktører (ibid.):

Rights to active social participation and citizenship are among the fundamental rights that should embrace all age groups, including young children. Discourses that construct children as competent social actors with rights to participate in society and have a say in matters that affect their lives have been flourishing during the last fifteen to twenty years among childhood researchers, NGOs and actors within the field of international and national child policy (Kjørholt 2004, McKechnie 2002, Halldén 2003).

På tross av nærmest universell oppslutning om prinsippene i FNs barnekonvensjon og positive holdninger og oppmerksomhet rundt prinsippet om barns deltakelse, stilles det spørsmål ved konsekvensene dette vil få i praksis ved implementering. Prosjektet knytter seg spesielt til den norske konteksten (ibid.):

In September 2003, the CRC was incorporated into the Human Rights Act by the Norwegian Parliament. The incorporation of the Convention into the Human Rights Act expresses a political will to take children's rights in general and their rights of participation in particular more seriously. However, the position of children as social participants in society still depends on the possible changing practices that will eventually emerge from this incorporation.

Målsettingen med prosjektet er på bakgrunn av dette å utforske nærmere sammenhengene mellom de globale prosessene og de lokale praksisene som utvikles i ulike kontekster (ibid.):

The aim of this project is to explore from several different perspectives and on different societal levels (cf. the Welfare Programme, p. 3) how global discourses on children's rights to participation and the principle of the best interests of the child are interpreted and practiced in different societies (ibid., p. 14). As such it seeks to elaborate larger concerns about the changing nature of democracy, childhood, and young people's experiences of their welfare (...) The three subprojects cover a broad range from a global to a local level, including different substantial spheres and cultural contexts.

I tillegg til delprosjektet med fokus på barns perspektiver på samfunnsborgerskap i ulike land, setter ett av delprosjektene fokus på fortolkningen av barns rettigheter i Norge sammenlignet med Storbritannia, særlig knyttet til nasjonal lovgivning og praksiser i

kontekst av familieendringer (Haugen og Rantalaaho 2010; James et al. 2010). Det tredje delprosjektet setter fokus på rettighetene til barn og unge som kommer til Norge som asylsøkere, og de spesielle utfordringene som knytter seg til deres situasjon (Archambault og Berg 2010; Archambault 2011).

Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 3, ble den første datainnsamlingen knyttet til det internasjonale prosjektet gjennomført våren 2005 med en presentasjon av de foreløpige resultatene under konferansen *Childhoods 2005*. Gjennom arbeidet med prosjektet har det vært et samarbeid med en rekke internasjonale forskere i tillegg til personer og institusjoner knyttet til Childwatch International.⁷ I Norge har det vært et samarbeid med prosjektet ”Barns rettigheter: Barnekonvensjonens betydning for forvaltnings- og rettspraksis og for forholdet mellom barn, foreldre og staten”, ledet av Kirsten Sandberg ved Institutt for offentlig rett, Universitetet i Oslo. Ved oppstarten av prosjektet ble det etablert en bredt sammensatt ressursgruppe med representanter fra blant annet Redd Barna. Underveis har det blitt gjennomført interne møter, møter med ressurspersoner knyttet til de ulike prosjektene, og arbeidsseminar med de ulike samarbeidspartnerne i prosjektet. Resultatene fra prosjektet er blant annet presentert i boken ”Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?”, redigert av Anne Trine Kjørholt og utgitt av Universitetsforlaget i 2010.⁸

I kapittel 1 vil jeg gjøre nærmere rede for hvilke teoretiske perspektiver jeg har valgt å bygge videre på i arbeidet med avhandlingen. Før jeg kommer så langt, vil jeg presentere de sentrale forskningsspørsmålene som jeg søker å besvare.

⁷ Prof. Adrian L. James (University of Sheffield, UK) har formelt vært knyttet til ett av delprosjektene. Prof. Allison James (University of Sheffield, UK), Dymphna Devine (University College Dublin) og prof. Stuart Aitken (USA) har i prosjektperioden vært tilknyttet NOSEB og bidratt på ulike måter underveis i prosessen. Emeritus prof. Eugeen Verhellen (Belgia), prof. Michael Freeman (UK), prof. Carol Smart (UK) og prof. Hannele Forsberg (Finland) var med som samarbeidspartnere fra starten.

⁸ Bidragsyterne i boken er Anne Trine Kjørholt, Jens Qvortrup, Kirsten Sandberg, Berge Solberg, Gry Mette D. Haugen, Minna Rantalaaho, Kristin Skjorten, Josee Archambault, Berit Berg, Hilde Lidén, Astrid Strandbu, Håvard Bjerke, Elisabeth Backe-Hansen og Monica Five Aarset.

1.3 Forskningsspørsmål

Det overordnede spørsmålet jeg stiller, er: ”**Hvilke oppfatninger har barn og unge om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap?**” Et mulig svar på dette spørsmålet er at barn og unge har få, om ingen, spesielle oppfatninger om hva samfunnsborgerskap betyr, og at rettigheter og ansvar fremtrer som ”tomme begreper” uten innhold og mening. En mulig forklaring vil være at dette er abstrakte og teoretiske begreper som er fjernt fra de konkrete spørsmålene og problemstillingene som opptar barn og unge i deres hverdagsliv. Det kan også hevdes at barn og unge ikke er modne nok til å forstå kompleksiteten i begreper som rettigheter og samfunnsborgerskap, og at de ennå ikke har lært om disse begrepene på skolen. Dette vil bety at spørsmålet jeg stiller, ikke gir noen mening for barn og unge, og at jeg derfor ikke kan forvente å få noen meningsfulle svar. Tidligere forskning viser imidlertid at barn og unge har en rekke meninger og synspunkter som kan relateres til spørsmål om samfunnsborgerskap (se gjennomgang av sentrale studier i del 2, artikkel 1, Smith & Bjerke 2009). Blant annet viser studier med fokus på barns forståelse av rettigheter at det skjer en gradvis utvikling fra 5–6-årsalderen, og at barn er villige til å dele sine tanker og synspunkter om hva en rettighet er, hvilke rettigheter barn har, og hvilke rettigheter de ikke har, og hvilke rettigheter de mener er viktige (Casas et al. 2006; Helwig og Turiel 2002; Melton 1980; Melton og Limber 1992; Ruck 1995; Saporiti et al. 2005). Tidligere forskning viser også at selv om samfunnsborgerskap ikke er en del av barn og unges språk i hverdagslivet, lar de seg engasjere og deltar aktivt i diskusjoner om vesentlige elementer som er del av den teoretiske debatten om samfunnsborgerskap (Hine 2004; Lister et al. 2003; Manning og Ryan 2004). Dette fremtrer tydelig i en studie i Storbritannia med eldre ungdommer som deltakere:

Citizenship was not part of the everyday language of the young people in our study. Nevertheless, the great majority engaged with the interviews with considerable enthusiasm and sometimes passion. The topic of citizenship appeared to provide a framework for discussion of issues of great relevance to their lives and experiences. Even though the language of citizenship was foreign to them, its essence resonated with their own attempts to make sense of their position in society (Lister et al. 2003: 237)

Resultatene som presenteres i denne avhandlingen, gjenspeiler i stor grad disse funnene. Selv om samfunnsborgerskap ikke er et kjent begrep, har både de yngste og de eldste en rekke ulike oppfatninger om rettigheter og ansvar, og betydningen av deltakelse hjemme, på skolen og i fritiden.

Det som spesielt interesserer meg, er forskjellene og likhetene barn og unge vektlegger når de sammenligner barn og voksne sin status og posisjon som borgere i samfunnet. Både når det gjelder spørsmål om rettigheter, ansvar og deltakelse har deltakerne i studien blitt bedt om å gjøre sammenligninger mellom barn og voksne. For å undersøke deres oppfatninger nærmere stiller jeg følgende spørsmål: **Hvordan posisjonerer barn og unge seg som samfunnsborgere med rettigheter og ansvar?** Dette spørsmålet vektlegger de oppfatningene som barn og unge synes å dele om forskjeller og likheter mellom barns posisjon i samfunnet sammenlignet med voksnes posisjon. Som jeg vil komme tilbake til, viser resultatene fra det internasjonale prosjektet at barn og unges oppfatninger om rettigheter og ansvar er forankret i deres opplevelser og erfaringer fra hverdagslivet, og at disse varierer i forhold til de økonomiske og politiske betingelsene, og den sosiale og kulturelle konteksten barn og unge er en del av (Butler et al. 2009). De foreløpige resultatene fra Norge viste også at det var en rekke forskjeller når det gjelder alder (Kjørholt et al. 2009). For å undersøke betydningen av disse forholdene nærmere stiller jeg følgende spørsmål: **Deler barn og unge mange av de samme oppfatningene, eller er det store forskjeller i forhold til for eksempel alder og kontekst?** Hva betyr eventuelt aldersforskjellene mellom barn og unge for forståelsen av barns samfunnsborgerskap? Gir det mening å snakke om samfunnsborgerskap for barn og unge som en gruppe? Finnes det eventuelt noen alternativer som ivaretar forskjellene mellom barn, uten å miste av syne de universelle verdiene som er forankret i blant annet FNs barnekonvensjon?

Gjennomgangen av tidligere forskning og teoretiske perspektiver på barns samfunnsborgerskap, jf. artikkel 1, berører grunnleggende spørsmål om hva samfunnsborgerskap er, hva et barn er, og hva samfunnsborgerskap for barn betyr. For å utforske betydningen av barn og unges egne oppfatninger ser jeg det som relevant å koble disse til de sentrale byggesteinene for barns samfunnsborgerskap som presenteres

av Lister (2007, 2008): medlemskap, rettigheter, ansvar og likeverdig status, jf. presentasjon i kapittel 2. Spørsmålet jeg søker å besvare, er: **På hvilke måter utfordrer barn og unges oppfatninger de sentrale byggesteinene for samfunnsborgerskap?** Svarene på dette spørsmålet vil gi en indikasjon på i hvilken grad barn og unges oppfatninger faller innenfor eller utenfor de rådende oppfatningene av samfunnsborgerskap, og hvorvidt eventuelt byggesteinene lar seg forme og tilpasse for å inkludere barn og barndom samtidig som samfunnsborgerskap fortsatt står stødig som teoretisk begrep.

Oppsummert stiller jeg følgende spørsmål:

1. Hvilke oppfatninger har barn og unge om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap?
2. Hvordan posisjonerer barn og unge seg som samfunnsborgere med rettigheter og ansvar?
3. Deler barn og unge mange av de samme oppfatningene, eller er det store forskjeller i forhold til for eksempel alder og kontekst?
4. På hvilke måter utfordrer barn og unges oppfatninger de sentrale byggesteinene for samfunnsborgerskap?

1.4 Avhandlingens videre oppbygning

I den påfølgende del 1 av avhandlingen presenterer jeg de sentrale teoretiske perspektivene og begrepene som ligger til grunn for arbeidet under følgende tre hovedoverskrifter: i) sosiale studier av barndom og barn som sosiale aktører, ii) barns rettigheter, iii) samfunnsborgerskap og deltakelse. Deretter gjør jeg nærmere rede for forskningsdesign og metode, de metodologiske perspektivene arbeidet bygger på, gjennomføringen av fokusgrupper og intervju, og hvordan materialet har blitt dokumentert og analysert underveis. Det tredje kapittelet i del 1 er en sammenfatning av resultatene som knytter seg til de fire sentrale forskningsspørsmålene samt en diskusjon om veien videre. Deretter følger referansene til innledningen og del 1, etterfulgt av et sammendrag av avhandlingen på engelsk.

Målet med del 1 er å gjøre nærmere rede for grunnlaget for arbeidet som er gjennomført, og synliggjøre hvordan de ulike artiklene bygger opp under hverandre og utgjør en helhet i utforskningen av de sentrale spørsmålene som reises. I del 2 følger de fire artiklene som jeg har valgt å inkludere i avhandlingen. Den første artikkelen er publisert som et kapittel i boken *Children as Citizens? International Voices*, med Anne B. Smith som førsteforfatter (se vedlagt medforfattererklæring). Artikkelen er en gjennomgang av sentrale teoretiske perspektiver og tidligere forskning med fokus på barns oppfatning av samfunnsborgerskap, nasjonal tilhørighet og identitet (nationhood), og deres rettigheter og ansvar (Smith og Bjerke 2009). Den andre artikkelen er publisert som et kapittel i boken *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?*, redigert av Anne Trine Kjørholt. Denne artikkelen er en overordnet presentasjon av resultatene fra det internasjonale forskningsprosjektet, med vekt på barn og unges refleksjoner om samfunnsborgerskap og hva det betyr å være deltakere i samfunnet med rettigheter og ansvar i Norge (Bjerke 2010). Den tredje artikkelen er publisert i tidsskriftet *Children & Society* og utforsker barn og unges oppfatninger om deltakelse og medbestemmelse, med fokus på de ulike relasjonene mellom barn og voksne hjemme og på skolen (Bjerke 2011a). Den fjerde og siste artikkelen er publisert i tidsskriftet *Childhood* og utforsker barn og unges oppfatninger om ansvar, og deres posisjon i samfunnet som "beings" og "becomings", både med likheter og ulikheter i forhold til voksne (Bjerke 2011b).

Alle vedlegg er samlet til slutt i avhandlingen.

Del 1

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG BEGREPER

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de sentrale teoretiske perspektivene og definere de begrepene som blir anvendt og videreutviklet i avhandlingen. I introduksjonen har jeg presentert rammene for mitt arbeid og synliggjort målsettingene for prosjektet slik de blir skissert av forskningsgruppen tilknyttet Childwatch International Research Network og prosjektledelsen ved Norsk senter for barneforskning. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede de valg og avgrensninger jeg har gjort i forhold til de gitte referanserammene. Presentasjonen er strukturert under tre hovedoverskrifter: i) sosiale studier av barndom, ii) barns rettigheter og iii) samfunnsborgerskap.

Da jeg kom inn i prosjektet i april 2006, var store deler av forskningsdesignet bestemt på bakgrunn av noen gitte teoretiske perspektiver og problemstillinger. Inspirert av Glaser og Strauss (1967) har jeg hatt som mål å søke å utvikle de teoretiske perspektivene på bakgrunn av det empiriske materialet, og bevisst søkt å unngå at de teoretiske begrepene i for stor grad skulle styre empirien. Til grunn for dette ligger både en anerkjennelse av deduktiv tankegang hvor empiriens oppgave er å verifisere etablert teori, og bruk av induksjon der teori utvikles på bakgrunn av empiri.

Det har vært utfordrende å stake ut min egen kurs i det landskapet jeg kom til, siden det reises en rekke store og omfattede spørsmål som berører teoretiske diskusjoner innen ulike fagfelt. For å avgrense arbeidet har jeg vært nødt til å velge bort perspektiver og diskusjoner som kunne vært fruktbare å følge opp videre. Dette gjelder for det første spørsmål med tilknytning til holdninger og atferd som bidrar til nasjonsbygging. Siden dette perspektivet ble gitt lite oppmerksomhet av forskningsgruppen i gjennomføringen av prosjektet, var det krevende å gå videre med dette alene. En medvirkende årsak var også at temaet ikke syntes å oppta barn og unge i Norge, og at vi møtte problemer når vi forsøkte å inkludere deltakere fra den samiske befolkningen i Midt-Norge, jf. kapittel 2.

Den andre avgrensningen med tanke på teoretisk perspektiv gjelder fokuset på opplæring i demokrati og samfunnsborgerskap. For enkelte av de deltakende landene i studien, for eksempel Australia og Sør-Afrika, har dette perspektivet vært sentralt. Det er flere grunner til at jeg ikke har valgt å vektlegge dette. For det første er opplæring i

demokrati og samfunnsborgerskap et tema som er grundig behandlet i studier knyttet til pedagogikk og utdanning (se f.eks. Børhaug 2007; Mikkelsen og Fjeldstad 2003; Osler og Starkey 2005b; Solhaug 2003) og i studier med fokus på barn og unges politiske holdninger og kompetanse (se f.eks. Torney-Purta 2000; Ødegård 2009). De senere årene har flere satt fokus på mulighetene og begrensningene knyttet til målet om å inkludere barn og unge som aktive deltakere i skolen, blant annet med bakgrunn i barns rettigheter og satsningen på elevmedvirkning (Devine 2002; Solhaug 2005; Vestby 2003). På bakgrunn av dette vurderte jeg det som mest relevant og interessant å gå videre med problemstillinger som tok utgangspunkt i barn og unges oppfatninger om rettigheter og ansvar her og nå, og deres posisjon i samfunnet i forhold til voksne.

Avgrensningen når det gjelder fokus på opplæring i demokrati og samfunnsborgerskap henger også sammen med valget som ble gjort om ikke å gjennomføre spørreundersøkelser rettet mot lærere og foreldre, jf. kapittel 2. I for eksempel Australia var inkludering av voksne viktig for å fremskaffe kunnskap som kunne bidra til at opplæringen om demokrati og samfunnsborgerskap ble lagt opp på en måte som sikret barn og unges meningsfulle deltakelse hjemme, på skolen og i samfunnet for øvrig (Graham et al. 2009). Siden jeg i liten grad valgte å undersøke foreldre og læreres perspektiv, ble analysen avgrenset til barn og unge og deres oppfatninger. Denne oppgaven var i seg selv omfattende nok innenfor rammene av prosjektet.

2.1 Sosiale studier av barndom og barn som sosiale aktører

Mitt arbeid er teoretisk forankret i den tverrfaglige barneforskningen der barndom forstås som et sosialt fenomen som gis mening og innhold i en bestemt historisk og kulturell kontekst, og under gitte politiske og økonomiske betingelser. Samtidig forstås barndom som en fast struktur i samfunnet (*permanent structural segment*) (Qvortrup 1994) som alle mennesker er en del av i løpet av livet. I tråd med dette kan begrepet barndom til dels sammenlignes med begreper som kjønn og klasse, som både kan forstås som et sosialt fenomen og som del av de etablerte samfunnsstrukturene (Alanen 1992). Sosiale studier av barndom forutsetter at barn er handlende og meningsskapende subjekter som aktivt bidrar til å utforme sin egen barndom. Til grunn for forståelsen av barndom er det altså et dynamisk forhold mellom strukturene i samfunnet og barnet som

sosial aktør. Studier med fokus på barn og unges egne beskrivelser fra hverdagslivet med vekt på en rekke ulike temaer (for eksempel helse, arbeid, barnehage, media, teknologi etc.), har vært sentrale i utviklingen av forskningsfeltet. Jeg vil nå gjøre nærmere rede for min tilnærming og hvordan jeg definerer sentrale begreper som aktør, ”agency” og deltakelse.

2.1.1 Barn og barndom i et minoritetsperspektiv

Min tilnærming til arbeidet med avhandlingen kan plasseres innenfor det som har blitt betegnet som ”the minority group child”, der barn tilskrives en status som del av en minoritetsgruppe ”to challenge rather than confirm an existing set of power relations between adults and children” (James et al. 1998: 30). Statusen som ”minoritet” er et uttrykk for at barn er underlagt voksnes dominans, makt og kontroll på en måte som virker undertrykkende og ekskluderende. Forskning som gjennomføres innen dette perspektivet, kjennetegnes ved at:

Less emphasis is given to the children’s social lives with other children, attention being focused instead on children’s perspectives on and comprehension of and adult world in which they are required to participate (James et al. 1998: 184).

Målsettingen for forskning innen dette perspektivet er å utvikle kunnskap *for* barn, og ikke bare om barn, med utgangspunkt i barn og unges perspektiver. Barn ses som aktive subjekter med en kompetanse om verden det er viktig å utforske og ta på alvor.

En av de som selv plasserer sin forskning innen dette perspektivet, er Berry Mayall (2002). Hun har gjennom en rekke studier satt søkelyset på barn–voksen-relasjoner basert på barn og unges beskrivelser av sine hverdagsliv, med særlig fokus på spørsmål om helse (Mayall 1994). Hun hevder på bakgrunn av disse studiene at: ”... children are best regarded as a minority social group”, blant annet siden ”childhood is understood by both adults and children as a time of dependency and subordination” (Mayall 2002: 20). I sitt arbeid tar Mayall utgangspunkt i barn og unges beskrivelser for å analysere deres sosiale status og sosiale betingelser. Målet hennes er ”å tenke fra barns liv” og videreutvikle sosiologiske begreper og perspektiver på bakgrunn av deres beskrivelser, inspirert av ideer og tilnærminger fra feministisk forskning (jf. Alanen 1992). I kapittel 3 vil jeg gjøre nærmere rede for disse perspektivene i tilknytning til presentasjonen av

metodologiske perspektiver.

Noe av kritikken som har blitt reist mot fokuset på barn som del av en minoritetsgruppe, påpeker at barn og unge er en svært sammensatt og mangfoldig gruppe (James et al. 1998). Blant annet Lidén (2000:21) mener at det er en svakhet at perspektivet impliserer en kategorisering av barn som del av en sosial gruppe, der det universelle barnet blir del av en minoritetsgruppe med felles behov, rettigheter og plikter. Jeg er enig i at det er en fare for denne type generaliseringer som bygger opp under forestillinger om at alle barn er like, særlig på bakgrunn av at dette perspektivet knyttes så tett opp til barns rettigheter, der barn defineres som alle under 18 år. Ifølge Aries (1962) har betegnelsen ”barn” tradisjonelt blitt brukt for å beskrive en persons sosiale avhengighet til andre, uten å bli knyttet til alder. Barns status som del av en minoritetsgruppe kan på samme måte som bruken av alder (jf. Solberg 1997) være problematisk dersom dette blir en universell karakteristikk, som ikke tar høyde for barns modenhet og den sosiale, kulturelle og økonomiske konteksten.

En annen svakhet ved dette perspektivet er at det er lett å miste av syne betydningen av jevnaldrende (Corsaro 2003; Frønes 1998). Jeg har valgt å gi samspillet mellom barn lite oppmerksomhet, selv om dette trolig har stor betydning i forhold til de oppfatningene barn og unge har om rettigheter og ansvar som samfunnsborgere. Denne avgrensningen henger sammen med de spørsmålene vi har stilt til barn og unge, og de resultatene vi har fått, der oppmerksomheten først og fremst rettes mot barn og unges perspektiver som gruppe, og deres posisjon i samfunnet i forhold til voksne, knyttet til spørsmål om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. Samtidig har denne avgrensningen sammenheng med de teoretiske perspektivene som ligger til grunn, og hvilke spørsmål jeg har funnet det interessant å følge opp videre. Dette har ført til at forskjellene mellom barn, på bakgrunn av sentrale faktorer som alder, kjønn, kulturell bakgrunn, bosted og deres tilknytning til ulike miljøer av jevnaldrende, har fått mindre oppmerksomhet.

2.1.2 Barns handlekraft og handlingsrom (agency)

En av de viktigste teoretiske ideene i utviklingen av det nye ”paradigmet” for studiet av barndom er synet på barn som sosiale aktører (James et al. 1998). Dette innebærer blant annet en endring fra forskning med fokus på barn som objekter til forskning med fokus på barn som subjekter med verdifulle erfaringer og kompetanse.

Definisjon av ”agency”

I analysen av barn og unges beskrivelser fra sine hverdagsliv mener Mayall (2002) det er åpenbart at barn er sosiale aktører, men at det kan stilles spørsmål ved om barn kan betraktes som ”agents”. Hun skiller disse begrepene på følgende måte:

A social *actor* does something, perhaps something arising from a subjective wish. The term *agent* suggests a further dimension: negotiation with others, with the effect that the interaction makes a difference – to a relationship or to a decision, to the workings of a set of social assumptions or constraints (Mayall 2002: 21)

Til grunn for denne definisjon av ”agency” ligger det en forståelse av at barn må ses som mennesker, som gjennom sine handlinger kan utgjøre en forskjell for eksempel i sosiale relasjoner eller i forbindelse med en beslutning. For å forstå barns ”agency” hevder Mayall det er nødvendig å ta høyde for barns minoritetsstatus, i form av at de er underlagt voksnes kontroll og dominans ut fra en forståelse av barndommen som en periode for beskyttelse og omsorg. I utforskningen av barns deltakelse har jeg valgt å bruke begrepet ”agency”, og jeg legger spesielt vekt på relasjonene mellom barn og voksen i ulike kontekster, jf. artikkel 3 (Bjerke 2011a). Bakgrunnen for dette valget kan knyttes til et overordnet teoretisk perspektiv med fokus på generasjonelle forhold og barns posisjonering i samfunnet.

A specific interest in exploring the generational structures within which childhood as a social position is daily produced and lived, concerns children’s agency. In a relational framework, agency clearly will not be restricted to the micro-constructionist understanding of being a social actor. Rather, it now refers to the ‘powers’ (or lack of them) of those positioned as a child to influence, organize, coordinate and control events taking place in their everyday worlds (Alanen 2001: 131).

Som jeg allerede har vært inne på, er jeg spesielt interessert i å utforske hvordan barn posisjonerer seg selv i forhold til voksne, med utgangspunkt i deres beskrivelser av

rettigheter og ansvar i ulike kontekster. På norsk har jeg valgt å bruke ordet ”handlingsrom” for å beskrive ”barns agency”. Ifølge ordboken kan ”agency” oversettes til ”handlemåte, kraft, makt”. Jeg har valgt å bruke ordet handlingsrom for å understreke at barns handlemåte og kraft har en ramme (rom) som gir en rekke begrensninger når det gjelder deres makt. Selv om rammen eller ”rommet” er dynamisk og defineres på forskjellige måter i ulike kontekster, ses barn og unge som underlagt voksnes kontroll og dominans i større eller mindre grad.

Allison James (2009) fremhever at fokuset på barns ”agency” har betydd mye både for å fremme en ny forståelse av hva barndom er, og for å synliggjøre hvordan barn kan være aktive deltakere i samfunnet. I sin analyse av begrepet påpeker hun en sentral begrensning med tanke på at alle barn ikke har de samme mulighetene i livet eller er like kompetente til å handle.

Thus, despite the frequent tying of ideas of children’s agency to a political agenda to expose children’s minority status vis-à-vis adults, agency, in the end, is an attribute of individual children. It is something which they may or may not choose to exercise, rather than a symbol of their minority social status (James 2009: 45)

Dette reiser ifølge James nye spørsmål om ”childrens’s rights to agency”. Har for eksempel alle barn de samme evnene og mulighetene til å handle? Hva er det som eventuelt hindrer enkelte barn fra å handle, og under hvilke betingelser? Dette er viktige spørsmål for videre studier som det dessverre ikke har vært mulig å utforske i detalj i denne sammenhengen.

Definisjon av deltakelse

En av de sentrale målsettingene med prosjektet ved Norsk senter for barneforskning er å utforske hvordan globale diskurser om barns deltakelse blir fortolket og praktisert i forskjellige samfunn (Kjørholt og Qvortrup 2004). Bakgrunnen var blant annet at det fantes svært få studier med et kritisk blikk på hva deltakelse betyr for barn og unge. I prosjektbeskrivelsen heter det:

Much literature on children’s participatory rights is characterised by universalising and normative assumptions (see review in Kjørholt 2004) about the self-evident value of children’s participation, rather than providing a critical

scrutiny of political discourses of implementation of particular projects, or focusing on the actual experiences of child participants in these projects. International comparative studies of the topic are rare, and a consensus on common terminology and theory at the international level is badly lacking (Riepl and Wintersberger 1999). These studies urge further empirical investigation of how national law and politics related to children's rights to participation affect children's lives and welfare, and how universal rights are implemented in different national and local cultural contexts (Kjørholt og Qvortrup 2004: 2).

Siden 2004 har det blitt publisert en rekke studier med fokus på barn og unges deltakelse som også har reist kritiske spørsmål ved hva de overordnede prinsippene om deltakelse betyr for barn og unge i deres hverdagsliv i ulike deler av verden (se for eksempel Bae 2010; Cahill og Hart 2006; Graham og Fitzgerald 2010; Hill et al. 2004; Hinton et al. 2008; Tisdall et al. 2006; van Beers et al. 2006). Det har også vært fokus på behovet for å utvikle teoretiske begreper og perspektiver som knytter diskusjonene om barns deltakelse til diskusjoner innen den etablerte samfunnsvitenskapen om deltakelse, demokrati og samfunnsborgerskap (se for eksempel Thomas 2007; Tisdall og Liebel 2008).

Den generelle kommentaren fra FNs komité for barnets rettigheter om retten til å bli hørt har bidratt til å avklare hva prinsippet om deltakelse innbefatter i tråd med FNs barnekonvensjon (Komiteen for barnets rettigheter 2009). Under de åpne drøftingene om prinsippet for barns deltakelse i 2006 brukte komiteen en todeling for å synliggjøre hva denne omfatter: barns rett til å bli hørt under saksbehandling i domstolene og forvaltningen på den ene siden, og barn som aktive deltakere i samfunnet på den andre (Kjørholt 2010b; Sandberg 2008; UN Committee on the Rights of the Child 2006). I den generelle kommentaren anerkjennes fremgangen siden konvensjonen ble vedtatt i 1989 for å sikre gjennomføringen av artikkel 12. Selv om begrepet "deltakelse" ikke forekommer i artikkelen, viser de til at ordet nå er allment brukt

... for å beskrive pågående prosesser som bl.a. omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt, og der barn kan erfare hvordan deres synspunkter og voksnes synspunkter blir tatt hensyn til og former resultatet av disse prosessene" (Komiteen for barnets rettigheter 2009: punkt 3).

Komiteen anerkjenner i den videre teksten at det er behov for en bedre forståelse av hva artikkel 12 innebærer, og hvordan den kan gjennomføres fullt ut for alle barn.

Kommentaren er strukturert ut fra et skille mellom retten hvert enkelt barn har til å bli hørt, og retten barn har til å bli hørt som gruppe. Under punkt 13 heter det:

Begrepet "deltakelse" markerer at det å inkludere barn i en prosess ikke skal være noe forbigående, men utgangspunktet for en aktiv utveksling av synspunkter mellom barn og voksne om utviklingen av politiske linjer, programmer og tiltak i alle sammenhenger som er relevante for barns liv.

Vi ser at begrepet deltakelse er definert svært bredt og omfatter alle sammenhenger som er relevante for barn, både innenfor familien, i skolen og i samfunnet for øvrig.

I samtaler med barn og unge har jeg spurt hvordan de deltar i familien, på skolen og i lokalsamfunnet. Med fokus på arenaer der de har sosiale relasjoner til voksne, har jeg vært spesielt opptatt av å utforske barns muligheter til å initiere, påvirke, utføre og kontrollere aktiviteter og hendelser i samspill med voksne i deres hverdagsliv. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen av deltakelse som "the expression of one's agency in the multiple relationships within which citizens are present in society" (Moosa-Mitha 2005: 375). Denne definisjonen anerkjenner ulike måter å delta på, som inkluderer både positive og negative handlinger. Det vesentlige er tilstedeværelse i en relasjon der det er rom for ulike uttrykksmåter og handlinger. Voksne med ansvar for barn, som foreldre eller lærere, kan overse barn og begrense deres handlingsrom, eller de kan være inkluderende og forsøke å styrke barns muligheter til deltakelse. I dette perspektivet er barn til dels avhengig av voksne sin anerkjennelse for å kunne delta på meningsfulle måter. Men, dette betyr ikke at det eneste handlingsalternativet for barn er å føye seg eller underlegge seg de voksne sin vilje. De vil også kunne velge å ikke delta eller søke å finne mellomløsninger gjennom forhandlinger. Dette temaet er særlig belyst i artikkel 3 (Bjerke 2011a).

2.2 Barns rettigheter

De sentrale teoretiske perspektivene for forståelsen av barn og barndom, og konvensjonen om barns rettigheter har mange berøringspunkter og vokste frem i omtrent samme tidsperiode (Freeman 1998; Mayall 2000b). De første arbeidene som knyttes til "den nye barndomssosiologien", publiseres på begynnelsen av 80-tallet (Jenks 1982; Qvortrup 1985). Samtidig pågår det et arbeid for å følge opp forslaget til

en konvensjon om barns rettigheter som ble presentert i forbindelse med det internasjonale barneåret i 1979 (Detrick 1992). Selv om det i starten var få koblinger mellom de sentrale aktørene på disse feltene, har dette med tiden endret seg i form av at det er etablert en rekke nettverk og samarbeidsprosjekter, og mange av de samme personene og miljøene benyttes som ressurser, både i forskning og i arbeidet for barns rettigheter. Dette er blant annet Childwatch International Research Network et eksempel på.

Som jeg omtalte i introduksjonen, er det mange koblinger mellom mitt engasjement for barns rettigheter og interessen for sosiale studier av barndom. Ved å forankre arbeidet mitt til et teoretisk perspektiv som definerer barn som del av en minoritetsgruppe, har jeg valgt å fortsette i dette sporet. Innenfor dette perspektivet kan barns rettigheter ses som et verktøy både for å fremheve barns posisjon som subjekt, og deres likeverd i forhold til andre grupper i samfunnet. Av større betydning mener jeg det er at sosiale studier av barn og barndom er et bidrag for å sikre at implementeringen av barns rettigheter skjer i tråd med barn og unges interesser. I tråd med Berry Mayall handler dette om følgende:

... we must extricate children, conceptually, from parents, the family and professionals. We must study the social condition of childhood and write children into the script of the social order (Mayall 2000b: 243).

Basert på en rekke studier med barn og unge argumenterer hun for at:

... children provide us with a unique, specific set of 'takes' on the social order, which both help us to understand how it works, and provide pointers towards ways of improving childhoods (ibid. 256).

Dette er perspektiver som jeg mener er svært relevante i forhold til mine forskningsspørsmål som retter søkelyset på hva sentrale demokratiske begreper betyr for barn, og hvordan barn og unge posisjonerer seg selv innen den etablerte sosiale orden der samfunnsborgerskap er definert for voksne. Gjennom å ta utgangspunkt i barn og unges perspektiv bidrar prosjektet til at deres beskrivelser og erfaringer fra hverdagslivet inkluderes i debatten om barns rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap. Som vi vil se, reiser dette en rekke spørsmål og utfordringer til voksne som arbeider for å ivareta barn og unges interesser.

I forhold til målsettingene og problemstillingene i det internasjonale prosjektet er prosjektet ved Norsk senter for barneforskning tydeligere på behovet for å kritisk analysere de begreper, perspektiver og tilnærminger som ligger i de globale diskursene om rettigheter. Nedenfor vil jeg presentere utdrag fra prosjektbeskrivelsen som identifiserer utfordringer for videre forskning og teoriutvikling, og gjøre rede for hvordan jeg har valgt å følge opp disse perspektivene. Jeg har hatt som ambisjon å utforske disse utfordringene på bakgrunn av barn og unges egne beskrivelser fra deres hverdagsliv. Konklusjonene fra dette arbeidet vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

2.2.1 Barns perspektiver på sine rettigheter

I prosjektbeskrivelsen til det internasjonale forskningsprosjektet fremheves barn og unges forståelse av sine rettigheter som individ som avgjørende for deres meningsfulle deltakelse i samfunnet (Kaufman et al. 2003). Flere av fagmiljøene som var involvert i utarbeidelsen av prosjektet, hadde tidligere gjennomført forskning med fokus på barn og unges egne oppfatninger av sine rettigheter (Limber et al. 1999; Smith et al. 2000; Taylor et al. 2001). Begrunnelsene som gis for hvorfor denne type forskning er viktig, bygger på de argumentene som i sin tid ble fremmet av Gary Melton og Susan Limber (1992). Disse argumentene er i forkortet form gjengitt i beskrivelsen av delprosjektet ved Norsk senter for barneforskning:

The study of children's own conceptions of their rights is claimed to be critical for a number of reasons. First, understanding children's concepts of their rights is important in setting an agenda for advocacy, because it may illuminate the most critical problems that children perceive in fulfilling their rights. Adults rarely are skilled in identifying those matters that are of most concern to children (Melton & Limber, 1992). Asking children to describe the extent of their rights and the impediments that they perceive in exercising such rights may be an important first step in determining an agenda for action. Second, information about children's concepts of rights may be useful in the design of structures and procedures that are necessary to ensure that children perceive that they, in fact, have rights. If children do not believe that their rights will be enforced, they are unlikely to exercise them. Thus, surveys of children about matters pertaining to their rights may be an important element of a nation's implementation of the Convention (Melton & Limber, 1992; Taylor et al, 2002). Third, an understanding of children's concepts of their rights (and the mechanisms through which such concepts are formed) may inform efforts to educate children about democratic values. Specifically, this research may help to identify means through which information about rights may be more effectively communicated

to children of different ages. An understanding of basic human rights is critical for the citizenry of any democracy (Kjørholt og Qvortrup 2004: 3–4).

Vi ser at det er tydelige koblinger mellom forskning og politikkutforming, med en målsetting om å sikre at arbeidet for barns rettigheter er forankret i barn og unges interesser og behov. Gary Melton startet sin forskningskarriere med å undersøke barn fra 5 til 13 år sine synspunkter på aktuelle spørsmål om rettigheter ut fra utviklingspsykologiske perspektiver (Melton 1980). Hans arbeid var blant annet koblet til en idé om at denne type forskning ville gi et bedre grunnlag for å drive talsmannsarbeid (advocacy) for barn og unges rettigheter (Melton 1983). Han testet sine hypoteser i intervju med barn samme år som Carl M. Rogers og Lawrence S. Wrightsman (1978) publiserte sin kategorisering av barns rettigheter under to ulike perspektiver som de betegnet som 'nurturance orientation' og 'self-determination orientation'. Deres intensjon var å måle folk sine holdninger til barns rettigheter i den polariserte debatten mellom 'child savers' og 'child liberators' i USA på 70-tallet (Farson 1974; Holt 1974; Margolin 1978; Rodham 1973).

Midt i denne debatten mellom voksne som hadde svært ulike synspunkter på hvilke rettigheter som var viktige for barn, gjennomførte Gary Melton sitt prosjekt der han spurte barn hva de mener. Denne tilnærmingen utfordret forestillingen om at foreldre og barn har de samme interessene, og synliggjorde både at det er mulig å undersøke barns perspektiver, og at det er viktig å inkludere barns perspektiver i en debatt om barn (Margolin 1982; Melton 1982). Dette ble imidlertid ikke et dominerende perspektiv i den videre utviklingen av barns rettigheter. Barn var for eksempel i liten grad inkludert i arbeidet for utformingen av en konvensjon for barns rettigheter som startet opp knyttet til FNs internasjonale barneår i 1979, men som først etter en lang prosess med mange aktører involvert ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1989 (Detrick 1992).

En rekke studier har blitt gjennomført basert på mer eller mindre den samme fremgangsmåten som Meltons første studie med fokus på barn og unges forståelse av sine rettigheter (Casas et al. 2006; Cherney og Perry 1996; Limber et al. 1999; Ruck et al. 1998a; Ruck et al. 1998b; Saporiti et al. 2005). På bakgrunn av studier i USA (Massachusetts, Nebraska og Washington), Norge, Estland, Sveits og Canada konkluderer Limber et al. (1999) med at barns forståelse for rettigheter begynner i 5–6-

årsalderen og utvikler seg med alderen i tre ulike stadier, fra konkret til mer abstrakt tenkning.

Særlig påstanden om at det finnes noen universelle stadier for utvikling av barn og unges forståelse av rettigheter, har blitt utfordret av resultater fra andre studier (Helwig og Turiel 2002; Helwig 2006). En gruppe av forskere fra Canada hevder på bakgrunn av sin forskning at barns forståelse utvikler seg forskjellig i forhold til hvilken type rettighet det er snakk om, og at barns forståelse er sterkt påvirket av både konteksten og innholdet i den spesifikke situasjonen de blir bedt om å ta stilling til (Ruck et al. 1998a). Betydningen av barn og unges egne erfaringer for forståelsen av sine rettigheter har blitt utforsket av en gruppe forskere i Italia og Spania (Casas et al. 2006; Saporiti et al. 2005). Resultatene fra deres studie viser overraskende små variasjoner i svarene ut fra barns alder, kjønn, kultur, så vel som den sosiale kontekst og økonomiske levestandard. Som de selv uttrykker det: 'It seems as if our children lived in a "flat world" where nothing makes differences' (Saporiti et.al 2005:147). Tidligere studier som har undersøkt barn og unges oppfatning av sine rettigheter, har i liten grad åpnet opp for at barn og unge kunne reflektere og diskutere seg imellom om betydningen av rettigheter. Gjennom bruk av fokusgrupper med barn og unge åpner vi i vår studie opp for debatt om spørsmål som opptar deltakerne i deres situasjon. Fordelene og ulempene ved denne metoden vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.

2.2.2 Universelle prinsipper i en lokal kontekst

Noe av bakgrunnen for at jeg fattet interesse for prosjektet ved Norsk senter for barneforskning var at det ble lagt vekt på betydningen av å undersøke barn og unges perspektiver om sine rettigheter. Begrunnelsene som ble gitt i prosjektskissen, var i tråd med mine egne opplevelser og erfaringer fra arbeidet med barn og unge. Samtidig ble det i prosjektbeskrivelsen reist noen kritiske problemstillinger som jeg fant det særlig interessant å utforske videre, særlig i forhold til de føringene FNs konvensjon gir for det universelle og individuelle barnet. Utdrag fra prosjektbeskrivelsen (Kjørholt og Qvortrup 2004):

The rights in the CRC are formulated as individual, formal and universal moral rights. This implies that the fulfillment of the rights is subject to interpretation

and assessment made by the culture the children belong to (...) The principle of 'the best interests of the child', made as a kind of 'overarching framework', is not a neutral idea, but a standard with different meanings across cultures, and due to class, ethnicity, gender and so on. Alston (1994) points out that, whereas a child's individuality and autonomy will be valued as being in line with the principle of the 'best interests of the child' in modern western societies, this may contradict traditions and values in other societies in the world. The lack of specific standards connected to the principle of the 'best interests of the child' makes it possible to use this principle to legitimize a practice in one culture that in another would be seen as hurting children (Alston 1994). We will claim that as the principle of 'the best interests of the child' the concept of participation is also dependent on cultural interpretation. There are no specific standards connected to the implementation of participation rights, a point which empirical studies clearly illustrate (Kjørholt 2004). Due to the universal character and hegemonic position of the discourses on children's rights, this fact is seldom openly discussed.

Den overordnede målsettingen for den internasjonale studien var å studere hvordan globale utviklingstrender påvirker barn og unges demokratiske bevissthet og holdninger, deres deltakelse i samfunnet, og barn og unges oppfatninger av rettigheter og andre sentrale demokratiske begreper, jf. sitat i introduksjonen. En av de sentrale globale utviklingstrendene som vektlegges, er FNs barnekonvensjon. I prosjektskissen til det internasjonale prosjektet heter det:

The widespread acceptance of the United Nation's Convention on the Rights of the Child (United Nations 1989) (CRC) also provides a useful statement of the global consensus on the nature and extent of participation rights of children and youth (Kaufman et al. 2003: 3).

Den brede oppslutning om FNs barnekonvensjon ses som et uttrykk for en global enighet om prinsippene for barn og unges deltakelse. Samtidig legger forskningsdesignet opp til å undersøke nærmere hvordan disse prinsippene forstås og implementeres i praksis, både av barn og voksne. Som jeg var inne på i introduksjonen, ble studien lagt opp som en tverrkulturell og tverrgenerasjonell studie med deltakere fra land med ulike typer av demokratiske utfordringer. Målsettingen var både å synliggjøre forskjeller innad i de enkelte landene, og å kunne gjøre sammenligninger mellom ulike land. Selv om det etter hvert viste seg å være vanskelig å gjøre systematiske sammenligninger, synliggjør studien store variasjoner på bakgrunn av sosial og kulturell kontekst og de økonomiske og politiske betingelsene i de ulike landene (Butler et al.

2009). I mitt arbeid har jeg dratt nytte av resultatene fra den internasjonale studien som gir verdifull kompetanse om hvordan barn og unges oppfatninger om rettigheter og ansvar er forankret i erfaringer og opplevelser fra hverdagslivet under vidt forskjellige betingelser og i et mangfold av ulike kontekster. Dette har jeg forsøkt å synliggjøre i min presentasjon av resultater fra prosjektet, som jeg også vil komme tilbake til i konklusjonen.

2.2.3 Sosiale relasjoner mellom barn og voksne

Utdrag fra prosjektbeskrivelsen (Kjørholt og Qvortrup 2004):

The rights in the CRC are anchored in the recognition of children as individuals and competent social subjects. This implies a process of *individualisation* of children in the way that they are increasingly removed from being defined within the framework of the family and are instead connected to the state by being treated as individuals in their own right (Näsman 1994, Mortier 2002).

(...)

Human rights discourses have been criticised for being rooted in the idea that human dignity and worth can only be realised by individual rights and for paying no attention to the alternative possibility, that human worth may be rooted in care, interdependence and mutual needs (Diduck 1999). Rights discourses are anchored in the Anglo-American liberal tradition, which constructs human beings as legal subjects capable of speaking for themselves and acting in their own interests. The subject is constructed as a rational autonomous individual, with the consciousness to formulate his or her own needs and wishes. It has been argued that there are some 'needs that are not easily expressed in rights claims – like the need to be loved, to receive emotional support and so on' (Mortier 2002, 83). Care, dependencies, affection, affiliation, intimacy, love etc. are silenced in discourses on children's rights. One important question here is what consequences these silences have for both children and children's citizenship. It is important to explore contemporary discourses critically in order to reveal negative forms of individualisation that are connected with notions of freedom, as self-determined freedom and individual choice are overarching moral values in themselves. This form of individualisation may lead to the importance of how cultural, social and political contexts affect individual choice being overlooked (Kjørholt 2004). Studies of participatory projects for children reveal that children's *autonomy* is not constructed as a counterpart to *dependency*. The construction of identities as competent social participants derive from intertwined processes of autonomy and belonging to various kinds of communities, intergenerational as well as age-related (Kjørholt 2004).

I utdraget ovenfor reises det en rekke vesentlige spørsmål knyttet til fokuset på barn som autonome individ. Ett av fellestrekkene mellom teoretiske perspektiver for sosiale studier av barndom og barns rettigheter er at de både bygger på og bidrar til å forsterke en forståelse av barn som kompetente aktører (se f.eks. Hutchby og Moran-Ellis 1998). Som jeg tidligere har vist, er det i en rekke sosiale studier av barndom blitt rettet fokus mot barns "agency" i sosiale relasjoner med voksne. Dette bidrar til å plassere barn og unge inn i sosiale sammenhenger, som for eksempel familien, uten å miste av syne deres posisjon og ståsted. FNs barnekonvensjon stadfester barnets stilling som rettssubjekt gjennom et sett av egne rettigheter. Barns rett til å bli hørt (artikkel 12) er sentral i anerkjennelsen av barn som selvstendige individer, selv om den ikke gir barnet rett til selv å treffe beslutninger.

I debatten om barns deltakelsesrettigheter som følger av FNs barnekonvensjon, er det først og fremst de juridiske og administrative spørsmålene som har fått oppmerksomhet (Sandberg 2008). FNs komité for barnets rettigheter har imidlertid bidratt til å sette overordnede spørsmål knyttet til barn og unges deltakelse i samfunnet på dagsorden, og nevner spesifikt deltakelse i familie, skole og lokalsamfunn i sin generelle kommentar om barns rett til å bli hørt (Komiteen for barnets rettigheter 2009). Jeg er først og fremst opptatt av barns demokratiske rettigheter og deltakelse i vid forstand, fremfor hvilke muligheter og begrensninger som knytter seg til gitte saksfelt i forhold til juridiske og administrative bestemmelser og praksis. Som jeg vil komme tilbake til, har debatten om barns samfunnsborgerskap bidratt til å endre perspektivet på barns deltakelsesrettigheter fra det individuelle barnet til også i større grad å inkludere betingelsene for barn som en sosial gruppe.

2.3 Samfunnsborgerskap og deltakelse

Utdrag fra prosjektbeskrivelsen (Kjørholt og Qvortrup 2004):

Children are to a great extent excluded from recent discussions of citizenship and democracy. Giving children rights as citizens challenges traditional theories of citizenship, which are based on liberal notions of democratic participation and the ideal of the rational autonomous individual. According to traditional liberal theories of citizenship (Marshall 1964), children are excluded from citizenship because they do not have political rights, such as the right to vote. What they do

have are certain civic and social rights. But the increasing highlighting of children as subjects with rights of participation in society illustrates that social rights of citizenship are gradually receiving greater emphasis.

Samfunnsborgerskap (citizenship) er et komplekst teoretisk begrep som gjennom tidene har blitt grundig behandlet innen politisk teori og filosofi (Beiner 1995; Delanty 2000; Shafir 1998). Det har vært en utvikling de senere årene i retning av at barn i økende grad inkluderes i diskusjoner om samfunnsborgerskap og demokrati, både innen forskning, politikk og i praktisk arbeid med barn og unge (se for eksempel Cohen 2005; Ennew 2000; Invernizzi og Milne 2005; Invernizzi og Williams 2008; James 2011; Kjørholt 2010a; Lister 2007; Moosa-Mitha 2005; Smith og Bjerke 2009; van Beers et al. 2006). Referansene viser at antall publikasjoner som tar opp spørsmål knyttet til barns samfunnsborgerskap, har vokst betydelig siden prosjektene jeg er en del av, ble initiert og utformet i 2003 til 2004. Bredden av publikasjoner gjenspeiler diskusjoner innen ulike fagfelt. De mer tradisjonelle fagene med barn i fokus som pedagogikk, utdanning og psykologi er fortsatt dominerende, men det er også flere bidrag innen fagfelt som tradisjonelt ikke har vært så opptatt av barn og barndom (for eksempel Cohen 2005; Earls 2011; Hinrichs 2002; Kulynych 2001; Lister 2007; Schrag 2004; van Parijs 1999).

Sentralt i forbindelse med utviklingen av de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for min avhandling, er koblingen til feministiske studier. Samfunnsborgerskap har vært et sentralt begrep i kampen for kvinners rettigheter og har bidratt til å sette fokus på mekanismer for ekskludering og inkludering av kvinner (Lister 1997). Barn og barndom utfordrer de tradisjonelle forståelsene av samfunnsborgerskap på mange av de samme punktene som også har vært sentrale i forhold til kvinner og kjønn (Lister 2007; Moosa-Mitha 2005). Blant annet gjelder dette de liberale prinsippene om demokratisk deltakelse, og idealet om det rasjonelle autonome individet, som tradisjonelt har blitt knyttet til statusen som voksen mann, fremfor kvinne og/eller barn. Flere har påpekt at den tradisjonelle forståelsen av samfunnsborgerskap må endres for å kunne inkludere barn og unge som borgere (f.eks. Cockburn 1998; Roche 1999), og det har blitt stilt spørsmål ved den manglende anerkjennelsen av barn i teorier om samfunnsborgerskap og demokrati (se f.eks. Cohen 2005; Kulynych 2001; Lister 2007; Moosa-Mitha 2005).

Foreslåtte alternativ fremhever at samfunnsborgerskap for barn ikke vil være det samme som samfunnsborgerskap for voksne, gjennom betegnelser som for eksempel ”socially interdependent model of citizenship” (Cockburn 1998), ”semi-citizenship” (Cohen 2005), ”difference-centred alternative” (Moosa-Mitha 2005) og ”child sensitive citizenship” (Lister 2008). Jeg vil nå se nærmere på noen sentrale elementer i diskusjonene om barns samfunnsborgerskap. For en grundigere gjennomgang av tidligere forskning og sentrale perspektiver viser jeg til artikkel 1 i del 2.

2.3.1 Samfunnsborgerskap som teoretisk begrep og politisk virkemiddel

I Thomas H. Marshalls klassiske essay defineres samfunnsborgerskap på følgende måte:

Citizenship is a status bestowed on those who are full members of a community (...). All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed (Marshall 1963: 86).

Ifølge Marshall er samfunnsborgerskap en status som gjelder for de som er fullverdige medlemmer av samfunnet, og denne statusen gir rettigheter og plikter som er like for alle. Hans teorier ses som starten på en debatt om samfunnsborgerskap med fokus på sosial endring i retning av mer sosial likhet og rettferdighet, gjennom at større deler av befolkningen fikk flere rettigheter og status som fullverdige samfunnsborgere (Shafir 1998). For Marshall var rettighetene som fulgte av medlemskapet, av avgjørende betydning (Lister 2008). I sin analyse beskriver Marshall hvordan sivile, politiske og sosiale rettigheter utviklet seg i ulike historiske epoker, med tilknytning til sentrale samfunnsinstitusjoner som over tid inkluderte flere og flere personer. I den historiske utviklingen blir sivile rettigheter allmenngyldige gjennom rettsstatlige prinsipper, politiske rettigheter sikres i utviklingen av moderne demokratier gjennom parlamentarismen, mens de sosiale rettighetene blir særlig ivaretatt i utviklingen av den sosialdemokratiske velferdsstaten.

Det økende fokuset på barns rettigheter og barns samfunnsborgerskap kan ses som del av en historisk utvikling i retning av sosial likhet og rettferdighet. Opp gjennom historien har personer vært ekskludert fra samfunnsborgerskap på bakgrunn av faktorer som kjønn, utdanning, inntekt og etnisk bakgrunn. Kjønn og klasse er sosiale variabler som de fleste i dag anerkjenner som betydningsfulle i diskusjoner om

samfunnsborgerskap, mens barn og barndom blir oversett eller ikke inkludert (se f.eks. Andersen og Siim 2004). Jeg ser debatten om barns samfunnsborgerskap som et første skritt i retning av å inkludere barn og barndom som sentrale variabler i disse analysene.

I dagens debatt om samfunnsborgerskap fremheves betydningen av tilhørighet, deltakelse og samhandling med andre mennesker i en gruppe, fellesskap, eller samfunn. Tradisjonelt har nasjonalstaten satt grensene for hvem som er inkludert eller ikke, og fastsatt rettighetene og pliktene som følger av statusen. I dag snakkes det om samfunnsborgerskap i utvidet betydning der det er vanskeligere å dra tydelige grenser i forhold til for eksempel spørsmål om “global citizenship” og “multicultural citizenship” (Delanty 2000) til det helt private rundt “intimate citizenship” (Plummer 2003). Debatten om barns samfunnsborgerskap knytter seg til disse ”nye” perspektivene på samfunnsborgerskap ved at de tradisjonelle grensene sprenges. For særlig de yngste barna er jeg enig i observasjonen om at ”it is at first mainly local forms of participation which are within the reach of children” (Jans 2004: 39). Konsekvensen av dette er at ”barns samfunnsborgerskap” først og fremst vil gjelde deres status i familien, på skolen og i lokalsamfunnet som de er en del av. Men, er dette egentlig samfunnsborgerskap?

Hvilken betydning samfunnsborgerskap har i folks hverdagsliv, og hvordan folk flest ser på seg selv som samfunnsborgere, er i liten grad inkludert i de teoretiske diskusjonene om samfunnsborgerskap (Jones og Gaventa 2002). Dette gjelder ikke minst barn og unge som faller utenfor de rådende definisjonene på samfunnsborgerskap, særlig med tanke på de politiske rettighetene som denne statusen gir. For alle grupper betyr dette at man risikerer at vesentlige perspektiver blir glemt eller utelates i debatten om samfunnsborgerskap, og at begrepet anvendes på en måte som ikke er gjenkjennbar eller gir mening for dem det angår. Betydningen av å involvere barn og unge i diskusjoner om samfunnsborgerskap kom blant annet frem i en antologi der ungdom ble invitert til å kommentere sentrale bidrag fra forskere (Barry 2005). Ruth Lister fikk her erfare at hennes perspektiv ble kritisert for å fokusere på hva barn betyr for samfunnet i fremtiden, fremfor hva barn betyr som borgere her og nå (Lister et al. 2005). Med politisk teori om samfunnsborgerskap, snarere enn barn og barndom som utgangspunkt, har Ruth Lister bidratt med nye perspektiver til diskusjonen om barn som

samfunnsborgere (Lister 2007). Hun har blant annet vært sentral i gjennomføringen av en empirisk studie med unge voksne om samfunnsborgerskap (Lister et al. 2003; Smith et al. 2005). Dette er en longitudinell kvalitativ studie med dybdeintervju av deltakere i aldersgruppen 16–23 år i perioden 1999–2001 i Leicester, Storbritannia. I studien undersøker de hvordan samfunnsborgerskap oppleves og erfares i hverdagslivet, hva samfunnsborgerskap betyr, hva som fremmer og hva som hemmer en følelse av å være en samfunnsborger. Resultatene faller inn under fem ulike kategorier, som er rangert ut fra hvor betydningsfulle de var: 1) Universell status (tilhørighet til et samfunn), 2) Anstendig økonomisk uavhengighet (lønnet arbeid, betaler skatt, har familie og hus), 3) Konstruktiv sosial deltakelse (lovlydig, anstendig oppførsel), 4) Sosial kontrakt (rettigheter og/eller ansvar) og 5) Rett til å gi uttrykk for sine meninger og bli hørt. Studien viser også at deltakerne er opptatt av hva som er en ”god” og en ”first class” samfunnsborger, og at de har lettere for å omtale ansvar knyttet til samfunnsborgerskap enn hvilke rettigheter de har. Dette tyder på at oppfatninger om samfunnsborgerskap er tett knyttet til den lokale konteksten, der det i Storbritannia har vært mye fokus på ansvar og opplæring i godt samfunnsborgerskap (Lockyer 2008).

2.3.2 Byggesteinene for barns samfunnsborgerskap

I sin analyse av barns samfunnsborgerskap forsøker Lister (2007; 2008) å svare på om begrepene ”barndom” og ”samfunnsborgerskap” er kompatible, og hvorvidt en definisjon av samfunnsborgerskap som inkluderer barn, vil ”retain the basic building blocks of the concept?” (Hill og Tisdall 1997: 38 ref. av Lister 2008: 9). I tråd med Marshall defineres de sentrale byggesteinene for samfunnsborgerskap som ”membership of a community, the rights and duties that flow from that, and equality of status” (Lister 2008: 9). I diskusjonene bygger Lister på teorier som i større grad enn Marshall vektlegger samfunnsborgerskap som en praksis, og som blant annet reiser spørsmål rundt betydningen av deltakelsesrettigheter og den enkeltes ansvar og plikter, for eksempel knyttet til politisk deltakelse og arbeid.

Medlemskap for barn mener Lister handler om å inkludere barn og unge som medlemmer av samfunnet ut fra en forestilling om at de kan være aktive deltakere.

This points to something of a conundrum: children can make their claim to be members of the citizen-community through active participation in it; but in order to be able to participate they first need to be accepted as members of the citizen-community. Yet, that acceptance is, in practice, partly contingent on children demonstrating their capacity to be participatory citizens (Lister 2008: 11)

Gåten som presenteres, bygger på en forutsetning om at det er voksne som må akseptere barn og unge som medlemmer, og at barn og unge først vil bli akseptert om de viser voksne at de kan. Det er uklart hva Lister legger i begrepet ”citizen-community”, og hvilke samfunnsarenaer som eventuelt vil inkluderes. Hun har i tidligere arbeider diskutert forholdet mellom det private og det offentlige som et sentralt element knyttet til feministiske perspektiver på samfunnsborgerskap (Lister 1997), og viser til at dette også er problemstillinger som er aktuelle for barn og unge (Lister 2008: 16). Dette er et perspektiv jeg ikke har fått fulgt opp tilstrekkelig i mitt eget arbeid innenfor de rammene jeg har forholdt meg til.

Jeg har lagt mer vekt på å følge opp spørsmål som knytter seg til barns avhengighet av en form for aksept fra voksne for å delta, som er med på å underbygge barn og unges status som del av en minoritetsgruppe i samfunnet. Det kan reises spørsmål ved hva det egentlig er barn og unge skal vise voksne at de kan, for å bli medlemmer. I hvilke sammenhenger skal de vise at de kan? Hva skal være kriteriene, og hvem skal vurdere barn og unge i forhold til kriteriene? Dette er sentrale spørsmål som blant annet henger sammen med barns rettigheter og ansvar.

Lister (2008) ser på deltakelsesrettighetene som følger av FNs barnekonvensjon, som spesielt viktige knyttet til deres samfunnsborgerskap, siden barn og unge ikke har stemmerett. På bakgrunn av en studie med ungdom som viser at de i liten grad vektlegger stemmerett som betydningsfullt når det gjelder samfunnsborgerskap (Lister et al. 2003), reiser hun spørsmål ved om det eventuelt er andre former for politisk deltakelse som er mer betydningsfullt for unges oppfatning av effektivt samfunnsborgerskap. Betydningen av å utvide forståelsen av politisk deltakelse for å inkludere ungdom som samfunnsborgere har også blitt belyst i andre studier (Weller 2003; Weller 2007). Jeg mener dette er viktig fordi det understreker at barn og unge kan være politiske subjekter, uten at de har stemmerett (Coles 1986; O'Neill 1997). Samtidig

vil dette kunne bidra til å styrke argumentene for å endre dagens modell for stemmerett (Rehfeld 2011).

Ansvar er noe som særlig er problematisk ut fra forestillinger om barns behov for beskyttelse og deres avhengighet til voksne, jf. artikkel 4. Lister viser til følgende observasjon når det gjelder de rådende forestillingene om barn og unges ansvar i Storbritannia: "...it is notable that children appear only to be granted agency and autonomy in the context of wrong-doing: children are able to be wilfully irresponsible but not wilfully responsible" (Such og Walker 2005: 46 referert av Lister 2008: 13). Studier viser at "en god samfunnsborger" knyttes både til det å bidra aktivt til fellesskapet, for eksempel gjennom å betale skatt, bidra i lokalsamfunnet og hjelpe andre; og det knyttes til det å være ansvarsfull i form av å oppføre seg høflig og ordentlig, og følge fastsatte lover og regler (Smith et al. 2005). I lys av dette er det problematisk om barn og unges oppførsel og gjøremål i stor grad ses på som et "problem", og at deres deltakelse på skolen og i fritiden ikke anerkjennes som betydningsfullt "arbeid". Dette er temaer og problemstillinger som har blitt belyst i en rekke sosiale studier av barndom både med fokus på strukturelle forhold (f.eks. Qvortrup 1995) og praksiser i barn og unges hverdagsliv (f.eks. Morrow 1994).

Den siste byggesteinen ifølge Marshalls definisjon av samfunnsborgerskap er "equality of status". Lister (2008) viser til at det er en generell holdning om at samfunnsborgerskap handler om å behandle andre med respekt. Problemstillingen for barn og unge mener hun er mangelen på anerkjennelse og respekt for deres handlinger. Her drar hun en parallell til sentrale argumenter når det gjelder kjønn og samfunnsborgerskap om at "lack of recognition implies exclusion and marginalization from 'full participation' in the community" (Hobson og Lister 2002: 41 ref. av Lister 2008: 13). Kampen for barns rettigheter er i tråd med dette en kamp for anerkjennelse av barn og unge, både som enkeltindivider og som sosial gruppe. Disse perspektivene er sentrale med tanke på den definisjonen av samfunnsborgerskap det internasjonale prosjektet bygger på, se artikkel 1 i del 2 (Smith & Bjerke 2009).

2.3.3 Både rettigheter og ansvar

Utdrag fra prosjektbeskrivelsen (Kjørholt og Qvortrup 2004):

However, giving children rights as citizens is not unproblematic. Criticisms of children's social participation in a variety of different contexts in society warn against the danger of placing a heavy burden on children's shoulders by giving them too much responsibility and exposing them to a lack of care and protection (Nijnatten 1993, referred in de Winter 1997). Adults have the overall responsibility for creating environments to ensure children of a high quality of life and of presenting contexts for children's participation (Mollenhauer 1986, referred in de Winter 1997).

Marshall og den liberalistiske tradisjonen har blitt kritisert for å legge for stor vekt på individers rettigheter, og det har blitt hevdet at de overser betydningen av ansvar og plikter (Lockyer 2008). Innen den republikanske og kommunitaristiske tradisjonen defineres samfunnsborgskap i større grad i kraft av de pliktene som følger med statusen, og aktiv deltakelse i samfunnet fremheves som betydningsfullt. Blant annet i debatten om opplæring i samfunnsborgerskap i Storbritannia er disse tradisjonelle posisjonene forsøkt ført sammen gjennom å vektlegge at det er en gjensidighet (reciprocity) mellom rettigheter og plikter (Lockyer 2008). I sin analyse av barns rettigheter hevder Lockyer i tråd med dette at deltakelsesrettighetene forutsetter at barn og unge også må anerkjenne sitt ansvar overfor andre (ibid. 26).

Det er en rekke koblinger mellom spørsmålene om rettigheter, deltakelse og samfunnsborgerskap som på mange måter samler seg i spørsmålet om ansvar. Dette gjelder særlig barns status i forhold til voksne, og de dominerende forestillingene om barn og barndom i ulike kontekster. Når det gjelder spørsmålet om barns samfunnsborgerskap gir blant annet Lister følgende advarsel: "Proponents of children's active citizenship need to be wary of subordinating children's right to be children (as understood in its particular context) to the higher calling of the demands of citizenship" (2008: 17). Sosiale studier av barndom har bidratt til å synliggjøre hvilket ansvar barn og unge har i hverdagslivet (for eksempel Brannen 1995; Mayall 1994). Særlig spørsmål om barnarbeid har ført til debatt, blant annet i forhold til ulike forestillinger om hva som er en "god barndom" (Schrumpf 1997). Langt færre studier har satt fokus på hva ansvar som begrep betyr for barn, og hvilke oppfatninger barn og unge selv har

om ansvar (Morrow 2008b; Such og Walker 2004). Dette er et sentralt perspektiv i mitt arbeid.

I min analyse bruker jeg begrepet ”ansvar” som en beskrivelse av oppgaver, gjøremål og forpliktelser som en person har i sosiale relasjoner med andre i familie, skole og samfunnet for øvrig. I samtaler med barn og unge knyttes ”ansvar” til begrepet ”rettigheter” som impliserer at det er en sammenheng mellom disse. Jeg vil imidlertid reise spørsmål ved om dette nødvendigvis er tilfellet i alle sammenhenger når det gjelder barn og unge. Noen vil hevde at det som kjennetegner barn og barndom, er ”uansvarlighet”, i betydningen av å ha muligheten til å handle uten å måtte ta ansvar for konsekvensene. Denne oppfatningen bygger på en forestilling om at barn mangler noen kapasiteter (Lansdown 2005), og at voksne i samfunnet er gitt en posisjon som gjør at de har beslutningsmyndighet over barn. Disse forskjellene mellom barns og voksnes posisjon som ansvarlige personer reiser spørsmål ved om balansen mellom rettigheter og ansvar vil være den samme. For eksempel har barn rett til å uttale seg og si sin mening, uten at de må ta ansvar for beslutningen som tas på bakgrunn av deres synspunkt (Sandberg 2008). Dette er perspektiver som jeg vil følge opp i konklusjonen.

3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE: METODOLOGISKE REFLEKSJONER

Kort sagt kan vi si at *metoder* er teknikker for innsamling av grunnlagsmaterialet, *metodologi* forstås som teorier om og analyser av hvordan forskning kan og bør foregå, mens *epistemologi* er knyttet til selve legitimeringsstrategien – det som til slutt gjør at kunnskapen fremstår som vitenskapelig (Bondevik og Rustad 2006: 80).

Forskning handler om å anvende bestemte fremgangsmåter og systematiske prosedyrer for å utvikle ny kunnskap. Metodene vi bruker, kan betegnes som hjelpemiddel for å komme frem til mest mulig sikker kunnskap. Min avhandling bygger på data fra et internasjonalt forskningsprosjekt hvor deltakere fra seks forskjellige land har brukt mange av de samme metodene og utvalgskriteriene i sitt arbeid for å undersøke barns perspektiver på samfunnsborgerskap, rettigheter, ansvar og deltakelse, jf. kapittel 1. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de sentrale metodologiske perspektivene mitt arbeid bygger på, og reflektere rundt de valgene jeg har tatt i ulike faser av forskningsprosessen. Målet er å synliggjøre hvordan jeg har gjennomført mitt forskningsarbeid for å komme frem til de resultatene som presenteres i avhandlingen som vitenskapelig kunnskap.

Siden forskningsdesignet til det internasjonale prosjektet ble utviklet i 2003, har oppmerksomheten rundt barns deltakelse i forskning endret seg på flere måter. For det første har debatten beveget seg fra å argumentere for hvorfor det er viktig å fokusere på barns perspektiver og barns deltakelse (f.eks. Melton og Limber 1992; Morrow 1999), til i større grad å handle om hva et barneperspektiv betyr, og hva det innebærer å inkludere barns perspektiver og barns synspunkter ('voices') (f.eks. Clark et al. 2005; Halldén 2003; James 2007; Kjørholt 2004; Komulainen 2007; Spyrou 2011). For det andre har debatten beveget seg fra spørsmål om utvikling av nye metoder og teknikker for innsamling av data med barn og unge (f.eks. Boyden og Ennew 1997; Clark og Moss 2001; Hart 1997) til i større grad å handle om grunnlaget for kunnskapsproduksjon med barn og unge (f.eks. Gallacher og Gallagher 2008; James

2007; Mayall 2002; Spyrou 2011) og etiske spørsmål som flere etter hvert ser i sammenheng med barns ”right to be properly researched” (Beazley et al. 2009; Ennew et al. 2009; Powell 2011).

Jeg vil innledningsvis gjøre kort rede for forskningsdesignet til det internasjonale prosjektet og gi en overordnet beskrivelse av gjennomføringen av prosjektet i Norge. Deretter vil jeg redegjøre for mitt metodologiske ståsted og gi en grundigere presentasjon av sentrale faser i forskningsprosessen med refleksjoner rundt selve gjennomføringen og de valg jeg har gjort underveis. Jeg vil komme inn på aktuelle etiske spørsmål underveis med noen oppsummerende betraktninger til slutt.

3.1 Nasjonalt prosjekt i en internasjonal studie

Som nevnt i innledningen ble forskningsdesignet til det internasjonale prosjektet utviklet i 2003 av en gruppe med anerkjente forskere fra fem nøkkelinstitusjoner (Key institutions) i Childwatch International Research Network.

Agreement was reached on the research questions, timeline, sample and methodology. It was thought that semi-structured **focus groups** in primary and secondary schools, with children aged 8/9 years and 14/15 years, would be ideal to elicit their perspectives on citizenship, rights and responsibilities (Christensen, P. M. og James, A. 2000). In order to compare teachers’ and parents’ perceptions of ‘good’ citizenship with those of the children, and to explore how these adults help children to understand concepts like democracy and community, a **questionnaire for parents and teachers** would also be developed (Taylor og Smith 2009a: 11).

Det ble tatt en beslutning om å bruke fokusgrupper som metode med barn og unge. En fokusgruppeprotokoll ble utviklet av forskningsgruppen med detaljert beskrivelse av tilnærmingen, inkludert gruppesammensetning og konkrete spørsmål under ulike temaer (se vedlegg 3). I tråd med fokusgruppeprotokollen skulle det gjennomføres 9–10 fokusgrupper i hvert land, med rundt 8 deltakere i hver gruppe. Disse gruppene skulle ha følgende sammensetning:

1. 8–9 year-old girls, low SES (socio-economic status)
2. 8–9 year-old girls, moderate/high SES
3. 8–9 year-old boys, low SES
4. 8–9 year-old boys, moderate/high SES

5. 14–15 year-old girls, low SES
6. 14–15 year-old girls, moderate/high SES
7. 14–15 year-old boys, low SES
8. 14–15 year-old boys, moderate/high SES
9. marginalized children (split by gender and/or age if appropriate)
10. marginalized children (split by gender and/or age if appropriate)

Den anbefalte sammensetningen av gruppene bygger på en oppfatning om at barn og unge vil føle seg mer komfortable med andre barn i samme aldersgruppe, av samme kjønn og med tilnærmet lik sosioøkonomisk status og bakgrunn (Taylor og Smith 2009b). Det er i begrenset grad gjort rede for hvilke andre begrunnelser som knytter seg til de valgene som ble gjort av medlemmene i den internasjonale forskergruppen. Valget av de to ulike aldersgruppene synes blant annet å henge sammen med tidligere studier som viser at barn fra 5–6-årsalderen utvikler en forståelse for sine rettigheter som gradvis blir mer kompleks (Limber et al. 1999). Valget av 14–15-åringer synes videre å ha en sammenheng med at dette er den aldersgruppen som er med i den internasjonale studien med fokus på opplæring i samfunnsborgerskap (Civic Education Study) i regi av International Educational Association (IEA-studien) (Torney-Purta 2001). Denne studien inkluderer nærmere 90 000 14-åringer fra 28 land, deriblant Norge (Mikkelsen et al. 2001). Noe av bakgrunnen for å inkludere sosioøkonomisk status som en variabel kan knyttes til resultatene fra denne studien, som viser at 14-åringer som er vokst opp i hjem med flere bøker (et mål på foreldrenes utdanning), og som selv har som mål å ta høyere utdanning, generelt har høyere kompetanse om spørsmål knyttet til samfunnsborgerskap og demokrati.

I tråd med fokusgruppeprotokollen skulle samtalen i gruppene starte med en oppvarmingsaktivitet (warm-up activity) der deltakerne forestiller seg at de kommer til et nytt ”drømmeland” hvor det er vann og mat, men ingen andre folk. De blir så bedt om å bli enige om et navn til landet. Deretter rettes fokuset mot temaene rettigheter, ansvar, samfunnsborgerskap og deltakelse. Spørsmålsstillingen er lik når det gjelder rettigheter og ansvar: hva ordet betyr, om barn har rettigheter/ansvar, og hvilke rettigheter/ansvar barn eventuelt har hjemme, på skolen, og i nabolaget, nærmiljøet eller lokalsamfunnet (community), og om barn har samme rettigheter/ansvar som voksne, og eventuelt hvorfor ikke. Deretter rettes fokuset mot begrepet samfunnsborgerskap (citizenship), der

noen av spørsmålene er: Hva betyr det å være en samfunnsborger (citizen)?⁹ Kan barn være samfunnsborgere? Hva betyr det å være ”en god samfunnsborger”? Hva betyr det å delta? Hvordan deltar barn i familien, på skolen og eventuelt andre steder?

Etter denne delen som omhandler barn og unges oppfatninger med utgangspunkt i deres hverdagsliv hjemme, på skolen og i nabolaget, skulle fokuset igjen rettes mot ”drømmelandet” der barn og unge selv bestemmer hvordan det skal være. Først blir alle deltakerne bedt om å tegne hvert sitt flagg til det nye landet. Deretter rettes fokuset mot hvilke rettigheter og ansvar barn bør ha i det nye landet, om barn skal ha de samme rettighetene og ansvarsoppgavene som voksne, og hva det betyr for voksne å være en god samfunnsborger i forhold til hva det betyr for barn. Det siste temaet som skulle belyses, var hvordan man kunne komme fra den nåværende situasjonen i et land til den situasjonen som de beskrev for sitt ”drømmeland”. Eksempel på spørsmål er: Synes du at barn burde ha flere rettigheter, og i tilfelle hvilke? Hva kan voksne gjøre for å sikre at barn får disse rettighetene? Hva kan voksne gjøre for å hjelpe barn til å delta mer? Hva med barn, hva kan de gjøre?

I tillegg til fokusgrupper med barn og unge skulle det gjennomføres spørreundersøkelser rettet mot foreldre og lærere fra de samme områdene. Denne undersøkelsen, designet av professor Anne Smith, ble gjennomført i fire land: Australia, Brasil, New Zealand og Sør-Afrika, og ”was important as a means of providing some triangulation to the study” (Taylor og Smith 2009b: 37). Gjennom å samle inn data ved hjelp av ulike metoder (fokusgrupper og spørreundersøkelser) og fra ulike kilder (barn og unge, foreldre og lærere) var målet å styrke oppbygningen av kunnskap fra ulike perspektiver og ståsteder (ibid.).

3.1.1 Gjennomføring av prosjektet i Norge

Norsk senter for barneforskning ble med i det internasjonale prosjektet i 2004. Fokusgruppeprotokollen ble oversatt til norsk, og prosjektet ble gjennomført mest mulig

⁹ I Norge forsøkte vi å bruke ulike ord som borger, medborger og samfunnsborger. I tilfeller hvor disse ordene ikke ga noen mening for deltakerne, gikk vi videre til å snakke om deltakelse.

i tråd med denne i løpet av våren 2005.¹⁰ Det ble vurdert som lite hensiktsmessig å oversette spørreskjemaet som var rettet mot foreldre/lærere, uten å bearbeide det og gjøre det mer egnet i en norsk kontekst. Dette arbeidet ble ikke prioritert siden det var lite tid og økonomiske ressurser til gjennomføring av prosjektet.¹¹ De foreløpige resultatene ble presentert på den internasjonale konferansen *Childhoods 2005* ved Universitetet i Oslo sommeren 2005.

Som nevnt i innledningen ble jeg knyttet til prosjektet som ph.d.-stipendiat i april 2006. Våren 2007 satte jeg i gang med en ny runde med fokusgrupper for å utvide utvalget fra 2005, og utforske videre noen av de sentrale temaene og problemstillingene i prosjektet. Underveis valgte jeg å tilpasse fokusgruppene bedre i forhold til de ulike aldersgruppene (se vedlegg 4). For å utfylle samtalene i fokusgruppene valgte jeg å gjennomføre individuelle intervju med barn og unge pluss samtaler med foreldre i forbindelse med hjemmebesøk, og lærere i forbindelse med besøk på skolen. Jeg vil gjøre nærmere rede for utvalg og metode senere i kapitlet. Tabell 1 viser antall fokusgrupper, intervju og fordelingen av deltakere fra de ulike skolene.

Tabell 1 Oversikt over antall deltakere i fokusgrupper og intervju i Norge

| Skole | År | Fokusgrupper | | Intervju | |
|-------------------|------|--------------|------------|-----------|----------------|
| | | Ant. gr. | Ant. delt. | Barn | Lærer/foreldre |
| Sjørenden, 8–9 år | 2005 | 2 | 16 | | |
| | 2007 | 2 | 13 | 3 | 5 |
| Sjørby, 14–15 år | 2005 | 1 | 6 | | |
| | 2007 | 2 | 6 | 4 | |
| Vestby, 8–9 år | 2005 | 2 | 12 | | |
| Nordby, 8–9 år | 2007 | 5 | 19 | 4 | 4 |
| Øvreby, 14–15 år | 2005 | 2 | 19 | | |
| | 2007 | 4 | 18 | 5 | 1 |
| Sum | | 20 | 109 | 16 | 10 |

¹⁰ Gjertrud Stordal og Line Hellem var ansvarlig for rekruttering av deltakere og gjennomføring av fokusgruppene i 2005, med Pernille Skotte som støttespiller underveis i prosessen.

¹¹ Childwatch finansierte møter for nettverksgruppen knyttet til det internasjonale prosjektet, men det var ikke økonomisk finansiering til gjennomføring av forskningsprosjektet i de ulike landene.

3.1.2 Sammenligninger mellom ulike grupper og land

Målsettingen med det internasjonale forskningsprosjektet var å fremskaffe kunnskap på tvers av ulike kulturer (cross-cultural) og på tvers av ulike generasjoner (cross-generational) (Kaufman et al. 2003; Taylor og Smith 2009a). Dette ble oppnådd ved at prosjektet ble gjennomført i seks forskjellige land med til sammen 640 gutter og jenter samt 320 foreldre og lærere fra områder med svært varierende økonomiske, sosiale og kulturelle betingelser. Detaljene knyttet til datainnsamling og analyse er diskutert i de ulike bidragene fra de forskjellige landene som er presentert i boken *Children as Citizens? International Voices*.

Som nevnt i innledningen ble det under et møte på Røros i desember 2005 forsøkt å gjøre en komparativ dataanalyse. Arbeidet var basert på en mal for kategorisering av data ('template') som var utviklet av Ziad Abdeen, Al-Quds University, Palestina. Noen av de sentrale utfordringene i dette møtet har blitt oppsummert på følgende måte:

It quickly became apparent that there were major difficulties with any comparative use of the data due to the different ways in which individual countries had collected, analysed and reported their results. The different cultural contexts also made it problematic to systematically compare the findings across countries and ascertain the degree of similarity in the strength, frequency and meaning of the children and young people's views about their rights and responsibilities. The focus group methodology meant that it was impossible to quantify the responses in any meaningful way (for example, a reported comment may have been the view of the entire group or of just one or two of the children) (Taylor og Smith 2009a: 12-13).

Det viste seg at det av ulike grunner hadde blitt gjort en rekke tilpasninger i de forskjellige landene som fikk konsekvenser når det gjelder mulighetene for å gjøre komparative sammenligninger. Blant annet skyldes dette at det ikke var finansiering til gjennomføringen av prosjektet, og det krevde mye tid og ressurser i de ulike institusjonene for å gjennomføre prosjektet i tråd med fokusgruppeprotokollen. For å sikre gjennomføring ble det gjort forenklinger og tilpasninger både i forhold til hvordan data ble samlet inn, analysert og rapportert. At prosjektet var gjennomført i svært ulike kulturelle kontekster, gjorde det også vanskelig å systematisk sammenligne funn mellom de forskjellige landene. I forskningsdesignet var det heller ikke lagt opp til at svarene skulle kvantifiseres.

Til tross for disse utfordringene og begrensningene var det en rekke interessante resultater fra de ulike landene som samlet sett gir et rikt bilde av hvordan barn og unge i svært ulike kontekster reflekterer rundt rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap (Butler et al. 2009). I arbeidet med prosjektet har jeg vært åpen for å bringe inn resultater fra de ulike landene, og forsøkt å utnytte fordelene ved å være del av et internasjonalt prosjekt. Noen av forventningene til komparativ internasjonal forskning er at man ved å gjøre sammenligninger på tvers av kontekst vil få en dypere forståelse for de fenomenene som studeres, det vil gjøre det mulig å skjerpe analysene, nye perspektiver vil lettere utvikle seg, og det unike og det generelle ved fenomener vil kunne bli synlig (Backe-Hansen 2002).

Som en konsekvens av at det var store vanskeligheter med å gjøre empiriske komparasjoner med dataene fra de ulike landene, har jeg valgt å bygge min avhandling på dataene fra Norge. Deltakelse i det internasjonale prosjektet har likevel vært av stor betydning, både for å utvikle et teorigrunnlag (Smith og Bjerke 2009) og for å utforske materialet ut fra ulike analytiske dimensjoner (Butler et al. 2009). I møte med de ansvarlige for gjennomføringen av prosjektet i de ulike landene fikk jeg diskutert både teoretiske og metodologiske problemstillinger. Arbeidet med å identifisere fellestrekk og forskjeller mellom de ulike landene bidro til at jeg fikk et nytt blikk på det empiriske materialet. I min avhandling bruker jeg denne kunnskapen for å synliggjøre det unike og det generelle ved resultatene i Norge, sammenlignet med resultatene fra de andre landene. Jeg vil nå presentere de sentrale metodologiske perspektivene som ligger til grunn for mitt arbeid, før jeg gir en grundigere redegjørelse for mine valg og refleksjoner knyttet til gjennomføringen av prosjektet.

3.2 Metodologiske perspektiver

I det internasjonale prosjektet ble det valgt en kvalitativ tilnærming for å komme tettere inn på barn og unges hverdagsliv i ulike sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle kontekster (Taylor og Smith 2009b). Kvalitativ forskning har vokst frem i ulike faser innen ulike teoretiske retninger, og inkluderer i dag en rekke ulike tilnærminger og metoder. Denzin and Lincoln (2005) bruker følgende definisjon i sin håndbok:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It

consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible (...) qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin og Lincoln 2005: 3).

Et vesentlig kjennetegn er at forskningen og kunnskapen som produseres, knyttes til en gitt kontekst, og at forskeren forsøker å forstå, eller fortolke, sosiale praksiser i kraft av den mening de gis av deltakerne. Tilnærmingen i det internasjonale prosjektet bygger på en forutsetning om at mennesker (inkludert barn) er med på å skape og konstruere sin virkelighet, og at handlingene ikke fullt og helt er forutbestemt av andre (Cresswell 1994: ref. i Taylor og Smith 2009). Det forutsettes at mennesker har meninger og synspunkter om hendelser og fenomener som er knyttet til deres hverdagsliv. Utvalget er på bakgrunn av dette gjort ”purposive rather than random in order to select cases which will provide rich data (MacDougall og Fudge 2001)” (Taylor og Smith 2009b: 35).

Den tverrfaglige barneforskningen med vekt på sosiale studier av barndom vokste frem som en reaksjon mot noen av de antagelsene og forestillingene som var dominerende om barn og barndom (Prout og James 1997). Det har vært en betydelig økning i antall studier som relaterer seg til disse teoretiske perspektivene fra midten av 90-tallet, med en tilsvarende økning i antall vitenskapelige tidsskrifter som publiserer forskning innenfor dette feltet. Likevel kan det fortsatt sies å være et ”umodent” felt, både metodologisk (Gallacher og Gallagher 2008) og teoretisk (Lee 1998). Dette gjør det imidlertid ikke mindre interessant eller aktuelt, snarere tvert imot. Som jeg har gjort rede for i kapittel 2, er fokuset på barn som sosiale aktører sentralt i sosiale studier av barndom. Ut fra dette har det vokst frem føringer om at det ikke er tilstrekkelig å drive forskning *på* og *om* barn, men at forskning må foregå *for* og *med* barn (f.eks. Mayall 2002; Punch 2002b). Det er etter hvert også en rekke eksempler på at barn ikke bare deltar i ulike deler av forskningsprosessen, men er med som forskere i gjennomføringen av prosjekt (Alderson 2000a; Cheney 2011; Jones 2004; Kellett et al. 2004). På bakgrunn av denne utviklingen har det etter hvert blitt reist en rekke fundamentale spørsmål til hvordan kunnskap produseres i sosiale studier av barndom, og hva som er

grunnlaget for denne kunnskapen (Gallacher og Gallagher 2008; James 2007; Spyrrou 2011).

Valget av metode i forskning med barn er tett knyttet til hvordan forskeren forstår barn, og i hvilken grad barn gis samme status som voksne eller ses som forskjellige fra voksne (Punch 2002b). Blant annet henger dette sammen med bekymringen for at forskeren skal påvirke barn og unge med sine egne synspunkter og perspektiver, fremfor å gjøre deltakerne i stand til å fremtre som subjekter som får uttale seg fritt og åpent. Fokuset rettes ofte mot at det må tas spesielle hensyn i forhold til å sikre at språk og formuleringer, sted og omgivelser, relasjoner mellom personer, og forskningsmetodene som blir brukt, er mest mulig ”barnevennlige” (f.eks. Barker og Weller 2003; O’Kane 2000). Jeg mener at forskning med barn ikke nødvendigvis er grunnleggende forskjellig fra forskning med voksne, men de metodologiske diskusjonene som reises, er ofte annerledes i forskning med barn (Punch 2002b; Solberg 1994). Jeg mener det er viktig å være bevisst at barn og voksne i mange sammenhenger forholder seg til hverandre på gitte og tilvente måter, og at barns status og posisjon i ulike deler av samfunnet er grunnleggende forskjellig fra voksne (Mayall 2002). Målsettingen om å inkludere barn og unge som subjekter i forskning der de fremtrer som fullverdige mennesker, utelukker ikke at det tas spesielle hensyn. Snarere er det ivaretagelse av forskjeller knyttet til for eksempel språk, erfaring og konsentrasjon som vil kunne bidra til at barns forståelse av verden i større grad blir en del av vår kunnskap om barn.

Mitt metodologiske ståsted er tett knyttet til noen av de teoretiske perspektivene jeg bygger på i min avhandling, med fokus på kunnskap som forankret i ulike kontekster (situated) og anerkjennelse av forskjellene i forhold til hvordan barn og voksne er posisjonert i samfunnet (Alanen 1992; Mayall 2002; Moosa-Mitha 2005). Jeg har forsøkt å følge Anne Solbergs råd om å ”ignorere alder” og legge til side det jeg ”vet” om forskjellene mellom barn og voksne, og synliggjøre hvordan kunnskap er ”positioned” både fra mitt eget ståsted og fra ståstedet til de barn og unge som har vært med i studien (Solberg 1994: 194–201).

3.2.1 Barns perspektiver som metodologisk utgangspunkt

Svært få er kritiske til en målsetting om å inkludere barns perspektiver, både innenfor og utenfor forskningens verden. I tråd med FNs barnekonvensjon er prinsippet om barns deltakelse anerkjent som en universell verdi og gjort til allmenne krav i familien, skolen, nærmiljøet og samfunnet for øvrig (Komiteen for barnets rettigheter 2009). På mange måter er dette politisk retorikk med barn og unges deltakelse som symbol på overordnede verdier som frihet og demokrati, uten at det nødvendigvis vil ha noen umiddelbare konsekvenser som vil lede til reelle endringer i barn og unges hverdagsliv (Kjørholt 2004; Kjørholt 2007).

Det har blitt gjort et poeng ut av skillet mellom begrepet ”barneperspektiv” og ”barns perspektiver” i forskning:

Barnperspektiv skrives som ett ord setter fokus på ett perspektiv som syftar till att tillvarata barns villkor och verka för barns bästa eller för att studera en kultur skapad för barn. Sett som två ord blir det i stället att anlägga ett perspektiv eller fånga en kultur som är barnets (Halldén 2003: 14).

Sitatet synliggjør to vesentlige forhold. For det første at et barneperspektiv kan være noe mer enn å inkludere barns perspektiver. For det andre at fokuset på barns perspektiver kan lede ut i essensialistiske forestillinger om at barns stemmer er ”autentiske” og ”ekte” fortellinger fra en kultur som er ”fremmed” for voksne (James 2007; Kjørholt 2007; Warming 2011).

Jeg har tidligere plassert min egen tilnærming innenfor det som har blitt betegnet som ”the minority group child” i sosiale studier av barndom (James et al. 1998), der målet er å produsere kunnskap *for* barn, med utgangspunkt i barns perspektiver (Mayall 2002). I arbeidet med å produsere kunnskap *for* barn og unge har jeg latt meg inspirere av noen av parallellene mellom sosiale studier av barndom og kvinne- og kjønnsforskning (Alanen 2005; Nilsen 2003). Utgangspunktet er felles i kraft av en påstand om at den foreliggende kunnskapen er mangelfull, og at dette ikke bare er et spørsmål om manglende studier, men også inkluderer svakheter ved forskningssystemet som helhet og den rådende tenkningen som ligger til grunn for (manglende) utforskning av et

forskningsfelt. Leena Alanen gir en god beskrivelse av hva en slik analyse med barn omfatter, og hva det betyr:

... the visual fiction of 'the child's perspective' may include more than just accumulated descriptions of the world as it is seen, literally, through children's eyes. The notion of a generational system suggests that children are also 'knowers' – that is, they gain practical knowledge of what it is to be a 'child' in the kind of society in which they are positioned as 'children' (...) This hints at the possibility of 'opening' the social world from a children's position, and beginning to theorize the social from a children's standpoint (Alanen 2005, p. 41).

Målsettingen i gjennomføringen av dette prosjektet har vært å ta utgangspunkt i barn og unges kunnskap om hvordan det er å være barn i ulike kontekster, og forsøke å fange betydningsfulle erfaringer og opplevelser fra deres hverdagsliv som kan gi en bedre forståelse av hvordan det er å være posisjonert som barn i samfunnet. Målet har vært å styrke vår kunnskap om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap – gjennom å dokumentere, fortolke og formidle barns perspektiver.

3.2.2 Forestillinger om det "autentiske" barnet

Det er en underliggende målsetting i mitt prosjekt å gi barn og unge en stemme for at deres kompetanse, erfaringer, meninger, tanker, ideer og følelser skal inngå som del av vår felles forståelse av verden. Denne målsettingen bygger på en forutsetning om at det er noe unikt og identifiserbart i måten barn og unge opplever verden, som er forskjellig fra hvordan voksne opplever verden. Dette "noe" kan betegnes som et "barneperspektiv" som forskningen søker etter, både gjennom å velge et bestemt perspektiv i sitt arbeid og ved å inkludere barn og unges egne perspektiver.

I tråd med det internasjonale prosjektet har jeg hatt følgende som utgangspunkt:

The voices of particular children cannot be used to speak on behalf of children in other parts of the world. The children from the six countries contributing their perspectives to our study enabled us to explore the significance of social and cultural contexts, and to create opportunities for the children to discuss their rights, responsibilities and citizenship amongst themselves through the medium of school-based focus groups (Taylor og Smith 2009b: 36)

Det er ikke grunnlag for å si at de oppfatningene barn og unge som har deltatt i vårt prosjekt, gir uttrykk for, nødvendigvis vil gjelde barn og unge i andre deler verden. Barn og unges deltakelse i de seks ulike landene gir imidlertid et godt grunnlag for utforskning og analyse med bakgrunn i data fra svært forskjellige kontekster. Dette synliggjør både fellestrekk mellom barn og unge i ulike deler av verden, og mangfoldet av forskjeller ut fra en rekke ulike variabler (Butler et al. 2009). En av farene ved fokuset på barns perspektiver knytter seg til spørsmål om representativitet og autentisitet (James 2007; Kjørholt 2007). Hvem er det som representerer barns perspektiver? Hvilken betydning får barns perspektiver i forskning? Hvordan blir de brukt i formidling av resultater? Barns stemme i form av deres egne ord og formuleringer, deres tanker og meninger, blir i mange sammenhenger fremhevet som ”autentiske” i betydningen av å være ”ekte” og ”sanne” bilder av en virkelighet eller kultur som er unik for barn (Kjørholt 2007). For forskere som ønsker å formidle barns stemmer, har det derfor vært av stor betydning å gjøre dette uten noen form for påvirkning.

Since mediation by adults has often silenced children, it would seem to be desirable for any sociologist of childhood to seek children's unmediated voices and to pass those unmediated voices on to a wider audience (Lee 2001: 133).

Oppmerksomheten har derfor spesielt vært rettet mot betydningen av å lytte til barn og å gjengi deres meninger og synspunkter så tett som mulig opp til den ”unmediated” eller ”autentiske” stemmen til barn. Slike forestillinger om ”autentisitet” bidrar til å legitimere forestillinger om kunnskap som universelle sannheter om barn og barndom (James 2007).

En annen fare ved det dominerende fokuset på barns perspektiver og barns deltakelse knytter seg til spørsmålet om hvilke metoder som eventuelt egner seg best. Det har blant annet blitt hevdet at fokuset på barns deltakelse: ”has become both an *aim* and a *tool* in an ethical quest towards 'empowering' children”, og ”[p]articipatory methods are thus seen as producing more 'authentic' knowledge about children's subjective realities (Grover 2004)” (Gallacher og Gallagher 2008: 501 - 502). For eksempel blir det å inkludere barn og unge som forskere sett på som et tiltak for å gi dem makt til å være med å bestemme hvordan deres virkelighet forstås og beskrives, som en kritisk

korreksjon til måten vitenskapelig kunnskap blir produsert (Jones 2004). Det er imidlertid en fare for at dette leder til en konklusjon om at barn er bedre til å frembringe denne kunnskapen som forskere, bare *fordi de er barn* (Jones 2004: 123, referert av James 2007: 263). Noe av begrunnelsen for å involvere barn som forskere synes å bygge på en forestilling om at det å være barn gir dem en privilegert posisjon som ”insider” i forhold til voksne som ”outsider” i forskning med barn.

Feministisk forskning med fokus på forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker, har reist en rekke kritiske spørsmål til dikotomien mellom ”insider-outsider” og de antatte fordelene og ulempene ved å se og forstå ting fra innsiden i forhold til en objektiv og analytisk tilnærming fra en utenforstående. Det ses som mer betydningsfullt å rette fokuset mot den interaktive prosessen som ligger til grunn for produksjonen av kunnskap: ”Outsiderness and insiderness are not fixed static positions. Rather, they are ever-shifting and permeable social locations that are differently experienced and expressed by community members” (Naples 2003: 49). Som forskere er vi aldri verken helt på innsiden eller på utsiden, men inngår i en relasjon som er i kontinuerlig forandring i samspillet mellom forsker, forskningsdeltakere og det omkringliggende samfunnet. Dette vil også gjelde barn som deltar aktivt i ulike deler av forskningsprosessen.

Snarere enn å bygge opp under forestillingene om ”autentisitet” og forståelsen av barn som del av en (fremmed) ”stamme” med en egen kultur, synes det å være mer hensiktsmessig å sette fokus på hvordan kunnskap blir produsert i en gitt situasjon ut fra et ståsted som forskeren må gjøre rede for (Bondevik og Rustad 2006; Haraway 2004; Harding 2004). Harding (2004) hevder for eksempel at det ikke er tilstrekkelig å være kvinne for å kunne produsere feministisk kunnskap, og at også menn kan lære å beskrive og forklare kvinners liv på en mindre forutinntatt og fordreid måte. Dette mener jeg også vil gjelde i forhold til barn.

3.3 Rekruttering av deltakere og utvalgets sammensetning

Barns deltakelse i forskning forutsetter at de blir spurt om å delta, at de ønsker å delta, og at de får lov til å delta. Ethiske spørsmål rundt samtykke og samtykkekompetanse har blitt grundig behandlet, særlig i medisinske og psykologiske studier med barn, og har

etter hvert vekket mye debatt i forhold til forskning med barn i sosiale studier av barndom (Alderson og Morrow 2004; Cocks 2006; Morrow og Richards 1996; Powell 2011). Hovedregelen i Norge er at foresatte må samtykke for umyndige, og at barn og unge deretter gir sin tilslutning til å delta eller eventuelt motsetter seg å delta (Backe-Hansen 2009a).¹² Samtykke fra foresatte kan være problematisk med tanke på barns *rett* til å delta i forskning, dersom det ikke tas hensyn til barns alder og modenhet til selv å samtykke, eller at verdien av barns deltakelse i forskning ikke anerkjennes. Disse problemstillingene knytter seg også til spørsmål om beskyttelse av barn og forståelsen av barn som en sårbar gruppe, jf. punkt 12 i de nasjonale forskningsetiske retningslinjene (NESH 2006). I tråd med rettighetstenkningen har det blitt økende oppmerksomhet om begrensningene fra portvakter (gatekeepers) som søker å beskytte barn, men som samtidig reduserer deres muligheter til å delta i forskning (Hill et al. 2004; Morrow og Richards 1996; Nilsen og Rogers 2005; Powell og Smith 2009; Powell 2011).

For å sette sammen et utvalg, mest mulig i tråd med føringene i fokusgruppeprotokollen (se vedlegg 3), ble deltakerne rekruttert fra skoler beliggende i områder utvalgt på bakgrunn av offentlig statistikk om befolkningsstruktur, utdanning, arbeid/inntekt, boforhold, og helse, sosial og omsorg.¹³ Det ble valgt ut to skoler (Sørenden og Sørsiden) fra områder som scoret relativt lavt i forhold til antall år i utdanning, sysselsetting og inntekt/formue, mens de scoret høyt i forhold til andel innvandererbakgrunn, andel bosatte i blokk/bygård, andel barn med barnevernstiltak og andel sosialhjelpsmottakere. De andre skolene (Vestby, Øvreby og Nordby) ble valgt fra områder som lå rundt gjennomsnittet eller noe høyere i forhold til utdanning, sysselsetting og inntekt/formue.

Det har sine klare fordeler å kontakte skoler for å rekruttere barn og unge til å delta i forskning. For det første har alle barn i Norge plikt til å gå på skole, og de fleste er

¹² Under punkt 12 Barns krav på beskyttelse i de nasjonale forskningsetiske retningslinjene heter det blant annet: "Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskning. Når det er spørsmål om å inkludere et barn i forskning, er det likevel viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt. I tillegg til foreldrenes samtykke er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den" (NESH 2006: 16–17).

¹³ Det ble benyttet tall fra Statistisk sentralbyrå, 2001–2003.

tilknyttet en skole i sitt nærmiljø. Skolen speiler derfor befolkningssammensetningen lokalt og er et egnet sted for å gi mange barn og unge tilbud om å delta. For det andre kan skolens personale være til hjelp for å koordinere det praktiske. Dette kan imidlertid være problematisk, både med tanke på hvilke skoler som blir med, hvilke barn som blir spurt, hvilken informasjon barn mottar, og hvorvidt barn opplever at de har et reelt valg om å delta eller ikke (Gallagher et al. 2010; Kellett et al. 2004; Morrow og Richards 1996).

Alle skolene som deltok i undersøkelsen i 2005, ble forespurt i brev og per telefon om å delta i prosjektet i 2007 (se vedlegg 5). Dersom skolen var positiv til å delta, ble det avtalt et informasjonsmøte med kontaktlærerne på det aktuelle trinnet. Rektor på den ene skolen ønsket ikke at elevene skulle være med i prosjektet i skoletiden, fordi det var så mange andre aktiviteter utenom ordinær skole i den aktuelle perioden, blant annet et annet forskningsprosjekt med samme målgruppe. På bakgrunn av dette ble det tatt kontakt med en ny skole i samme område (Nordby). I møte med kontaktlærerne på skolene ble det avtalt videre fremdrift for rekruttering av deltakere, og praktisk tilrettelegging i forhold til gruppeinndeling, tid og sted. Et utvalg av elevene mottok et brev med invitasjon til å delta med mer informasjon om formålet med prosjektet, tema, gjennomføring, og retningslinjer for samtykke og konfidensialitet (se vedlegg 6). Brevet er forsøkt tilpasset de to aldersgruppene. Alle måtte levere et samtykkeskjema med underskrift fra en foresatt for å kunne delta i prosjektet.

I 2007 ble det også tatt kontakt med en skole i et bosettingsområde med høy andel av samer, for å sikre deltakelse fra en minoritetsgruppe i tråd med intensjonene i det internasjonale prosjektet. Det ble på vanlig måte sendt et informasjonsbrev til skolen som ble fulgt opp per telefon. Etter å ha vært i kontakt med et utvalg elever og foresatte, meldte rektor tilbake at det var liten interesse for deltakelse blant elevene, og at flere av de foresatte hadde vært skeptiske til at deres barn skulle delta. Denne skepsisen skyldes ifølge rektor en bekymring for at deres barn, familie eller den samiske befolkning skulle fremstilles i et uheldig søkelys, og at det kunne bli kjent innad i miljøet hvem som hadde deltatt, og hva de hadde sagt. Selv om foresatte ble informert om at alle data ville anonymiseres, følte de seg ikke sikre, siden de aktuelle områdene er små og miljøet er

forholdsvis lite. Flere land i den internasjonale studien opplevde lignende utfordringer i forhold til opplevd sårbarhet og økt kontroll for å beskytte barn fra marginaliserte grupper (Taylor og Smith 2009b).

Tabell 2 viser at til sammen 232 barn og unge har blitt invitert til å delta i prosjektet (71 i 2005 og 161 i 2007). Til sammen valgte 109 barn og unge å delta. Av disse er 60 stykker mellom 8 og 9 år (20 gutter og 40 jenter), mens 49 stykker er mellom 14 og 15 år (20 gutter og 29 jenter).

Tabell 2 Oversikt over antall barn og unge fra de ulike skolene

| Skole | År | Antall forespurt | Antall deltakere | | | % andel av de forespurte |
|------------------|------|------------------|------------------|-----------|------------|--------------------------|
| | | | Gutt | Jente | Total | |
| Sørenden, 8–9 år | 2005 | 20 | 4 | 12 | 16 | 80 % |
| | 2007 | 34 | 6 | 7 | 13 | 38 % |
| Sørby, 14–15 år | 2005 | 15 | 1 | 5 | 6 | 40 % |
| | 2007 | 62 | 3 | 3 | 6 | 10 % |
| Vestby, 8–9 år | 2005 | 16 | 6 | 6 | 12 | 75 % |
| | 2007 | 35 | 4 | 15 | 19 | 54 % |
| Øvreby, 14–15 år | 2005 | 20 | 9 | 10 | 19 | 95 % |
| | 2007 | 30 | 7 | 11 | 18 | 60 % |
| Sum | | 232 | 40 | 69 | 109 | 47 % |

Vi ser at det er store variasjoner i forhold til antall barn som er forespurt, og hvor mange som valgte å delta på de ulike skolene. Det er en høyere prosentandel som takket ja til å delta i 2005 enn i 2007. Noe av forklaringen kan være at forskerne på disse skolene fikk anledning til å møte elevene i forkant for å fortelle om prosjektet. Vi ser videre at det er flere jenter enn gutter som har deltatt i studien, men at det på de fleste skolene ble en forholdsvis jevn fordeling. Det var lettere å rekruttere deltakere fra områder som lå rundt gjennomsnittet eller noe høyere i forhold til utdanning, sysselsetting og inntekt/formue i befolkningen. Forskjellene er størst mellom elever på 9. trinn: 95 % deltakelse i forhold til 40 % deltakelse av de forespurte elevene i 2005, og 60 % deltakelse i forhold til 10 % deltakelse av de forespurte elevene i 2007.

Siden rekrutteringen foregikk i skolesammenheng kan det tenkes at enkelte opplevde et press eller en forventning om å delta fra sin kontaktlærer, eller at de valgte å delta fordi de så på det som et bedre alternativ enn vanlig skole. Krav om samtykke fra foresatte kan være en vesentlig terskel for deltakelse, siden de både måtte be om å få en underskrift fra foresatte og levere skjema til kontaktlærer innen en gitt frist (Coyne 2010). På den andre siden gjør det at valget om å delta blir mer gjennomtenkt, og det krever en egeninnsats som gjør at det ikke bare blir et lettvint alternativ for å slippe unna vanlig skoletid. Blant de som deltok, ga flere uttrykk for at de hadde veldig mye lekser, og at det var mye å gjøre på skolen i det aktuelle tidsrommet. Dette kan også være en grunn til at flere ikke ønsket å delta. Ved Sørby skole var det i første omgang ingen av elevene som meldte tilbake at de ønsket å delta. Det ble derfor avtalt med kontaktlærer at tilbudet skulle gis på nytt til alle med informasjon om at de som deltok, ville få en kinobillett som takk for innsatsen. Hvorvidt det er etisk forsvarlig å tilby en form for betaling eller kompensasjon for å delta i forskning er omstridt (se f.eks. Abebe 2009; Gallagher 2009; Hill 2005). I mitt tilfelle var det et tiltak for å forsøke å vekke interesse og motivere 14–15-åringene til å delta. Dette viste seg å ha nærmest ingen effekt. Kun 6 (av 62) stykker meldte seg, tre gutter og tre jenter. Alle disse syntes det var positivt å få en kinobillett, men påpekte at det var andre grunner til at de nå hadde valgt å delta, for eksempel at det passet bedre på dette tidspunktet. I tillegg til mangel på tid synes en viktig forklaring å være at den informasjonen de fikk om prosjektet, ikke var interessant eller aktuell nok til at de prioriterte å delta.

Alle som deltok i en fokusgruppe i 2007, fikk med seg en brosjyre med informasjon om prosjektet og en kortversjon av FNs konvensjon om barnets rettigheter (se vedlegg 7). I denne brosjyren ble retningslinjer knyttet til konfidensialitet gjentatt, og det ble gitt opplysninger om hvordan de kunne få vite mer om resultatene fra prosjektet. Et utvalg på til sammen 16 barn og unge ble etter en tid spurt om de ønsket å delta i et individuelt intervju. Disse fikk først et informasjonsbrev med hjem fra kontaktlærer, før de ble kontaktet per telefon etter skoletid (se vedlegg 8). Kriterier som ble brukt i utvelgelsen, var i følgende rekkefølge: alder, kjønn, interesse og motivasjon for å delta, bosted og familiesammensetning. Foreldre/foresatte til de yngste barna ble spurt om å delta i et intervju i forbindelse med et hjemmebesøk. Jeg tok kontakt med foreldre på telefon for

å avtale tidspunkt etter å ha fått bekreftet fra barna at de ønsket å delta videre, og at jeg kunne få være med dem hjem etter skolen. Det har blitt fremhevet at samtaler med barn ”hjemme” kan være svært verdifullt, men at det ofte er vanskelig å få dette til i praksis (Nilsen og Rogers 2005). Alle foreldrene til de barna som ønsket å delta videre, var positive og støttende til at jeg skulle være med hjem.

3.4 Meningsutveksling og diskusjon i fokusgrupper

Fokusgrupper er tilrettelagte diskusjonsgrupper som kretser rundt noen spørsmål og problemstillinger som er valgte temaer i samtalen. Til forskjell fra et gruppeintervju, legges det i en fokusgruppe større vekt på å utforske ulike temaer sammen med deltakerne, med forskeren som en tilrettelegger for diskusjon og samtale (Stewart et al. 2007). Som andre kvalitative forskningsmetoder bidrar fokusgrupper til at forskeren får tilgang til tanker, meninger, synspunkter og erfaringer fra de personene som deltar. Metoden har blitt brukt med barn og unge innen en rekke ulike fag og forskningstradisjoner for å inkludere barns perspektiver, synspunkter og erfaringer (Hennessy og Heary 2005). Begrunnelsen for å velge fokusgrupper i det internasjonale prosjektet var blant annet at:

They enable large number of participants to be included in the research, promoting greater discussion and idea generation than would be possible in individual interviews (...). This more dynamic process encourages spontaneous responses from members of the group and avoids a 'question and answer' format. The choice of focus group interview methods in our international study also had the advantages of being appropriate to the questions we were asking, faithful to our theoretical perspective and feasible (Taylor og Smith 2009b: 36-37).

Fokusgrupper anses å ha en rekke fordeler med barn og unge som deltakere, blant annet fordi prosessen er mer dynamisk, og fordi de får mer kontroll og makt i prosessen sammenlignet med en vanlig intervjusituasjon. Ved å sette sammen grupper med barn og unge som kjenner hverandre litt fra før, kan det også bli en lavere terskel for å delta og bidra aktivt i samtalen, i forhold til når de er alene med en voksen forsker (Mayall 2000a; Punch 2002a). Dette vil imidlertid variere, siden enkelte vil kunne oppleve det som vanskelig å si noe i en gruppe og sette pris på en individuell samtale (Hill 2006). Det kan også være at de ikke slipper til fordi andre deltakerne er for dominerende

(Stewart et al. 2007). Hvorvidt en fokusgruppe fungerer, og hvordan interaksjonen blir i gruppen, vil i tillegg til deltakernes bidrag også henge sammen med hvordan samtalen tilrettelegges (Hennessy og Heary 2005; Stewart et al. 2007). Dersom det legges til rette for det, kan fokusgrupper være morsommere og mer stimulerende for barn, og de kan bygge opp under og støtte følelsesmessig engasjement (Punch 2002a). Fokusgrupper gir også forskeren mulighet til å observere samhandlingen, interaksjonen og konversasjonen mellom barn, som dermed kan få mer fokus enn det generasjonelle møtet mellom barn og unge som deltakere og den voksne forskeren (Robinson og Kellet 2004).

3.4.1 Trygg og inkluderende ramme for deltakelse

Fokusgrupper ses som spesielt egnet for å inkludere marginaliserte grupper under forutsetning av at de er "a safe environment where people can share ideas, beliefs, and attitudes in the company of people from the same socio-economic, ethnic and gender backgrounds" (Madriz 2000: 835, sitert av Taylor & Smith 2009: 36). Det blir også fremhevet at diskusjoner i fokusgrupper kan gi mer detaljert informasjon fra barn ettersom de oppmuntres til å uttrykke sin egen mening når andre gjør det, og de kommer på hendelser og episoder når andre forteller om sine opplevelser (Hill et al. 1996; Punch 2002a). Dette reiser på den annen side noen etiske spørsmål i forhold at barn kan åpne seg om private forhold, og at intense diskusjoner kan føre til at noen blir stående alene eller føler seg såret av andre deltakere (Hennessy og Heary 2005).

Det er til sammen gjennomført 20 fokusgrupper på 5 forskjellige skoler i Norge. Gruppene fikk ikke den sammensetningen som er skissert i fokusgruppeprotokollen. Blant annet på grunn av antallet deltakere på de ulike skolene ble gruppene mindre (4–6 personer), og det var ikke hensiktsmessig å lage egne grupper for gutter og jenter. En inndeling ut fra kjønn blir sett på som en fordel med barn og unge ut fra en oppfatning av at de yngste gjerne trives best med de av samme kjønn, og at ungdom fort kan bli distraheret og miste fokus når de er sammen på tvers av kjønn (Hennessy og Heary 2005). Etter at det var klart hvilke barn som ønsket å delta i prosjektet, valgte jeg å rådføre meg med kontaktlærer for å sette sammen gruppene med deltakere som kjenner hverandre, og som føler seg komfortable og trygge i møte med hverandre, slik at de

lettere vil åpne seg og fortelle om sine erfaringer. Det ble til at vi kun på en av skolene med de yngste (8–9 år) delte inn gruppene ut fra kjønn (Sørenden), mens resten ble gjennomført med blandede grupper med jenter og gutter. Jeg opplevde at det var positivt med både gutter og jenter i gruppene, fordi dette bidro til økt diskusjon og refleksjon ut fra ulike perspektiver og erfaringer.

En av fordelene ved fokusgrupper er at maktforholdet mellom forsker og deltaker er annerledes enn i en vanlig intervju situasjon, ved at deltakerne får flere muligheter til å påvirke diskusjonene i ulike retninger ut fra sine interesser og erfaringer og kan inngå i diskusjoner og ordvekslinger med hverandre (Madriz 2000). Dette kan være en fordel i møte med barn i forhold til hvordan de er vant til å bli behandlet av voksne i samfunnet (Mayall 2000a; Punch 2002a). Enkelte kan ha en opplevelse av at de må svare for seg og gjøre rede for sine handlinger overfor voksne, og de kan være urolige for hvordan voksne vil reagere på det de sier. Det er ulike oppfatninger om hvilken ”forskerrolle” som egner seg best i møte med barn. Enkelte vektlegger betydningen av å minimere sin rolle som voksen (Mandell 1988), mens andre vektlegger rollen som ”venn” (Corsaro 2003; Fine og Sandstrom 1988). Jeg har valgt å innta rollen som forsker i betydningen av å være nysgjerrig og spørrende, og har i starten av samtalen med barn og unge lagt vekt på at målet med prosjektet er å bygge videre på deres kunnskap og lære fra deres opplevelser og erfaringer (Mayall 2000a).

Flere har påpekt at når møte med barn skjer på skolen, kan de være mer opptatt av å gi ”riktige” svar ut fra hva de vet eller hva de tror voksne vil vite (Greene og Hill 2005). Dette har jeg forsøkt å ta høyde for gjennom å understreke at det er barns perspektiver som er i fokus for studien. Når noen ga uttrykk for at de ikke forstod betydningen av et ord, forsøkte jeg å stille det som et åpent spørsmål til de andre i gruppen for å poengtere at det var deres refleksjoner og svar som var viktige, før jeg eventuelt valgte å omformulere spørsmålet. Med de yngste deltakerne (8–9 år) var det i større grad nødvendig å understreke at jeg ikke var ute etter det ’riktige’ svaret når de ikke var helt sikre på om de hadde forstått spørsmålet eller var usikre på hva dette dreide seg om. Dette henger sammen med hvilke temaer som ble tatt opp, hvordan spørsmålene ble stilt, og hvordan arbeidet ble lagt opp i gruppene.

3.4.2 Bruk av lek og visuelle teknikker

Et kjennetegn ved fokusgrupper er at samtalen fokuseres mot noen utvalgte temaer, og at den ledes av en person som har i oppgave å legge til rette for meningsutvekslinger og diskusjon mellom deltakerne (Stewart et al. 2007). Ideelt sett skal forskeren kunne fungere som en tilrettelegger i gruppen for å stimulere til diskusjon rundt synspunkter, meninger, ord og uttrykk i kommentarene fra deltakerne i gruppen (Kitzinger 1994). Ofte er det nødvendig med en tett oppfølging for å komme nærmere inn på deltakerne og få dem til å åpne seg og dele av sine erfaringer og opplevelser mer i dybden (Stewart et al. 2007).

Det ble forsøkt å ta høyde for dette i tilretteleggingen av diskusjonene i gruppene. I 2005 delte to personer på ansvaret for gjennomføring av fokusgruppene, i tråd med føringene i fokusgruppeprotokollen. Rollefordelingen var slik at den ene fulgte opp med spørsmål for å sikre fremdrift i forhold til fokusgruppeprotokollen, mens den andre tok notater og ga oppmerksomhet til deltakerne for å involvere flest mulig på en god måte. Det var særlig nødvendig med to personer i grupper med mange deltakere og høyt engasjement, eller der hvor en eller flere av deltakerne mistet konsentrasjonen og forstyrret de andre deltakerne. I 2007 var det ikke praktisk gjennomførbart å ha to personer til stede i gjennomføringen. I stedet ble antall deltakere i gruppene redusert til maksimalt seks stykker, for å gjøre det lettere å ha oversikten og følge opp alle deltakerne på en god måte. Det ble lagt mindre vekt på å ta notater underveis siden alle fokusgruppene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant.

I fokusgruppeprotokollen til den internasjonale studien er "fokuset" i gruppene veldig omfattende, med vekt på svært mange temaer og spørsmål. Når fokusgruppeprotokollen inneholder for mange spørsmål, gir dette økt risiko for at gjennomføringen blir mer som et gruppeintervju enn en interaktiv samtale og diskusjon mellom deltakerne (Stewart et al. 2007). Med mange temaer og spørsmål som skal belyses, vil forskeren lettere kunne føle behov for å gå raskt videre, og vil dermed kunne overse interessante eller uklare innspill og kommentarer. Under gjennomføringen av fokusgruppene i 2007 valgte jeg å forholde meg til den utarbeidede fokusgruppeprotokollen som et levende dokument som kunne tilpasses underveis, særlig i forhold til alder, sammensetningen i de ulike

gruppene og interessen som ble vist fra deltakerne. Begrensninger både når det gjelder tid og konsentrasjon gjorde at jeg i flere av gruppene valgte å gjøre endringer underveis (se vedlegg 4). Jeg valgte blant annet å benytte en annen åpning i flere av fokusgruppene, siden forslaget om å gi et navn til et ”drømmeland” ikke fungerte så godt som aktivitet for å skape god stemning. I fokusgrupper med de yngste (8–9 år) brukte jeg heller leken ”Kongen befaler” som en oppvarmingsaktivitet. Flere syntes dette var morsomt, og den fungerte som en fin overgang til samtaler om rettigheter, med refleksjoner rundt kongens rolle i Norge:

Håvard: Vi har en konge her i Norge. Kan han befale?
Silje: Ikke så mye, tror jeg. Bare litt. Hva bruker vi egentlig kongen til?
Håvard: Ja, si det? Men, hvorfor kan ikke kongen befale over oss da?
Ole: (rekker opp hånda) Fordi at det, hvis han for eksempel bestemmer at vi skal gå i krig, så blir det liksom ikke ...
Hanne: Da er det dem som sier ... da er det kongen som gjør sånn at vi kan skade oss. Det blir urettferdig og feil på en måte ...
Ida: Han er jo et helt vanlig menneske.

Med de eldste (14–15) valgte jeg ikke å foreslå at vi skulle leke. I stedet valgte jeg i flere grupper å stille et åpent spørsmål om hva de forbinder med Norge og det styresettet vi har, sammenlignet med for eksempel andre land som er med i det internasjonale prosjektet.

Noen av argumentene for å velge ulike teknikker og metoder i forskning med barn og unge er at variasjon i seg selv kan stimulere og opprettholde interessen fra deltakerne – det blir ”gøy” og ”relevant”, ulike preferanser blant deltakerne kan ivaretas, og det vil kunne bidra til å minske betydningen av de ulike maktforholdene mellom den voksne forskeren og barn som deltakere (Barker og Weller 2003; Clark og Moss 2001; Hill 2006; O’Kane 2000; Punch 2002a). Det som særlig vektlegges, er metoder der barn og unge deltar gjennom praktiske aktiviteter, fremfor bare i en vanlig samtale. For å kunne oppnå noen av disse fordelene i gjennomføringen av fokusgruppene valgte jeg å forberede alternative fremgangsmåter med forslag til bruk av ulike hjelpemiddel og teknikker, for eksempel å tegne et kart over skolegården, lage en tidslinje/sirkel med viktige aktiviteter i løpet av en dag og å plassere ulike personer på et ark med sirkler ut fra hvor mye de bestemmer i ulike kontekster (se f.eks. Christensen, P. og James, A.

2000; Morrow 2001). Disse øvelsene ble først og fremst benyttet når deltakerne mistet konsentrasjonen eller tapte interessen ettersom spørsmålene under de ulike temaene ble stilt på mer eller mindre samme måte. I tillegg ble de benyttet for å få deltakerne til å skrive og/eller tegne ned hva de syntes var betydningsfullt knyttet til ulike spørsmål og sentrale diskusjoner, for eksempel i forhold til deltakelse. På denne måten opprettholdt flere av deltakerne i større grad interessen og konsentrasjonen rundt de ulike temaene og spørsmålene i fokusgruppeprotokollen.

Med de yngste (8–9 år) valgte jeg i flere grupper å ikke bruke så mye tid på de siste delene av fokusgruppeprotokollen med fokus på hvordan de kunne ønske det var i et ”drømmeland”, og hva som skulle til for å komme dit. Hovedgrunnen var at det var vanskelig å opprettholde fokus og oppmerksomheten til alle gjennom disse delene. Noen drømte seg bort og mistet fokus, mens andre fortalte ivrig om alle de tingene de drømte om, uten at det hadde så mye med verken rettigheter, ansvar eller samfunnsborgerskap å gjøre. Med de eldste (14–15 år) fungerte øvelsen med å tegne et flagg godt i flere grupper, særlig når jeg vektla at det skulle være et symbol på hva som var viktig i ”drømmelandet”, og fikk dem til å samarbeide rundt en eller to A3-plakater (se bilder i vedlegg 10). Underveis i arbeidet med ”flaggene” stilte jeg spørsmål fra fokusgruppeprotokollen for å lede dem inn på samtaler om de aktuelle spørsmålene. Dette var i noen tilfeller vanskelig. Jeg valgte også å unnlate å styre samtalen for mye, for å åpne opp for at de selv kunne få definere hva de ville prate om og diskutere i forhold til sitt ”drømmeland”.

Noe av kritikken mot bruken av deltakende metoder er at denne tilnærmingen er med på å skape et inntrykk av at den kunnskapen som kommer frem, er mer ”autentisk”, fordi den gir barn større handlingsrom og de fremtrer som ”eksperter” på sine liv (Gallacher og Gallagher 2008; Grover 2004; Holland 2010). Det har også blitt reist spørsmål ved måten dette materialet brukes i analysen, og presentasjonen av resultater, i form av at det blir illustrasjoner og eksempler uten noen form for systematikk eller kritisk analyse (Beazley et al. 2009). Dette siste punktet er til dels treffende for mitt arbeid, siden jeg har brukt lite av det visuelle materialet i presentasjonen av resultatene. På den andre

siden var disse metodene nyttige for å stimulere diskusjonene i fokusgruppene som er kjernen i mitt materiale.

3.5 Fra abstrakte begreper til konkrete erfaringer

Som jeg har vært inne på i kapittel 2, finnes det en rekke studier med fokus på barn og unges perspektiver på sine rettigheter. I mange av disse studiene benyttes den samme metodiske tilnærmingen med vignetter som beskriver en situasjon eller en problemstilling som deltakerne blir bedt om å ta stilling til i en intervjusituasjon (Casas et al. 2006; Cherney og Perry 1996; Limber et al. 1999; Melton 1980; Melton og Limber 1992; Ruck et al. 1998a; Ruck et al. 1998b; Saporiti et al. 2005). Et eksempel på en vignett som er brukt i flere av studiene, er følgende:

Joe knows that he has a chart in the school office, and he wants to know what it says about him. The teacher told Joe that he is not allowed to see his own chart. Should there be a rule or a law that the teacher can keep Joe from seeing his own chart? Why? (Melton 1983: appendix)

Flere studier viser at det er av stor betydning hvordan barn blir spurt om å ta stilling til spørsmål om rettigheter, og hvorvidt det knyttes til en abstrakt representasjon eller en situasjon som er konkret for barnet (Helwig 1995; Helwig 1997; Ruck et al. 1998b). I en gjennomgang av forskning med fokus på barns forståelse av sivile rettigheter hevdes det at både psykologiske studier som slutter seg til teorier om utvikling i stadier, og spørreundersøkelser som utforsker holdninger i befolkningen, bygger på noen av de samme antagelsene, blant annet "the assumption that rights should be studied in situations that place them into conflict with other social concerns" (Helwig og Turiel 2002: 255). De hevder videre at konklusjonene fra disse studiene presenterer et mangelfullt bilde der barn og unges forståelse for rettigheter blir undervurdert. For eksempel kan konflikten mellom Joe og læreren i vignetten presentert ovenfor bli så dominerende at den overskygger barns forståelse for deres individuelle frihet og retten til informasjon. Dette mener de kan unngås ved å rette oppmerksomheten mot både det abstrakte og det konkrete:

A complete picture of the development of concepts of rights and civil liberties thus would require joint attention to general concepts held "in the abstract" as well

as their application in straightforward situations and in conflict with a variety of social concepts (Helwig and Turiel 2002: 257).

Ifølge Helwig and Turiel er det nødvendig å både søke etter barn og unges abstrakte forståelse av begreper som rettigheter, og deres forståelse av hvordan denne tenkningen kan anvendes i konkrete situasjoner og i konflikt mellom ulike sosiale forståelser.

Begreper som rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap er svært komplekse og abstrakte, og kan være fremmede og vanskelige å forstå for både barn og voksne. På den andre siden representerer disse begrepene sentrale verdier, holdninger og praksiser som utgjør kjernen i demokratiske samfunn der menneskeverd er i fokus. Siden barn og unges hverdagsliv er del av det omkringliggende samfunnet der disse begrepene har en sentral plass, vil innholdet i disse begrepene på ulike måter være noe som påvirker deres hverdagsliv i ulike sosiale og kulturelle kontekster. I fokusgruppene var det utfordrende å bevege seg fra de abstrakte refleksjonene rundt betydningen av fremmede og vanskelig ord, over til diskusjoner om konkrete situasjoner og opplevelser fra hverdagslivet til deltakerne. Samtidig var det noen klare fordeler ved at samtalen foregikk i en gruppe, som jeg allerede har vært inne på. Deltakerne utviklet sine egne ideer og tanker som et svar på andre sine uttalelser. Dersom det først var noen som kom med noen innspill, var det lettere for andre å bidra. Dette gjaldt begge aldersgruppene. Med de eldste (14–15 år) var det imidlertid langt lettere å følge opp samtalen ved å ta utgangspunkt i de første innspillene som kom. Dette gjaldt særlig spørsmål relatert til samfunnsborgerskap, som var et begrep ingen av de yngste (8–9 år) hadde noe forhold til uten at vi delte det opp som ”samfunn” og ”borger”, eller sa at det handlet om det å være en del av og delta i et samfunn.

3.5.1 Intervju og hjemmebesøk

For å gå mer i dybden på enkelte temaer og bli bedre kjent med barn og unges hverdagsliv, inkludert deres relasjoner til andre barn og betydningsfulle voksne, valgte jeg å gjennomføre individuelle intervju med et utvalg av deltakerne, i kombinasjon med feltobservasjoner på skolen og hjemme. En kombinasjon av fokusgrupper og individuelle intervju har blitt fremhevet som en måte å oppnå noen av fordelene ved begge metodene (Punch 2002a). I fokusgruppen var deltakerne sammen med andre barn

og unge i samme situasjon, og ble kjent med meg og prosjektet. På denne måten var fokusgruppen med på å bygge opp et tillitsforhold mellom oss og fungerte som en fin oppvarming eller innledning til et individuelt intervju hvor de kunne snakke fritt og åpent om seg selv uten å ta hensyn til at andre jevnaldrende var til stede (Punch 2002a). I intervjuet forsøkte jeg å innta samme rolle som i fokusgruppen, der jeg vektla at det var deres erfaringer og opplevelser i hverdagslivet som var i fokus (Mayall 2000a). Fremfor å grave etter informasjon rundt en rekke spørsmål jeg hadde definert på forhånd, ønsket jeg å få i gang en samtale på bakgrunn av de temaene og spørsmålene som de hadde vært med på å diskutere i fokusgruppene. På denne måten ble intervjuene også en del av analysen av materialet, og åpnet opp for utforskning av foreløpige tanker, ideer og refleksjoner jeg hadde om barn og unges posisjon i samfunnet (Kvale og Brinkmann 2009).

De individuelle intervjuene ble lagt opp på forskjellige måter for de to aldersgruppene, både med hensyn til teknikker og verktøy som ble tatt i bruk underveis, og med hensyn til hvilke temaer og problemstillinger det ble lagt vekt på. I alle intervjuene har jeg hatt som mål "to regard the children themselves as the significant informants on their own particular experience and on knowing what it is to be positioned as a child" (Alanen 1992: 115). Det ble utarbeidet egne intervjuguider, som ble tilpasset underveis ut fra hva som fungerte bra, og temaer som spesielt opptok deltakerne (se vedlegg 9). Felles i alle intervjuene var åpningen der deltakerne ble spurt om de kunne fortelle om dagen deres i går (jf. bl.a. Gulbrandsen 1998). Deres egne fortellinger ble fulgt opp med ulike spørsmål underveis uten å avbryte for mye (Alanen 2001; Kvale og Brinkmann 2009; Mayall 2000a). Jeg hadde også med meg materialet fra diskusjonene i fokusgruppene, som særlig med de yngste (8–9 år) ble brukt som utgangspunkt for videre samtale. I enkelte intervju spurte jeg om de ville tegne eller visualisere ting ut fra det vi snakket om, for eksempel en tidslinje for dagen i går, kakestykker i ulike størrelser for å vise hva de brukte tiden sin på, eller å plassere personer i sirkler rundt seg selv for å vise hvem de var mye sammen med. De fleste intervjuene ble imidlertid gjennomført uten bruk av disse teknikkene og hjelpemidlene.

Med de eldste (14–15 år) forsøkte jeg å komme nærmere inn på deres oppfatninger av samfunnsborgerskap. Blant annet undersøkte jeg hvilke spørsmål som var benyttet i en studie om samfunnsborgerskap med unge voksne fra 16–24 år i Leicester i Storbritannia (Lister et al. 2003; Smith et al. 2005). I tillegg til fokuset på ”min hverdag” inkluderte jeg i intervjuguiden spørsmål om medbestemmelse og politisk deltakelse; sosial posisjon, anerkjennelse og respekt, tilhørighet og identitet, følelser og opplevelser; og generelt om samfunnsborgerskap (se vedlegg 9). Også i samtalene med de eldste viste jeg til hva vi hadde snakket om i fokusgruppene, og brukte dette som utgangspunkt for videre samtaler og utforskning av mine foreløpige analyser, tanker og ideer.

For å komme tettere inn på dagliglivet til noen av de yngste (8–9 år) spurte jeg et lite utvalg om det var mulig å møte dem på skolen for å ta følge med dem hjem, samtidig som jeg også kunne ha en samtale med en av foreldrene. Betydningen av ”hjemmet” for barn og unge i Norge har blant annet blitt utforsket med vekt på den tiden og ressursene som brukes på de fysiske omgivelsene for å bygge, dekorere og møblere et hjem, og hvilken betydning dette har som uttrykk for intimitet og identitet (Gullestad 1992). Det har også blitt fremhevet at hjemmet er et sted som barn og unge bruker som en ressurs til sitt eget bruk, alene eller sammen med venner (Nilsen 2000; Solberg 1994).

Jeg var først og fremst opptatt av å utforske videre de temaene og spørsmålene som vi allerede hadde pratet om i fokusgrupper og i løpet av intervjuet med vekt på deres hverdag. Hjemme spurte jeg om de kunne fortelle og vise meg hva de vanligvis gjorde etter skoletid, hvor de lekte, hvilke områder de brukte, og hva de likte å gjøre. De fleste viste frem rommet sitt og inviterte meg til å delta i ulike aktiviteter som mini-biljard, PlayStation, klatre i lyktestolper eller spille fotball. Disse besøkene var viktig for å få en følelse av omgivelsene og en førstehånds kjennskap til områder som var sentrale i deltakernes fortellinger fra sine hverdagsliv. Tilstedeværelse og deltakelse i aktiviteter sammen med barn og unge gjorde det lettere å stille spørsmål for å få utdypende informasjon, og det gjorde det lettere for deltakerne å fortelle om erfaringer og opplevelser i sine hverdagsliv. Disse dannet grunnlaget for å lage fyldigere case-beskrivelser som jeg vil omtale nedenfor.

3.6 Dokumentasjon og analyse

Alle samtaler i fokusgruppene og intervjuene har blitt dokumentert ved bruk av mikrofon og opptak på lydbånd, og transkribert til tekst i etterkant. Anonymiteten til alle deltakerne har blitt ivaretatt gjennom å gi deltakerne og skolene ”nye” navn. Alle personopplysninger og båndopptak har blitt oppbevart på et trygt sted og slettet i tråd med avtale. Jeg har lyttet til alle opptakene (både fra 2005 og 2007) for å få et inntrykk av stemningen og detaljer i språket som ikke er så lett å formidle i tekst. Dette har gjort det mulig å reflektere rundt stemmebruk, lyder, bevegelser og hendelser, både for å kunne forbedre situasjonen til neste gang og for å bedre kunne forstå og fortolke data fra fokusgruppene og intervjuene. Jeg har dokumentert mine egne refleksjoner på forhånd og i etterkant av datainnsamlingen, i tillegg til underveis i analyseprosessen. Dette har bidratt til en økt bevissthet om prosessen, både når det gjelder valg av metode, den praktiske tilretteleggingen, de fysiske omgivelsene, og selve gjennomføringen av samtaler med barn. Disse notatene fra ulike faser i prosjektet har også gjort det mulig å gå tilbake for å reflektere rundt mitt eget ståsted og min posisjon i møte med barn, i forhold til hvordan barn og unges meninger og refleksjoner er representert til slutt (Davis 1998).

Det innsamlede materialet har blitt utforsket gjennom ulike faser og på ulike nivåer, både underveis i gjennomføringen av intervjuene, i analyseprosessen etter gjennomført datainnsamling, og frem mot publisering av resultat (Kvale og Brinkmann 2009). Barn og unges refleksjoner og synspunkter har blitt fortolket i en analytisk prosess med bevegelse frem og tilbake mellom de empiriske dataene på den ene siden og eksisterende teori og relevant litteratur på en andre siden (Nilsen 2005). I denne prosessen har jeg benyttet programvaren NVivo som et verktøy (Bazeley 2007). Dette har vært nyttig på følgende måter:

1. Håndtering av data – for å organisere, systematisere og holde oversikt over alle notatene og dokumentene gjennom hele prosessen. Dette inkluderer råmateriale fra fokusgrupper og intervju, refleksjonsnotater og feltobservasjoner, case-beskrivelser, tabeller og oversiktsbilder.

2. Idé- og kunnskapsutvikling – for å samle ideer, holde oversikten og lette tilgangen til begreper og kunnskap opparbeidet i løpet av analysen, både i form av de konkrete dataene som gir støtte til resultatene, og konteksten hvor disse dataene er plassert.
3. Utspøringer og søk i data – for å undersøke enkle eller mer sammensatte spørsmål og samle all relevant informasjon fra databasen for å besvare disse spørsmålene. Resultater fra en rekke spørringer og søk er lagret underveis for videre utforskning og har blitt del av en prosess og utvikling frem mot de endelige resultatene.

De transkriberte dataene fra fokusgrupper gjennomført både i 2005 og 2007 ble lagt inn med identifiserbare overskrifter som gjorde det enkelt å lage samlede oversikter over data under de ulike overordnede temaene i fokusgruppeprotokollen som rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap. Enkeltpersoner i fokusgruppene ble identifisert med navn og kjønn, i tillegg til alder og skoletilhørighet. Dette gjorde det langt enklere å utforske materialet på kryss og tvers etter forskjeller og likheter mellom gutter og jenter, i de ulike aldersgruppene og mellom de ulike skolene (Haavind 2000).

I tillegg til en systematisk gjennomgang for å identifisere resultater knyttet til de tema og spørsmål som var definert på forhånd, ble det gjort en ny gjennomgang av data med vekt på å identifisere eventuelle temaer, ideer, perspektiver og begreper som var sentrale for barn og unge, uten at de nødvendigvis var definert på forhånd. Dette ligner mer på det som Strauss og Corbin (1998) betegner som en åpen koding, der data brytes ned i mindre deler som deretter sammenlignes og utforskes med ulike spørsmål. I denne gjennomgangen la jeg også vekt på å inkludere informasjon som var kommet frem ved bruk av andre teknikker og hjelpemidler. Siden samtalene i fokusgruppene var transkribert, kunne jeg lage koblinger i teksten til de ulike tegningene og illustrasjonene. I noen sammenhenger var det imidlertid vanskelig å identifisere alt som ble sagt på opptakene, spesielt når flere snakket samtidig og intensiteten var spesielt høy i gruppene. I disse sammenhengene brukte jeg mine egne notater som en støtte til å forstå og fortolke de ulike tegningene og illustrasjonene, så langt det var mulig.

I tillegg til å ha arbeidet foran skjermen med koding, sammenligninger og utspøringer av materialet har jeg utforsket dataene som tekst. Jeg har samlet og organisert utskrifter fra samtale i fokusgruppene og intervjuene hver for seg, og på en rekke ulike temaer i forhold til alder, kjønn og skoletilhørighet. Hensikten har blant annet vært å sammenligne ulike personers oppfatninger med hverandre. Jeg lagde også grupperinger for å kunne sammenligne gutter og jenter, de to aldersgruppene 8–9 år og 14–15 år, og de ulike skolene. I dette materialet så jeg tydelig forskjellene når det gjelder eksempler som de ulike aldersgruppene nevner, mens det var mindre forskjeller med tanke på kjønn og områder med ulike karakteristikk i forhold til blant annet inntekts- og utdanningsnivå. De ulike utskriftene basert på både fokusgrupper, intervju og feltnotater er lest i flere runder, og de lå blant annet til grunn for arbeidet med case-studiene.

3.6.1 Fortellinger med utgangspunkt i barn og unges hverdagsliv

Bruk av en datamaskin med en gitt programvare er ingen garanti for å sikre en grundig og god analyse. Den menneskelige faktoren, forskerens kompetanse og egenskaper, er fortsatt avgjørende i den analytiske prosessen (Coffey og Atkinson 1996). For å komme tettere inn på barn og unges hverdagsliv, og for å kunne presentere deres refleksjoner og erfaringer på en måte som i størst mulig grad tar utgangspunkt i deres ståsted og forståelse av virkeligheten, laget jeg en case-beskrivelse for hver av de 16 deltakerne som deltok i ett eller flere intervju, i tillegg til fokusgruppen. Disse beskrivelsene ble utformet med tanke på en analyse av data fra et hverdagslivsperspektiv, særlig inspirert av Leena Alanen sine beskrivelser basert på empiriske studier med barn og unge i Finland (Alanen 1992; Alanen 2001). I tråd med hennes tilnærming er det lagt vekt på den enkeltes personlige historie, deres bosted og nærmiljø, familie og venner; hverdagsrutiner hjemme, på skolen og i fritiden; relasjoner til andre barn og voksne; personlige erfaringer både positive og negative; dominerende følelser og opplevelser; bruk av omgivelsene ute og inne; mestring og selvoppfatning; og de økonomiske og materielle ressursene og livsbetingelsene. Det er spesielt lagt vekt på å lage beskrivelser som i størst mulig grad synliggjør barn og unge sitt handlingsrom, og hvordan de reflekterer om sine handlinger i forhold til sine omgivelser og overfor forskjellige personer i ulike situasjoner (agency). Hver enkelt beskrivelse er på 5–10 sider og

inkluderer en rekke direkte sitater. Nedenfor er det noen utdrag fra beskrivelsen til Anne og Lars.

Anne *"ble ni år i påskeferien"* og går på Nordby barneskole. Hun har *"en lillesøster på sju år, som skal begynne i tredje til høsten, og en lillebror som skal begynne i første når hun [lillesøsteren] går i fjerde.* Hun sier at *"æ e sånn som våkne tidlig i hælgen, og har lyst te å sove længe på hværdagan"*. Foreldrene hennes kunne tenkt seg at det var motsatt, men som hun sier: *"Så læng æ ikke vække dem tidlig, så går det greit."* Når hun våkner tidlig, så prøver hun å sove litt lenger, eller så tar hun en bok og leser i. På hverdagene har hun vekkerklokke, men hun bruker den ikke. *"Det er mest mamma og pappa som bruker vekkerklokke."* Hun sier hun våkner ca. klokka sju, kler på seg (07.45 ifølge tegning) og spiser frokost (kl. 07.55 ifølge tegning). Hun spiser sammen med søsknene sine, og *"mamma og pappa pleie å spise litt dæm og da"*. Det er foreldrene som lager til maten. I fokusgruppen sier hun at: *"Av og til så hjelper jeg til å lage maten"*, men rydde av bordet og sånn *"det pleier jeg å overlate til foreldran mine"*. Anne har noen ganger ansvar for lillesøsteren sin på skoleveien, men det er ikke så langt å gå. Etter skolen går hun på SFO. Også går hun hjem klokka halv fire *"på mandag og tirsdag, og onsdag og torsdag. Og fredag går æ hjem kvart over tre"*. Det er ingen hjemme når hun og lillesøsteren kommer hjem. Hun bruker å gjøre lekser, mens lillesøsteren sitter mest foran TV-en. Hun er ikke så glad i det, fordi det er så vanskelig å konsentrere seg når hun skal øve på klarinetten.

Lars er 14 år og flyttet fra en by i Nord-Norge for 4–5 år siden, da han gikk i 5. trinn på skolen. Han flyttet sammen med moren sin og en bror. Faren bor fortsatt i Nord-Norge. Moren har giftet seg på nytt, og de er en stor familie med 6 barn, den eldste er 20, og den minste er 3 år. Moren er uføretrygdet og hjemmeværende. Når jeg spør om han kan fortelle meg om noe han opplever som urettferdig, svarer han: *"Det e jo urettferdig i huset da. [H: Ok.] Småunga får mer og mer og mer, og mindre og mindre og mindre te dæm større folkan."* Slik han opplever det, får småsøsknene hans mer oppmerksomhet og ting enn han selv. Jeg følger opp.

Intervjuer: Får du sagt fra noe om det da?
Lars: Ja, vi har jo nå sånn der familiesamling i huset av og til ...
Får jo sagt di meining der da ...
Intervjuer: Ja, hvordan opplever du det da?
Lars: Nei, det e jo hyggelig å få prata ut ...
Intervjuer: Uhm ... hvem er det som leder an da?
Lars: Nei, det e jo sjefen i huset. Det e hu mamma (...) Det e ho som ... Ho kan jo ikke jobb da. Ho har brukke ryggen og må vær hjemme og pass på småunga [I: Ok.] Så ...
Intervjuer: Så da er det hennes ansvar liksom ...
Lars: Ja, ho e sjefen i huset og ... bestemme det da ... siste ordet.

Intervjuer: Ok. Men, synes du det er greit, eller?
Lars: Ja ... æ har kjent hu såpass læng at æ veit ka hu vil og ... sånn der.

I fokusgruppeintervjuet er Lars den som sier at barn har ”rett til å si sin mening, sånn som for eksempel hjemme”. Han mener dette gjelder først ”når dem bli større”. Når jeg spør hva han tenker på da, sier han: ”Nei ... for eksempel når dem bli 12 år, så har foreldran rett til å hør ka ungan mein og si.”

Disse beskrivelsene har vært nyttige for å bearbeide stoffet fra fokusgruppene og intervjuene med utgangspunkt i barn og unges hverdagsliv. Hensikten har vært å forsøke å tilnærme meg begrepene rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap nedenfra og opp, ved å ta utgangspunkt i det som er kjent for deltakerne, og situasjoner de har fortalt om fra sine hverdagsliv. For det første krevde dette en gjenfortelling der barn og unges hverdagsliv, refleksjoner og handlinger kom i fokus, fremfor de spørsmål og tema som var definert i fokusgruppeprotokollen. For det andre krevde dette en gjennomgang av data fra fokusgrupper med utgangspunkt i forskjellige enkeltpersoner. Dette gjorde at oppmerksomheten ble rettet mot rollen til de ulike deltakerne i fokusgruppene og dialogen mellom barn og unge, fremfor mellom meg og dem. Arbeidet med disse beskrivelsene har vært betydningsfulle for min tolkning og forståelse av materialet fra fokusgruppene og intervjuene. På denne måten har prosessen rundt det å skrive beskrivelsene vært like viktig som selve sluttproduktet.

3.7 Ethiske betraktninger

I min presentasjon av forskningsdesign og metode har jeg særlig vurdert etiske spørsmål i forhold til spørsmål om samtykke til deltakelse, behov for beskyttelse og konfidensialitet. Forskningsetikk er et spørsmål som har fått økt oppmerksomhet i sosiale studier av barndom de senere årene (f.eks. Alderson og Morrow 2004; Beazley et al. 2009; Bell 2008; Eide og Winger 2005; Eide et al. 2010; Morrow 2008a; Powell 2011). Metodologi og etikk inngår i hverandre i form av at det handler om hvordan forskning kan og bør foregå. Fremfor å redusere etikk til et spørsmål om å følge systematisk noen fastlagte prinsipper og retningslinjer, foreslås det blant annet at ”ethical process might be seen as an ongoing process of questioning, acting and reflecting, rather than straightforward application of general rules of conduct”

(Gallagher 2009: 26). Etikk blir en inngangsport for å utforske sentrale dilemmaer ”in a messy, real world” uten at det finnes noen standardiserte svar (Beazley et al. 2009).

Ett område som har fått økt oppmerksomhet, er koblingene mellom de grunnleggende etiske prinsippene i forskning og barns rettigheter (Beazley et al. 2009; Ennew et al. 2009; Hill 2005; Powell 2011). Jeg mener det er viktig å ikke redusere barns rett til å delta i forskning til et spørsmål som kun dreier seg om valg av metode ut fra hva barn og unge foretrekker (Hill 2006). I noen tilfeller kan valget av metode være et reelt alternativ for personer som opplever forskning på forskjellige måter, for eksempel ut fra om de foretrekker å bli intervjuet alene eller i en gruppe (Mayall 2000a). Samtidig er det en fare for at fokuset på deltakelse ”risk becoming tyrannous in research involving children” (Gallacher og Gallagher 2008: 501). Det er viktig å opprettholde en viss kritisk distanse og spørre seg selv om hva som egentlig er formålet, og hva som oppnås av resultater. Deltakelse fra barn og unge må ikke skje på bekostning av de høyeste vitenskapelige standardene, og forskere må fortsatt få en grundig opplæring og veiledning (Beazley et al. 2009).

Jeg er positiv til utvikling av nye metoder og teknikker som gjør det lettere for barn å delta i produksjonen av kunnskap, og ser at jeg i mitt prosjekt kunne lagt mer vekt på å inkludere barn og unge i de ulike fasene av forskningsprosessen. Blant annet på grunn av tid og andre praktiske årsaker har dette ikke blitt prioritert. På den andre siden har jeg vært åpen for tilbakemeldinger og gjort endringer både knyttet til spørsmål og metoder underveis, innenfor rammen av forskningsdesignet til det internasjonale prosjektet og mine egne vitenskapelige standarder. Forskning er en aktivitet som kan ses på som en aktiv kommunikasjonsprosess på ulike nivå (Latour 1987). Det finnes mange muligheter for å involvere barn som deltakere, både i kommunikasjonen som foregår i (lukkede) vitenskapelige fellesskap, og i åpne forum. Det er imidlertid viktig å understreke at det er forskeren som står som ansvarlig for resultatene som presenteres (Ennew et al. 2009; Kjørholt 2004). Åpenhet om de vurderinger som ligger til grunn for valgene, og refleksjon rundt forskerens makt og kontroll i prosessen vil være viktig uansett om det er barn eller voksne som forsker. For å sikre produksjon av kunnskap *for* barn og unge er det behov for flere studier som setter søkelyset på praksisen til forskere,

hvem de kommuniserer med, hva som gjøres for å legitimere kunnskap som vitenskapelig, og hvordan dette gjøres i kommunikasjon med det omkringliggende samfunn som inkluderer både barn og voksne.

4 SAMMENFATNING AV RESULTATER OG DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg synliggjøre hvordan avhandlingen belyser de fire forskningsspørsmålene:

1. Hvilke oppfatninger har barn og unge om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap?
2. Hvordan posisjonerer barn og unge seg som samfunnsborgere med rettigheter og ansvar?
3. Deler barn og unge mange av de samme oppfatningene, eller er det store forskjeller i forhold til for eksempel alder og kontekst?
4. På hvilke måter utfordrer barn og unges oppfatninger de sentrale byggesteinene for samfunnsborgerskap?

Jeg vil trekke frem hovedtendensene i de resultatene som har kommet frem i mitt prosjekt, og diskutere disse i forhold til annen forskning og relevante teoretiske perspektiver. Dette er ment å synliggjøre hvordan min avhandling er et bidrag til kunnskapsutvikling for barn og unge, og videre teoriutvikling innenfor sosiale studier av barndom og det som etter hvert vil kunne utvikle seg til en egen retning som ”a sociology of children’s rights” (Alanen 2010: 7). Oppsummeringen og diskusjonen er også ment å vekke interesse og skjerpe blikket for videre utforskning av resultatene i artiklene.

4.1 Kritiske refleksjoner fra/til et normativt utgangspunkt

Tittelen på avhandlingen min er ”Barns perspektiver på samfunnsborgerskap – kritiske refleksjoner om rettigheter, ansvar og deltakelse”. Denne formuleringen åpner både opp for et fokus på barns kritiske refleksjoner og et fokus på mine kritiske refleksjoner med utgangspunkt i barns perspektiver. I artiklene har jeg lagt vekt på å presentere refleksjonene til barn og unge om begreper og sosiale forhold som i stor grad er bestemt av voksne. ”Kritisk” er i denne sammenhengen et begrep som dekker deres beskrivelser og oppfatninger om sosiale forhold og sin egen posisjon i samfunnet. Før jeg går videre, vil jeg dvele litt ved spørsmålet om hvorvidt mine egne refleksjoner og de resultatene jeg presenterer, er ”kritiske”, og eventuelt på hvilken måte.

I en lederartikkel i tidsskriftet *Childhood* reiser Alanen (2011) spørsmål ved om den tverrfaglige barneforskningen med sosiale studier av barndom er kritisk forskning, og eventuelt hva som gjør den kritisk. Ett av hennes argumenter er at sosiale studier av barndom kan ses som *kritiske* studier som har som mål å skape en forandring fordi:

The new, alternative knowledge produced by childhood researchers, by way of listening to children and conveying their perspectives into the knowledge of the state of childhood, is meant – and believed – to help improving the social standing of children and childhood in social life, and to enhance children's well-being and their actual everyday circumstances (Alanen 2011: 147).

Kunnskapen som produseres gjennom å lytte til barn og ved å skrive deres perspektiver inn i vår forståelse av barndom, har ifølge henne et mål om å skape en forandring. Men, hva er det som gjør dette til *kritisk* forskning? Ifølge Alanen (2011) må dette innebære en "normative turn" i sosiale studier av barndom som både består av en kritisk refleksivitet til ens egen forskningspraksis, for eksempel i forhold til hvordan barns stemmer representeres (jf. Spyrou 2011), og et tydeligere fokus på hvordan de praksiser og sosiale forhold som vi studerer, er problematiske eller "constitutes good, or at least a better life for children and for human beings in general" (Alanen 2011: 150). I en tidligere lederartikkel argumenterer Alanen (2010) for en grundigere analyse og redegjørelse for det felles grunnlaget og de ulike koblingene mellom sosiale studier av barndom og bevegelsen for barns rettigheter (jf. Freeman 1998; Mayall 2000b). Dette mener Alanen (2010) vil være et viktig bidrag til en "second phase of development" innen sosiale studier av barndom.

Jeg leser disse to lederartiklene som argumenter for at barns rettigheter kan være et fruktbart normativt utgangspunkt for kritisk forskning innen sosiale studier av barndom. Alanen etterspør blant annet flere studier som,

... critically focus on and analyze the concept, the discourse, or the practices of children's rights and, more generally rights-thinking and rights-making in the case of children, and the notion of children as bearers of rights (Alanen 2010: 7).

Noe av det som kjennetegner "rettighetsprosjektet" jeg har vært knyttet til ved Norsk senter for barneforskning, er et kritisk fokus på den internasjonale "rettighetsdiskursen" og hvordan de universelle prinsippene om barns deltakelse og barns beste fortolkes i

praksis og gis forskjellig mening i ulike lokale kontekster (Kjørholt 2004; Kjørholt og Qvortrup 2004; Kjørholt 2008). I de årene som har gått etter at ”rettighetsprosjektet” ble utviklet, har en rekke studier i ulike deler av verden rettet kritisk søkelys på betydningen av FNs barnekonvensjon i barn og unges hverdagsliv, med særlig vekt på spørsmål rundt barns deltakelse (se f.eks. Cahill og Hart 2006; Komiteen for barnets rettigheter 2009; van Beers et al. 2006). I Norge, som i andre deler av verden, har det vært en betydelig økning i antall publikasjoner som omhandler barns rettigheter (Hedlund 2008; Hjermand og Haanes 2009; Høstmælingen et al. 2008; Kjørholt 2010a; Sandbæk og Einarsson 2008; Søvig 2009).

Min forskning er et bidrag til kritisk refleksjon rundt hvordan de universelle prinsippene for hvordan noe *bør* være ifølge FNs barnekonvensjon, virkeliggjøres i ulike lokale kontekster og i ulike sosiale relasjoner mellom barn og voksne. Mitt eget arbeid kan sies å være normativt i den forstand at jeg sier noe om hvordan forskning med barn *bør* foregå, og at jeg implisitt sier at barns posisjon i samfunnet *bør* endres fordi jeg påpeker ekskluderende praksiser. Jeg har også lagt vekt på å presentere min egen bakgrunn i arbeidet for barns rettigheter. Men, forskningen min er ikke normativ i den forstand at jeg har en klar oppfatning om hvordan de sosiale praksisene jeg studerer, *bør* være, og at jeg gjennom min forskning søker å få bekreftet (eller avkreftet) mine egne standpunkter. Mitt mål har vært å undersøke, forstå og fortolke barns perspektiver for å synliggjøre dilemmaer og utfordringer som det ikke er klare svar på i praksis. Denne tilnærmingen bygger på en forestilling om at både jeg og andre kan bli klokere dersom vi bygger vår kunnskap ut fra ulike ståsteder i ulike kontekster. For min del har det vært vesentlig at prosjektet har tatt utgangspunkt i barn og unges perspektiver. Jeg har derfor lagt vekt på å få frem deres refleksjoner om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap.

4.2 Barn og unges refleksjoner

Det overordnede forskningsspørsmålet jeg stiller, er: *Hvilke oppfatninger har barn og unge om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap?* Jeg vil først belyse dette spørsmålet ved å vise til generelle resultater som er grundigere presentert i de ulike artiklene. Deretter vil jeg komme nærmere inn på problemstillingene med fokus på

barns posisjon i samfunnet og betydningen av alder og kontekst, som vil utdype forståelsen av hvilke oppfatninger barn og unge har.

4.2.1 Samfunnsborgerskap og deltakelse

Det har blitt hevdet at debatten rundt samfunnsborgerskap i stor grad har vært en teoretisk debatt som nærmest har foregått ”i et empirisk tomrom” (Conover et al. 1991: 801) uten at man har vært opptatt av å finne ut hvordan mennesker oppfatter seg selv som samfunnsborgere, og hvordan samfunnsborgerskap påvirker livet til hver enkelt på ulike måter (Jones og Gaventa 2002; Lister et al. 2003). Vi var derfor litt overrasket over å finne såpass mye relevant litteratur som vi gjorde i arbeidet med artikkel 1 (Smith og Bjerke 2009). Det som dominerer, er litteratur knyttet til spørsmål om utdanning og opplæring av barn til samfunnsborgerskap (f.eks. Børhaug 2007; Lockyer et al. 2004; Mikkelsen og Fjeldstad 2003) med studier som undersøker barn og unges ”demokratiske beredskap”, politiske holdninger og kompetanse, samfunnsengasjement og deltakelse (f.eks. Mikkelsen et al. 2001; Tormey-Purta 2002; Ødegård 2009). Et annet interessant resultat fra litteraturgjennomgangen er at det var forholdsvis mange studier om samfunnsborgerskap med fokus på spørsmål rundt tilhørighet og barns oppfatninger om nasjonal identitet og hva det vil si å være en samfunnsborger (citizen) i et land, for eksempel Irland (Waldron og Pike 2006), Australia (Howard og Gill 2001; Howard og Gill 2005), Wales (Scourfield og Davies 2005) og Canada (Lee og Hébert 2006). Disse studiene viser for det første et stort mangfold av metoder og tilnæringer for å undersøke spørsmål om tilhørighet og identitet med barn. For det andre viser de at barn bestrider de tradisjonelle konstruksjonene av nasjonal identitet, og synes å være bekvemme med sammensatte identiteter og flerkulturelle samfunn. Dette er et spennende forskningsfelt, men av ulike grunner har spørsmål rundt nasjonal identitet og nasjonsbygging ikke blitt fulgt opp i det internasjonale prosjektet (Taylor og Smith 2009a).

Noe mer overraskende fant vi i litteraturgjennomgangen flere eksempler på studier med fokus på hvordan barn og unge oppfatter og erfarer samfunnsborgerskap i sine hverdagsliv, blant annet i Storbritannia og Australia (Hine 2004; Lister et al. 2003; Manning og Ryan 2004; Smith et al. 2005). Disse studiene synliggjør at barn og unge

(fra 7 til 25 år) lar seg engasjere av spørsmål rundt samfunnsborgerskap som relateres til konkrete erfaringer og opplevelser i hverdagslivet. De viser videre at barn og unge (i likhet med voksne) har svært forskjellige, og noen ganger motsigende og overlappende, oppfatninger om hva begrepet omfatter. I artikkel 2 (Bjerke 2010) viser jeg til resultater fra det internasjonale prosjektet som i stor grad underbygger disse poengene. På tvers av de seks landene tar barn og unge aktivt del i en diskusjon og refleksjon om betydningen av samfunnsborgerskap og relaterte begreper, og knytter dette til sine opplevelser og erfaringer fra ulike kontekster (Butler et al. 2009). Resultatene fra Norge er samtidig et eksempel på noen av utfordringene som knytter seg til empiriske undersøkelser om samfunnsborgerskap (Bjerke 2010; Kjørholt et al. 2009). Svært få av de som var med i fokusgruppene, hadde en formening om hva det innebærer å være en samfunnsborger, og enda færre hadde et forhold til begrepet samfunnsborgerskap. I fokusgruppene med de eldste (14–15 år) var det som regel noen som hadde hørt ordet eller som resonneret seg frem til hva det kunne omfatte. Enkelte brukte selv ordene statsborger og statsborgerskap, mens ordene medborger og medborgerskap var tilsynelatende fremmede og ”tomme” begreper som de ikke brukte. Resultatene som er grundigere presentert i artikkel 2 (Bjerke 2010), viser at de eldste (14–15 år) har en rekke ulike oppfatninger om hva begrepet samfunnsborgerskap omfatter, som blant annet knytter seg til spørsmål om tilhørighet og deltakelse, hva det innebærer å være medlem av et samfunn, og hvilke begrensninger som gjelder for barn og unge i forhold til at de ikke er myndige og ikke har stemmerett (Bjerke 2010). Mangfoldet av ulike oppfatninger, som til dels er motsigende og overlappende, underbygger resultatene fra andre studier som er presentert i artikkel 1 (Smith og Bjerke 2009).

Med de yngste (8–9 år) valgte vi å definere samfunnsborgerskap som det å være en borger, eller en person, i et samfunn, og det å delta og være med å bestemme i et samfunn. Resultatene som presenteres i artikkel 2 (Bjerke 2010) og artikkel 3 (Bjerke 2011a), viser at også de yngste gir uttrykk for at barn er en viktig del av samfunnet, at det betyr noe hva de mener, og at de kan være med å bestemme, særlig innenfor familien. Spørsmål rundt barn og unges deltakelse og medbestemmelse ble også utforsket i samtaler med de eldre deltakerne (14–15 år). I artikkel 3 (Bjerke 2011a) ser jeg nærmere på hvordan barn og unges deltakelse er del av forhandlinger i ulike

relasjoner mellom barn og voksne. Generelt gir barn og unge som har deltatt i studien, uttrykk for at de ønsker å delta og bli behandlet med verdighet og respekt, som medlemmer av samfunnet. De etterspør muligheter for å være med i beslutningsprosesser, men anerkjenner samtidig at voksne har en posisjon i samfunnet som gjør at de kan bestemme. Noen ganger synes de dette er rimelig og fungerer fint, mens andre ganger opplever de dette som urettferdig og frustrerende. De eldste (14–15 år) gir klare uttrykk for misnøye i forhold til manglende anerkjennelse av deres posisjon og ståsted på skolen. Jeg vil komme tilbake til betydningen av alder og kontekst for barn og unges oppfatninger om samfunnsborgerskap og deltakelse.

4.2.2 Rettigheter og ansvar

Forskning om barns oppfatninger om sine rettigheter står sentralt i de teoretiske perspektivene og spørsmålene som reises i det internasjonale prosjektet, jf. kapittel 2.2.1. Som artikkel 1 (Smith og Bjerke 2009) også viser, er det gjennomført en rekke studier, der sentrale personer som var med i utformingen av det internasjonale forskningsprosjektet, har vært med (f.eks. Limber et al. 1999; Melton og Limber 1992; Smith et al. 2003; Taylor et al. 2001). Gjennomgangen av andre studier viser at flere har hevdet at barns oppfatninger om rettigheter er tett knyttet til sosiale relasjoner de er en del av, og må ses i forhold til lokale kontekster og konkrete situasjoner i hverdagslivet (Casas et al. 2006; Helwig og Turiel 2002; Joseph 2005; Ruck et al. 1998b). Studier fra ulike land viser også at barn har en oppfatning om at de er berettiget til å bli behandlet med respekt, å bli anerkjent som betydningsfulle mennesker, og å få delta i beslutninger som angår dem (Casas et al. 2006; Morrow 1999).

I artikkel 2 (Bjerke 2010) viser jeg til resultater fra det internasjonale prosjektet som bekrefter at barn og unges oppfatninger om rettigheter er knyttet til deres hverdagsliv, i form av at de i større grad bruker sine erfaringer og opplevelser som eksempler, fremfor å vise til abstrakte definisjoner eller rettigheter de kjenner fra internasjonale konvensjoner (Butler et al. 2009). Barn og unge som har deltatt i vår studie i Norge, gir eksempler på rettigheter som jeg har gruppert under de tre kategoriene: deltakelse, velferd- og omsorg, og beskyttelse. Rett til deltakelse rommer flest eksempler på rettigheter som både nevnes hjemme, på skolen og i samfunnet for øvrig. Deretter

kommer rettigheter knyttet til velferd- og omsorg, mens rett til beskyttelse rommer færrest eksempler. I tråd med noe av det som fremkommer i forbindelse med rapportering til FN om barns rettigheter (Sandbæk og Einarsson 2008), reflekterer barn både om egne forhold og om barn i andre deler av verden. De er opptatt av likhet og rettferdighet, og bryr seg om barn i verden som ikke har det så bra. Dette er et særegent trekk ved resultatene fra Norge, i forhold til hva barn og unge i de andre landene i vårt internasjonale prosjekt har vært opptatt av (Butler et al. 2009).

Både artikkel 1 (Smith og Bjerke 2009) og artikkel 4 (Bjerke 2011b) viser til at det finnes en rekke studier som har bidratt til å synliggjøre det ansvaret barn har, både i et historisk perspektiv, med vekt på familie og omsorgsoppgaver, og i andre former for arbeid i ulike deler av verden (f.eks. Abebe 2008; Morrow 1994; Nieuwenhuys 1994; Schrupf 1997; Solberg 1994). Det finnes langt færre studier som har lagt vekt på å undersøke hvilke oppfatninger barn selv har om hva ansvar omfatter (Bjerke 2011b; Morrow 2008b). Ett av unntakene er Such og Walkers (2004) pilotstudie med 29 barn i alderen 9–10 år i Storbritannia. Denne studien viser at barn oppfatter at de har ansvar i tilknytning til daglige gjøremål, som de i større eller mindre grad velger selv. Studien viser videre at det å være ansvarlig, gjøre ansvarsfulle oppgaver, og å gjøre oppgaver på en ansvarlig måte var sentralt for disse barna. I tillegg setter studien fokus på at ansvar er noe som inngår i forhandlinger med foreldre om å få tilgang til goder, mulighet til å gjøre egne ting og å være med å bestemme.

I artikkel 2 (Bjerke 2010) og artikkel 4 (Bjerke 2011b) viser jeg til en rekke ulike eksempler på ansvar som barn og unge oppfatter at de har i hverdagslivet. Disse er grupper under tre generelle kategorier, henholdsvis individuelt ansvar, sosialt ansvar og fellesskapsansvar. Resultatene bekrefter i stor grad andre studier som viser at ansvar er del av barn og unges hverdagsliv, og deres oppfatninger om ansvar viser at de har en høy refleksjonsevne om sentrale moralske og normative spørsmål i samfunnet. Det fremgår av artikkel 4 (Bjerke 2011b) at barn og unge oppfatter at ulike former for ansvar kan være både et privilegium og en byrde. Barn og unge etterspør i ulike sammenhenger muligheter for å bli inkludert som deltakere, både ut fra at de ser på seg selv som ”ansvarsfulle borgere” her og nå, og med tanke på at de behøver å lære å

tilegne seg erfaringer om hva det innebærer ettersom de vil få mer ansvar i fremtiden. Det å "være ansvarlig" er noe som flere knytter til statusen som voksen. Problemstillingen for barn og unge er at de må vise at de er ansvarlige for å få ansvarsfulle oppgaver, men at de i liten grad blir gitt muligheten til dette fordi de oppfattes som "uansvarlige". Dersom det ansvaret barn har, usynliggjøres og/eller deres muligheter til å være ansvarlige er svært begrenset, vil barn ikke kunne vise at de kan være ansvarlige og bidra til å endre oppfatningene om barn som "uansvarlige". Deltakerne i vår studie gir uttrykk for at barn og unges posisjon i samfunnet er forskjellig fra voksne når det gjelder ansvar. Samtidig understrekes det at barn og unge må bli inkludert, respektert og anerkjent som betydningsfulle personer som kan ha ansvarsfulle oppgaver og være ansvarlige i en rekke ulike sammenhenger. Dette er viktig både for deres muligheter til deltakelse her og nå og for deres fremtidige posisjon som ansvarlige samfunnsborgere. På denne måten er spørsmål om ansvar tett knyttet til barn og unges posisjon som deltakere og samfunnsborgere.

Barn og unges refleksjoner rundt spørsmål om ansvar synliggjør ulike oppfatninger om gjensidigheten mellom rettigheter og ansvar, for eksempel i forhold til stemmerett. I artikkel 4 (Bjerke 2011b) argumenterer jeg for at det er et gjensidig forhold mellom rettigheter og ansvar, både i forhold til at barn anerkjenner at økt deltakelse gir økt ansvar (se f.eks. Lockyer 2008), og i forhold til at voksne har et spesielt ansvar for å sikre barns rettigheter – både når det gjelder rettigheter for deltakelse, omsorg og velferd, og beskyttelse. Vår studie viser at knyttet til spørsmål om barns deltakelse inngår ulike typer rettigheter i et gjensidig forhold til hverandre "in the sense that different forms of participation are connected to protection and provision in dynamic ways" (Kjørholt et al. 2009: 128). Min avhandling gir økt kunnskap om dette dynamiske forholdet mellom ulike typer rettigheter i sosiale relasjoner mellom barn og voksne. Særlig synlig blir dette i samtalen om ansvar, som barn og unge i begge aldersgruppene knytter til spørsmål om rett til deltakelse og rett til omsorg, velferd og beskyttelse ut fra ulike forestillinger om barn og barndom. Jeg vil komme nærmere inn på deres oppfatninger av ansvar nedenfor under diskusjonen om deres posisjon i samfunnet og betydningen av alder og kontekst.

4.3 Barns status og posisjon

I denne delen vil jeg belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan posisjonerer barn og unge seg som samfunnsborgere med rettigheter og ansvar?* Jeg vil gjøre dette ved å diskutere mine resultater i forhold til teoretiske perspektiver med fokus på barn og barndom i et minoritetsperspektiv, barns handlingsrom (agency) og det ”autonome” rettighetsbarnet, jf. kapittel 2.

For å forstå og forklare barns posisjon som borgere i samfunnet har jeg tatt utgangspunkt i et teoretisk perspektiv der målet er å ”tenke ut fra barns hverdagsliv” og i større grad inkludere barn og unge i produksjonen av kunnskap (Mayall 2002). Flere har påpekt koblingene og berøringspunktene mellom utviklingen av begreper og teori i feministisk forskning og i barne- og barndomsforskningen (Alanen 2005; Nilsen 2003). Blant annet gjelder dette dikotomien avhengighet–uavhengighet (autonomi), som har vært sentral både i empiriske studier og i teoretiske perspektiver om barndom (Hutchby og Moran-Ellis 1998; James et al. 1998; Kjørholt 2004). Noe av kritikken mot denne dikotomien kommer nettopp fra feministisk forskning, som påpeker at den er forankret i liberale forestillinger om det selvstendige og uavhengige mennesket som tilslører sentrale deler av folks tilværelse (Edwards 2002). Det internasjonale fokuset på barns deltakelsesrettigheter er med på å underbygge forestillingene om barn som autonome selvstendige aktører (Kjørholt 2004). I sin avhandling reiser Kjørholt blant annet spørsmål ved konsekvensene av barns samfunnsborgerskap, dersom dette realiseres med vekt på økt individualisering, selvrealisering, selvbestemmelse, og ”negativ frihet” knyttet til et mangfold av muligheter for å gjøre det man vil (ibid.: 248). Med utgangspunkt i Charles Taylor argumenterer hun for at den praksisen som utvikles i tråd med idealene som følger av barns rettigheter, må vurderes i forhold ”the social and moral space within which these practices are constituted” (Kjørholt 2005: 164). Selvrealisering er i tråd med dette knyttet til deltakelse og tilhørighet til ulike sosiale fellesskap, og den enkeltes autonomi er knyttet til ulike former for avhengighet i et nettverk av sosiale relasjoner (Lee 1998).

Som et alternativ til fokuset på det individuelle rettighetssubjektet blir det hevdet at de sosiale relasjonene som mennesker er en del av, i større grad kjennetegnes av ulike

former for tilknytning og gjensidig avhengighet (se f.eks. Minow 1986; Morrow 1999; Roche 1999). Dette perspektivet har etter hvert fått mye oppmerksomhet i sosiale studier av barndom, for eksempel i empiriske studier med fokus på barns posisjon i familien og i husholdninger i ulike deler av verden (Abebe 2008; Alanen 1998; Mayall 2001; Morrow 2008b; Punch 2001; Zeiher 2001), og har også blitt trukket frem som vesentlige i teoretiske diskusjoner knyttet til barns status som samfunnsborgere (Cockburn 1998; Jans 2004; Roche 1999). Når det teoretiske perspektivet med fokus på barn og barndom i et minoritetsperspektiv legges til grunn, er det imidlertid en fare for at fokuset på det skjeve maktforholdet mellom barn og voksne tilslører verdien av de gjensidige avhengighetsforholdene. For eksempel er Mayall (2006) pessimistisk til en utvikling der “respect for children’s rights may increase children’s dependency on adults, since it is adults who have to take responsibility for respecting those protection, provision and participation rights” (Mayall 2006: 211). Jeg er enig i Mayalls poeng om at det er viktig å anerkjenne barn som deltakere (agents) og den kompetansen de har til å være med i beslutninger som angår dem. Samtidig er det behov for å nyansere forestillingen om barnet som selvstendig rettighetssubjekt, jf. også utdrag fra prosjektbeskrivelsen i kapittel 2.2.3. Mayall (2009) påpeker selv at de gjensidige avhengighetsforholdene på tvers av generasjoner er viktig for barn, særlig i familien:

... from children’s viewpoints, family provides a uniquely valuable forum for support, advice and concrete help (...) It is in the family that children have the best chance of being taken seriously as persons, and listened to (Mayall 2009: 182).

Som Kjørholt (2004) har vist på bakgrunn av studier med fokus på deltakelsesprosjektet i Norge, blir ikke barns autonomi konstruert som en motsetning til avhengighet, og barns oppfatning av seg selv som kompetente deltakere er forankret i komplekse prosesser der både autonomi og tilhørighet til ulike fellesskap inngår. Min avhandling bidrar med mer kunnskap om hvordan barn opplever retten til innflytelse og medbestemmelse i ulike sammenhenger. Artikkel 2 (Bjerke 2010) viser at oppfatningen om samfunnsborgerskap som deltakelse i en form for fellesskap er sentralt for barn og unge i vår studie. Barn og unge ser på seg selv som like betydningsfulle som voksne, og mener de bør inkluderes i beslutninger, blant annet fordi det betyr noe hva de mener. I

tråd med barn og unge i andre studier reflekterer barn og unge over sin egen deltakelse ”ut fra et rettighets- eller rettferdighetsperspektiv, men også ut fra et relasjonelt perspektiv. Medbestemmelse skjer i forhold til noen, og gjerne i forhold til noen som betyr noe for barna” (Backe-Hansen 2009b: 53).

I artikkel 3 (Bjerke 2011a) utforsker jeg videre barn og unges erfaringer med deltakelse i sosiale relasjoner med voksne i to ulike kontekster: hjem og skole. Målsettingen er å ta utgangspunkt i barn og unges erfaringer fra hverdagslivet, og legge disse til grunn for en analyse av barn og unges posisjon som deltakere. Jeg viser blant annet til at de fleste barn og unge som har deltatt i min studie, gir klart uttrykk for sine meninger hjemme, og deres synspunkter blir tillagt vekt av foreldrene i ulike sammenhenger. Det fremgår videre at deltakelse og involvering ikke bare verdsettes fordi de kan påvirke beslutningene som tas av foreldrene, men også fordi det er en anerkjennelse av dem som medlemmer av familien som et fellesskap. Flere sier det er urettferdig at de ikke får delta, fordi barn er like viktige som voksne i familien. Samtidig anerkjenner de betydningen av at foreldre tar en rekke avgjørelser på barns vegne, og mange verdsetter den omsorg og beskyttelse de får som barn. Disse formene for ”forskjellsbehandling” synes å bli godtatt så lenge de opplever at foreldrene anerkjenner dem som betydningsfulle personer, og at de selv har evnen til å ta foreldrenes perspektiv og forstår deres motiver og hensikter. Analysen av data som omhandler deres hverdagsliv på skolen, viser at det i barn–voksen-relasjoner ikke er den samme gjensidige respekten og anerkjennelsen som kjennetegner barn–voksen-relasjoner hjemme. Dette gjelder først og fremst elevene på ungdomstrinnet (14–15 år) som gir uttrykk for frustrasjon og sinne overfor lærere som ikke anerkjenner deres synspunkter og tar deres innspill på alvor. De etterspør demokratiske ordninger hvor elevene blir involvert som betydningsfulle personer og deres innspill blir verdsatt i skolen som et fellesskap. Resultatene tyder imidlertid på at barn og unge ikke nødvendigvis ber om økt uavhengighet fra voksne for å kunne ta sine egne avgjørelser. Både hjemme og på skolen synes det å være av større betydning for barn og unge at de opplever å bli anerkjent som likeverdige partnere i beslutningsprosesser med voksne, og at de involveres på en måte som ivaretar deres verdighet og respekt som betydningsfulle personer.

Hvordan medbestemmelse skjer i forhold til noen som betyr noe for barna, understrekes også i artikkel 4 (Bjerke 2011b) med fokus på barns ansvar. I denne artikkelen utforskes blant annet barns oppfatninger om egen posisjon som ansvarlige personer. Flere gir uttrykk for at det å bli voksen vil innebære mer omfattende ansvar, for eksempel å sikre en inntekt som vil forsørge en hel familie – noe ikke alle ser frem til. Samtidig viser resultatene at det ikke er snakk om enten–eller, men både–og i forhold til hva barn og unge selv mener om ansvar. De ser både fordeler og ulemper ved ansvar, og mener at barn og unge bør ha muligheten til å være både uansvarlige og ansvarlige. Et viktig poeng i denne artikkelen er hvordan forestillinger om barn som ”beings” og ”becomings” knytter seg til ulike perspektiver på ansvar. På den ene siden gir ansvar en rekke muligheter til deltakelse og økt selvstendighet som ”beings”, mens ansvar også oppfattes som noe som læres gjennom erfaring og utvikling som ”becomings”.

Mitt poeng har vært å synliggjøre at resultatene som presenteres i denne avhandlingen, viser at barn og unge posisjonerer seg på ulike måter i ulike sammenhenger. Jeg mener fokuset på barn som underlagt voksnes kontroll og dominans må nyanseres, og at dette kan gjøres ved i større grad å synliggjøre de gjensidige avhengighetsforholdene og det positive fellesskapet mellom barn og voksne. Det er også viktig å ha en kritisk bevissthet om hvordan vi definerer barn og barndom, slik at vi ivaretar deres ”forskjellighet” for eksempel ut fra alder og kontekst.

4.4 Betydningen av alder og kontekst

For å undersøke betydningen av alder og kontekst stiller jeg følgende spørsmål: *Deler barn og unge mange av de samme oppfatningene, eller er det store forskjeller i forhold til for eksempel alder og kontekst?* Rettighetene i FNs barnekonvensjon er formulert som individuelle juridiske rettigheter som er universelle. I praksis må de fortolkes og vurderes i det nasjonale samfunnet som barnet er en del av, og ses i forhold til barnets lokale forhold og sosiale relasjoner i hverdagslivet. For eksempel er ikke prinsippet om barns deltakelse (jf. Komiteen for barnets rettigheter 2009) en nøytral idé, men en standard som vil kunne gis ulik mening i ulike deler av verden (Alston 1994; Kjørholt 2004). Resultatene fra det internasjonale prosjektet viser at barn og unges

oppfatninger om rettigheter, ansvar, deltakelse og samfunnsborgerskap er forankret i deres opplevelser og erfaringer fra hverdagslivet, og at disse varierer i forhold til de økonomiske og politiske betingelsene, og den sosiale og kulturelle konteksten barn og unge er en del av (Butler et al. 2009). Forskjellene er synlige både innad i de ulike landene, og mellom de ulike landene. For eksempel i Brasil, der det er store forskjeller mellom barn og unge som går på offentlig skole, i forhold til de som går på privat skole, og 14–15-åringene snakker åpent om seksualitet og diskuterer om det er gutter eller jenter som er ansvarlig for prevensjon (Rizzini et al. 2009). Dette viser at barn og unges oppfatninger varierer ut i fra verdier og holdninger som kan knyttes til den lokale konteksten.

Hvilken betydning barns samfunnsborgerskap får, synes å henge sammen med dominerende forestillinger om barn og barndom, som er forankret i ulike kontekster. Det synes blant annet å være en forskjell mellom Storbritannia og Norge når det gjelder handlingsrommet barn og unge gis for deltakelse (James 2011). Lister (2007) hevder for eksempel at det i Storbritannia i stor grad er ”future-oriented constructions of children and young people’s citizenship” som dominerer, der ”children are typically constructed in instrumentalist terms” med referanse til deres fremtid som voksne arbeidere (ibid. 697). I Norge har imidlertid ideen om det kompetente barnet med rett til deltakelse vært sentral i en lengre tidsperiode, og det har blitt hevdet at barns deltakelse ses som symbol på fornyelse og gjenoppliving av diskurser om Norge som en demokratisk nasjon (Kjørholt 2002: 75). Dette åpner opp for en større anerkjennelse av barn som ”human beings”, fremfor utelukkende som ”human becomings” (Qvortrup 1994). Min avhandling bidrar med mer kunnskap om hvordan dette oppleves og erfares i praksis for barn og unge i ulike kontekster, som hjem og skole (Bjerke 2011a). Artikkel 4 (2011b) viser videre at barn og unge ikke ser på seg selv og sin deltakelse som identisk med voksne. De vektlegger deltakelse som avgjørende for både å kunne være (being) og å bli (becoming) ansvarlige personer. Det synes å være viktigere å understreke at barn er forskjellige fra voksne, og at det er forskjell mellom ansvaret man har i barndommen og når man er/blir voksen. Forutsetningen for at de skal oppleve forskjellsbehandlingen som noe positivt, er at de blir inkludert, respektert og anerkjent som betydningsfulle personer i sosiale relasjoner med voksne.

De forskjellene som ses på bakgrunn av politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle kontekster, må imidlertid veies opp mot de fellestrekkene som kommer frem med tanke på hvordan barn og unge er posisjonert i forhold til voksne (Butler et al. 2009). Denne avveiningen mellom det universelle og det kontekstuelle, mellom barn som del av en sosial gruppe og det som skiller barn og unge fra hverandre, er sentrale dilemmaer i sosiale studier av barndom. Resultatene fra barn og unge som har deltatt i studien i Norge, viser en rekke forskjeller mellom de to ulike aldersgruppene. Dette er tydeligst når det gjelder oppfatningene om samfunnsborgerskap der de yngste (8–9 år) hadde vanskelig for å svare på de spørsmålene som var inkludert i fokusgruppeprotokollen. Vi valgte derfor å gjøre endringer for å ivareta deres mulighet til å bidra med sin kompetanse om de spørsmålene vi var opptatt av, ut fra en annen innfallsvinkel. I samtaler om deres deltakelse og medbestemmelse hjemme, på skolen og i nærområdet ble det klart at de har en rekke oppfatninger om hvorvidt de er en del av samfunnet eller ikke, hvilke rettigheter og ansvar de har, og hvordan det er forskjellig å være barn i forhold til det å være voksen, jf. omtale ovenfor. Artikkel 2 (Bjerke 2010) og artikkel 3 (Bjerke 2011a) viser at barn og unge i begge aldersgruppene inngår i forhandlinger om muligheter for økt deltakelse og medbestemmelse i sosiale relasjoner med voksne. Eksempelene som de yngste (8–9 år) nevner, er imidlertid ofte forskjellig fra det som opptar de eldre (14–15 år). Mens de yngste (8–9 år) for eksempel diskuterer om de bør få lov til å gå alene på butikken eller ikke, diskuterer de eldre (14–15 år) hvorvidt de får lov til å reise alene på hyttetur eller ikke. Disse forskjellene mellom de to aldersgruppene ses også i forhold til hvilke eksempler på rettigheter og ansvar som nevnes, jf. omtale ovenfor.

I artikkel 4 (Bjerke 2011b) viser jeg at ansvar på den ene siden gir barn og unge muligheter for deltakelse, medbestemmelse og økt uavhengighet fra voksnes kontroll. Denne type ansvar vokser i tråd med deres alder, tilegnet erfaring og kompetanse, og opparbeidet tillit i relasjoner med voksne beslutningstakere. Både for å være og å bli ansvarlige må de delta aktivt i praksis for å vise at de kan og for å tilegne seg erfaringer for å få utvidet ansvar. Ulempen er at mye ansvar eller noen former for ansvar er spesielt krevende og gir en rekke begrensninger i barndommen. Denne type ansvar er noe som mange ser på som en byrde som de forsøker å unngå, aktivt motarbeider, ikke

overholder, eller på andre måter reagerer negativt på. Først og fremst gjelder dette ”kjedelige” ansvarsoppgaver som de setter pris på at voksne tar seg av, men det kan også være ansvar som enkelte opplever er for krevende for barn og noe de helst ikke vil ha i barndommen. Denne type synspunkt er tett knyttet til forestillinger om barndom som en tid for lek og glede, uten ansvar og forpliktelser. I tråd med Such og Walker (2004) viser resultatene i min avhandling at barn vurderer ansvar i forhold til alder og modenhet på nyanserte og komplekse måter. Det synes ikke å være enighet om når for eksempel barn er gamle nok til å gå på butikken eller dra på telttur alene. En rekke ulike vurderinger inngår i denne beslutningen, som for eksempel hvem de skal dra med, hvor ligger stedet, hvordan de skal komme seg dit, og hva de skal gjøre der. I tillegg til modenhet og alder synes de voksnes beslutning å være tett knyttet til spørsmål om tillit, som ofte baseres på tidligere erfaringer, jf. artikkel 4 (Bjerke 2011b).

Barn og unges refleksjoner rundt spørsmål om ansvar og rettigheter, og betydningen av alder og modenhet, er til dels motstridende og tvetydige. For eksempel i diskusjonen om stemmerett der Jon Arne først gir uttrykk for at 14–15-åringer kunne vært med å stemme, men modererer sitt standpunkt etter å ha lyttet til Siljes kommentar om manglende modenhet og påvirkning fra foreldre (Bjerke 2010: 239). Det har blitt hevdet at tvetydigheten i forhold til hva barn og barndom er, først blir tydelig når vi bestreber oss på å gi et svar på et spørsmål om barns status som skal kunne generaliseres til å kunne gjelde en hel gruppe, på tvers av tid og sted (Lee 1999). Ifølge Lee vil beslutningen om ”whether a specific child is a ‘being’ or a ‘becoming’, ‘the same as’ or ‘different from’ adults”, være lettere dersom den ses i forhold til:

... social relationships within a certain context where the characteristics to make the decision is clear, the decision-makers is prepared to revise the decision moment by moment as events unfold, and it is known which adults the child will be compared with (Lee 1999: 465).

Min avhandling viser for det første at det ikke bare er voksne beslutningstakere som har tvetydige oppfatninger om barn som enten ”beings” eller ”becomings”, som er ”like” eller ”forskjellige” fra voksne. For det andre viser den at barn og unge har verdifulle erfaringer og refleksjoner som bør inngå i våre diskusjoner om hva barn og barndom er. I hverdagslivet i familien synes ikke disse beslutningene å tas av voksne, isolert fra

barn, men de er del av gjentatte forhandlinger mellom barn og voksne i ulike situasjoner og kontekster, der barns alder og modenhet er en av flere faktorer som tas med i vurderingen.

4.5 Byggesteinene for samfunnsborgerskap

For å utforske betydningen av barn og unges oppfatninger vil jeg avslutningsvis koble disse til de sentrale byggesteinene for barns samfunnsborgerskap som presenteres av Lister (2007, 2008), jf. presentasjonen i kapittel 2. Spørsmålet jeg søker å besvare, er: *På hvilke måter utfordrer barn og unges oppfatninger de sentrale byggesteinene for samfunnsborgerskap?*

Den første byggesteinen for samfunnsborgerskap er knyttet til ens medlemskap. Lister (2008) påpeker at det er et problem at barn må vise at de kan være aktive borgere før de kan aksepteres som medlemmer, siden de først må aksepteres som medlemmer for å være aktive. I artikkel 4 (Bjerke 2011b) viser jeg til at dette dilemmaet er sentralt i forhold til voksnes vurderinger av om barn er ansvarlige, noe jeg mener er et sentralt spørsmål i forhold til om barn skal anerkjennes som fullverdige medlemmer som samfunnsborgere. Som jeg viser både i artikkel 2 (Bjerke 2010) og i artikkel 4 (2011b), deler ikke barn de samme oppfatningene om disse spørsmålene. Hvorvidt barn og unge skal anerkjennes som fullverdige medlemmer, har også sammenheng med spørsmål rundt uavhengighet–avhengighet, jf. diskusjonen ovenfor. Så fremt fullverdig medlemskap bygger på forestillinger om det autonome, rasjonelle individ som er fristilt fra andre, for eksempel i forhold til sine politiske beslutninger, synes det å være en rekke begrensninger i forhold til mulighetene av å inkludere alle barn på lik linje med alle voksne. Alternativet vil da være å gjøre tilpasninger ut fra alder, som for eksempel stemmerett for 16-åringer. Vi er da over på den andre byggesteinen for samfunnsborgerskap: rettigheter. Lister (2008) fremhever deltakelsesrettighetene som spesielt viktige for barn, siden de ikke har stemmerett. Betydningen av deltakelse og inkludering for barn og unges opplevelse av å bli anerkjent og respektert som betydningsfulle personer i samfunnet kommer tydelig frem av resultatene i min avhandling. Deres refleksjoner rundt sin egen posisjon i forhold til voksne, og avveiningene mellom retten til deltakelse i forhold til retten til omsorg og velferd, og

retten til beskyttelse, utfordrer oppfatninger om at barn ikke er kompetente til å være aktive samfunnsborgere. Dette kommer klart frem i flere av artiklene i min avhandling. Det synes ikke lenger å være et spørsmål om barn og unge har rettigheter, men hvordan disse kan virkeliggjøres på en måte som sikrer at barn anerkjennes og respekteres som deltakere.

Ansvar er den tredje byggesteinen for samfunnsborgerskap. Til forskjell fra Such og Walker (2005) sin observasjon i Storbritannia synes barn og unge som har deltatt i studien i Norge, å mene at de i ulike sammenhenger blir anerkjent som ansvarlige. I tråd med artikkel 4 (Bjerke 2011b) synes det å være et gjensidig forhold mellom rettigheter og ansvar, både i form av at barn og unge reflekterer over sitt ansvar som deltakere i samfunnet, og i forhold til at de tillegger voksne et spesielt ansvar blant annet knyttet til barns rett til omsorg og beskyttelse. På bakgrunn av dette reflekterer barn og unge over konsekvensene av at de eventuelt vil få mer ansvar, både i forhold til at dette vil være ”kjedelig”, og at de vil miste verdifull fritid til å gjøre andre ting ”mens de er barn”. Samtidig anerkjenner de betydningen av ansvar for å få økt medbestemmelse og selvstendighet. Dette er et underliggende dilemma som er del av forhandlingene i relasjoner mellom barn og voksne, særlig i familien, og som ikke synes å bli løst bare ved at det ansvaret barn og unge har, anerkjennes.

Den siste byggesteinen ifølge Marshalls definisjon er likeverdig status. Lister (2008) viser til at dette handler om respekt og anerkjennelse av barn, både som enkeltindivid og som sosial gruppe. Samfunnsborgerskap kan være et verktøy for å inkludere barn i de rådende sosiale strukturene i samfunnet på en måte som vil kunne styrke deres påvirkning og handlekraft (se for eksempel Lister 1997). Barn og unges refleksjoner synliggjør på mange måter et perspektiv fra en gruppe som er ekskludert, men som tydelig gir uttrykk for at de i større grad ønsker å bli inkludert og aktivt søker reelle muligheter for å være med, delta og bidra. Barn og unge som har deltatt i studien, synes å mene at de er like betydningsfulle som voksne, og at det er urettferdig om de ikke blir inkludert i beslutninger. Selv de yngste barna gir uttrykk for at de har en rettmessig plass som borgere i samfunnet, siden barn også er viktige, og siden det betyr noe hva de mener, særlig i familien.

I flere av artiklene viser jeg til teoretiske perspektiver som vektlegger ”forskjeller” (difference-centred) som fruktbare utgangspunkt for å utforske hvordan barns posisjon som samfunnsborgere er forskjellig fra voksnes posisjon, uten at barn ses som mindreverdige (Moosa-Mitha 2005). På den ene siden viser resultatene fra mitt arbeid at barns handlingsrom ikke er det samme som voksnes, og at det er noen fellestrekk på tvers av alder. På den andre siden viser resultatene fra det internasjonale prosjektet en rekke forskjeller på tvers av kontekst, og resultatene fra Norge synliggjør betydningen av alder. Men, hvilke forskjeller er det som skal vektlegges, og hvem skal definere når og hvordan de skal ha avgjørende betydning? Dette henger blant annet sammen med spørsmålene om hvordan barn og barndom defineres, jf. ovenfor. Lister (2007) anerkjenner dette problemet og drar paralleller til situasjonen for kvinner. Slik hun ser det, vil et krav om likeverd (equality) for barn henge sammen med potensialet som knytter seg til samfunnsborgerskap som et universelt begrep. Hennes forslag til løsning er ”differentiated citizenship” som vil innebære at:

Some rights are shared with adults in the form of human rights, some are particular to children in the form of children’s rights and some citizenship rights are denied to children (Lister 2007: 715)

Forslaget bygger blant annet på Roche (1999) sin analyse av samfunnsborgerskap for barn, der det understrekes at barn heller ikke skal ha samme ansvar som voksne, men at det ansvaret de faktisk har, i større grad må anerkjennes. Lister (2007) har vært betydningsfull i forhold til min forståelse av barns samfunnsborgerskap. Som hun selv påpeker, vil det være nødvendig med videre undersøkelser av barns samfunnsborgerskap i forhold til forskjeller med bakgrunn i klasse, kjønn, etnisk bakgrunn og funksjonsnedsettelse for å få en fullverdig ”difference-centred” analyse. En svakhet ved forslaget om å vektlegge forskjellene er at det synes å være ”underpinned by the familiar social construction of the importance of children’s ”natural” differences from adults” (James 2011: 171). På bakgrunn av dette vil samfunnsborgerskap for barn aldri kunne bli noe annet enn ”child-sized” (Jans 2004 ref. i James 2011). Min avhandling bidrar med ny kunnskap om hvordan barn og unge oppfatter seg selv som samfunnsborgere i forhold til voksne, og synliggjør betydningen av alder og kontekst i forhold til hvilken betydning rettigheter og ansvar har i barn og unges hverdagsliv.

4.6 Refleksjoner om veien videre

Samfunnsborgerskap er et mangfoldig begrep som må fylles med innhold og gis mening ut fra en gitt kontekst og referanseramme. På den ene siden kan man hevde at det er meningsløst å forsøke å forme og utvide begrepet på en måte som vil romme barn og unge, så lenge de ikke defineres som myndige med de samme rettigheter og ansvar som voksne. Til en viss grad er jeg enig i faren for at begrepet mister sitt innhold om alle blir inkludert, siden statusen som samfunnsborger er så tett knyttet til ekskludering, for eksempel i forhold til spørsmål om statsborgerskap eller rettigheter til å arbeide i et land. Det som gjør at jeg likevel finner det relevant og viktig å inkludere barn og unge i diskusjoner om samfunnsborgerskap, er at jeg mener at samfunnet ikke utnytter alle tilgjengelige ressurser på en god måte når en så stor andel av befolkningen ekskluderes på bakgrunn av alder. Ut fra sin posisjon som borgere i samfunnet besitter barn og unge en kompetanse og et perspektiv på verden som vil være nyttig for fellesskapet. Hvorvidt statusen som samfunnsborger vil bidra til dette, er et åpent spørsmål.

I min avhandling har jeg utforsket samfunnsborgerskap først og fremst som en praksis og identitet, og ikke som en formell status (James 2011; Kjørholt 2004; Lister 2007; Osler og Starkey 2005a). Dette perspektivet på samfunnsborgerskap er ikke unikt for barn og unge, men del av en generell teoretisk utvikling der det i økende grad rettes fokus mot normer, praksiser, mening og identitet (se f.eks. Isin og Turner 2002; Shafir 1998). Ifølge Lister (2007) knytter disse bredere definisjonene av samfunnsborgerskap seg til ideen om:

... "lived citizenship": "the meaning that citizenship actually has in people's lives and the ways in which people's social and cultural backgrounds and material circumstances affect their lives as citizens." (Hall og Williamson 1999: ref. av Lister 2007: 695)

Det har blitt hevdet at noe av nøkkelen til å forstå "lived citizenship" er å fokusere på hvordan barn og unge i ulike sammenhenger, og på ulike arenaer, får handlingsrom (agency) slik at deres deltakelse i samfunnet blir styrket – eller ikke (jf. James 2011). Dette er noe av det jeg har satt søkelyset på i mitt arbeid, særlig i artikkel 3 (Bjerke 2011a). Mitt perspektiv har vært på hvordan barn selv opplever og erfarer de voksne, og hvordan de inngår i forhandlinger med dem for å forsøke å skape en forandring. Jeg har

imidlertid ikke sett nærmere på hvordan voksne fra sitt ståsted fortolker barns kompetanse og ferdigheter, for eksempel hjemme eller på skolen. Studier med begge disse perspektivene vil kunne bidra med nyttig kompetanse i forhold til barn og unges "lived citizenship" (James 2011).

Erfaringene med bruk av fokusgrupper har vært generelt gode, men det har vist seg å være nødvendig med flere metodiske inngangsporter for å komme tettere inn på barn og unges forståelse og refleksjoner om samfunnsborgerskap. For at barn og unge skal bli tryggere på betydningen av sin egen kompetanse og sine opplevelser og erfaringer i barndommen, må de i større grad inviteres til å delta og utfordres til å bidra, ut fra sin posisjon. I dette arbeidet har skolen en stor utfordring, særlig i forhold til ungdomstrinnet hvor elevene gir uttrykk for at de ikke blir respektert eller anerkjent som betydningsfulle personer. De unge som har deltatt i vår studie, er ikke et representativt utvalg, og flere vil kunne sitte med helt andre erfaringer og opplevelser fra sin skole. Samtidig er dette ett av flere vitnesbyrd som reiser kritiske spørsmål ved demokratiet i skolen og betydningen av å sikre en god dialog mellom elever og voksne i skolen som et fellesskap (Backe-Hansen 2010; Børhaug 2007; Eidsvåg 2003; Solhaug 2005; Vestby 2003). De fleste barn og unge har en oppfatning av sentrale elementer av begrepet samfunnsborgerskap, som tilhørighet og identitet, rettigheter og ansvar, hvis de inviteres til en diskusjon som knytter seg til deres hverdagsliv og den spesifikke konteksten hvor de er kjent og har fått en rekke praktiske erfaringer. Barn og unges forståelse synes å være tett knyttet til de sosiale relasjonene som inngår i deres erfaringer. Dette indikerer at mulighetene til å delta på meningsfulle måter, det å få ansvar og oppleve betydningen av rettigheter, vil kunne bidra til å fremme barns samfunnsborgerskap.

5 REFERANSER

- Abebe, T. (2008). *Ethiopian childhoods : a case study of the lives of orphans and working children*. Trondheim: NTNU, Norwegian Centre for Child Research.
- Abebe, T. (2009). Multiple methods, complex dilemmas: negotiating socio-ethical spaces in participatory research with disadvantaged children. *Children's Geographies*, 7 (4): 451–465.
- Alanen, L. (1992). *Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 50. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alanen, L. (1998). Children and the Family Order: Constraints and Competencies. I: Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (red.) *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- Alanen, L. (2001). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. I: Alanen, L. & Mayall, B. (red.) *Conceptualizing child-adult relations*, s. 129–143. London: Routledge/Falmer.
- Alanen, L. (2005). Women's Studies/Childhood Studies. Parallels, Links and Perspectives. I: Mason, J. & Fattore, T. (red.) *Children in charge, Children taken seriously: in theory, policy and practice*, s. 31–45. London: Jessica Kingsley Publ.
- Alanen, L. (2010). Editorial: Taking children's rights seriously. *Childhood*, 17 (1): 5–8.
- Alanen, L. (2011). Editorial: Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18 (2): 147–150.
- Alderson, P. (2000a). Children as Researchers: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. I: Christensen, P. M. & James, A. (red.) *Research with Children*. London: Falmer Press.
- Alderson, P. (2000b). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barking: Barnardos.
- Alston, P. (1994). *The Best interests of the child: reconciling culture and human rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Andersen, J. & Siim, B. (2004). *The Politics of inclusion and empowerment gender, class and citizenship*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Archambault, J. & Berg, B. (2010). Flyktningbarn som aktører i integreringsprosessen. I: Kjørholt, A.T. (red.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?*, s. 210–226. Oslo: Universitetsforlaget.
- Archambault, J. (2011). *Refugee Children, Citizenship and 'the Best Interests' of the Child – Experiencing Settlement as New Citizens in Norway*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian Centre for Child Research.
- Backe-Hansen, E. (2002). Er det behov for tverrnasjonal, komparativ barneforskning? I: Backe-Hansen, E. (red.) *Tverrnasjonal komparativ barneforskning. Muligheter og utfordringer*. Oslo: NOVA-rapport 17.
- Backe-Hansen, E. (2009a). Barn. (Sist oppdatert: 1. september 2009). Tilgjengelig fra: <http://etikk.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/> (lest 23. april 2011).

- Backe-Hansen, E. (2009b). Barns medbestemmelse sett med barns øyne. I: Hjermann, R. & Haanes, K. (red.) *Barn*, s. 52–59. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2010). Skolen som arena for demokrati og medvirkning blant elevene. I: Kjørholt, A.T. (red.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?*, s. 172–191. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30 (3): 205–218.
- Barker, J. & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing Child-Centred Research Methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23 (1): 33–58.
- Barry, M. (2005). *Youth policy and social inclusion: critical debates with young people*. London: Routledge.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. Los Angeles: Sage.
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. & Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7 (4): 365–378.
- Beiner, R. (red.). (1995). *Theorizing citizenship*. SUNY series in political theory Contemporary issues. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Bell, N. (2008). Ethics in Child Research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, 6 (1): 7–20.
- Bjerke, H. (2001). *Barns deltakelse i skolemegling: en diskursanalytisk tilnærming*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Bjerke, H., Lægreid, G. K., Brattvåg, H. & Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2004). *Sexual harassment and abuse : how is this an issue for children and youth organisations?* Oslo: The Norwegian Youth Council.
- Bjerke, H. (2005). ZiNO mer. Oslo: Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.
- Bjerke, H. (2010). Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. I: Kjørholt, A.T. (red.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?*, s. 227–244. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, H. (2011b). Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood*, 18 (1): 67–80.
- Bjerke, H. (2011a). 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, 25 (2): 93–103.
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Feministisk vitenskapskritikk og feministisk vitenskapsteori. I: Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.) *Kjønnforskning. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boyden, J. & Ennew, J. (red.). (1997). *Children in Focus: A manual for participatory research with children*. Stockholm: Save the Children Sweden.
- Brannen, J. (1995). Young People and Their Contribution to Household Work. *Sociology*, 29 (2): 317–338.
- Butler, U. M., Bjerke, H., Smith, A. B., Shipway, B., Fitzgerald, R., Graham, A. & Taylor, N. (2009). Children's Perspectives on Citizenship: Conclusions and Future Directions. I: Taylor, N. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International Voices*, s. 169–183. Dunedin: Otago University Press.

- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling (dr.philos.). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Cahill, C. & Hart, R.A. (2006). Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child and Youth Participation – Series Introduction *Children, Youth and Environments*, 16 (2): i–iii (lest 22. juni 2007 på <http://www.colorado.edu/journals/cye/>).
- Casas, F., Saporiti, A., Gonzalez, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurni, M., Alsinet, C., Guso, M., Grignoli, D., Mancini, A., et al. (2006). Children's Rights From the Point of View of Children, their Parents and their Teachers: A Comparative Study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14: 1–75.
- Cheney, K. E. (2011). Children as ethnographers: Reflections on the importance of participatory research assessing orphans' needs. *Childhood*, 18 (2): 166–179.
- Cherney, I. & Perry, N. W. (1996). Children's attitudes toward their rights: an international perspective. I: Verhellen, E. (red.) *Monitoring children's rights*. New York: Kluwer Law International.
- Christensen, P. & James, A. (2000). Childhood diversity and commonality: some methodological insights. I: Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with children: perspectives and practices*, s. 160–178. London: Falmer Press.
- Christensen, P. M. & James, A. (red.). (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (red.). (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press. VII,
- Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain: A case for socially interdependent model of citizenship. *Childhood: -A-Global-Journal-of-Child-Research*, 5 (1): 99–117.
- Cocks, A. J. (2006). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13 (2): 247–266.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cohen, E.F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9 (2): 221–240.
- Coles, R. (1986). *The political life of children*. Boston: Atlantic Monthly Press.
- Conover, P.J., Crewe, I.M. & Searing, D.D. (1991). The Nature of Citizenship in the United States and the Great Britain: Empirical Comments on Theoretical Themes. *Journal of Politics*, 53 (3): 800–832.
- Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right?" Inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Coyne, I. (2010). Research with children and young people: The issue of parental (proxy) consent. *Children & Society*, 24 (3): 227–237.
- Cresswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Davis, J.M. (1998). Understanding The Meanings of Children: A Reflexive Process. *Children & Society*, 12 (5): 325–335.

- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age : society, culture, politics*. Issues in society. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.) *The SAGE handbook of qualitative research*, s. 1–32. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Detrick, S. (1992). *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the "Travaux Préparatoires"*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood: -A-Global-Journal-of-Child-Research*, 9 (3): 303–320.
- Doek, J.E. (2008). Foreword. I: Invernizzi, A. & Williams, J. (red.) *Children and citizenship*, s. xii–xvii. London: Sage.
- Earls, F. (2011). Children: From Rights to Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633 (1): 6–16.
- Eccles, J.S. & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14: 10–34.
- Edwards, R. (2002). Introduction: Conceptualising relationships between home and school in children's lives. I: Edwards, R. (red.) *Future of childhood series, Children, home and school: regulation, autonomy or connection?*, s. 1–23. New York: Routledge/Falmer.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From children's point of view: methodological and ethical challenges. I: Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (red.) *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*, s. 71–90. Bristol: The Policy Press.
- Eide, B.J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn* (3): 31–46.
- Eidsvåg, I. (2003). Skolen som fellesskap. I: Østerud, P. & Johnsen, J. (red.) *Leve skolen!: enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, s. 33–45. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Ennew, J. (2000). How can we define citizenship in childhood? *Working Paper Series*. Harvard: Harvard Centre for Population and Development Studies.
- Ennew, J., Abebe, T., Bangyai, R., Karapituck, P., Kjørholt, A.T. & Noonsup, T. (red.). (2009). *The right to be properly researched. How to do rights-based, scientific research with children. A set of ten manuals for field workers*. Knowing children. Bangkok: Black on White Publications, Norwegian Centre for Child Research and World Vision International.
- Farson, R. (1974). *Birthrights*. New York,
- Fine, G.A. & Sandstrom, K.L. (1988). *Knowing Children. Participant Observations with Minors*. Qualitative Research Methods Volume 15. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fletcher, A.C., Elder, G.H. & Mekos, D. (2000). Parent influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10 (1): 29–48.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6 (4): 433–444.

- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? *Childhood*, 15 (4): 499–516.
- Gallagher, M. (2009). Ethics. I: Tisdall, K., Davis, J.M. & Gallagher, M. (red.) *Researching with children and young people. Research design, method and analysis*. London: Sage Publications.
- Gallagher, M., Haywood, S.L., Jones, M.W. & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review. *Children & Society*, 24 (6): 471–482.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Observations. Chicago: Aldine. X,
- Graham, A., Shipway, B. & Fitzgerald, R. (2009). Children's Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship: Australia. I: Taylor, N. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International Voices*, s. 43–60. Dunedin: Otago University Press.
- Graham, A. & Fitzgerald. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17 (3): 343–359.
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. I: Greene, S. & Hogan, D. (red.) *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. London: Sage Publications.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11 (1): 81–93.
- Gulbrandsen, L.M. (1998). *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenters og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1992). *The art of social relations: essays on culture, social action and everyday life in modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I: Haavind, H. (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*, s. 155–219. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hall, T. & Williamson. (1999). *Citizenship and Community. Carnegie young people initiative*. London: National Youth Agency.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2): 12–23.
- Haraway, D. (2004). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective I: Harding, S. (red.) *The Feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*, s. 81–102. New York: Routledge.
- Harding, S. (red.). (2004). *The Feminist standpoint theory reader. Intellectual and political controversies*. New York: Routledge.
- Hart, R.A. (1997). *Children's participation : the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Haugen, G.M.D. & Rantalaiho, M. (2010). Barns rettigheter i mekling ved separasjon og samlivsbrudd. I: Kjørholt, A.T. (red.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?*, s. 111–131. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedlund, M.-A. (red.). (2008). *Barnerett – i et internasjonalt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Helwig, C.C. (1995). Adolescents' and Young Adults' Conceptions of Civil Liberties: Freedom of Speech and Religion. *Child Development*, 66 (1): 152–166.
- Helwig, C.C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion. *Child-Development*, 68 (3): 484–495.
- Helwig, C.C. & Turiel, E. (2002). Civil liberties, autonomy, and democracy: Children's perspective. *International-Journal-of-Law-and-Psychiatry*, 25 (3): 253–270.
- Helwig, C.C. (2006). *Rights, civil liberties, and democracy across cultures*. Mahwah, NJ, US Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hennessy, E. & Heary, C. (2005). Exploring children's views through focus groups. I: Greene, S. & Hogan, D. (red.) *Researching children's experiences. Approaches and Methods*. London: Sage Publications.
- Hill, M., Laybourn, A. & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their emotions and well-being: Methodological considerations. *Children & Society*, 10 (2): 129–144.
- Hill, M. & Tisdall, K. (1997). *Children and society*. London: Longman.
- Hill, M., Davies, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18 (2): 77–96.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. I: Greene, S. & Hogan, D. (red.) *Researching children's experiences*, s. 61–86. London: Sage Publications.
- Hill, M. (2006). Children's Voices on Ways of Having a Voice: Children's and Young People's Perspectives on Methods Used in Research and Consultation. *Childhood*.
- Hine, J. (2004). Children and Citizenship. London: Home Office Online Report 08/04.
- Hinrichs, K. (2002). Do the old exploit the young? Is enfranchising children a good idea? *Archives europeennes de sociologie*, XLIII (1): 35–58.
- Hinton, R., Tisdall, E.K.M., Gallagher, M. & Susan, E. (2008). Children's and Young People's Participation in Public Decision-Making. *The International Journal of Children's Rights*, 16 (3): 281–284.
- Hjermann, R. & Haanes, K. (red.). (2009). *Barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hobson, B. & Lister, R. (2002). Citizenship. I: Lewis, J., Siim, B. & Hobson, B. (red.) *Contested concepts in gender and social politics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Holland, S. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17 (3): 360–375.
- Holt, J. (1974). *Escape from childhood*. New York: E.P. Dutton.
- Howard, S. & Gill, J. (2001). 'It's Like We're a Normal Way and Everyone Else Is Different:' Australian Children's Constructions of Citizenship and National Identity. *Educational Studies*, 27 (1): 87–103.
- Howard, S. & Gill, J. (2005). Learning to belong: children talk about feeling 'Australian'. *Childrenz Issues*, 9 (2): 43–49.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competence: arenas of action*. London: Falmer Press.
- Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S. & Sandberg, K. (red.). (2008). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Invernizzi, A. & Milne, B. (2005). *Children's citizenship: An emergent discourse on the rights of the child?*, Special Issue, 9.

- Invernizzi, A. & Williams, J. (red.). (2008). *Children and citizenship*. London: Sage.
- Isin, E.F. & Turner, B.S. (2002). Citizenship Studies: An Introduction. I: Isin, E.F. & Turner, B.S. (red.) *Handbook of citizenship studies*, s. 1–10. London: Sage.
- James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109 (2): 261–272.
- James, A. (2009). Agency. I: Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.-S. (red.) *The Palgrave handbook of childhood studies*, s. 34–45. London: Palgrave-Macmillan.
- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633 (1): 167–179.
- James, A.L., Haugen, G.M.D. & Raintalaiho, M. (2010). The voice of the child in family mediation: Norway and England. *The International Journal of Children's Rights*, 18 (3): 313–333.
- Jans, M. (2004). Children as citizens – Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood – a Global Journal of Child Research*, 11 (1): 27–44.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of childhood essential readings*. London: Batsford Academic and Educational.
- Jones, A. (2004). Involving Children and Young People as Researchers. I: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (red.) *Doing Research with Children and Young People*, s. 113–130. London: Sage Publications.
- Jones, E. & Gaventa, J. (2002). Concepts of citizenship: a review. *IDS Development Bibliography 19*. Sussex: Institute of Development Studies.
- Joseph, S. (2005). Teaching rights and responsibilities: Paradoxes of globalization and children's citizenship in Lebanon. *Journal of Social History*, 38 (4): 1007–1026.
- Kampmann, J., Brembeck, H. & Johansson, B. (2004). *Beyond the competent child : exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kaufman, N.H. & Rizzini, I. (red.). (2002). *Globalization and children: exploring potentials for enhancing opportunities in the lives of children and youth*. New York: Kluwer Academic Publ.
- Kaufman, N.H., Rizzini, I., Smith, A.B., September, R. & Kovarik, J. (2003). *Children's Perspectives on Citizenship and Nation-Building: A Study Group Proposal for Oslo 2005*. Oslo: Childwatch International. Tilgjengelig fra: <http://www.childwatch.uio.no/>.
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, N. & Ward, S. (2004). "Just teach us the skills please, we'll do the rest": Empowering ten-year olds as researchers. *Children & Society*, 18 (3): 329–343.
- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants. *Sociology of Health and Fitness*, 16 (1): 103–120.
- Kjørholt, A.T. (2002). Small is powerful – Discourses on 'children and participation' in Norway. *Childhood – a Global Journal of Child Research*, 9 (1): 63–82.
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space : discourses on children as social participants in society*. Doctoral theses at NTNU. Trondheim:

Department of Education/Norwegian Centre for Child Research : Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.

- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (2004). Children as New Citizens and the 'Best Interest of the Child' – A Challenge for Modern Democracies. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.
- Kjørholt, A.T. (2005). The competent child and the 'right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre I: Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (red.) *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*, s. 151–174. Bristol: The Policy Press.
- Kjørholt, A.T. (2007). Childhood as a Symbolic Space: Searching for Authentic Voices in the Era of Globalisation. *Children's Geographies*, 5 (1–2): 29–42.
- Kjørholt, A.T. (2008). Children as New Citizens: In the Best Interests of the Child? I: James, A. & James, A.L. (red.) *European childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*, s. 14–37. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A.T., Bjerke, H., Stordal, G., Hellem, L. & Skotte, P.S. (2009). Children's Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship – Norway. I: Taylor, N. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International voices*, s. 99–128. Dunedin: Otago University Press.
- Kjørholt, A.T. (red.). (2010a). *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2010b). Barn som samfunnsborgere: til barnets beste? I: Kjørholt, A.T. (red.) *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?*, s. 11–29. Oslo: Universitetsforlaget.
- Komiteen for barnets rettigheter. (2009). *Generell kommentar nr. 12 (2009) Barnets rett til å bli hørt*. CRC/C/GC/12. Geneva: FN.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14 (1): 11–28.
- Kulynych, J. (2001). No Playing in the Public Sphere: Democratic Theory and the Exclusion of Children. *Social Theory and Practice*, 27 (2): 231–264.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Andre utgave. Los Angeles, California: Sage.
- Lamborn, S.D., Brown, B.B., Mounts, N.S. & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. I: Newman, F.M. (red.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*, s. 153–191. New York: Teachers College Press.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Innocenti Insight. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Latour, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lee, J.W. & Hébert, Y.M. (2006). The Meaning Of Being Canadian: A Comparison Between Youth Of Immigrant And Non-Immigrant Origins. *Canadian Journal Of Education*, 29 (2): 497–520.
- Lee, N. (1998). Towards an immature sociology. *The Sociological Review*, 46 (3): 458–482.

- Lee, N. (1999). The challenge of childhood: distributions of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood*, 6 (4): 455–474.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Issues in society. Maidenhead: Open University Press.
- Limber, S.P., Kask, V., Heidmets, M., Kaufman, N.H. & Melton, G.B. (1999). Estonian children's perceptions of rights: Implications for societies in transition. *The International Journal of Children's Rights*, 7 (4): 365–383.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: feminist perspectives*. New York: New York University Press.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. & Cox, L. (2003). Young People Talk about Citizenship: Empirical Perspectives on Theoretical and Political Debates. *Citizenship Studies*, 7 (2): 235–252.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. & Cox, L. (2005). Young people and citizenship. I: Barry, M. (red.) *Youth policy and social inclusion: critical debates with young people*, s. 26–43. London: Routledge.
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8 (2): 1165–1165.
- Lister, R. (2008). Unpacking Children's Citizenship. I: Invernizzi, A. & Williams, J. (red.) *Children and citizenship*, s. 9–19. London: Sage.
- Lockyer, A., Crick, B. & Annette, J. (2004). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate.
- Lockyer, A. (2008). Education for Citizenship: Children as Citizens and Political Literacy. I: Invernizzi, A. & Williams, J. (red.) *Children and Citizenship*. London: Sage Publications.
- MacDougall, C. & Fudge, E. (2001). Planning and recruiting the sample for focus groups and in-depth interviews. *Qualitative Health Research*, 11 (1): 117–126.
- Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.) *Handbook of qualitative research*, s. 835–850. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16 (4): 433–467.
- Manning, B. & Ryan, R. (2004). Youth and citizenship: a report for NYARS. Canberra: Australian Government Department of Family and Community Services on behalf of NYARS.
- Margolin, C.R. (1978). Salvation versus Liberation: The Movement for Children's Rights in a Historical Context. *Social Problems* (22): 441–452.
- Margolin, C.R. (1982). A Survey of Children's Views on Their Rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11 (2): 96–100.
- Marshall, T.H. (1963). *Sociology at the Crossroads and other essays*. London: Heinemann Educational Books.
- Mayall, B. (1994). *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press.
- Mayall, B. (2000a). Conversations with Children. Working with Generational Issues. I: Christensen, P.M. & James, A. (red.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Mayall, B. (2000b). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3): 243–259.

- Mayall, B. (2001). Understanding childhoods: a London study. I: Alanen, L. & Mayall, B. (red.) *Conceptualizing child-adult relations*, s. 114–128. London: Routledge/Falmer.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2006). Child-adult relations in social space. I: Tisdall, K.M., Davies, J.M., Hill, M. & Prout, A. (red.) *Children, young people and social inclusion: participation for what?*, s. 199–215. Bristol: The Policy Press.
- Mayall, B. (2009). Generational relations at family level. I: Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.-S. (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, s. 175–187. London: Palgrave-Macmillan.
- Melton, G.B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal-of-Clinical-Child-Psychology*, 9 (3): 186–190.
- Melton, G.B. (1982). Children's Rights: Where Are the Children? *American Journal of Orthopsychiatry*, 52 (3): 530–538.
- Melton, G.B. (1983). *Child advocacy : psychological issues and interventions*. New York: Plenum Press.
- Melton, G.B. & Limber, S.P. (1992). What Children's Rights Mean to Children: Children's Own Views. I: Freeman, M.D.A. & Veerman, P. (red.) *The Ideologies of Children's Rights*, s. 167–187. Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Melton, G.B. (2002). Democratization and children's lives. I: Kaufman, N.H. & Rizzini, I. (red.) *Globalization and Children: Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth*, s. 47–68. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, E., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land*. Civic Education Study Norge. Acta didactica 1/2001. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Mikkelsen, R. & Fjeldstad, D. (2003). Skole og demokratiopplæring. I: Engelstad, F. & Ødegård, G. (red.) *Ungdom, makt og mening*, s. 21–48. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Milne, B. (2005). Is 'Participation' as it is described by the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) the Key to Children's Citizenship? *Journal of Social Sciences*, Special Issue (9).
- Minow, M. (1986). Rights for the Next Generation: A feminist Approach to Children's Rights. *Harvard Women's Law Journal*, 9: 1–24.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9 (4): 369–388.
- Morrow, V. (1994). *Responsible children: aspects of children's work and employment outside school in contemporary UK*. London: Falmer Press. S. 128–143 s.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10 (2): 90–105.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7 (2): 149–170.

- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research: Theory and Practice*, 16 (3): 255–268.
- Morrow, V. (2008a). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6 (1): 49–61.
- Morrow, V. (2008b). Responsible Children and Children's Responsibilities? Sibling Caretaking and Babysitting by School-age Children. I: Bridgeman, J., Keating, H. & Lind, C. (red.) *Responsibility, Law and the Family*, s. 105–124. Surrey: Ashgate.
- Nairn, K. (2000). *Young people's participation in their school environments* Symposium on Research on Children's Participation in Community Life, 26.–28. June, Childwatch International Research Network, University of Oslo.
- Naples, N.A. (2003). *Feminism and method: ethnography, discourse analysis, and activist research*. New York: Routledge.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's lifeworlds: gender, welfare and labour in the developing world*. London: Routledge.
- Nilsen, R.D. (2000). "Her ska æ aldri fløtt fra!" Fysiske og sosiale aspekter ved barns "gode hus". *Barn* (3–4): 133–157.
- Nilsen, R.D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskers blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning* (3): 94–115.
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for Analytical Concepts in the Research Process: Learning from Children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (2): 117–135.
- Nilsen, R.D. & Rogers, B. (2005). 'That's *not* a good idea, mom!': Negotiating children's subjectivity while constructing 'home' as a research site. *Children's Geographies*, 3 (3): 345–362.
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques facilitating children's views about the decisions which affect them. I: Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with children: perspectives and practices*, s. 136–159. London: Falmer Press.
- O'Neill, J. (1997). Is the child a political subject? *Childhood*, 4 (2): 241–250.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005a). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005b). *Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005*. BERA Academic Reviews. Cheshire: British Educational Research Association.
- Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: private decisions and public dialogues*. The Earl and Edna Stice lecture-book series in social science. Seattle: University of Washington Press.
- Powell, M.A. & Smith, A.B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, 16 (1): 124–142.
- Powell, M.A. (2011). International Literature review: Ethical Issues in Undertaking Research with Children and Young People. Lismore/Dunedin: Southern Cross University, Centre for Children and Young People/University of Otago, Centre for Research on Children and Families.

- Prout, A. & James, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. Andre utgave. London: Falmer Press.
- Punch, S. (2001). Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia. I: Alanen, L. & Mayall, B. (red.) *Conceptualizing child-adult relations*, s. 23–36. London: Routledge/Falmer.
- Punch, S. (2002a). Interviewing Strategies with Young People: the 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities. *Children & Society*, 16 (1): 45–56.
- Punch, S. (2002b). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood:-A-Global-Journal-of-Child-Research*, 9 (3): 321–341.
- Qvortrup, J. (1985). Placing Children in the Division of Labour. I: Close, P. & Collins, R. (red.) *Family and Economy in Modern Society*. Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. I: Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (red.) *Childhood matters : Social theory, practice and policies*, s. xiv, 395 s. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1995). From useful to useful: The historical continuity of children's constructive participation. *Sociological Studies of Children*, 7 (1): 49–76.
- Rehfeld, A. (2011). The Child as Democratic Citizen. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633 (1): 141–166.
- Rizzini, I., Butler, U.M. & Thapliyal, N. (2009). Children's Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship: Brazil. I: Taylor, N.J. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International Voices*, s. 61–80. Dunedin: University of Otago Press.
- Robinson, C. & Kellet, M. (2004). Power. I: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (red.) *Doing research with children and young people*, s. 81–96. London: Sage Publications.
- Roche, J. (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6 (4): 475–493.
- Rodham, H. (1973). Children Under the Law. *Harvard Educational Review* (43): 1–26.
- Rogers, C.M. & Wrightsman, L.S. (1978). Attitudes toward Children's Rights: Nurturance or Self-Determination? *Journal of Social Issues*, 34 (2): 59–68.
- Ruck, M.-D. (1995). Children's understanding of nurturance and self-determination rights. *Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social-Sciences*, 55 (12-A): 3791.
- Ruck, M.-D., Abramovitch, R. & Keating, D.P. (1998a). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child-Development*, 69 (2): 404–417.
- Ruck, M.-D., Keating, D.P., Abramovitch, R. & Koegl, C.J. (1998b). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal-of-Adolescence*, 21 (3): 275–289.
- Sandberg, K. (2008). Barns rett til å bli hørt I: Sandberg, K., Høstmælingen, N. & Kjørholt, E.S. (red.) *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*, s. 77–96. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandbæk, M. & Einarsson, J.H. (2008). *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine. Vedlegg til Norges fjerde rapport om barnekonvensjonen*.

- NOVA-rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sanner, M. & Dønnestad, E. (red.). (2001). *Hallo – er det noen der? : unge anrop fra en annen virkelighet*. Oslo: Forum for barnekonvensjonen.
- Sanner, M. & Dønnestad, E. (red.). (2003). *Livet under 18 – drømmene, ideene, livet. Unge rapporterer til FN om barnekonvensjonen*. Oslo: Prosjektet "Livet under 18".
- Saporiti, A., Casas, F., Grignoli, D., Mancini, A., Ferrucci, F., Rago, M., Alsinet, C., Figuer, C., Gonzalez, M., Guso, M., et al. (2005). Children's Views on Children's Rights. A Comparative Study of Spain and Italy. *Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 10, s. 125–152.
- Schrag, F. (2004). Children and democracy: theory and policy. *Politics, philosophy & economics*, 3 (3): 365–379.
- Schrumpf, E. (1997). *Barnarbeid – plikt eller privilegium?: barnarbeid og oppvekst i to norske industrisamfunn i perioden 1850–1910*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Scourfield, J. & Davies, A. (2005). Children's accounts of Wales as racialized and inclusive. *Ethnicities*, 5 (1): 83–107.
- Shafir, G. (1998). Introduction: The Evolving Tradition of Citizenship. I: Shafir, G. (red.) *The Citizenship Debates: a reader*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Smith, A.B., Gollop, M.M. & Taylor, N.J. (red.). (2000). *Children's voices : research, policy and practice*. Auckland, N.Z.: Pearson Education New Zealand.
- Smith, A.B., Nairn, K., Taylor, N. & Gaffney, M. (2003). Staff and student perspectives on children's rights in New Zealand secondary schools. *Childrenz Issues*, 7 (1): 29–34.
- Smith, A.B. (2005). *Research Forum on Children's Views of Citizenship: Cross Cultural Perspectives – An Introduction and Overview of Results*. Childhoods 2005, Oslo, Norway.
- Smith, A.B. & Bjerke, H. (2009). Children's Citizenship. I: Taylor, N.J. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International Voices*, s. 15–34. Dunedin: University of Otago Press.
- Smith, A.B., Bjerke, H. & Taylor, N. (2009). The Meaning of Citizenship for Children. *Childrenz Issues*, 13 (1): 43–55.
- Smith, L. (2008). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I: Sandberg, K., Høstmælingen, N. & Kjørholt, E.S. (red.) *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*, s. 15–27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S. & Cox, L. (2005). Young People As Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8 (4): 425–443.
- Solberg, A. (1994). *Negotiating Childhood. Empirical Investigations and Textual Representations of Children's Work and Everyday Life*. Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning. Dissertation 12. Stockholm: Nordplan.
- Solberg, A. (1997). Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children. I: James, A. & Prout, A. (red.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge/Falmer Press.

- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandling for graden dr. polit. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I: Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*, s. 225–237.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18 (2): 151–165.
- Stewart, D.W., Rook, D.W. & Shamdasani, P.N. (2007). *Focus groups : theory and practice*. Andre utgave. Applied social research methods series ; vol. 20. Thousand Oaks: SAGE.
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Andre utgave. Thousand Oaks, California: Sage.
- Such, E. & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18 (3): 231–242.
- Such, E. & Walker, R. (2005). Young citizens or policy objects? Children in the 'rights and responsibilities' debate. *Journal of Social Policy*, 34 (1): 39–57.
- Søvig, K.H. (2009). *Barnets rettigheter på barnets premisser: utfordringer i møtet mellom FNs barnekonvensjon og norsk rett*. Det juridiske fakultets skriftserie. Bergen: Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen. Skrevet på oppdrag fra Barne- og likestillingsdepartementet.
- Taylor, N., Smith, A.B. & Nairn, K. (2001). Rights important to young people: Secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights*, 9: 137–156.
- Taylor, N. & Smith, A.B. (2009a). Preface. I: Taylor, N. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International Voices*, s. 9–14. Dunedin: Otago University Press.
- Taylor, N. & Smith, A.B. (2009b). Research Methodology. I: Taylor, N. & Smith, A.B. (red.) *Children as Citizens? International Voices*, s. 35–40. Dunedin: Otago University Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15 (2): 199–218.
- Tisdall, E.K.M. & Liebel, M. (2008, June). *Theorising children's participation in 'collective' decision-making*. Children's participation in decision-making: Exploring theory, policy and practice across Europe., Berlin: European Science Foundation Seminar.
- Tisdall, K.M., Davies, J.M., Hill, M. & Prout, A. (red.). (2006). *Children, young people and social inclusion: participation for what?* Bristol: The Policy Press.
- Torney-Purta, J.V. (2000). Comparative Perspectives on Political Socialization and Civic Education. *Comparative Educational Review*, 44 (1): 88–95.
- Torney-Purta, J.V. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE).
- Torney-Purta, J.V. (2002). Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37 (2): 129–141.

- UN Committee on the Rights of the Child. (2006). Recommendations after Day of General Discussion on the Right of the Child to be Heard. *Forty-third session 11.–29. September 2006*. Geneva: United Nations.
- Van Beers, H., Invernizzi, A. & Milne, B. (2006). *Beyond article 12: Essential readings in children's participation*. Bangkok: Black on White Publications.
- Van Parijs, P. (1999). The Disfranchisement of the Elderly, and Other Attempts to Secure Intergenerational Justice. *Philosophy & Public Affairs*, 27 (4): 292–333.
- Vestby, G. M. (2003). Medvirkning i skolen som byggestein i demokratiutvikling? I: Engelstad, F. & Ødegård, G. (red.) *Ungdom, makt og mening*, s. 49–68. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waldron, F. & Pike, S. (2006). What does it mean to be Irish? Children's construction of national identity. *Irish Educational Studies*, 25 (2): 231–251.
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18 (1): 39–53.
- Weithorn, L.A. (1998). Youth Participation in family and community decision making. *Family Futures*, 2 (1): 6–9.
- Weller, S. (2003). "Teach Us Something Useful": Contested Spaces of Teenagers' Citizenship. *Space & Polity*, 7 (2): 153–171.
- Weller, S. (2007). *Teenagers' citizenship: experiences and education*. Relationships and resources. London: Routledge.
- Zeijher, H. (2001). Dependent, independent and interdependent relations: children as members of the family household in West Berlin. I: Alanen, L. & Mayall, B. (red.) *Conceptualizing child-adult relations*, s. 37–53. London: Routledge/Falmer.
- Ødegård, G. (2009). *Motløs ungdom? Nytt engasjement i et gammelt demokrati*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

SUMMARY IN ENGLISH

This thesis is a contribution to critical reflection on the meaning and content of children's citizenship and their participation in society as citizens with rights and responsibilities. The study is part of the project "Children as New Citizens and the 'Best Interest of the Child' – A Challenge for Modern Democracies" at the Norwegian Centre for Child Research. One of the aims of this project has been to explore how global discourses on children's rights to participation are interpreted and practised in different societies, and to elaborate larger concerns about the changing nature of democracy, childhood and young people's experiences of their welfare. Within this project, my subproject builds on a cross-cultural and cross-generational international study, co-ordinated by the Childwatch International Research Network. The research was undertaken in six countries in various stages of democratic development which each face a variety of economic, social and political challenges: Australia, Brazil, New Zealand, Norway, Palestine and South Africa. One of the main research objectives was to explore children and young people's understanding and experience of citizenship, and their views about their rights and responsibilities at home, at school and in the community.

In the international study a qualitative methodology was chosen to ascertain children's perspectives about what these concepts mean for them in their daily lives. Having participants from six countries enabled us to explore the significance of social and cultural contexts. Through the medium of school-based focus groups opportunities was created for children (8-9 years) and young people (14-15 years) to discuss their rights, responsibilities and citizenship amongst themselves. This also enabled access to opinions, viewpoints, attitudes and experiences of individuals. To obtain more information about children's participation in everyday life in a community in Norway, I decided to conduct interviews and field observations with a smaller group of participants at school and at home.

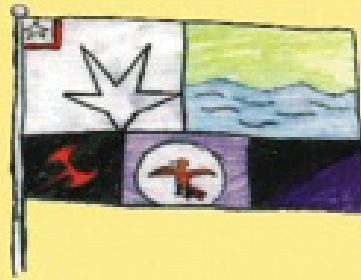
The thesis consists of four independent articles. The first article "Children's Citizenship" is co-authored with Anne B. Smith, and published as chapter one in the book "Children as citizens? International Voices", presenting results from the

international study. This chapter outlines some of the key components of citizenship for children found in theory and empirical studies. The second article “Children and young people’s reflections about rights, responsibilities and citizenship” mainly present results from the study in Norway. It is argued that children and young people’s perceptions and concerns in relation to citizenship are anchored in their day-to-day experiences. The third article “‘It’s the way they do it’: Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School” examines children’s views about participation in decision-making processes with adults. It is argued that children not necessarily ask for increased independence from adults, but rather to be recognised as ‘differently equal’ partners that are being treated with dignity and respect as valuable persons. The fourth article “Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility” explores responsibility as a practice that children experience as both a privilege and a burden in childhood. It is argued that there is an interwoven relation between participation rights and responsibilities, where ideas of the child as ‘being’ and ‘becoming’, ‘equal’ to and ‘different’ from adults are embedded.

This study document that children’s understanding of themselves as citizens is anchored in complex processes where both autonomy and belonging to different kind of communities is included. Participation is seen to be relational, in the sense that it happens in a relation to someone, and often in relation to someone that are important to children (parents, teachers). Rather than emphasising children’s autonomy and independence from adults, the participants in the study position themselves as ‘differently equal’ citizens that in an interdependent relation with adults. This challenges the focus on adult domination and control as something negative and highlights the need of adults to be supportive and encourage children to participate. The results suggest that the possibilities to participate in meaningful ways, to have responsibilities and experience the meaning of rights, will contribute to strengthen children and young peoples citizenship.

Del 2

Artikler



Children
as
Citizens?

INTERNATIONAL VOICES



Childwatch International
Citizenship Study Group

Edited by

Nicola Taylor and **Anne B. Smith**

1

Children's Citizenship

Anne B. Smith

Children's Issues Centre, University of Otago, New Zealand

Håvard Bjerke

Norwegian Centre for Child Research, NTNU, Norway

This chapter outlines some of the key components of citizenship for children found in theory and recent empirical studies. Since our project was initiated in 2003, the literature in this field has increased considerably. Citizenship is, in itself, a highly contested concept, and citizenship in relation to children complicates the issue even further. We do not intend to cover all aspects of this debate, but rather to present an outline of what we have found interesting and useful in the literature related to our study. We begin by looking at how children's citizenship can be defined and theorised, based upon some of the recent publications.

Defining Citizenship for Children

Citizenship can be defined as 'an entitlement to recognition, respect and participation' (Neale, 2004, p. 8). Citizenship for children is first of all a question of recognising the child as 'a citizen of today and the full recognition of this fact is one of the fundamental requirements of the UNCRC' (Doek, 2008, p. xvi). It entails belonging to a society, meaningful interaction within it, being heard and taken notice of, engaging, and having obligations and rights.

Full citizenship is made up of both rights (civil, social, political and, as some have more recently suggested, cultural or ethnic) and obligations that together are bound to the status of nationality. The parts of citizenship function together each bolstering the other. (Cohen, 2005, p. 222)

Citizenship involves belonging to and interacting with other people in a group, community or society. Its nature is determined by the relationship between individuals and the societies in which they live, and the rights and obligations which are inherent in those societies (Ben-Arieh & Boyer, 2005; Sweetman, 2004). Implicit in the concept of citizenship is a sense of togetherness, connectedness, and a sharing of common interests, but also of difference and uniqueness (Heater, 2004). The more that children have the opportunity to connect with others in groups and communities, the more likely

it is that they can behave as active citizens (Jans, 2004). Children's invisibility in the private sphere of the family removes them from public spaces (where they are likely to be seen as disorderly or at risk) and diminishes their power and opportunity for citizenship (Lister, 2008).

Lister (2008) argues that there are four main building blocks of children's citizenship: membership, rights, responsibilities and equality of status. *Membership* relates to children's sense of belonging, which is nurtured by reciprocal relationships, acceptance, and respectful treatment. Children's political identity, recognition as political beings, and sense of democratic responsibility is supported by their being counted as members of their communities and involved in individual and collective decision-making. *Rights*, especially participation rights, are of particular significance to children, in Lister's view, because children cannot express their views through the ballot box. While the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) is not legally enforceable, moral and ethical rights should be enshrined in countries that have ratified it. *Responsibilities* to obey the law, and in everyday contexts, such as family or work, are another key component of citizenship. Finally, *Equality of Status, Recognition and Participation* are aspects of citizenship which are as important to children as to anyone else. We elaborate on these building blocks of citizenship more fully in this chapter.

The rights and duties of citizens are what make them full members of a community (Marshall, 1950, cited by Sweetman, 2004, p. 3). Rights for children are entitlements, interpreted and promoted or resisted differently according to the meaning they hold for people – most particularly for children and young people themselves, and the persons who have the most contact with and power over them. Responsibilities for children are both activities that adults expect and are obliged to carry out, and activities that children find important to take care of in their own or other people's interest. These expectations and considerations by both children and adults vary greatly in different societies and cultures. Children learn about rights and responsibilities through social networks and these are 'delicately negotiated possibilities' that have to be constantly worked through known relationships (Joseph, 2005, p. 1008).

Constructing children as citizens makes their influence and role in society salient, and contrasts with their previous invisibility, voicelessness and status as passive recipients of adult decisions made *for* them (Covell & Howe, 2001). If children are viewed as citizens, they are 'cast as full human beings, invested with agency, integrity and decision making capacity' (Stasiulis, 2002, p. 509). Agency and voice are complementary, with voice being an expression of agency. Both voice and agency influence children to try to make sense of their world, to 'grapple with serious questions' (Pufall & Unsworth, 2004, p. 9) and to act on their own behalf to modify the world that surrounds them. Being and becoming a citizen involves the acquisition of identity, through a reciprocal process of coming to share meanings, interests, values and a way of life:

As social beings, children are inherently agentive, and they voice their views in order to be heard, to persuade, to move others to action. As children

act and ask to be heard, they are both building and experiencing their social reality and constructing their identity in the process. Neither their social reality nor their identity are elements in isolation from their social world. They are both parts of a mutual and ongoing construction. (Pufall & Unsworth, 2004, p. 9)

Citizenship implies participation though 'it is at first mainly local forms of participation which are within the reach of children' (Jans, 2004, p. 39). Children are social participants at home, school, in work and the community, and these settings provide them with the opportunity to practise citizenship. However, membership as citizens is not experienced by all, and people have been excluded in the past on the grounds of class, disability, gender and race. Given that children are 'a minority social group, whose wrongs need righting' (Mayall, 2002, p. 9), a 'difference-centred' theoretical model is relevant (Moosa-Mitha, 2005). A difference-centred model interrogates the hegemonic discourses and normative institutional practices defining mainstream culture. The process of inclusion and exclusion from normative social institutional beliefs and practices helps people to resist and make meaning of their own experiences, and is formative in defining citizenship.

This broader definition of participation as the expression of one's agency in the multiple relationships within which citizens are present in society is very important to a re-definition of children's right of freedom of participation as it recognises different ways of participating. (Moosa-Mitha, 2005, p. 375)

Libertarian models of citizenship predicated on sameness involve individuals and groups being excluded from citizenship because of their differences (e.g. ethnicity, gender, ability, age). Difference-centred models of citizenship emphasise the right of citizens to be different and equal, and are transformatory in nature. Instead of emphasising the 'less than' status of children and the individual nature of rights, a difference-centred approach acknowledges children's participation in multiple relationships and their voice and agency in these relationships. Moosa-Mitha sees children's rights of participation as crucial in allowing them to resist oppression and challenge the normative stance of assumptions about children within social institutions. Research that highlights children's views can therefore illuminate the gaps between their experience and their positioning in the social order.

Being, not Becoming, Citizens

The rhetoric of citizenship for children has traditionally centred around their potential for becoming citizens in the future, but recent conceptualisations of children suggests that children, while different from adults, are competent social actors and contributors to their own lives and society *now* (Davis & Watson, 2001; Freeman, 1996; James & Prout, 1997; Lister, 2008; Mayall, 2002; Roche, 1999; Smith, 2007; Smith, Taylor & Gollop, 2000). 'The constant referencing of children to their future potentials and possibilities belittles their present actions'

(Cockburn, 1998, p. 107). This discourse of children as lacking competence and requiring protection and nurturance, and in the process of becoming persons rather than persons now, has often been used to deny them agency and limit their citizenship rights (James & Prout, 1997; Oakley, 1994; Stasiulis, 2002). Conversely, conceptualising children as agents can be interpreted as denying their childhood and their welfare needs. Expecting children to behave and communicate like adults is not appropriate, and some change is required on the part of adults to accommodate children's differences (Lister, 2008). Agency and dependency inhere in the relationships between individuals and are not in opposition to each other (Alderson, 2001; Jans, 2004). There is no contradiction, therefore, in children being citizens exercising agency and continuing to depend on nurturance, support or regulation from adults (Alderson, 2001; Jans, 2004; Lister, 2008; Neale, 2004). If they are to exercise citizenship fully, children must be protected against abuse, discrimination, neglect and other ill treatment. Protection and participation rights are equally important and should be balanced in the promotion of children's well-being (Stasiulis, 2002). Agency does not imply autonomous unilateral individuals who lack connections to others in society, but involves a dynamic and reciprocal process of connecting to, and interacting with, other people.

Sociocultural Contexts

A sociocultural perspective is useful in theorising children's citizenship because of the link between agency and participation in social and cultural contexts (Smith, 2002). The ability to be a citizen does not emerge with biological growth, but is nurtured by social experiences and interactions with others (Neale, 2004). The opportunity to participate in 'progressively more complex patterns of reciprocal activity' supports ongoing learning (Bronfenbrenner, 1979, p. 60). For children to learn to speak up and voice their opinions, for example, it is important for adults to create participatory spaces and to provide support and guidance in partnership with children, in order to help them to formulate their views.

Sociocultural theory suggests that children become competent through participating in activities that are beyond their current level of skills or in their Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978). 'Children learn developmentally by doing what they don't know how to do' (Holzman, 1995, p. 204); they benefit from being viewed as competent learners and given the opportunity to learn in partnership with others. Joint involvement with others in challenging and engaging activities – feeling comfortable, accepted and tuned in to the other participants in a group (and group members being sensitive to you) – is likely to contribute to effective participation. Scaffolding by adults can engage the young person's interest in participating, draw attention to the goals and critical features of the task, and reduce task complexity. But there has to be social engagement before children can learn, gradually take on more responsibility, and enact their citizenship. As children become more confident and competent in their participation, there is less need for support and guidance from others. According to Jans (2004, p. 31), 'Citizenship is more like a learning

process in itself than a predefined learning objective' so, if children or young people are isolated in separate communities, it is unreasonable to expect them in adolescence to be suddenly independent and behave in a socially responsible way. The emphasis in this social perspective on citizenship falls on the fact that it is not just a static state but an ongoing dynamic learning process for both children and adults.

The late modern condition allows children increasingly to present themselves as social actors, within as well as outside the family. The citizenship of children is based on a continuous learning process in which children and adults are interdependent. (Jans, 2004, p. 40)

Thomas (2007) applies Bourdieu's concepts of 'habitus' and 'cultural capital' to explain why children have been excluded from social and political processes. Habitus is 'embodied history, internalized as a second nature and so forgotten as history ... the active presence of the whole past of which it is the product' (Bourdieu, 1992, cited by Thomas, 2007, p. 56).

... [Ch]ildren's subordinate status, and their assumed lack of concern with public affairs, are continually reinforced in subtle and not so subtle ways, through embodied habitus as well as the prevailing discourse. (Thomas, 2007, p. 21)

Social interaction and discourse thus affect the dispositions of both children and adults to speak and act in certain ways which reinforce the subordination of children. Children also lack the social and cultural capital to enable them to be taken seriously. Thomas argues that, to achieve political change, it is important to understand not only institutional and legal contexts but cultures and the dispositions that frame them.

Adult Attitudes

Adults have a very important part to play in recognising and supporting children's citizenship, in how they construct childhood, and the extent to which they provide spaces for children to participate in joint activities. Children's silence, invisibility and positioning in the private world of the family out of society reflect the attitudes and practices of adult society (Roche, 1999).

Trying to change children's place in the world cannot occur without a shift in adult attitudes, values and behaviour ... weaving notions of children's citizenship into adult thinking so that it is understood to be as crucial to children's well being as their welfare needs. (Neale, 2004, p. 179)

The more children are treated and constructed as citizens, the more likely it is that they will actively participate in society. However, as James (2004) points out, there are significant differences globally in beliefs about the role of children as participants in society, and differing opportunities for children to exercise citizenship. In many parts of the majority world, children make an active

contribution to household income and shoulder major family responsibilities, but in the United Kingdom and the United States, according to James, children

are actively discouraged, and often legally forbidden, from participating in even quite elementary decisions about the shape and structure of their everyday lives at home and school (Christensen and James, 2001). Thus although the rights listed under the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) might suggest that experiences of childhood are universal, the ways these rights come to be exercised and articulated by and for children in the course of their everyday lives vary extensively both within, as well as between, cultures. (James, 2004, p. 25)

The UN Convention and Participation Projects

There is very little question that the surge of international interest in children's citizenship has been strongly influenced by the UNCRC, which 'confirmed an agreement that children and young people are citizens whose entitlements straddle moral, political and social agendas' (Matthews, 2005, p. 1). Since the Convention's adoption in 1989, there has been a global consensus on the importance of children's participation rights, including the right to express opinions freely and have them taken into account (Articles, 12, 13), the right of association (Article 15), and of thought, conscience, and religion (Article 14). Nearly all governments (including those of the countries participating in our study) have taken on the responsibility of providing the conditions necessary for children and youth to exercise participation rights. The UNCRC signals 'a remarkable international consensus on the nature and scope of children's rights ... despite the varied political, religious, and cultural ideologies and beliefs held' (Helwig & Turiel, 2002, p. 254).

One outcome of the adoption of the UNCRC in many countries has been attempts to incorporate children's voices and participation into policy making:

There is currently an unprecedented wave of development of consultative work with children and young people by a range of statutory and non-statutory organizations. Every government department is now committed to the participation and planning of children and young people in the planning, delivery and evaluation of government policies and services. (Marchant & Kirby, 2004, p. 93)

Some of these well-meaning efforts have been criticised. Kjørholt (2002, 2004), for example, finds that much of the discourse on 'children as participants' is characterised by universalising and normative assumptions about the self-evident value of children's participation. She underlines the need to scrutinise how particular projects are focusing on the actual experiences of child participants. Neale (2004) points out that putting into practice the ideals of children's citizenship involves a change in the cultures of adulthood and childhood, rather than one-off consultations. Neale argues that a preferable method of respecting

children's citizenship would be to make everyday interaction with children in decision-making an integral part of the lives of adults and children. Davis (2007) also criticises 'participation projects' and analyses their problems such as lack of resources, lack of trust/respect and lack of access to real participatory processes. He suggests that it is necessary to create more effective long-term methods of creating dialogue with children that build on strong relationships and interdependence between adults and children. In order to provide the right kind of support for children, adults will need to think through new strategies and do things differently (Roche, 1999). Thomas (2007) points out that participatory structures modelled on 'adult' democratic structures are not useful to children because children do not have the vote, and at any rate such structures are often not particularly effective in engaging constituents. While there is a great deal of exciting, dynamic and engaging participatory activity taking place amongst children, Thomas emphasises that, paradoxically, this has no influence on 'real' politics.

Roche (1999) argues that it is important to avoid thrusting children into responsibility in ways not of their own choosing. Children may very well see that there is no point in participating and disengage, if agencies and people do not change or do things differently, so there needs to be a commitment to acting on children's input (Sinclair, 2005).

Perhaps above all else, adults need reassurance that approaching children in this new way is a worthwhile and rewarding enterprise. Showing respect for children will encourage a climate of mutual respect between adults and children. ... Bringing children's citizenship centrally into adult thinking and practice, then, will foster a climate of mutual respect and support across the generations that will bring benefit to all. (Neale, 2004, p. 180)

Summary

Some of the key components of citizenship for children we have identified include: entitlement to respect and recognition; opportunities for belonging and meaningful participation within groups and communities; the right to have their voices heard and express their agency; and the fulfilment of obligations and duties to others. The four building blocks of citizenship are membership, rights, responsibilities and equal status. Difference-centred models which can usefully be applied to children emphasise that citizenship is transformatory, allows the resistance of oppression, accepts different types of citizenship, and challenges normative assumptions. Citizenship for children is located in the present rather than the future, with children being recognised as social actors now. Concepts of children as citizens with agency do not imply that children are isolated individuals, because children also require continuing care and nurturance and their citizenship emerges and develops within social contexts. A sociocultural perspective implies that citizenship is not a static but an ongoing dynamic learning process in which adults and children are social partners and interdependent. This interdependence between adults and children is a key

component of children's citizenship. For children to achieve citizenship, adult attitudes and practices have to change. While the UNCRC has had a global impact in encouraging the inclusion and involvement of children as social participants, more effective practices for nurturing children's citizenship are needed.

Research on Children's Perceptions of Citizenship and Nationhood

Having examined how children's citizenship is conceptualised in theory, we will now review recent empirical research (mainly qualitative) which is relevant to our international research study. In particular we are interested in children's understanding and interpretation of their status, rights and responsibilities as citizens. Our theoretical arguments in favour of promoting citizenship for children will be enriched by an understanding of what meaning these concepts have for children and young people. A construction of children as agents whose voice should be heard and taken notice of makes it essential to observe how today's children understand and interpret citizenship. Promoting children's citizenship will also be carried out more effectively if we start with how children are currently thinking about this issue. In the long term, research in this area is likely to help democratic societies promote effective participation by children and young people, and encourage the development of knowledge, skills, values, and attitudes that are critical in sustaining a democracy.

It has been argued that the theoretical debate on citizenship is 'conducted in what is virtually an empirical void' (Conover, Crewe & Searing, 1991, p. 801), and that 'very little is known about the realities of how different people understand themselves as citizens, and the ways in which this impacts on the different dimensions of their lives' (Jones & Gaventa, 2002, p. 28). Our investigation of the literature, however, uncovered considerable relevant material relating to children's perspectives on the meaning of citizenship, including questions of belonging and membership, children's rights and responsibilities. It has therefore been impossible to cover all areas completely in this introductory review of the literature.

Citizenship research involving young people is dominated by large-scale surveys focusing on political literacy, civic engagement and participation, and young people's political views and attitudes about issues such as racial prejudice and discrimination. Understanding the extent to which nations prepare young people to undertake the role of citizens in a democracy has been a primary focus (e.g. Torney-Purta, 2002). The research literature is also predominantly Western, both in relation to its empirical data and in its dominant theoretical perspectives. There is, however, a growing interest in including perspectives from poor and marginalised groups in democratic societies, including those of children and young people in different parts of the world (e.g. Hart, 2002; Kabeer, 2005a, 2005b; Melton, 2002).

The Meaning of Citizenship

Citizenship has an important meaning for many people, despite the fact that very few speak the 'language of citizenship' in their everyday lives (Lister, 1997; Manning & Ryan, 2004). Research with young people in Leicester, United Kingdom, showed that the topic of citizenship stimulated discussion of issues of great relevance to young people's lives and experiences (Lister, Smith, Middleton & Cox, 2003; Smith, Lister, Middleton & Cox, 2005). This study examined how young people perceived and experienced citizenship in their everyday lives: what citizenship meant to them, what enabled them to feel like citizens, and what restricted their feelings of citizenship. It was a longitudinal qualitative study where young people participated in in-depth interviews once a year for three years between the ages of 16 and 22 (1999–2001). Five models of citizenship emerged from the study. Moving from the most to the least articulated, these were: 1) Universal status (being part of a community), 2) Respectable economic independence (waged labour, pays taxes, has a family and a house), 3) Constructive social participation (abiding by the law, respectable practice), 4) Social-Contractual (rights and/or responsibilities) and 5) Right to a Voice (having a say and being heard). The participants drew clear distinctions between what it means to be a 'good' and a 'first class' citizen, and had greater difficulty articulating their rights than their responsibilities. This research shows that young people prescribed to a number of different interpretations of citizenship, often simultaneously. The extent to which the young people identified themselves as citizens reflected these models and their own life experiences.

Another British study explored children's understanding of three elements of citizenship: social and moral responsibility, community involvement, and political literacy (Hine, 2004). The sample consisted of 269 boys and girls aged between 7 and 15 years, all living in deprived areas. Social and moral responsibility and community involvement and political literacy were discussed in focus groups. Hine discusses the study's findings in terms of the policy implications for the restorative justice system for young offenders, community development, and education for citizenship. He argues that '[t]he most important learning point is that children need to have the opportunity to live and experience 'citizenship' in their day to day life in school' (Hine, 2004, p. 40). Children in this study demonstrated the same range of views and opinions as similar groups of adults might do. Even though their skills and articulation were not well developed, they were able to take part in conversations and put forward their ideas of complex issues.

An Australian study (Manning & Ryan, 2004) examined young people's perceptions and lived experiences of citizenship. The study involved focus groups of 92 young people ranging in age from 13 to 25 and a national survey (n=687). Participants were asked to discuss the meaning(s) of citizenship, the rights and responsibilities of citizenship, their educational experiences in civics and citizenship, and their own experiences as citizens in various contexts. Participants were then asked to comment on the results from the national survey,

to identify how the major theories of citizenship related to their lived experience and perceptions of citizenship, to name what they saw as the underlying spirit behind the idea of citizenship, and to compose a definition of citizenship. Young people's perceptions fell into five broad categories: 1) national identity, 2) formal legal status, 3) participation, 4) rights and duties, and 5) belonging to a group. The study showed that young people hold varied, sometimes contradictory and often overlapping perceptions of what citizenship is, as did young people in the U.K. study (Lister et al., 2003).

Belonging and Membership

This section reviews studies which examine how children see themselves as members of a 'citizenship community' (national or local), their sense of national identity, and what it means to be a citizen of their specific country (Ireland, Wales, etc.). Nationality and citizenship are integrally related concepts, since citizenship takes place within the context of a national culture.

... nationality becomes a narrative, a story people tell about themselves in order to lend meaning to their social world, a story which transforms perceptions of the past and the present. (Howard & Gill, 2001, p. 89)

Membership can be defined in a narrow sense as the status of a citizen accorded by a community (for example the ancient city-state *polis*, the British Empire, the nation-state and the European Union). In a wider sense membership can be defined as the feeling and practice of citizens in different communities (local, regional, national and global). A nation is usually characterised by internal homogeneity and definitive boundaries separating one from the other (Stephens, 1997). These feelings of identification with, and differentiation from, fellow citizens are 'grounded in the common-sense world of everyday life' (Stephens, 1997, p. 9), and children have an important part to play in their ongoing definition and contestation.

Discourse about citizenship is increasingly prominent in Ireland, a country which like many others, has recently become more diverse and multicultural. Waldron and Pike (2006) talked to 10- and 11-year-old Irish children about the meaning of being Irish, using focus groups, drawing and semi-structured interviews. The research aimed at getting children to engage critically with their own ideas, opening with a brainstorm about the idea of Irishness and an imaginative scenario involving Earth being under threat and people being evacuated to the nearest inhabitable planet. Several themes were drawn from the data. First, the overwhelming focus of children's interpretations of being Irish was cultural, and referred to such issues as language, cultural practices, physical and behavioural traits. Many children wrote or talked about the material aspects of culture, such as food, transport, geographical characteristics and buildings. The more expressive features of Irishness – for instance language (especially the Irish language), music, dance and sport – also emerged as important. Children talked about the national traits and characteristics of Irish people, such as being friendly, caring, relaxed, liking Guinness, and having a good sense of humour.

The authors commented on the power of cultural clichés and national stereotypes in the children's constructions of Irishness, for example a focus on leprechauns! Only a small number of children embraced the idea of diversity and Irish people were generally seen as able-bodied, non-travelling and white. Despite media-based cultural ideas dominating children's thinking, some children did show evidence of actively negotiating contradictions, problematising national identity, and embracing diversity.

Sue Howard and Judith Gill at the University of South Australia have carried out a series of studies about how Australian school children understand themselves as citizens (Howard & Gill, 2001, 2005). One paper (Howard & Gill, 2001) describes how children talk about being Australian and position themselves in relation to constructions of national identity. The researchers observed and recorded ongoing conversations among 21 11- and 12-year-old children about being Australians. Children's responses fell into two main themes. Children generally took a practical approach and associated concrete things with being Australian. The first theme was symbols, stereotypes and icons: the flag, kangaroos, koalas, Australian beer and football, the Sydney Opera House. The second theme was everyday life, such as language (including accent) and a laidback relaxed attitude to life. Children regarded birthplace and a period of residence as significant to citizenship. They accepted that having a visa and a passport were important aspects of citizenship, but they favoured individual choice so that people who wanted to live in Australia could live there. The notion of citizenship was also allied with having a vote, working and owning property. Children were aware of different standards of living and religions, and their consciousness of being Australian seemed to have been influenced by recognition that they were not some other nationality (for example American). There was general acceptance that non-Anglo-Australians were also citizens.

Another paper (Howard & Gill, 2005) focuses on the affective elements of constructing citizenship. Howard and Gill conducted small group discussions with 250 11- to 12-year-old children from a range of rural areas in South Australia about how they felt about being Australian. Children's responses indicated a very positive feeling about being Australian, such as feeling good, lucky and unique. Common responses were that children felt safe, free and proud. The researchers point out that children's constructions of being Australian were idealistic and partial, often deriving from a perception of Australia not being war-torn, or a place where oppressive acts like summary arrest happen. One child felt an enhanced sense of being Australian after meeting Americans in another country and being told she had a strong accent. Children showed a ready acceptance of multiculturalism and believed that in Australia people were treated justly and equally as citizens. Children often developed their ideas by comparing their situation with what happened in other countries, especially where adversity like war was happening. The authors believe that before launching new curricula (like a recent package, *Discovering Democracy*) the present state of children's knowledge should be explored. They suggest that their study gives educators a sense of what children know and understand, which invites further investigation

of how societies are organised and an examination of the rules and regulations necessary to maintain democracy and social justice.

In a study of the accounts of 8- to 11-year-old children on being Welsh, the racialised aspects of their accounts were analysed (Scourfield & Davies, 2005). Children chose identity label cards describing themselves, and discussed their choices in small focus groups. The cards represented a variety of nationalities and individual characteristics (e.g. Welsh, English, black, girl). The children's responses indicated that generally Welshness was associated with being white, being born in Wales, and with the Welsh language. The researchers found that children had a limited range of received ideas about being Welsh which 'derived from the dominant discourses of the nation' (Scourfield & Davies, 2005, p. 103). Nevertheless some children demonstrated agency in their dismissal of exclusive notions of Welshness and insisted on a multi-ethnic Wales. The authors found reasons for pessimism in children's construction of Welsh identity as narrow, exclusive and white, but also reasons for optimism in others contesting this traditional model.

The meaning of nationality for Canadian high school students has been explored by Lee and Hebert (2006). The written responses to questions about national identity by 131 non-immigrant and 95 immigrant young people were analysed in terms of themes of national identity, social and cultural belonging, rights, and political and civic participation. The non-immigrants were more passionate and confident than immigrants about their national identity, but both groups saw many positive aspects to being Canadian, such as freedom, security, education and opportunities. Young people (both immigrant and non-immigrant) expressed loyalty and pride in being Canadian, and thought that multiculturalism and citizenship were compatible. Many immigrants expressed multiple identifications but still had a strong attachment to their ethnic origins combined with their identity as Canadians, and did not fear public discrimination for this. The authors speculate that immigrant youth have learned the harsh consequences of racialised hatred and intolerance. They conclude that most of the young people were comfortable with diversity and multiple identity, and this had a positive impact on their feelings about being Canadian.

An innovative methodology was used in a study by Holloway and Valentine (2000) to look at how children imagine other nations. Children from 12 British and 12 New Zealand schools (aged around 13 years) emailed each other about how they imagined the other country, and what they thought a typical week and weekend day was like in the other country. Then they emailed each other back and corrected any wrong impressions. For example, some British children mistook Australia for New Zealand or thought of it as an offshoot of Australia. New Zealand children were quick to contest this misconception, and explain that New Zealand is a different culture to Australia and its indigenous people are Maori, not Australian Aborigines. This reciprocal process of exchanging information between outsiders and insiders was an unusual and revealing way of learning how children constructed other nations and their own. It also allowed for the possibility of revising views of nationality. Children drew on stereotypical

sources of popular culture for information about the other, particularly the mass media. For example, New Zealand children expected British children to live in houses like those on Coronation Street with two storeys and no front and back garden. But both British and New Zealand children also thought that most aspects of their school, home and recreational life were similar. Some emphasised sameness in terms of race when comparing their cultures, but other children avoided this 'whitewash', instead imagining cultural diversity. The authors suggest that the global entertainment media and global cycles of consumption influenced how both groups of children understood their own and others' nationalities.

An ethnographic study of children in a Palestinian refugee camp in Jordan provides a contrasting picture of marginalised children who do not easily fit into national moulds (Hart, 2002). Hart considers the refugee children to fit into Stephens' (1997) definition of 'deviant children' because the sources of their national identity are ambiguous and multiple. The study showed that they did not confirm their feelings of belonging to any one single community, but rather to a variety of localised and clearly bounded communities and also to a wider transnational one. Children in the camp were the objects of discourse and action from three main sources – the Palestinian nationalist movement, the Jordanian state and the Islamist movement, each of which positions the young in particular ways. Muna, a 12-year-old girl, had a sense of being Palestinian and could describe the villages where her parents had lived before 1948, but did not want to be involved in Palestinian politics because she thought that they had destroyed her father. At the same time, she was religious and insisted on wearing a headscarf even though her mother and sister tried to persuade her to wait until she was older. Nevertheless Muna continued to enjoy television and pop music and saw a future career for herself as an engineer, rather than confining herself to the role of wife and mother promoted by Islam. Hart believes that the young people in his study expressed their agency in resisting and reshaping the contrasting and contradictory politics which influenced their daily lives.

A study by Jonsson and Flanagan (2000) fits into this section, and also the next section: it concerns children's views about rights and responsibilities but is also very relevant to membership in specific countries. This study compares the views of children from seven countries on rights, responsibilities and distributive justice. The study surveyed the views of more than 6000 children (from the 8th and 11th grades) from Australia, Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Russia, Sweden and the USA. When asked about social concern in their local communities, children in every country other than Australia disagreed that people in their local communities cared for each other. Children generally (except in Hungary) thought that there were equal opportunities for success in their country. The majority of students in all countries (with some degree of disagreement in Australia and the USA) did not think that teachers cared about their students, and many (except in Australia) disagreed that teachers wanted students to express their opinions. Particularly in Eastern Europe (Bulgaria, Russia and the Czech Republic), and to a lesser extent in Sweden, students tended

to agree that teachers were only interested in the smartest students. When asked if students cared about each other even if they did not know them well, students in all countries (except girls in Australia) disagreed. Only in Russia, and to a much lesser extent Australia and Sweden, did children think that they had a say in how the school was run. The authors argue that if a school climate of care is important for socialising young people into the obligations of citizenship, these findings are alarming. Children were generally in favour of government support in case of need, but they also (especially in the USA and Australia) believed that state support undermined self-reliance, and that it is natural for some to be rich and some to be poor (there was very strong agreement with this in Russia). The authors showed that most young people were experiencing widening social gaps but believed that there was equal opportunity for success. The only country where children experienced a climate of care in their schools and local communities was Australia. Surprisingly, even Swedish children did not experience this.

Summary

Studies of children's perspectives on nationality were very diverse in their methodology and explored different aspects of children's sense of belonging and national identity. Most studies were carried out in the majority world and showed that generally children felt positive about their national identity and associated it with (often stereotypical) icons such as flags and other aspects of social and material culture. Some countries (Wales and Ireland) seem to be associated with more homogeneous racialised conceptions of culture than others (e.g. Canada and Australia). Global media and consumption affected all children (even those in a refugee camp), but children were also influenced greatly by the discourse and interactions of everyday life. In almost all studies there were examples of children contesting traditional constructions of national identity, and being comfortable with multiple identities and multicultural societies.

Rights and Responsibilities

As outlined in the first section of this chapter, rights and responsibilities are an important component of citizenship for children. Melton and Limber (1992), using 12 vignettes about rights with 5- to 13-year-old children, found a progression with age in children's understanding of rights from egocentricity towards an understanding of the universality of rights. They found, however, that most children had substantial knowledge of legal process and concepts (such as rights) by the end of the primary grades. Both socioeconomic status and cultural background had an influence on the level and nature of children's understanding of rights. For example, American children put more emphasis on the rights of freedom of expression and self-determination than Norwegian children, who were more likely to mention provision or protection rights. Children from more working-class backgrounds had less understanding of rights.

Morrow (1999), in a study of children's perspectives on rights, found that

children appreciated being given dignity and respect, and felt that they ought to have a say in matters which concerned them. Children felt their voices were seldom heard and, if heard, usually discounted. They felt that they lacked autonomy and inclusion in decision-making, even with regard to mundane everyday issues. There were ethnic differences, with Pakistani children less likely to emphasise their right to have a say. Even children as young as nine years were quite coherent and able to articulate their ideas about rights. Many children would have liked a say in decision-making – not necessarily to make the decisions, but to be heard in the process of decision-making. In contrast to the fears expressed in some adult discussions of children's rights, children were not rebellious or disaffected, or asking to take over decision-making from adults, but rather wanted to be included and be able to participate. Half of Morrow's secondary school sample had heard of the UNCRC and could recall working on it in school.

Covell and Howe (1999, 2000) believe that it is important for children to have an understanding and respect for their own and each others' rights. They argue that the most logical place to start teaching about rights is with children at primary school. Hence, they decided to develop and test primary school curriculum material about children's rights for grade 6 level children (11- to 13-year-olds). They encountered some resistance from teachers about introducing this new curriculum material. For example, teachers thought that it might encourage children to disregard adult authority. Covell and Howe used methods of teaching which encouraged peer interaction through group discussion and exploration of opinions and values in an open way, such as through role-playing. They showed that when children had participated in a children's rights curriculum, they were more tolerant, aware of, and respectful of the rights of others.

How high school children understand their rights at school – particularly their right to participate, their right to protection from physical and mental violence, their right to healthy environments and their right to recreation and play – was examined in a New Zealand study (Nairn & Smith, 2002; Smith, Gaffney & Nairn, 2004; Smith, Nairn & Gaffney, 2004; Smith, Nairn, Taylor & Gaffney, 2003; Taylor, Smith & Nairn, 2001). One paper (Taylor et al., 2001) compares adults' and young people's knowledge, priorities and awareness of rights issues. A postal survey of 107 secondary schools in New Zealand targeted ten 15/16-year-old young people and five staff members, participating in each of the survey schools. A total of 721 students and 449 staff responded to the survey. Most staff and students understood the meaning of rights, and defined them in terms of entitlements. Only 15 per cent of students were aware of the UNCRC, but 85 per cent of staff said that they knew about it. Students and staff showed different priorities in terms of which rights they thought were important to young people. About two out of every three students prioritised participation rights, while around a quarter prioritised provision rights, and only just over one in ten prioritised protection rights. Staff were relatively evenly spread in their views of which rights were most important to young people, with just over a

third prioritising provision rights, a third protection rights, and just under a third prioritising participation rights. The right to be treated as social actors with views that should be heard respectfully by others was salient for young people in New Zealand.

Nairn and Smith (2002) found that most students thought that they had a right to feel safe at school, but almost a third of them did not feel safe. About two thirds of the students, but a much higher proportion of staff (93 per cent), acknowledged that verbal bullying took place at school, while about half of the students thought that there was physical bullying (compared to 83 per cent of staff). Almost half (45 per cent) of students said that they had been bullied, with 12 per cent reporting that they had been severely bullied. Despite the staff acknowledgement that children's article 19 (the right to be safe from all forms of physical and verbal violence) was not being implemented, students were unlikely to seek help from teachers if they were being bullied. This reluctance to seek help from teachers seemed to be due to a lack of confidence that teachers would be able to help. The study suggested that schools could more effectively implement children's safety rights if they consulted students about effective ways to combat bullying.

Smith, Gaffney and Nairn (2004) found that in every area of health rights, students saw information and advice as less accessible than did staff. Most staff and students identified mental health problems such as depression as a source of concern in schools, but only a quarter of students (compared to half of staff) thought that this topic was covered during class-time. Students in lower income schools reported the school environment as less respectful of their health rights than did students in high income schools. The paper concludes that schools and policy makers should seek the voices and opinions of young people in order to improve their effectiveness in catering for health rights. Most students thought the main barriers to implementing their recreation rights (Smith, Nairn & Gaffney, 2004) were restricted access (e.g. age restrictions or not being chosen by the teacher), too much school work, student attitudes and motivation (e.g. lack of confidence), and cost. The study suggested that social relationships had a major part in students' recreational life, and that friends were a key ingredient in their quality of life.

Joseph's (2005) study of children in Lebanon showed that children were nested in webs of family relationships, and that their rights and responsibilities were influenced strongly by who they were related to, and who they knew. '[That] children's rights and responsibilities were delicately negotiated possibilities which had to be constantly worked through known relationships was everywhere evident in practice' (Joseph, 2005, p. 1008). Joseph observed children in Lebanese villages in an ethnographic study and found that they were included in the many social visits made by their parents. They listened to, and participated in, almost all conversations during such visits, and engaged in after-visit reflections and commentaries. Such social interactions were a huge source of education for children, giving them important information about who had what, who did what, and who knew what locally. A 12-year-old, Fleur, helped

the researcher when her tape recorder broke down, as she knew who had a tape recorder and offered to borrow it for her. 'To have rights, the children knew that they had to know who had the resources, skills, and services to offer them rights' (Joseph, 2005, p. 11). Children were learning to exercise their rights and responsibilities in this Lebanese context through social relationships and processes in everyday contexts. The research suggests that children have to be part of such social processes if they are to become active participants and understand their rights and responsibilities.

Canadian researchers have examined the development of children and adolescents' understanding of nurturance and self-determination rights (Ruck, Abramovitch & Keating, 1998a; Ruck, Keating, Abramovitch & Koegl, 1998b). They looked at the influence of different types of situational or context-specific knowledge that children use, and found that these were more salient than age or stage differences. According to Ruck et al. (1998a), two major findings emerge from their study. First, the reasoning of children develops differently for nurturance and self-determination rights, with priority being given to nurturance rights by young children. With increasing age, children were likely to espouse both nurturance and self-determination rights and to be more aware of the universality of rights. Second, their findings do not give support to a strong global stage interpretation of children's reasoning about their rights. Instead, children's understanding 'appears to be strongly affected by both the context and the content of the specific circumstance they are asked to judge' (Ruck et al., 1998a, p. 413). According to their data, children's responses are more in line with how subjects of all ages view rights in their own lives. For example, even participants from the oldest age group (16-year-olds) stated that their rights could be taken away, in contrast to previous research suggesting that they, at this age, should understand that rights are not revocable by authority.

Casas and his colleagues (Casas, Saporiti, González et al., 2006) carried out a large-scale survey of 10- to 13-year-old Spanish and Italian children's (and their parents' and teachers') views about children's rights. Children were asked if they knew what rights were, whether children had rights, and what children's rights were. They were also asked for their views about 16 dilemmas involving rights in everyday situations. For example, children were asked if parents should be able to make them take part in an out-of-school activity which was not one that they preferred. (Not surprisingly more than two thirds of the Spanish and Italian samples thought that this was unacceptable.) There were few differences between the Catalan and Molisian children. More than 90 per cent of both samples thought that they should be consulted about where their family went on holiday, agreed that a girl should not be excluded from a group activity even if it disrupted the activity, and thought that a boy should not miss school to work in a family business. The vast majority (94 per cent) of both samples believed that children had rights, but a smaller number (around 88 per cent) knew what a right was. Most children recognised that rights were universal, with only very small numbers (less than 6 per cent) thinking that rights were for specific groups only. Having their opinion taken into account on

matters affecting them was very important for about two thirds of the sample who, for example, felt that it was unfair if they had to move to another school away from their friends. The results suggest that these Catalan and Molisian children had relatively homogeneous views about practical situations in their daily life related to rights. Rights related to provision of education, basic needs, privacy and participation were the most commonly recognised by children. The authors believe that their findings fit well with those of Ruck (Ruck et al., 1998), who suggested that contextual factors are very important. Children want to be consulted on matters affecting them, but how strongly they feel about this is influenced by how important the decision is and whether their parents act considerately to children.

In a review of research on children's concepts of rights, Helwig and Turiel (2002, p. 255) criticise 'the assumption that rights should be studied in situations that place them into conflict with other social concerns'. They argue that a common model underlies the interpretations in this research where 'civil liberties and rights are seen as abstract, genuine, or principled only if they override other social and moral concerns in contextualized judgements' (p. 256). In their view, conclusions about concepts of rights in many studies present only a partial picture and underestimate children's understandings of rights. They conclude that considerable research demonstrates:

that children affirm their own rights and autonomous decision-making in many situations. The model of shared decision making implied in the U.N. Convention appears to be endorsed (Melton, 1991) in many of its fundamental aspects by children themselves. (Helwig & Turiel, 2002, p. 266)

This finding held even in non-Western cultural settings, such as Druze villages in Israel. The review suggested that children are well able to apply their concepts of autonomy, voice and personal choice to diverse social contexts including the peer group, family and school. They tend to endorse democratic decision-making over other forms, and believe that autonomy and rights are valued features of social life that should be honoured and upheld. The authors agree with Ruck (Ruck et al., 1998) that global models of reasoning do not explain the research findings well; rather, children develop early nuanced understanding of rights which are contextually specific and are increasingly co-ordinated with other social concepts.

The research literature on children's understanding of responsibilities is much more limited than the literature on rights, and much of it focuses on children's responsibilities for household work within the family (Bowes, Flanagan & Taylor, 2001; Brannen, Heptinstall & Bhopal, 2000; Cheal, 2003; Cohen, 2001; Martin, 2006). We will not cover this literature in detail but, generally, the research suggests that children are active participants with a strong sense of social responsibility in the tasks of family life, express their agency through negotiating their responsibilities with parents, are able to take the position of the other and respond to others' feelings and needs, and often

have an indispensable role in sustaining family processes and activities.

Such and Walker (2004) looked at children's perspectives on the concept of responsibility. The authors point out that children and young people are constructed as free from the responsibilities of the adult world yet are frequently blamed for being 'irresponsible' or anti-social. The study involved open-ended discussions with 9- and 10-year-old children in small groups of up to three, about 'helping and looking after'.

Children had responsibilities at home that were understood as an inevitable and 'normal' part of daily life. Children described the basis of 'being responsible' as underscored by the values of honesty and fairness, and indicated that responsibility was a crucial part of their moral worlds. Being responsible, doing responsible things, and doing things responsibly were an important part of children's thinking. For example, 'owning up to things' was important, and if children did not own up, they felt a sense of guilt and shame. Meeting parental expectations was a vital component of accessing responsibility, freedom and power in the home. For the children, being responsible was an avenue to power and autonomy which opened or closed opportunities for other things. Children's moral understandings were, however, malleable, mediated by child-parent relationships and constantly being negotiated and renegotiated in the home.

A dominating theme in the literature on children and citizenship is education and the question of how children can learn to be responsible citizens, both at school and in formal and informal volunteering and community work. Some of this literature recognises children as citizens and argues that citizenship education is most likely to be effective if children can learn and experience through good practice (e.g. Bartlett, 2005; Osler & Starkey, 2005). Surprisingly little attention is given to children's own understanding of the responsibilities they have at school, and what their contribution means in their own life, now and in the future, as well as what they believe their school work means for the society (Qvortrup, 1995). More attention has been given to children and young people's social responsibilities. Based on a study in Sheffield of the meanings and experiences of citizenship among a group of 50 working-class young people aged between 14 and 25, Alan France (1998, p. 108) argues that 'young people's willingness to undertake certain forms of responsibilities both within the local community and in the labour market has been undermined by experiences of exclusion and exploitation'. He asserts that the lack of rights affects young people's willingness to fulfil certain social responsibilities and that they need more opportunities in both the community and employment.

Summary

This review of recent research on children's understanding of rights and responsibilities challenges traditional assumptions both of the carefree existence of children and their unawareness of the nature, existence and universality of rights. The research generally supports the view that most children, even quite young children, have an understanding of rights and their universality, especially if these are discussed within the specific contexts of their everyday

lives in environments with which they are familiar. Most children are conscious that they are entitled to respect, recognition and participation: in other words they believe themselves to be citizens. Younger children put more emphasis on their right to have their needs provided for, but they increasingly come to view freedom of expression and self-determination as important. Children's growing understanding of these constructs appears to be deeply embedded in the social interactions that are part of their experiences, suggesting that opportunities to participate as valued social agents, and to take on responsibilities and experience rights, are critical ingredients in enriching children's knowledge.

Conclusion

This chapter has explored the theoretical framework of children's citizenship and examined the international literature on children's perceptions of citizenship and nationhood which is relevant to our own research project. The key components of citizenship for children were respect, recognition and participation, together with a set of rights and obligations. Children constructed themselves as citizens, different from adults but capable of making an important contribution to society. The construction of children's citizenship emerges from, and is practised within, ongoing dynamic interactions among children and others in their social and material worlds. The meanings of belonging to a nation were elaborated on by children in many parts of the world in the research reviewed. While influenced by global media and consumerism, children were active critical interpreters of the meaning of their membership in their own nations, but drew on multiple discourses, often resulting in diverse and pluralistic interpretations of nationality. Rights and responsibilities were freely discussed, negotiated and understood by children in familiar contexts. The research supports the view that an understanding of citizenship in a democratic society was characteristic of childhood in many societies. The present study builds on existing theory and research to explore further how children and young people understand and experience citizenship.

References

Preface

- Doek, J.E. (2008). Foreword. Citizen child: A struggle for recognition. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.), *Children and Citizenship*. Los Angeles/London: Sage Publications.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718.

1 Children's Citizenship

- Alderson, P. (2001). Life and death: Agency and dependency in young children's health care. *Children's Issues*, 5(1), 23-27.
- Bartlett, S. (2005). Good governance: Making age a part of the equation - An introduction. *Children, Youth and Environments*, 15(2): 1-17.
- Ben-Arieh, A., & Boyer, Y. (2005). Citizenship and childhood: The state of affairs in Israel. *Childhood*, 12(1), 33-53.
- Bowes, J.M., Flanagan, C., & Taylor, A.J. (2001). Adolescents' ideas about individual and social responsibility in relation to children's household work: Some international comparisons. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 60-68.
- Brannen, J., Heptinstall, E., & Bhopal, K. (2000). *Connecting children: Care and family life in later childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casas, F., Saporiti, A., González, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurni, M., Alsinet, C., Gusó, M., Grignoli, D., Mancini, A., Ferrucci, F., & Rago, M. (2006). Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: A comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14(1), 1-75.
- Cheal, D.J. (2003). Children's home responsibilities: Factors predicting children's household work. *Social Behavior and Personality*, 31(8), 789-794.
- Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*, 5(1), 99-117.
- Cohen, R. (2001). Children's contribution to household labour in three sociocultural contexts: A Southern Indian village, a Norwegian town, and a Canadian city. *International Journal of Comparative Sociology*, 42(4), 353-367.
- Cohen, E.F. (2005). Neither seen nor heard: Children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
- Conover, P.J., Crewe, I.M., & Searing, D.D. (1991). The nature of citizenship in the United States and Great Britain: Empirical comments on theoretical themes. *Journal of Politics*, 53(3), 800-832.

- Covell, K., & Howe, R.B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Covell, K., & Howe, R.B. (2000). Children's rights education: Implementing Article 42. In A.B. Smith, M. Gollop, K. Marshall & K. Nairn, (Eds.), *Advocating for Children: International perspectives on children's rights* (pp. 42-50). Dunedin: University of Otago Press.
- Covell, K., & Howe, R.B. (2001). *The challenge of children's rights for Canada*. Waterloo: Wilfred Laurier University Press.
- Davis, J. (2007). Analysing participation and social exclusion with children and young people: Lessons from practice. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 121-146.
- Davis, J., & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'Special' and 'Mainstream' schools. *Disability and Society*, 16, 671-687.
- France, A. (1998). 'Why should we care?' Young people, citizenship and questions of social responsibility. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 97-112.
- Freeman, M.D.A. (1996). The importance of a children's rights perspective in litigation. *Butterworths Family Law Journal*, 2(4), 84-90.
- Hart, J. (2002). Children and nationalism in a Palestinian refugee camp in Jordan. *Childhood*, 9(1), 35-47.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideals in word history, politics and education* (3rd edition). Manchester: Manchester University Press.
- Helwig, C.C., & Turiel, E. (2002). Civil liberties, autonomy, and democracy: Children's perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 253-270.
- Hine, J. (2004). *Children and Citizenship*. London: Home Office Online Report 08/04.
- Holloway, S., & Valentine, G. (2000). Corked hats and Coronation Street: British and New Zealand children's imaginative geographies of the other. *Childhood*, 7(3), 335-357.
- Holzman, L. (1995). Creating developmental learning environments. *School Psychology International*, 16, 199-212.
- Howard, S., & Gill, J. (2001). 'It's like we're a normal way and everyone else is different': Australian children's constructions of citizenship and national identity. *Educational Studies*, 27(1), 87-103.
- Howard, S., & Gill, J. (2005). Learning to belong: Children talk about feeling 'Australian'. *Children's Issues*, 9(2), 43-49.
- James, A. (2004). Understanding childhood from an interdisciplinary perspective: Problems and Potentials. In P.R. Pufall & R.P. Unsworth (Eds.), *Rethinking childhood* (pp. 25-37). New Brunswick: Rutgers University Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: Time and transition in the study of childhood. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd edition) (pp. 231-250). London: Falmer Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participants. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Jones, E., & Gaventa, J. (2002). *Concepts of citizenship: A review*. Sussex: Institute of Development Studies.
- Jonsson, B., & Flanagan, C. (2000). Young people's views on distributive justice, rights and obligations: A cross-cultural study. *International Social Science Journal*, 52(144), 195-208.

- Joseph, S. (2005). Teaching rights and responsibilities: Paradoxes of globalization and children's citizenship in Lebanon. *Journal of Social History*, 38(4), 1007-1026.
- Kabeer, N. (2005a). Introduction. The search for inclusive citizenship: Meanings and expressions in an interconnected world. In N. Kabeer (Ed.), *Inclusive citizenship: Meanings and expressions* (pp. XIV, 274 s). London: Zed Books.
- Kabeer, N. (Ed.). (2005b). *Inclusive citizenship: Meanings and expressions*. London: Zed Books.
- Kjørholt, A.T. (2002). Small is powerful: Discourses on 'children and participation' in 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*. Doctoral thesis, NTNU, Department of Education / Norwegian Centre for Child Research, Trondheim.
- Lee, J.W., & Hebert, Y.M. (2006). The meaning of being Canadian: A comparison between youth of immigrant and non-immigrant origins. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 497-520.
- Lister, R. (1997). Citizenship: Towards a feminist synthesis. *Feminist Review*, 57, 28-48.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S., & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies*, 7(2), 235 - 252.
- Manning, B., & Ryan, R. (2004). *Youth and citizenship: A report for NYARS*. Canberra: Australian Government Department of Family and Community Services on behalf of NYARS.
- Marchant, R., & Kirby, P. (2004). The participation of young children: Communciation, consultation and involvement. In B. Neale (Ed.), *Young children's citizenship: Ideas into practice*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, R. (2006). Children's perspectives: Roles, responsibilities and burdens in home-based care in Zimbabwe. *Journal of Social Development in Africa*, 21(1), 106-129.
- Matthews, H. (2005). The millennium challenge: The disappointing geographies of children's rights. *Children's Geographies*, 3(1), 1-3.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Melton, G.B. (1991). Socialization in the global community: Respect for the dignity of children. *American Psychologist*, 46, 66-71.
- Melton, G.B. (2002). Democratization and children's lives. In N.H. Kaufman & I. Rizzini (Eds.), *Globalization and children: Exploring potentials for enhancing opportunities in the lives of children and youth*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Melton, G.B., & Limber, S.P. (1992). What children's rights mean to children: Children's own views. In M.D.A. Freeman & P. Veerman (Eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 167-187). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on

- children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7(2), 149-170.
- Nairn, K., & Smith, A.B. (2002). Secondary students' experiences of bullying at school and their suggestions for dealing with it. *Children's Issues*, 6(1), 16-22.
- Nairn, K., & Smith, A.B. (2003). Taking students seriously: Their rights to be safe at school. *Gender and Education*, 15(2), 133-149.
- Neale, B. (2004). *Young children's citizenship. Ideas into practice*. York: The Joseph Rowntree Foundation.
- Oakley, A. (1994). Women and children first and last: Parallels and differences between children's and women's studies. In B. Mayall (Ed.), *Children's childhoods: Observed and experienced* (pp. 13-32). London: Falmer Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Pufall, P., & Unsworth, R. (2004). *Rethinking childhood*. New Brunswick: Rutgers UP.
- Qvortrup, J. (1995). From useful to useful: The historical continuity of children's constructive participation. *Sociological Studies of Children*, 7(1), 49 - 76.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475-493.
- Ruck, M.D., Abramovitch, R., & Keating, D.P. (1998a). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child-Development*, 69(2), 404-417.
- Ruck, M.D., Keating, D.P., Abramovitch, R., & Koegl, C.J. (1998b). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21(3), 275-289.
- Scourfield, J., & Davies, A. (2005). Children's accounts of Wales as racialized and inclusive. *Ethnicities*, 5(1), 83-107.
- Sinclair, R. (2005). Participation in practice: Matters arising from experience in England. *Children's Issues*, 9(2), 31-36.
- 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. (2007). Children and young people's participation rights in education. *The International Journal of Children's Rights* 15, 147-164.
- Smith, A.B., Gaffney, M., & Nairn, K. (2004). Health rights in secondary schools: Student and staff perspectives. *Health Education Research*, 19(1), 85-97.
- Smith, A.B., Nairn, K., & Gaffney, M. (2004). Secondary students' involvement in recreational activities at school. *Children's Issues*, 8(1), 29-34.
- Smith, A.B., Nairn, K., Taylor, N., & Gaffney, M. (2003). Staff and student perspectives on children's rights in New Zealand secondary schools. *Children's Issues*, 7(1), 9-16.
- Smith, A.B., Taylor, N.J., & Gollop, M. (Eds). (2000). *Children's voices: Research, policy and practice*. Auckland: Pearson Education.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005). Young people as real citizens: Towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425 - 443.
- Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6(4), 507-538.
- Stephens, S. (1997). Editorial introduction: Children and nationalism. *Childhood*, 4(1), 5-18.
- Such, E., & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18, 231-242.

- Sweetman, C. (2004). Editorial. In C. Sweetman (Ed.), *Gender, development and citizenship* (pp. 2-7). Oxford: Oxfam.
- Taylor, N.J., Smith, A.B., & Nairn, K. (2001). Rights important to young people: Secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights, 9*, 137-156.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights, 15*, 199-218.
- Torney-Purta, J.V. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education, 37*(2), 129-141.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Waldron, F., & Pike, S. (2006). What does it mean to be Irish? Children's construction of national identity. *Irish Educational Studies, 25*(2), 231-251.

2 Research Methodology

- Cresswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 1-29). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative enquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: McMillan.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist, 109*(2), 261-272.
- MacDougall, C., & Fudge, E. (2001). Planning and recruiting the sample for focus groups and in-depth interviews. *Qualitative Health Research, 11*(1), 117-126.
- Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 835-850). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society, 10*(2), 90-105.
- Powell, M., & Smith, A.B. (In press). Children's participation rights in research, *Childhood*.
- Robinson, C., & Kellett, M. (2004). Power. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 81-96). London: Open University/Sage Publications.

3 Australia

- Archard, D. (1993). *Children: Rights and childhood*. London: Routledge.
- Australian Curriculum Studies Association (ACSA). (2003). *Discovering Democracy Forum: Final Report*. Canberra: ACSA.
- Davis, J., & Hill, M. (2006). Introduction. In K. Tisdall, J. Davis & A. Prout (Eds.), *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (pp. 1-19). Bristol: Policy Press.
- Flekkoy, M.G., & Kaufman, N.H. (1997). *The participation rights of the child: Rights*



Barn som samfunnsborgere

– til barnets beste?

Anne Trine Kjørholt (red.)

UNIVERSITETSFORLAGET

Kapittel 12

Barn og unges refleksjoner om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap

HÅVARD BJERKE

Innledning

Formålet med dette kapitlet er å fremme forståelsen av barns samfunnsborgerskap (*citizenship*),¹ med utgangspunkt i barn og unges refleksjoner om hva det betyr å være deltakere i samfunnet med rettigheter og ansvar. Fremstillingen bygger på resultater fra et internasjonalt forskningsprosjekt med barn (8–9 år) og unge (14–15 år) fra Australia, Brasil, Norge, New Zealand, Palestina og Sør-Afrika som deltakere (Taylor og Smith 2009).² Fokuset rettes mot barn og unge i Norge, og hvordan deres refleksjoner er forankret i konkrete erfaringer fra hverdagslivet hjemme, på skolen og i nærmiljøet (Kjørholt mfl. 2009). Det empiriske materialet tolkes med utgangspunkt i teoretiske forståelser av barn og barndom, der barn posisjoneres som aktive deltakere i samfunnet (Qvortrup mfl. 2009).

- 1 Samfunnsborgerskap brukes som et samlebegrep for statsborgerskap og medborgerskap, som tilsvarer den dobbeltheten begrepet *citizenship* rommer på engelsk (Brochmann 2002).
- 2 Det internasjonale forskningsprosjektet med tittelen «Children's Perspectives on Citizenship and Nation-building» ble utviklet og gjennomført av medlemmene i Childwatch Citizenship Study Group fra 2003 til 2007. Se <http://www.childwatch.uio.no>. I Norge er prosjektet ett av tre delprosjekter under tittelen «Barn som medborgere og 'barnets beste' – en utfordring for moderne demokratier», med finansiering fra Norges forskningsråd. Se: <http://www.ntnu.no/barneforskning/forskning/prosjekter/barnsomedborgere>.

Samfunnsborgerskap har blitt et sentralt begrep både i teori, forskning og politikkkutforming med fokus på barn og unge, og en rekke publikasjoner tar opp spørsmål knyttet til betydningen av samfunnsborgerskap for barn, barns deltakelse, tilhørighet, identitet, rettigheter og ansvar (Invernizzi og Williams 2008, Smith og Bjerke 2009, se også kapittel 1 i denne boka). Forståelsen av begrepet samfunnsborgerskap er i seg selv omstridt, og det gjør det ikke enklere å inkludere barn og unge. Forholdet mellom individ og samfunn, og den enkeltes rettigheter og ansvar som medlem i samfunnet, utgjør noe av kjernen i begrepet (Shafir 1998). Underforstått i begrepet ligger det en opplevelse av fellesskap, tilhørighet og like interesser, men også av det unike og det som gjør en forskjellig fra andre (Heater 2004, Lister 2003). Rammen for vår studie er teoretiske forståelser som vektlegger hvordan samfunnsborgerskap er forankret i sosiale prosesser, fremfor legale rettigheter, og i det formelle forholdet mellom individ og stat. Samfunnsborgerskap ses som et mer helhetlig forhold, påvirket av blant annet identitet og opplevelse av tilhørighet, sosial posisjon og status, kulturelle forskjeller og institusjonelle praksiser (Smith og Bjerke 2009).

Kapitlet er strukturert ut ifra de spørsmålene som vi har stilt til barn og unge om deres forståelse av rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap. Der det er relevant, brukes resultatene fra de andre landene for å tydeliggjøre det særegne og unike for barn i Norge, i forhold til hva som er felles for barn og unge i flere av landene (Butler mfl. 2009). Barns refleksjoner om samfunnsborgerskap diskuteres til slutt, med vekt på spørsmål om likeverdig status, anerkjennelse og deltakelse.

Barn, barndom og barns samfunnsborgerskap

Den sosiale barndomsforskningen legger vekt på at barndommen og våre ideer og forestillinger om barn varierer med tid og sted, og med variabler som alder, kjønn, etnisitet og sosial, kulturell og økonomisk status. Barn og barndom ses som sosiale konstruksjoner i en gitt historisk og kulturell kontekst, og barn fremheves som kompetente sosiale aktører her og nå, med rett til å delta på sosiale arenaer, inkludert familie, skole og samfunnet for øvrig (James mfl. 1998, Qvortrup mfl. 2009). Disse perspektivene på barn og barndom representerer en kritikk av hvordan barns liv er regulert i moderne samfunn, ut ifra en forståelse av barn som umodne, irrasjonelle og med mindre erfaring

og kompetanse enn voksne. Fremfor å vektlegge barns utvikling fremhever forskningen barn som kompetente medborgere med rettigheter og ansvar.

Samfunnsborgerskap for barn har blitt definert som «en rett til anerkjennelse, respekt og deltakelse» (Neale 2004: 8), der relasjonene mellom barn og voksen fremheves som betydningsfulle for hvorvidt barn opplever å bli anerkjent og respektert, og får muligheten til å delta på ulike arenaer. Barns deltakelse er i mange sammenhenger avhengig av en form for invitasjon og forhandling om betingelsene for anerkjennelse av barn som enkeltpersoner og/eller gruppe. I Norge, og andre vestlige land, er det en tendens til at barns avhengighet av voksne ses som en motsetning til selvstendighet og deltakelse. Dette henger sammen med en forståelse av barn som «unyttige» og ute av stand til å ta del i de enkleste former for beslutninger om sitt eget liv i familie og skole (James 2004, Qvortrup 1995). Studier viser imidlertid at barn både før og i dag bidrar på betydningsfulle og nyttige måter, gjennom for eksempel deltakelse i ulike former for arbeid (Schrumpf 2007).

Barns handlingsrom (*agency*) i møte med andre er avgjørende for hvordan vi forstår barns samfunnsborgerskap. Uten handlingsrom vil barn ikke kunne utøve sin rett til deltakelse og ta ansvar. Barns identitet som samfunnsborgere vil vokse frem fra de erfaringene de gjør seg i hverdagslivet, gjennom ulike former for deltakelse i familien, skolen og på fritiden. Barns samfunnsborgerskap handler slik sett om å se barn «som fullverdige mennesker, med handlingsrom, integritet og evne til å ta beslutninger» (Stasiulis 2002: 509), og er en endring sammenlignet med en forståelse av barn som mindreverdige i forhold til voksne. Både å være og å bli en samfunnsborger dreier seg om å få en identitet i en gjensidig prosess der man deler opplevelser, erfaringer, interesser, verdier og livsstil med andre. Målsettingen om å fremme barns individuelle handlingsrom må derfor ses i sammenheng med mål om å fremme toleranse og respekt for andre. Erfaring tilsier at disse målsettingene ikke står i motsetning til hverandre, men at økt handlingsrom snarere kan ha en positiv betydning for barns sensitivitet overfor andre (Howe og Covell 2005).

Barn og unges refleksjoner

I den internasjonale studien har til sammen 640³ barn og unge deltatt fra seks forskjellige land: Australia, Brasil, New Zealand, Norge, Palestina og Sør-Afrika (Taylor og Smith 2009). Det er totalt 69 jenter og 40 gutter som har deltatt i prosjektet i Norge, av disse er 60 i aldersgruppen 8–9 år og 49 i gruppen 14–15 år. Deltakerne er rekruttert fra skoler i ulike byområder, med sikte på å inkludere barn med ulik sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. Til sammen 11 fokusgrupper har blitt gjennomført på 3 ulike barneskoler, og 9 fokusgrupper på 2 ulike ungdomsskoler. I etterkant har til sammen 16 barn deltatt i individuelt intervju for å fortelle mer om sine egne erfaringer, og med 5 av barna i aldersgruppen 8–9 år har det blitt gjort feltobservasjoner hjemme og i nærmiljøet, inkludert intervju med en av deres foreldre.

Det ble utarbeidet en felles mal for gjennomføring av fokusgrupper som ble oversatt og tilpasset for bruk i Norge (Kjørholt mfl. 2009). Spørsmål som ble stilt var blant annet: Hva betyr det å ha en rettighet, eller at noe er en rettighet? Hvilke rettigheter har barn? Hvilke rettigheter har barn i forhold til voksne? Likelydende spørsmål ble stilt om rettigheter hjemme, på skolen og i lokalsamfunnet, og tilsvarende fremgangsmåte ble brukt for spørsmål om ansvar. Etter å ha snakket om rettigheter og ansvar ble deltakerne bedt om å fortelle mer om sin deltakelse på ulike arenaer og reflektere over betydningen av ordet samfunnsborgerskap, og hva en god samfunnsborger er. Noen grupper ble også bedt om å tenke seg hvordan det kunne vært i et nytt land og lage en illustrasjon som symboliserte det som var bra i det nye landet (se ill. neste side).

Denne fremgangsmåten bidro i noen tilfeller til å løfte perspektivet mot mer abstrakte refleksjoner. For eksempel mente gruppen med «Drømmeland» at det var viktig å respektere ulike religioner og inkludere folk med forskjellig bakgrunn i det nye landet.

Hver fokusgruppe varte rundt en time, og samtalene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant. Det var utfordrende å veksle mellom abstrakte refleksjoner knyttet til betydningen av begreper, og de konkrete eksemplene barn og unge brukte for å illustrere og diskutere spørsmål som ble reist. For å komme nærmere barn og unges egne

3 I Norge er det gjennomført to runder med datainnsamling, med et utvalg på 53 barn i 2005 og et nytt utvalg på 56 barn i 2007. Data fra utvalget i 2007 er ikke inkludert i presentasjonen av resultater fra det internasjonale prosjektet i boken *Children as Citizens? International Voices*, redigert av Nicola Taylor og Anne B. Smith.

erfaringer var det nyttig å gjennomføre individuelle samtaler og hjemmebesøk for å få mer innsikt i hva som var betydningsfullt for barn og unge i deres hverdagsliv, hjemme, på skolen og i fritiden.



«Drømmeland» (A3-format), illustrasjon fra fokusgruppe med 3 jenter og 2 gutter fra 9. trinn.

Rettigheter

I alle landene i vår studie bruker barn og unge konkrete eksempler fra sitt hverdagsliv for å fortelle hva en rettighet er og hvilke rettigheter barn har, mens bare noen få nevner ulike typer rettigheter de kjenner fra internasjonale konvensjoner eller gir abstrakte definisjoner (Butler mfl. 2009). Våre resultater fra Norge bekrefter funn fra andre studier som viser at de fleste barn og unge vet de har rettigheter, og at de har en høy refleksjonsevne både om egne forhold og om barn i andre deler av verden, men at kunnskapen om FNs barnekonvensjon er fragmentert og tilfeldig i form av at den varierer mellom skoler og mellom ulike klasser på samme skole (Sandbæk og Einarsson 2008). Barn i begge aldersgruppene har hørt om rettigheter, og gir en rekke eksempler på hvilke rettigheter barn har hjemme, på skolen og i samfunnet for øvrig, uten at de nødvendigvis relaterer dette til FNs barnekonvensjon.

Inspirert av Lansdowns (1994) klassifisering av barns rettigheter

under de tre P-er (*Participation*, *Provision* og *Protection*) er eksemplene fra barn og unge i Norge gruppert som rettigheter til deltakelse, velferds- og omsorgstjenester, og beskyttelse. Som i de andre landene er forskjellene mellom barn i de ulike aldersgruppene først og fremst tydelige ved hvilke eksempler på rettigheter de gir (Butler mfl. 2009). Noen barn forveksler rettigheter med hva som er rett eller galt, andre ser det først og fremst som et spørsmål om hva de har frihet til å gjøre, for eksempel å si hva de vil og være der de vil.

Rett til deltakelse er en kategori som rommer flest eksempler på rettigheter barn og unge nevner hjemme, på skolen og i samfunnet for øvrig. Dette gjelder særlig retten til å si sin mening, å få lov til å gjøre noe man vil, og å få bestemme litt. Retten til å leke fritt nevnes særlig av 8–9-åringene, mens større grad av valgfrihet, selvbestemmelse og ytringsfrihet («å få si hva man vil») er rettigheter som først og fremst synes å oppta 14–15-åringene. I begge aldersgruppene fremtrer ikke-diskriminering som et viktig prinsipp, i form av at de fremhever sin rett til å delta slik andre venner og søsken får lov til. Mens de yngste oftest nevner eksempler på urettferdig behandling fra nære voksne, som foreldre og lærere, nevner de eldste også eksempler på urettferdig behandling i form av manglende anerkjennelse og respekt for unges meninger generelt i samfunnet. I forhold til mange av de andre landene i vår studie synes relasjonene barn–voksen i Norge å være preget av åpen kommunikasjon, der barn og unge fritt gir uttrykk for sine meninger, også når de er uenig med foreldre eller lærere (Butler mfl. 2009). Det er imidlertid forskjeller mellom hjem og skole, særlig blant 14–15-åringene, der frustrasjonen over læreres og skolens manglende anerkjennelse av elevenes synspunkter er høy (Bjerke 2009).

En av konklusjonene i den internasjonale studien er at barn og unge på den ene siden gir uttrykk for at de verdsetter reelle muligheter til å delta, mens de på den andre siden anerkjenner barns behov for beskyttelse og omsorg fra voksne (Butler mfl. 2009). Mange av eksemplene på rettigheter barn og unge i Norge nevner, faller inn under kategorien *rett til velferds- og omsorgstjenester*. For eksempel retten til «å ha det bra», at man har venner, mat, en seng, et rom, en mamma og pappa, blir kjørt til sports- og fritidsaktiviteter, og får omsorg og kjærlighet hjemme. På skolen nevnes spesielt «rett til å få hjelp», «å lære oss ting», «rett til gratis skolegang», «skolemateriell», «spisepauser og andre pauser». Andre rettigheter som nevnes er helsetilbudet; som tannlege, lege og sykehus, og fritidstilbudet; som idrett, fritidsklubber og andre aktivi-

teter. Færrest eksempler fra barn og unge faller inn under kategorien *rett til beskyttelse*, men dette betyr ikke nødvendigvis at denne typen rettigheter er av mindre betydning. Når det gjelder rettigheter hjemme, sier for eksempel noen at de har rett til «at voksne skal ikke slå barna sine» (jente, 8 år), «vi har rett til å si fra hvis noen plager oss» (gutt, 8 år), «barn burde ikke bo hos foreldrene sine hvis de slår ungene sine eller drikker for mye [...] da bør barnevernet gjøre noe» (jente, 14 år), «rett til å føle seg trygg» (gutt, 14 år)». Barn i begge aldersgruppene nevner også at de har rett til å bli beskyttet mot mobbing på skolen og i fritiden.

Et særegent trekk ved resultatene fra barn og unge i Norge er at deltakere fra begge aldersgruppene gir uttrykk for at de har det veldig godt i forhold til mange andre barn, og at det er viktig å hjelpe barn i andre deler av verden. Denne typen omtanke for barn i fattige land som ikke får oppfylt sine rettigheter, finnes det ingen eksempler på fra de andre landene i vår studie (Butler mfl. 2009). At barn og unge i Norge er opptatt av likhet og rettferdighet, og bryr seg om barn i verden som ikke har det så bra, er også noe som kommer frem i andre studier i Norge (Sandbæk og Einarsson 2008). Dette ses også i forhold til barns deltakelse i tradisjoner som basar og tombola, og større innsamlingsaksjoner som for eksempel TV-aksjonen i 2007, der inntektene gikk til barn berørt av hiv og aids i ulike deler av verden.

Generelt bærer svarene fra barn og unge i Norge preg av at de fleste lever en trygg tilværelse der deres rettigheter i stor grad blir ivaretatt. Dette gjenspeiler sentrale mål i sosialdemokratiet om sosial velferd og likhet. Forskjellene er for eksempel tydelige i forhold til de store ulikhetene som fremkommer mellom barn fra ulike sosiale grupper i Brasil, der noen har erfaring fra hverdagslivet som gatebarn, mens andre går på private skoler og har muligheten til å sikre seg velferds- og omsorgstjenester fra andre enn myndighetene (Rizzini mfl. 2009). De ses også tydelig i forhold til barn og unge i Palestina, der de er spesielt opptatt av retten til å leve i fred, og ønsker seg et land der de blir beskyttet mot krig og overgrep (Shaheen 2009). Denne typen forskjeller, som kan knyttes til ulike nasjonale kontekster med særegne historiske og politiske betingelser, påvirker barns hverdagsliv og deres forståelse for betydningen av rettigheter.

Ansvar

Forskjellene mellom barn og unge i de ulike landene i vår studie er også tydelige når det gjelder spørsmål om ansvar, spesielt hvilke eksempler de gir fra sine hverdagsliv. Det kommer imidlertid klart frem at de fleste barn og unge har ulike former for ansvar, og de reflekterer over betydningen av sitt eget ansvar i forhold til voksnes ansvar (Butler mfl. 2009). Barn og unge i Norge gir også en rekke eksempler på ulike former for ansvar de har både hjemme, på skolen og i lokalsamfunnet. Disse er gruppert inn under tre generelle kategorier, der barn og unge generelt fremtrer som aktive deltakere med høy refleksjonsevne om sentrale moralske og normative spørsmål i samfunnet. Kategoriene er betegnet som individuelt ansvar, sosialt ansvar og fellesskapsansvar.

Individuelt ansvar inkluderer først og fremst de daglige gjøremål hjemme, som for eksempel å pusse tenner, vaske seg, kle på seg, spise mat, legge seg å sove, gjøre seg klar til å gå på skolen, gjøre lekser, og passe på at de lærer det som forventes på skolen. Utenfor hjemmet nevner barn ansvaret de har for å passe på at de ikke skader seg, når de for eksempel klatrer i trær eller krysser en vei, og at de må unngå spesielt farlige steder. Både hjemme, på skolen og i fritiden nevner de ansvaret de har for å ta vare på tingene sine, sånn som leker, bøker, spill og annet på rommet sitt, husdyr (hvis de har), skolemateriell, klær, sykler og annet utstyr de har med seg når de skal et sted. Deres individuelle ansvar angår først og fremst dem selv og deres egne ting, men i de fleste tilfeller berører dette også andre voksne i familien som har et overordnet ansvar for å ta vare på barna. Gjennom å få og ta individuelt ansvar bidrar barn på nyttige måter for familien som et fellesskap. Forskjellene mellom de to aldersgruppene i Norge er tydeligst når det gjelder hvilke typer ansvar de nevner som eksempler. Flere av 14–15-åringene synes de har for mye ansvar, og særlig lekser og hjemmearbeid trekkes frem som eksempler på oppgaver som tar mye tid.

Sosialt ansvar inkluderer ansvar barn har i ulike sosiale relasjoner, ofte i form av moralske forpliktelser overfor andre, der idealet er «å gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg» (jente, 14 år). Eksempler de nevner, er ansvar for å være snill med søsken, støtte venner, ikke si eller gjøre noe som vil såre andre, ikke forstyrre andre på skolen, hjelpe medelever, inkludere andre i lek, og være snill mot mindre barn. I noen grupper diskuterer de forholdet mellom barns og voksnes ansvar når det gjelder mobbing. Slik de fleste ser det, har barn og

unge et ansvar for å ikke mobbe andre, mens det er de voksnes ansvar å sikre at det ikke foregår mobbing og ordne opp i tilfeller der noen blir mobbet. Noen mener imidlertid at voksne ikke tar ansvaret sitt.

Fellesskapsansvar inkluderer ansvar barn har som er et nyttig bidrag til fellesskapet. For eksempel «å ikke kaste søppel og holde det rent og pent». Til forskjell fra eksempler klassifisert som individuelt ansvar er dette gjerne oppgaver som direkte berører flere, for eksempel dugnad. I mange tilfeller er barns fellesskapsansvar oppgaver eller gjøremål som det er tydelig at voksne har initiert og så overlatt til barn. Hjemme er det flere som sier de får ukelønn hvis de gjør husarbeid, mens andre sier de for eksempel rydder ut av oppvaskmaskinen, dekker bordet, går ut med søpla, lufter hunden, rydder rommet sitt, hjelper til med å vaske, går på butikken, passer småsøsken og lignende, uten å få betalt. På skolen er det også slik at de fleste har ulike former for rullerende ansvar, der elevene for eksempel hjelper til å rydde, og passer på at regler for spising overholdes. Noen har også et spesielt ansvar i friminuttene for å passe på andre medelever, og flere nevner at de på spesielle dager samler søppel og rydder på skolen og i nærmiljøet.

Generelt bekrefter resultatene våre at barn og unge ser på ulike former for ansvar som en naturlig del av hverdagslivet og barns ansvar som en nødvendig, men ofte oversett del av for eksempel arbeidsfordelingen i hjemmet, samtidig som det er slik at for mye ansvar til barn utfordrer rådende forestillinger om barn som ansvarsløse og barndommen som ansvarsfri (Such og Walker 2004). I likhet med barn og unges refleksjoner om sine rettigheter er deres refleksjoner om ansvar påvirket av de erfaringene de har gjort seg i ulike økonomiske, kulturelle og sosiale kontekster. For eksempel er 14–15-åringene i Brasil de eneste som snakker åpent om seksualitet og hvem som er ansvarlig for prevensjon, og guttene synes å være enige om at husarbeid er jentenes ansvar (Rizzini mfl. 2009). Barn og unge i Sør-Afrika er på sin side spesielt opptatt av at det følger et ansvar med en rettighet, og at barn plikter å være lydige overfor voksne autoriteter som foreldre og lærere (September og Roberts 2009).

For barn og unge i alle landene synes det å være en felles forståelse av at det å bli voksen betyr at man får flere og mer omfattende ansvarsoppgaver, som for eksempel å ha en jobb, forsørge en familie og ta vanskelige avgjørelser – noe ikke alle ser frem til med glede (Butler mfl. 2009). Barn og unge i Norge synes i stor grad å sette likhetstegn mellom ansvar og voksenrollen, og flere reflekterer over at mer ansvar

vil føre til at de ikke får være barn. Denne typen synspunkt bunner i en forståelse av barn som umodne og ute av stand til å ta ansvar som voksne, mens barndommen romantiseres som en tid fri for voksnes ansvar og forpliktelser (Kjørholt mfl. 2009). Dette er imidlertid ikke noen entydig forståelse. Barn og unge gir også uttrykk for at ansvar gir muligheter for dem til å delta og være med på å bestemme, samtidig som erfaring er viktig for å kunne ta mer ansvar etter hvert som man blir eldre (Bjerke 2010).

Samfunnsborgerskap – for barn?

I alle landene i vår studie er begrepet samfunnsborgerskap (*citizenship*) spesielt utfordrende for barn og unge, og de abstrakte definisjonene som knytter det til beskrivelser av samfunn som demokratiske eller likeverdige, er svært sjeldne (Butler mfl. 2009). Svært få av deltakerne i Norge har hørt ordet samfunnsborger før, og enda færre har en klar formening om hva samfunnsborgerskap betyr, selv blant dem mellom 14 og 15 år. Variasjonene er imidlertid store mellom dem som ettertenksomt sier «aldri hørt det før jeg, samfunnsborger ...» (gutt, 14 år) til dem som gir en rimelig god forklaring, «alle er jo samfunnsborgere [...] de som har søkt om statsborgerskap, eller har statsborgerskap, de er statsborgere. Men alle er jo samfunnsborgere, for vi bor jo i et samfunn og hvis du er ... bor i det samfunnet, så er du jo en samfunnsborger» (jente, 14 år). Ofte var det en eller to i en fokusgruppe som prøvde seg på en forklaring og slik bidro til at flere deltok med kommentarer, innspill og eksempler.

For dem mellom 8 og 9 år ga det imidlertid lite mening å snakke om samfunnsborgerskap, eller forsøke å forklare ordet samfunnsborger som sammensatt av to ord, samfunn og borger. Noen reflekterte rundt relevante spørsmål når det ble forklart som deltakelse i samfunnet, og de fikk fortelle om hva de gjør i løpet av hverdagen sin, og hva de er med på å bestemme. Leken «Kongen befaler», der en av deltakerne er konge og kan bestemme hva de andre skal gjøre, for eksempel «Kongen befaler at alle reiser seg», var i noen tilfeller nyttig som et verktøy for å løfte perspektivet i samtalen om hvem som bestemmer i samfunnet. Fordi, som en jente sier: «Det er liksom ikke kongen som bestemmer nå, det er egentlig samfunnet [...] og det ... vi er med i samfunnet ...» (jente, 8 år). Slik hun ser det, er barn også med på å bestemme, men det er noen begrensninger, for eksempel kan du bare kjøpe en stor is «hvis

du har nok penger til det», eller som en annen sier: «... men æ kan ikke det hvis æ ikke får lov av mamma.» Flertallet synes likevel å være av den oppfatning at: «Men, vi bestemmer litt altså ... For eksempel at jeg har lyst på en is og derfor så kjøper jeg det for mine egne penger. 'Er det greit, pappa?' Og det kan'n si ja eller nei til» (jente, 8 år). De er imidlertid ikke enig om grensene for hvor mye de skal få bestemme, og i hvilke spørsmål dette skal gjelde. Det som synes å være av avgjørende betydning, er at de blir anerkjent og inkludert i beslutningsprosesser, og at de må «få bestemme littegranne selv også. Littegranne, sånn at ... Hvis man liksom ikke får bestemme noen ting, det er litt urettferdig. Så de bør få lov å bestemme littegranne selv også» (jente, 8 år). Dette er hennes oppfatning, uten at hun vet noe mer om hvilke ting dette bør gjelde, eller hvordan det skal gjøres. En annen jente antyder en mulig forklaring: «Jeg synes vi skal ha rett til å bestemme litt, fordi at det er ikke bare voksne som er så viktig [...] fordi ... ellers så blir det litt urettferdig. For oss. Kanskje» (jente, 8 år). Et av de konkrete eksemplene som blir gitt på denne formen for medbestemmelse hjemme, er når barn får lov å være med på å bestemme hva de skal spise til middag, eller hvordan rommet deres skal se ut (Bjerke 2009).

Flesteparten av de eldre som hadde en formening om hva det betyr å være en samfunnsborger, knyttet dette til et spørsmål om å være med i samfunnet: «du er på en måte medlem, eller hva jeg skal kalle det, i et samfunn» (gutt, 14 år), «å være en del av samfunnet» (jente, 14 år). Noen mente også at det betydde at man aktivt «deltar i samfunnet» (jente, 14 år), og «at du er en del av samfunnet og da må du ta ansvar for ... samfunnet og dine egne handlinger» (gutt, 14 år). Flere gir imidlertid uttrykk for at de ikke er helt sikre: «Nei, jeg vet ikke helt – samfunnsborger ... Det første som slår meg er det med å være med i sånne organisasjoner og kanskje stemme og sånne ting, men jeg vet faktisk ikke (ler)» (jente, 14 år). Etter at en eller to i en gruppe sier noe om hva det betyr å være en samfunnsborger, er det flere som reflekterer over spørsmålet om barn kan være samfunnsborger, og hva det betyr å være en god samfunnsborger. Ut ifra en forståelse av samfunnsborger-skap som det å være med i et samfunn, er det flere som gir uttrykk for at barn og unge «de er jo en del av samfunnet de også» (jente, 14 år), «vi bor jo her vi òg, lever her» (gutt, 14 år).

I en av fokusgruppene med 14–15-åringene ble det en interessant diskusjon om hva som skal til for å bli en samfunnsborger, der de reflekterer over spørsmål om identitet og tilhørighet:

- Mikkel: Det er liksom ikke ... Ingen som har rett til å være borger i et samfunn. [I: Ingen?] Det er liksom ... Hver eneste person er jo en borger i et samfunn ...
- Anders: Så du kan ikke ha retten til å være det eller ikke!
- Intervjuer: Så bare ved å bo i et land så er man en borger av det landet?
- Mikkel: Ja, for eksempel hvis du flytter inn i et borettslag så må du tilpasse deg de da. Du må for eksempel betale for å få måket oppkjørselen, selv om du ikke vil det.
- Intervjuer: Er man på en måte født som samfunnsborger da?
- Flere: Ja.
- Mikkel: I hvert fall i det samfunnet man er født og oppvokst i da. Hvis man flytter til et annet samfunn, så trenger man ikke være samfunnsborger med en gang [...] du blir det etter hvert, men det spørs hvor lenge du bor der. Det spørs om du føler deg som en samfunnsborger.
- Kaia: Hva er du hvis du ikke er det da?
- Mikkel: På besøk (latter). Neimen, hvis du er en plass og er ikke sikker på om du skal være der og føler deg ikke lik med samfunnet. Da er man egentlig ikke samfunnsborger, i hvert fall der da. Men hvis man føler seg som samfunnsborger og blir sett på som det, så vil jeg i hvert fall si at man er det.
- Kaia: Du velger jo ikke om du er det eller ikke da. Du bare er det.
- Anders: Samfunnsborgersøknad. Må sende inn søknad for å bli det (latter).

Samtalen viser at disse 14–15-åringene har ulike oppfatninger om hva det betyr å være medlem av et samfunn, oppfatninger som berører mange av de sentrale problemstillingene knyttet til spørsmål om samfunnsborgerskap. Uten at de på forhånd hadde en klar formening om betydningen av begrepet, reflekterer de seg frem til en forståelse som berører både spørsmål om en persons statsborgerskap (å være «født og oppvokst» et sted, i forhold til å «sende inn søknad for å bli det») og medborgerskap (å måtte «tilpasse seg» andre, og «føle seg som» og «bli sett på som» del av et fellesskap).

Flere peker på at det for barn og unge gjelder en rekke begrensninger, for eksempel at «de kan jo kanskje ikke være medlem i noen sånne organisasjoner da, hvis det er det som ... er med samfunnsborger» (jente, 14 år). I en annen gruppe ses myndighetsalderen og stemmeretten som en begrensning på deres deltakelse.

Intervjuer: Barn da? Er de samfunnsborgere?

Pia: Ja ... De er jo en del av samfunnet da (flere sier seg enig).

Siri: De er jo det, men det er ikke sikkert de kan delta like mye som ... hvis du ikke er myndig.

Intervjuer: Så det med å være myndig, det er noe du tenker på i forhold til det å være en samfunnsborger?

Tor: Da kan du jo stemme da ... på politisk parti og da ...

Pia: Ja ... Du har litt mere rettigheter.

Tor: Være med å gjøre om samfunnet og sånn også da ... Bestemme over ting.

Siri: Da er det jo ditt ansvar også ... på at du stemmer på det du synes er viktig ...

Senket stemmerettsalder er noe som diskuteres i flere av gruppene med 14–15-åringer, der de har klare meninger om hva voksne («de») mener, mens de selv ikke nødvendigvis har gjort seg opp en klar mening.

Ida Marie: De mener at vi ikke er myndig nok til å bestemme [...]

Jon Arne: Vi har ikke nok kunnskap, trur jeg kanskje de mener [...] Jeg synes egentlig vi kunne ha vært med å stemt nå jeg, fordi vi vet hva det innebærer. Hva de jobber for.

Silje: Det synes egentlig ikke jeg ...

Jon Arne: Kanskje 15–16 da ...

Silje: Det er jo kanskje noen som ville ha vært ... klart å ... eller kunne ha bestemt eller stemt da ... for kanskje par–tre år siden, ikke sant. Men, så er det også noen som liksom ikke har fått modna seg helt ennå, hvis du skjønner ... Mange som kanskje påvirkes veldig mye av foreldrene sine [...] Du hører på hva de sier, for eksempel når de sitter og ser på TV, så sier de sin mening om det som skjer på nyhetene, for eksempel. Så da kanskje vi tenker at det er riktig fordi vi er oppvokst med at det foreldrene mener, det er oftest riktig.

Jon Arne: Ja, jeg tok kanskje litt feil, jeg. Jeg tenkte mer at det er enkelte som modner seg tidlig, mens mange som er seine. Og dessuten, du påvirkes lettere når du er yngre. Vil jeg tro. Hvis du spør en 18-åring og en 12-åring, for eksempel, om dem tar egne valg, så tror jeg 18-åringen har mer egne valg enn 12-åringen da ...

Silje: Som eldre så har man jo mer å sammenligne med og sånn også ... mer livserfaring.

Flere har en oppfatning av at barn og unge ikke har stemmerett fordi voksne tror «vi er dumme» (gutt), «at unger ikke forstår hva de velger» (jente), «at unger ikke er glupe nok til å skjønne hva de stemmer på» (jente)». Mange er enig i at voksne «har mer erfaring og innsyn i ting» (jente), og «de forstår mye mer» (gutt), mens barn og unge «følger ikke med» (jente), «jeg hadde ikke hatt peiling på hva jeg skulle stemme hvis jeg skulle stemt nå» (gutt), «vi har ikke fått opplæring» (gutt). Noen mener imidlertid at «unge, vi er smarte vi også» (jente), «når du er 16 så er du egentlig ganske voksen» (jente) og «du interesserer deg jo mer hvis du har lov til å stemme» (jente). Flere har likevel ikke lyst til å være med og stemme, synes det kan bli for mye ansvar, eller tror «det kan bli litt useriøst valg» (gutt) hvis barn og unge får stemme.

Likeverdig status, anerkjennelse og deltakelse

Resultatene i vår studie viser at barn og unge har en rekke oppfatninger om rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap, som er forankret i deres erfaringer i hverdagslivet. På tvers av alle landene viser barn at de er sosiale aktører som er i stand til å delta i en dialog og refleksjon om samfunnsborgerskap og relaterte begreper, som utfordrer rådende oppfatninger der barn blir ekskludert på grunn av manglende kompetanse, modenhet, erfaringer og ferdigheter. Begrepene diskuteres ut ifra konkrete eksempler fra sosiale relasjoner i ulike kontekster, fremfor som abstrakte definisjoner av demokratiske systemer eller institusjoner i samfunnet (Butler mfl. 2009: 178). Samfunnsborgerskap fremtrer på bakgrunn av dette som et relasjonelt begrep, som barn og unge forstår ut ifra sine egne erfaringer av inkludering og ekskludering i ulike kontekster. Våre resultater bekrefter betydningen av barns deltakelse både for at de skal kunne være (*being*) samfunnsborgere og oppleve anerkjennelse og respekt som barn, men også for at de skal kunne praktisere og tilegne seg erfaringer som gjør dem i stand til å utvikle seg som (*becoming*) samfunnsborgere (Bjerke 2010, Jans 2004).

Oppfatningen av samfunnsborgerskap som deltakelse i en form for fellesskap er dominerende i vårt materiale. Generelt synes barn å mene at de er like betydningsfulle som voksne, og at det er urettferdig om de ikke blir inkludert i beslutninger. Selv de yngste barna i Norge synes å mene at de har en rettmessig plass som borgere i samfunnet, siden barn også er viktige og det betyr noe hva de mener, særlig i familien. Dette betyr imidlertid ikke at de alltid mener de har rett til å bestemme.

Snarere er det et spørsmål om å bli sett, hørt og anerkjent som kompetente og ressurssterke medborgere i samfunnet som et fellesskap. Dette bekreftes i andre studier med fokus på barns egne forståelser av medbestemmelse, der barn reflekterer over hva medvirkning er både «ut fra et rettighets- eller rettferdighetsperspektiv, men også ut fra et relasjonelt perspektiv. Medbestemmelse skjer i forhold til noen, og gjerne i forhold til noen som betyr noe for barna» (Backe-Hansen 2009: 53).

I tillegg til rettigheter og ansvar er barns status og tilhørighet som likeverdige medlemmer i samfunnet sentrale byggesteiner i en teoretisk forståelse av barns samfunnsborgerskap (Lister 2008). Barn og unges refleksjoner synliggjør på mange måter et perspektiv fra en gruppe som er ekskludert, men som tydelig gir uttrykk for at de i større grad ønsker å bli inkludert og aktivt søker reelle muligheter til å være med, delta og bidra (Butler mfl. 2009). Økt anerkjennelse av barn som samfunnsborgere betyr imidlertid ikke nødvendigvis det samme som at barn har de samme rettighetene og ansvaret som voksne (Roche 1999). Det synes å være mer fruktbart å utforske hvordan barns posisjon som samfunnsborgere er forskjellig fra voksnes posisjon, uten at barn ses som mindreverdige i familie, skole eller samfunnet for øvrig (Moosa-Mitha 2005). Selv om barn og unge i alle landene i vår studie synes å mene at de kan delta og bidra på verdifulle og meningsfulle måter i samfunnet, er flere tydelige på at deres handlingsrom ikke er det samme som for voksne, og flere gir til tider uttrykk for at det er nødvendig å se forskjellene mellom barn og voksne (Butler mfl. 2009). Dette gjelder for eksempel barns rett til deltakelse, der det ofte er nødvendig at voksne åpner opp noen dører og tilrettelegger for barn og unge. Noe som både kan bety økt involvering i viktige beslutninger, men også tydelige rammer og begrensninger som gjør at barn ikke opplever at det blir for mye ansvar. Barn og unges refleksjoner synes å slutte seg til det Lister (2008: 16–17) betegner som «differentiated universalism», det vil si en forståelse av samfunnsborgerskap for barn som ikke har som mål å være identisk med voksne, men som har som mål at de rettigheter og det ansvar barn allerede har som samfunnsborgere, blir mer anerkjent og respektert.

Diskusjonsspørsmål

- ▶ Hvilke rettigheter og ansvar er barn i Norge opptatt av?
- ▶ Hva betyr samfunnsborgerskap for barn?

Litteratur

- Backe-Hansen, E. (2009) Barns medbestemmelse sett med barns øyne. I: R. Hjermmann og K. Haanes (red.), *Barn*, s. 52–59. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerke, H. (2009) «It's the way they do it»: Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society*. Publisert som «Early View», 23. september.
- Bjerke, H. (2010) Children as «differently equal» responsible: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood*. Godkjent for publisering.
- Brochmann, G. (2002) Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I: G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad (red.), *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Butler, U.M., Bjerke, H., Smith, A.B., Shipway, B., Fitzgerald, R., Graham, A. og Taylor, N. (2009) Children's Perspectives on Citizenship: Conclusions and Future Directions. I: N. Taylor og A.B. Smith (red.), *Children as Citizens? International Voices*, s. 169–183. Dunedin: Otago University Press.
- Heater, D. (2004) *A brief history of citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Howe, B.R. og Covell, K. (2005) *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Invernizzi, A. og Williams, J. (red.) (2008) *Children and citizenship*. London: Sage.
- James, A., Prout, A. og Jenks, C. (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. (2004) Understanding childhood from an interdisciplinary perspective: Problems and Potentials. I P.B. Pufall og R.P. Unsworth

- (red.), *Rethinking childhood*, s. 25 – 37. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Jans, M. (2004) Children as citizens – Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood – a Global Journal of Child Research*, 11 (1), S. 27–44.
- Kjørholt, A.T., Bjerke, H., Stordal, G., Hellem, L. og Skotte, P. (2009) Children’s Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship: Norway. I: N.J. Taylor og A.B. Smith (red.), *Children as Citizens? International Voices*, s. 99 – 128. Dunedin: University of Otago Press.
- Lansdown, G. (1994) Children’s Rights. I: B. Mayall (red.), *Children’s Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press.
- Lister, R. (2003) *Citizenship: feminist perspectives*. 2. utg. New York: New York University Press.
- Lister, R. (2008) Unpacking Children’s Citizenship. I: A. Invernizzi og J. Williams (red.), *Children and citizenship*, s. 9–19. London: Sage.
- Moosa-Mitha, M. (2005) A difference-centred alternative to theorization of children’s citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9 (4), s. 369–388.
- Neale, B. (2004) *Young Children’s citizenship. Ideas into practice*. York: The Joseph Rowntree Foundation.
- Qvortrup, J. (1995) From useful to useful: The historical continuity of children’s constructive participation. *Sociological Studies of Children*, 7 (1), s. 49–76.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. og Honig, M.-S. (2009) *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave-Macmillan.
- Rizzini, I., Butler, U.M. og Thapliyal, N. (2009) Children’s Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship: Brazil. I: N.J. Taylor og A.B. Smith (red.), *Children as Citizens? International Voices*, s. 61 –80. Dunedin: University of Otago Press.
- Roche, J. (1999) Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6 (4), s. 475–493.
- Sandbæk, M. og Einarsson, J.H. (2008) *Barn og unge rapporterer til FN om rettighetene sine: vedlegg til Norges fjerde rapport om barnekonvensjonen*. NOVA Rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Schrumpf, E. (2007) *Barndomshistorie*. Utsyn & innsikt. Oslo: Det Norske Samlaget.
- September, R. og Roberts, H. (2009) Children’s Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship: South Africa. I: N. Taylor og A.B.

- Smith (red.), *Children as Citizens? International Voices*, s. 147–168. Dunedin: Otago University Press.
- Shafir, G. (1998) Introduction: The Evolving Tradition of Citizenship. I: G. Shafir (red.), *The Citizenship Debates: a reader*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Shaheen, M. (2009) Children's Perspectives on Rights, Responsibilities and Citizenship: Palestine. I: N.J. Taylor og A.B. Smith (red.), *Children as Citizens? International Voices*, s. 129–146. Dunedin: University of Otago Press.
- Smith, A.B. og Bjerke, H. (2009) Children's Citizenship. I: N.J. Taylor og A.B. Smith (red.), *Children as Citizens? International Voices*, s. 15–34. Dunedin: University of Otago Press.
- Stasiulis, D. (2002) The Active Child Citizen: Lessons from Canadian Policy and the Children's Movement. *Citizenship Studies*, 6 (4).
- Such, E. og Walker, R. (2004) Being responsible and responsible beings: children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18 (3), s. 231–242.
- Taylor, N. og Smith, A.B. (red.). (2009) *Children as Citizens? International Voices*. Dunedin: Otago University Press.

Paper 4

“It’s the way they do it’: Expressions of Agency in Child–Adult Relations at Home and School”

Children & Society Vol. 25 (2)

DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x

Is not included due to copyright



Child hood

A journal
of global
child
research

Volume 18
Number 1 February 2011
ISSN 0907-5682



Paper 5

"Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility"

Childhood vol. 18 (1)

doi: [10.1177/0907568210371987](https://doi.org/10.1177/0907568210371987)

Is not included due to copyright

Vedlegg

1 MEDFORFATTERERKLÆRING



NTNU
Faculty of Social Sciences and Technology Management

STATEMENT FROM CO-AUTHOR

.....Håvard Bjerke.....applies to have the following thesis assessed:
Name of candidate

.....
title

*) The statement is to describe the work process and the sharing of work and approve that the article may be used in the thesis.

*) Statement from co-author on article:

Håvard Bjerke is the second author on the article titled Children's Citizenship, published in 2009 as chapter 1, page 15 – 34, in the book *Children as Citizens? International Voices*, edited by Nicola Taylor and Anne B. Smith, University of Otago Press, Dunedin.

Håvard Bjerke laid the groundwork for this article by searching the literature on children's citizenship, focusing on definitions and theory, and research relevant to children's understanding of citizenship concepts. He created an Endnote reference library of books, articles, conference papers, dissertations, book reviews etc. (530 in total), that was shared with his co-author, Anne Smith, and other researchers in the Childwatch Citizenship Study Group. From the database, he made a selection of the most relevant material, and organised it under headings. From this he wrote abstracts and notes of the relevant material (34 pages), and created a table that gave an overview of the empirical studies, and relevant international projects:

Anne Smith then used Håvard's work and drew on other research, to write a first draft of the article. Subsequently the two authors worked together closely on adding, deleting, revising, editing and polishing the article, until it reached a satisfactory standard. Håvard Bjerke made a substantial contribution to the article by searching and reading the literature, identifying which research and theory was relevant, organising and summarising it, co-writing the article, and giving feedback and comments to drafts throughout the process.

Dunedin, N.Z., May 25th, 2010
Place, date

Anne B. Smith
Signature co-author

2 FORSKNINGSFORMIDLING, SEMINAR OG KURSDELTAKELSE

Foredrag/presentasjon/innledning

- 'Children's Understanding of their rights' (20 min) at the PhD/Research Course: Researching children and childhood in a globalised world, Trondheim, 29 – 31 May 2006
- 'Children's perspectives on rights, responsibilities and participation' (20 min) at a workshop on Children's Participation at the Centre for Child Welfare, University of Bergen, 21 – 22 November 2006
- 'Children's Perspectives on Citizenship and Nation-Building' (45 min) at the research seminar [title], Trondheim, 7 – 8 December 2006
- 'Children's citizenship/Citizenship in childhood' (1 time), presentasjon på internseminar ved Norsk senter for barneforskning, 6. juni 2007
- 'Children's perspectives on Citizenship and Participation' (10 min), Paper presented at the 8th ESA Conference, 3 – 6 sept 2007, RN4 Sociology of Children and Childhood, Glasgow.
- 'Children's Perspectives on their rights in a comparative perspective', lecture (2*45 min) in master course Barn 3102 Children's Rights, 24. September 2007.
- 'Children as Citizens? International voices' (20 min), at the PhD course on Children's Rights: Time and Space. Childhood as a Contested Terrain?, 25 – 28 Sept 2007.
- Presentation of the NFR-funded project: Children as new citizens and the 'best interest of the child' - A challenge for modern democracies, poster with Joseé Archambault at the conference Childhood - yesterday, today, tomorrow, 22. – 23. april 2008.
- Conceptualising Children as Citizens. Paper with Anne B. Smith at the conference: Child & Youth Research in the 21st Century: A Critical Appraisal, the International Childhood and Youth Research Network, European University Cyprus, 28. – 29. mai 2008.
- Spaces for participation? Children as differently-equal citizens in family life and schools, paper with Anne Trine Kjørholt at the ESF Exploratory workshop: Children's participation in decision-making, 16. – 18. juni 2008.
- Barns deltakelse i teori og praksis (1 time), presentasjon på internseminar hos Barneombudet, 18. desember 2008
- Innlegg på "Lent-kveld" (Læringsentreprenørene), 25. november 2009 (1 time)

Nettverksmøter

- Childwatch citizenship project: University of Otago, Dunedin, New Zealand, 13. – 16. august 2007, og på Kypros, 28. – 29. mai 2008.
- Nordforsk: møte i Helsinki, 31 januar – 3 februar 2007 og i Trondheim, 1 april – 3 April 2008.

PhD kurs med godkjent paper

- BARN 8200 Methodology in Child and Childhood Research, Trondheim, NTNU, spring 2007. Paper title: *Children's perspectives on their rights – Methodological challenges*
- KULT 8851 Forskning og samfunn, Trondheim, NTNU, Autumn 2007. Paper title: *Children's Voices in Research: Epistemological Problems and Potentials*
- BARN 8102 Children's Rights, Trondheim, NTNU, Autumn 2007. Paper title: *Children's Political Participation Rights*

Medie

- "Barns meninger lite anerkjent", intervju i nyhetsbrev fra Norges Forskningsråd [Internett], journalist Frank Bertelsen, 14. januar 2009
- "Barn vil ha respekt", notis i VG [avis], 1. februar 2009
- "Rett til venner, rett til fred og eget land", intervju i Adresseavisen, Stavanger Aftenblad og Fædrelandsvennen [Avis], journalist Agnethe Weisser, 2. februar 2009
- "Vil bestemme mye - men ikke alt", intervju i Aftenposten [Avis], journalist Agnethe Weisser, 2. februar 2009

Annet (deltakelse på seminar, workshops, arrangement, møter etc.)

- Social Capital among young citizens, Workshop, Trondheim 30 – 31 March 2006
- UDIs vårkonferanse 6. juni 2006
- Children's Welfare in Ageing Europe – Challenges and Opportunities, COST A19, Roskilde University 16 – 17 June 2006.
- UNs Day of General Discussion on "The Right of the Child to be Heard", Geneva 15 september 2006.
- Medietreningskurs i regi av informasjonsavdelingen ved NTNU, 15. februar 2007
- Kursholder, internt EndNote lynkurs, 23. mai (45 min), 12. juni (2*45 min) 2007.
- Presentasjon av Norsk senter for barneforskning (15 min) på et lunsjseminar med medlemmer fra "The University Research Cluster on Children and Young People as Social Actors", ved University of Otago, Dunedin, New Zealand, 14 august 2007.
- Seminar for stipendiater knyttet til Velferdsprogrammet i regi av Norges Forskningsråd, 16. – 18. januar 2008, Soria Moria konferansesenter, Oslo.

3 FOKUSGRUPPEPROTOKOLL (ENGELSK ORIGINAL OG OVERSETTELSE)

Children's Perspectives on Citizenship and Nation-Building Focus Group Protocol

FINAL DRAFT: January 15, 2004

Focus Group Methodology

- 9-10 focus groups will be conducted in each country, with approximately 8 participants per focus group (for a total of 72-80 participants).
- Of the 9-10 groups:
 - 4 focus groups will be conducted with low socio-economic status (SES) participants; 4 with moderate to high SES participants
 - 4 groups will be conducted with boys; 4 with girls
 - 4 groups will be conducted with 8-9 year-olds; 4 with 14-15 year-olds
- Of the 9-10 groups, 1-2 groups will be conducted with "marginalized" children (e.g., Roma children, other ethnic minority children). Local sites will determine if it is possible to split the group according to gender and/or age.

Thus, the make-up of the focus groups will include:

1. 8-9 year-old girls, low SES
2. 8-9 year-old girls, moderate/high SES
3. 8-9 year-old boys, low SES
4. 8-9 year-old boys, moderate/high SES
5. 14-15 year-old girls, low SES
6. 14-15 year-old girls, moderate/high SES
7. 14-15 year-old boys, low SES
8. 14-15 year-old boys, moderate/high SES
9. marginalized children (split by gender and/or age if appropriate)
10. marginalized children (split by gender and/or age if appropriate)

Setting/Procedures

- Each site will need to obtain human subjects approval (if appropriate); child assent, and parental consent (as local rules dictate) before conducting the focus groups.
- There should be present one adult facilitator for the group and one note-taker. In addition, each group should be tape-recorded.

Focus Group Protocol

I. Warm-up activities: Imaginary country (5 minutes)

I'd like for you to imagine that you (8) have arrived with some other travelers in a brand new land—a place that no other human being has lived before. Luckily, this land seems to have plenty of water and food available, so you decide that you're going to stay here to live. You decide to be "settlers" in this new country.

As settlers in this brand new country, there are some things for you to decide.

First, you need to decide on a name for your new country. What should the name be? [Group discussion about name.]

II. Discussion of terms: rights, responsibilities, citizenship

Before we go on to make more important decisions about _____ (country), I wanted us to talk for a few minutes about the meaning of some important words.

Rights

You may have heard adults use the word, "right". What does a "right" mean to you? [If children talk about right being "not left" or "not wrong" etc., probe for other meanings. Eg., "What does it mean to have a right?"]

Do children have rights?

What rights do children have?

Do children have rights at home? What rights?

Do children have rights at school? What rights do children have at school?

Do children have rights outside of school and their homes? What rights?

Tell me...what is a community? Is it the same as a neighborhood? How are they similar/different?

Do children have rights in their community? [in their neighborhood?] What rights do children have in the community? [in their neighborhood?]

Do children have the same rights as adults? [If not, how are they different?]

Responsibilities

Another word I want to ask you about is “responsibility”

What is a “responsibility”? Does responsibility mean the same thing as “duty”? “obligation”? Can you give me an example of a “responsibility”? [If not, given them an example of a responsibility.]

Do children have responsibilities?

Do children have responsibilities at home? What responsibilities do children have at home?

Do children have responsibilities at school? What responsibilities do children have at school?

Do children have responsibilities outside of school and their homes? What responsibilities do children have outside of school and their homes?

Do they have responsibilities to their community? [In their neighborhood?] What responsibilities do children have in their community? [In their neighborhood?]

Do children have responsibilities to the environment? What is the environment? [What responsibilities do children have to their environment?]

Do children have the same responsibilities as adults?

Citizenship

One last term I want to ask you about is “citizen”

What does “citizen” mean? [What does it mean to be a “citizen”]

Can children be citizens?

What does it mean to be a “good citizen”?

What things can children do to be “good citizens”?

What does it mean to participate? [If they have difficulty, explain that it means to take part in, to join in.]

How do children here participate in their family?

How do children here participate at school?

Do children participate other places? Where? How do they participate?

How do children here participate in their communities?

III. Activity (5 minutes)

Now, we have paper and markers on the table. It seems like another important thing to do might be to have a flag for the country of _____. I'd like for each of you to take a few minutes and draw a flag for your new country. We'll then decide which one you would like to adopt for your new country. [Individual drawing and group discussion or "vote" on a flag.]

IV. Rights, Responsibilities, and Citizenship in New Country

Now that we have a flag for our country, let's think about life in this new country (_____).

Should children have rights in _____?

What rights should children have in their homes in _____?

What rights should children have at school in _____?

What rights should children have in other places in _____?

What other rights should children have in _____?

Should children have the same rights as adults in _____? [If not, how are they different?]

What responsibilities should children have in their homes in _____?

What responsibilities should children have at school in _____?

What responsibilities should children have in other places _____?

What other responsibilities should children have in this country?

Should children have the same responsibilities as adults in _____?

What would it mean for an adult to be a good citizen of _____?

What would it mean for a child to be a good citizen of _____?

III. How to get from the current situation in our country to the situation in the imaginary country? What should adults do? What should children do?

[The specific questions will depend upon children's answers to earlier questions. Examples include:]

Do you think that children should have more rights in _____ (new country) than they do in our country [Brazil, Czech Republic, New Zealand, South Africa, United States]?

If so, which ones?

What could adults in our country [Brazil, Czech Republic, New Zealand, South Africa, United States] do to help make sure that children have these rights?

What could children do in our country to help make sure that children have these rights?

What could adults do in our country to help children to participate more family decisions?

What about children? What could they do?

What could adults do in our country to help children to participate in other ways?

What about children?

What could adults do in our country to help children to participate more in their communities?

What about children?

Thank you for talking with me today!

Barns perspektiver på samfunnsborgerskap og nasjonsbygging

Fokusgruppeprotokoll- April 2005

Introduksjon

Hva vi heter, hvor vi jobber og hva vi jobber med.

Forskningsprosjektet handler om barns og ungdoms rettigheter i Norge. En viktig del av dette prosjektet går ut på å ha samtaler med ungdommer for å høre hvilke tanker dere har omkring det å ha rettigheter og ansvar i samfunnet, på skolen og hjemme.

De samme spørsmålene stilles til barn og unge i andre land i forskjellige deler av verden, blant annet Brasil, USA, New Zealand og Sør-Afrika. Til slutt skal vi sammenlikne og se hvordan barn og ungdommer i Norge tenker i forhold til barn og unge i andre land om disse tingene.

Du kan selv være med å bestemme hvor lang tid samtalen skal ta. Du velger selv hvor mye du vil delta og hva du vil fortelle. Du kan la være å svare på spørsmål hvis du vil og du kan trekke deg fra undersøkelsen når som helst.

Det er frivillig å være med, ingen tvang!

Prosjektet skal ende i en rapport og alle opplysninger fra samtalene som benyttes i denne rapporten vil bli anonymisert. Med andre ord kommer det ikke fram hvem som har sagt hva, og ingen vil kunne kjenne igjen deg i det vi skriver etterpå. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes fullstendig og datamaterialet oppbevares forsvarlig nedlåst i anonymisert form. Planlagt prosjektslutt er satt til 31.12.07.

Vi har taushetsplikt, og kommer ikke å fortelle hvem som har sagt hva til foreldrene eller læreren deres.

Vi er opptatt av hva dere tenker om rettigheter. Det finnes ingen riktige eller gale svar.

Vi kommer til å bruke båndopptaker. Dette for å få med oss alt. Da slipper vi å skrive, og kan konsentrere oss om hva dere har å fortelle. Lydopptakene vil bli slettet etter prosjektslutt.

Si ifra hvis noe er uklart – det er bare å spørre!

Oppvarmingsaktiviteter: “Tenk deg et land...” (fem minutter)

Tenk dere at dere, sammen med en gruppe mennesker, har kommet fram til et helt nytt land. Et sted hvor ingen mennesker har bodd før. Heldigvis har landet masse vann og mat, så dere bestemmer dere for å bli boende der. Dere bestemmer dere for å flytte til dette landet.

Før dere slår dere ned, er det en del ting som må bestemmes av dere som gruppe. For eksempel:

Dere må velge dere et navn på dette nye landet. Hva synes dere at landet skal hete? [gruppediskusjon om navn]

Diskusjon om begreper: Rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap.

Nå forlater vi fantasilandet litt, og så snakker vi om hvordan det er her i dag. Vi vil at vi skal bruke noen minutter på å snakke om hva noen viktige ord betyr.

Rettigheter

Dere har sikkert hørt voksne snakke om ordet “rettighet”. Hva mener du dette betyr? [Rettled barna hvis de er forvirret. For eksempel: Hva betyr det å ha en rettighet, eller at noe er en rettighet?]

Har barn rettigheter?

Hvilke rettigheter har barn?

Har barn rettigheter hjemme? Hvilke rettigheter?

Har barn rettigheter på skolen? Hvilke rettigheter har barn på skolen?

Har barn rettigheter utenfor skolen og hjemmet? Hvilke rettigheter?

Hva er et [lokal]samfunn? Er det det samme som et nabolag? Hvordan er de like eller ulike?

Har barn rettigheter i [lokal]samfunnet? Eller i nabolaget sitt? Hvilke rettigheter har barn i [lokal]samfunnet/nabolaget?

Har barn de samme rettigheter som voksne? [Hvis ikke, hvordan er de forskjellige?]

Ansvar

Et annet ord vi vil spørre dere om er “ansvar”.

Hva betyr det å ha “ansvar”? Betyr ansvar det samme som “plikt”? Kan dere gi meg et eksempel på noe man har ansvar for? [Hvis ikke, gi et eksempel]

Har barn ansvar?

Har barn ansvar hjemme? Hva slags ansvar har barn hjemme?

Har barn ansvar på skolen? Hva slags ansvar har barn på skolen?

Har barn ansvar utenfor skolen og hjemmet? Hva slags ansvar har barn utenfor skolen og hjemmet?

Har barn ansvar overfor sine [lokal]samfunn? Eller i nabolaget sitt? Hva slags ansvar?

Har barn ansvar overfor miljøet? Hva menes med miljøet? Hvilke former for ansvar har barn for miljøet sitt?

Har barn samme type ansvar som voksne?

Samfunnsborgerskap

Så over til noe annet. Hva betyr ordet “samfunnsborger”? [Hva menes det med å være en “samfunnsborger”?]

Kan barn være samfunnsborgere?

Hva betyr det å være “en god samfunnsborger”?

Hva kan barn gjøre for å være “gode samfunnsborgere”?

Hva betyr det å delta eller å medvirke? [Hvis dette er vanskelig, snakk om det å være med på å bestemme og å ta avgjørelser og å bli hørt].

Hvordan deltar barn her i sin familie?

Hvordan deltar barn her på skolen?

Deltar barn andre steder? Hvor? Og hvordan?

Hvordan deltar barn her i [lokal]samfunnet sitt?

Aktivitet (fem minutter)

Nå har vi papir og blyanter på bordet. En annen viktig oppgave som må gjøres er å lage et flagg for landet vårt. Vi vil at hver av dere bruker litt tid på å tegne et flagg for Etterpå velger vi ett av forslagene [individuell tegning og avstemming over hvilket flagg landet skal ha]

Rettigheter, ansvar og samfunnsborgerskap i det nye landet.

Nå som landet vårt har fått flagg, la oss tenke over hvordan livet blir i dette nye landet.

Bør barn få rettigheter landet?

Hvilke rettigheter bør barn få hjemme?

Hvilke rettigheter bør barn få i skolen?

Hvilke rettigheter bør barn ha andre steder enn i hjemmet og skolen?

Hvilke andre rettigheter bør barna ha i dette landet?

Bør barn få de samme rettighetene som voksne? [Hvis ikke, hvordan skal de være forskjellige?]

Hva slags ansvar bør barn ha i hjemmene sine i det nye landet?

Hva slags ansvar bør barn ha på skolene i det nye landet?

Hva slags ansvar bør barn ha andre steder enn hjemme og på skolen?

Hva slags annet ansvar bør barn ha i dette landet?

Bør barn ha det samme ansvaret som voksne?

Hva ville det bety for en voksen å være en god samfunnsborger i dette landet?

Hva ville det bety for et barn å være en god samfunnsborger i dette landet?

Howdan komme seg fra nåværende situasjon i barnas land til situasjonen i det tenkte landet. Hva bør voksne gjøre? Hva bør barn gjøre?

[De enkelte spørsmål avgjøres av hva barna har svart på tidligere spørsmål. Eksempler kan være:]

Synes du at barn bør få flere rettigheter i det nye landet enn i vårt land?

Hvis det er tilfelle, hvilke?

Hva kan voksne i vårt land gjøre for å passe på at barn får disse rettighetene oppfylt der du bor?

Hva kan barn gjøre for å forsikre at barna får disse rettighetene?

Hva kan voksne gjøre for å passe på at barna får være med på å bestemme mer hjemme?
Hva med barna? Er det noe de kan gjøre?

Hva kan voksne gjøre for å hjelpe barna å være med på å bestemme andre steder og på andre måter?

Hva med barna? Hva kan de gjøre?

Hva kan voksne gjøre for å hjelpe barn å delta mer i sine [lokal]samfunn?

Er det noe barna kan gjøre for å kunne få være med på å bestemme mer?

4 REVIDERT INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPER

Fokusgruppeprotokoll – 3. Trinn

Introduksjon

Om meg selv og hva jeg jobber med.
Om forskningsprosjektet
Frivillighet
Om resultatet
Anonymitet og taushetsplikt

Hva dere tenker og mener. Det finnes ingen riktige eller gale svar. Jeg vil vite hvordan dere opplever at det er eller bør være.

Bruk av båndopptaker.
En samtale – snakk når dere vil!

Presentasjonsøvelse

Alle presenterer seg ved å si navnet sitt (evt kallenavn) og noe de liker å gjøre.

”Kongen befaler...” (lek). Fremgangsmåte: Spør om noen av de kjenner leken. Forsøk å få noen av de til å forklare.

Spørsmål til diskusjon:

Hvorfor liker ikke noen å være med på leken? Har vi en konge som kan befale over oss?
Hvorfor ikke?

Rettigheter

Hva er en rettighet? Har barn rettigheter? Hvilke rettigheter har barn?

Har barn rettigheter hjemme? Hvilke?

Har barn rettigheter på skolen? Hvilke?

Har barn rettigheter utenfor skolen og hjemmet? Hvilke?

Har barn rettigheter i lokalsamfunnet, eller i nabolaget/nærmiljøet? [Bruk navnet på stedet for å gjøre det konkret, eks Dragvoll]

Hvilke rettigheter?

Har barn de samme rettigheter som voksne? Hvis ikke, hvordan er de forskjellige?

Ansvar

Hva betyr det å ha “ansvar”? Betyr ansvar det samme som “plikt”? Har barn ansvar?

Hva slags ansvar har barn hjemme?

Hva slags ansvar har barn på skolen?

Har barn ansvar utenfor skolen og hjemmet? Hva slags ansvar?

Har barn ansvar i lokalsamfunnet, eller i nabolaget/nærmiljøet? Hva slags ansvar?

Har barn samme type ansvar som voksne? Hvis ikke, hvordan er de forskjellige?

Deltakelse og ressurser

Nå har vi snakket om rettigheter og ansvar som dere har hjemme, på skolen og her dere bor. Nå skal vi snakke mer om hva dere får være med på og hvordan dere er med på å bestemme.

Hva gjør dere sammen med voksne? Hva gjør dere sammen med andre barn? [venner, søsken]

Hvordan deltar barn i sin familie?

- Når dere spiser eller lager et måltid

- Aktiviteter dere vil gjøre på egenhånd, f.eks. sykle på butikken, eller holde på med data.

Hvordan deltar barn på skolen?

Deltar barn andre steder? Hvor? Og hvordan?

Medbestemmelse

Hvordan er dere med på å bestemme hjemme?

Hvordan er dere med på å bestemme på skolen?

- Hva er bra? Hva er dårlig? Hva kan dere gjøre for å få det bedre?

Hva gjør dere når dere ikke er på skolen eller hjemme?

- Er det mange ting dere kan delta på i fritiden? - Er det noe dere ikke får være med på?

Overgang til karttegning...

Evt. aktivitet: Deltakelse og medbestemmelse

Nå vil jeg at dere skal lage et kart som viser hvor skolen ligger og hvor dere bor i forhold til skolen.

Hva liker dere å gjøre? (tegn på kartet)

Hva er dere ikke så fornøyd med? (tegn på kart)

Er det steder dere ikke kan eller vil gå? Er det noe annet dere ikke får lov til? Hvorfor?

Er det noe dere savner her? Hva? Forslag til noe som ville gjort det bedre å bo her?

Hva kan dere gjøre for at dere skal få det bedre?

Hva kunne noen voksne gjort for å hjelpe dere?

Er det noe du har vært med på å bestemme?

Identitet

Hvordan trives du her du bor? Hvordan opplever du at barn og unge blir behandlet her du bor?

Er dere stolt av hvor dere kommer fra? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Kartet dere har laget viser det stedet dere bor i en by som ligger i Norge. Hva er Norge? Hva er bra i Norge? Hva er dårlig?

Hva betyr det å være en ”god nordmann”? [Hva betyr det å være ”en dårlig nordmann”?

Hva kan barn gjøre for å være ”gode nordmenn”?

Evt. aktivitet: Hvordan bør voksne være? Hva skal de gjøre?

[A3 ark med NOSEB personer deles ut]

Her ser dere tre personer som er voksne. Den ene er hjemme, den andre er på skolen og den tredje er en politiker. Hvem synes dere den fjerde skal være? [La eventuelt den fjerde personen være et barn]

Hvordan bør de forskjellige voksne være? (Tegn på arket)

Hva er de viktigste sansene deres? Øyne, øre, munn, nese, følelser (og intuisjon?)

Hvordan bør dere være? (tegn på arket)

Evt. aktivitet: Flagg

Nå vil jeg at dere skal lage et flagg for et drømmeland. Et sted hvor ingen mennesker har bodd før. Heldigvis har landet masse vann og mat, så dere bestemmer dere for å bli boende der. Dere bestemmer dere for å flytte til dette landet.

Hva skal flagget symbolisere? Hvilke farger skal det være? Hva skal det vise?

Fokusgruppeprotokoll – 9. Trinn

Introduksjon

Om meg selv og hva jeg jobber med.
Om forskningsprosjektet
Frivillighet
Om resultatet
Anonymitet og taushetsplikt

Hva dere tenker. Hvordan dere mener det er i dag og hvordan det bør være.
Det finnes ingen riktige eller gale svar.

Bruk av båndopptaker. Snakk høyt! En og en.
Samtale og dialog – snakk når dere vil!

Presentasjonsøvelse

Alle presenterer seg ved å si navnet sitt

Assosiasjonslek: ”Hvis jeg sier Norge - hva tenker dere da?”

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er dere fornøyd med? Ikke så fornøyd med?
Hvordan er en typisk nordmann?

Rettigheter

Hva er en rettighet? Hva betyr det å ha en rettighet?

Har barn rettigheter? Hvilke?

Har barn rettigheter hjemme? Hvilke?

Har barn rettigheter på skolen? Hvilke?

Har barn rettigheter utenfor skolen og hjemmet? Hvilke rettigheter?

Har barn rettigheter i lokalsamfunnet (på Huseby/Kolstad)? Hvilke?

Har barn de samme rettigheter som voksne? Hvis ikke, hvordan er de forskjellige?

Ansvar

Hva betyr det å ha “ansvar”? Betyr ansvar det samme som “plikt”? Har barn ansvar?

Hva slags ansvar har barn hjemme?

Hva slags ansvar har barn på skolen?

Hva slags ansvar har barn utenfor skolen og hjemmet?

Har barn ansvar i lokalsamfunnet? Hva slags ansvar?

Har barn samme type ansvar som voksne? Hvis ikke, hvordan er de forskjellige?

Samfunnsborgerskap

Hva mener du det betyr å være en samfunnsborger?

Kan barn være samfunnsborgere?

Hva betyr det å være “en god samfunnsborger”?

Hva kan barn gjøre for å være “gode samfunnsborgere”?

- Hva med for eksempel arbeid – Er det knyttet til det å være en god borger?
- Hva med å følge med på nyhetene og være engasjert?
- Hva med frivillig arbeid, og å delta i organisasjoner? (politisk/sosiale)
- Hva med å respektere at folk er forskjellige? For eksempel i forhold til kultur
- Hva med høflighet og å respektere eldre?

Medbestemmelse

Hva betyr det å delta og å være med å bestemme?

Hvordan føler man seg hvis man får være med?

Hvordan føler man seg hvis man ikke får være med?

Hvilke aktiviteter er dere med på sammen med voksne? Hva med sammen med venner?

- Forskjeller vs. likheter.

Hvordan opplever dere medbestemmelse hjemme?

Hvordan opplever dere medbestemmelse på skolen?

Hvordan er barn med på å bestemme i området her dere bor? [Bruk navnet på stedet for å gjøre det konkret, eks Dragvoll]

- Hvis det for eksempel skal bygges en stor vei, har barn og unge rett til å være med å bestemme hvor den skal gå?
- Dere har vært med på å bestemme at det skal bygges et nytt ungdomshus. I avisen står det at pengene til huset tas fra noen som trenger det mer i kommunen. Hvordan ville du reagert? (ressursfordeling)
- Hva med stemmerett? Hvorfor har ikke de under 18 år stemmerett? Hvilket ansvar følger med?

Hvordan opplever du at barn og unge blir behandlet her du bor?

Identitet

Hvordan trives dere med å bo i dette området?

Føler du deg som del av et fellesskap?

Hva og eventuelt hvem er inkludert/ekskludert i fellesskapet?

Helt i begynnelsen snakket vi om Norge, som er det landet eller nasjonen som vi bor i. Hvordan vil dere beskrive forholdet deres til Norge som nasjon? Forskjell ifht for eksempel samiske?

Hva vil det si å være en "god nordmann"?

Hvis jeg sier nasjonsbygging – hva tenker dere da?

Hvordan kan dere være med å "bygge en nasjon"?

Aktivitet (fem minutter)

Vi har nå snakket om hvordan det er her i Norge i dag? Nå vil jeg at vi skal tenke oss at dere sitter med makta og bestemmer hvordan et godt samfunn skal være. Det første dere skal gjøre er å lage et flagg for landet som et symbol på det folk er stolte av i landet sitt.

Det kan være verdier og holdninger i landet, naturen, personer eller ting (stjerner, industriprodukt etc). Hva som helst som dere og gjerne folk flest er stolte av!

Rettinger, ansvar og samfunnsborgerskap i det nye landet.

Bør barn få rettigheter i landet? Hvilke? Hjemme, i skolen, i lokalsamfunnet.

Bør barn få de samme rettighetene som voksne? Hvis ikke, hvordan skal de være forskjellige?

Synes du at barn bør få flere rettigheter i det nye landet enn i Norge? Hvilke?

I andre land så...[bruk resultat fra andre land for å følge opp og utdype diskusjoner]

Hva slags ansvar bør barn ha i det nye landet?
Hjemme, på skolen, på fritiden.

Bør barn ha det samme ansvaret som voksne? Hvis ikke, hvordan skal de være forskjellige?

Syns du at barn bør få mer ansvar eller flere plikter i det nye landet enn i Norge?
Hvilke?

I andre land så...[bruk resultat fra andre land for å følge opp og utdype diskusjoner]

Hva ville det bety for en voksen å være en god samfunnsborger i dette landet?

Hva ville det bety for et barn å være en god samfunnsborger i dette landet?

Hvordan komme seg fra nåværende situasjon i barnas land til situasjonen i det tenkte landet. Hva bør voksne gjøre? Hva bør barn gjøre?

Hva kan voksne i Norge gjøre for å passe på at barn får rettighetene sine oppfylt? Hjemme, på skolen, i lokalsamfunnet.

Hva kan barn gjøre for å forsikre at barn får disse rettighetene?

Hva kan voksne i Norge gjøre for å hjelpe barn til å delta, og medvirke? Hjemme, på skolen, i lokalsamfunnet?

Hva med barna? Er det noe de kan gjøre?

5 INVITASJONSBREV TIL SKOLENE

DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Skolen deres takket våren 2005 ja til å delta i en undersøkelse om barnerettigheter i Norge gjennomført av et forskerteam ved Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ved NTNU (se vedlagt kopi av invitasjon). Vi takker for den hjelp vi fikk fra administrasjonen og fra lærer xx, til å få gjennomført gruppeintervju med elever på skolen deres.

Vår undersøkelse er del av et større internasjonalt forskningsprosjekt, der man ønsker å belyse hvordan barn og voksne i ulike land forstår betydningen av barns rettigheter og barns medvirkning i samfunnet. For å kunne sammenligne resultatene fra Norge med andre land har vi nå behov for å utvide utvalget og gjennomføre flere gruppeintervju med barn. Årsaken til at vi ikke gjennomførte flere intervju i forrige runde var primært mangel på ressurser. Nå har vi fått finansiering fra Norges forskningsråd og har ansatt en stipendiat på prosjektet som vil bruke datamaterialet som del av sin doktoravhandling ved NTNU. Stipendiaten heter Håvard Bjerke og ble ansatt ved NOSEB fra 1. april 2006. Han er den som nå skal gjennomføre undersøkelsen og publisere resultat fra forskningen.

Som i første runde ønsker vi å gjennomføre gruppeintervju med barn på xx. trinn. Intervjuet vil vare i ca 1 – 1,5 time, avhengig av hvor aktive deltagerne er. Ideelle antall deltakere i en gruppe er 4 – 6 personer, gjerne både gutter og jenter. Vi håper totalt å gjennomføre 4 gruppeintervju på deres skole. Alle deltakerne i gruppeintervjuene vil bli spurt om de ønsker å være med på en oppfølging. De som er interessert vil vi gjøre avtaler med i samråd med skole og foreldre. Vi vil gjenta at all innsamling, behandling og presentasjon av datamaterialet bygger på de sentrale etiske kriterier som ligger til grunn for samfunnsvitenskapelig forskning.

Det er av stor betydning for oss at det er de samme skolene som deltar, så vi håper dere vil være behjelpelige slik at vi får fullført vår undersøkelse på best mulig måte. Skulle det være noe dere lurer på eller ønsker å diskutere, er det bare å ta kontakt på telefon 73 59 62 14 eller epost: havard.bjerke@samfunn.ntnu.no. Vi vil ta kontakt med dere første uke etter nyttår for nærmere avklaring.

Med vennlig hilsen

Anne Trine Kjørholt
Daglig leder

Håvard Bjerke
Stipendiat

6 INFORMASJONSBREV TIL FORELDRE OG BARN MED SAMTYKKESKJEMA

Kjære foreldre/foresatte

Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ved NTNU gjennomfører en undersøkelse om barnerettighetene i Norge som heter "Barns perspektiver på samfunnsborgerskap og nasjonsbygging". Ansvarlig for prosjektet er daglig leder Anne Trine Kjørholt ved NOSEB. PhD stipendiat Håvard Bjerke vil gjennomføre intervju og bruke resultatene i sin doktoravhandling.

For å lære mer om hvordan barn og unge selv synes de har det trenger vi å komme i kontakt med noen som kan tenke seg å delta i intervjuer og samtaler med oss. I undersøkelser som omfatter personer under 16 år, skal man innhente foreldrenes/de foresattes skriftlige samtykke. Informasjonsbrev til barna ligger vedlagt.

Undersøkelsen er del av et større internasjonalt forskningsprosjekt, der man ønsker å belyse hvordan barn i forskjellige deler av verden forstår sine rettigheter og ansvarsområder, og hvordan de ser seg selv som deltakere hjemme, på skolen og i nærmiljøet. Målet med undersøkelsen er å bidra til økt kunnskap om praktiseringen av barns rettigheter i ulike land, blant annet fordi slik kunnskap kan bidra til å bedre gjennomføringen av FNs konvensjon om barns rettigheter.

| |
|--|
| Undersøkelsen foregår på følgende måte: Når informert samtykke er innhentet, kommer en forsker til skolen og gjennomfører samtaler med de som ønsker å delta. Intervjuene vil vare i ca 1 time, og vil skje gruppevis i skoletiden i samarbeid med rektor og kontaktlærer. Det vil legges vekt på at de som deltar i slike gruppeintervjuer sammen kjenner hverandre fra før |
|--|

Vi vil presisere at prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, gitt av den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999). Spesielt vil vi nevne betydningen av konfidensialitet, dvs. at de opplysninger som blir gitt ikke vil bli utlevert til andre enn forskergruppen. Alle opplysninger som kan medføre personidentifisering, som navn, bosted og personlige kjennetegn, bli anonymisert og endret slik at personidentifisering ikke vil være mulig i den endelige rapporten. Ved prosjektslutt våren 2009 vil lydopptak, navnelister og samtykkeerklæringer slettes, alle personidentifiserende opplysninger vil bli endret og datamaterialet vil oppbevares forsvarlig nedlåst i anonymisert form. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Deltagelse er frivillig. Foreldre/foresatte som måtte ønske det har rett til å se intervjuguidene forut for selve intervjuene. Vi håper dere er positive til prosjektet og at dere, i samråd med barnet, gir deres tillatelse til at han/hun kan delta i denne undersøkelsen. I så fall vil vi be dere om å signere vedlagt samtykkeerklæring og returnere denne til skolen i vedlagt konvolutt. Skulle det være noe dere lurer på eller vil diskutere med oss, er det bare å ta kontakt på telefon 73 59 62 14, eller dere kan sende oss en e-mail: havard.bjerke@samfunn.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Håvard Bjerke

Kjære tredjeklassing

Vi er en gruppe forskere som gjennomfører en undersøkelse om barn og unges rettigheter i Norge. En viktig del av prosjektet går ut på å ha samtaler med barn for å høre hvilke tanker dere har omkring det å ha rettigheter og ansvar i samfunnet, på skolen og hjemme.

For å forstå hvordan barn og unge opplever sin hverdag, må vi snakke med dere som er ekspertene. Derfor vil vi gjerne komme på skolen din og stille noen spørsmål. De samme spørsmålene stilles til barn og unge i flere andre land. Til slutt skal vi sammenligne og se på likheter og forskjeller mellom barn i ulike deler av verden.

Vi vil gjerne at du blir med på en slik samtale sammen med oss. Samtalen vil foregå i en gruppe med 4-5 andre elever som du kjenner på trinnet ditt. Den kommer til å ta omtrent en skoletime. Du velger selv hva du vil fortelle, og du kan la være å svare på spørsmål hvis du vil.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når du vil. Vi skal passe på at ingen vil kunne kjenne deg igjen når vi forteller om samtalen til andre. Prosjektet er slutt først om 2 år. Når vi er ferdige med alt arbeidet, vil vi ta bort alle opplysninger som gjør at noen kan finne ut hvem som har vært med. Vi vil lage en liten rapport som vi sender til skolen din, slik at du får vite resultatene fra undersøkelsen.

Hvis du vil være med på undersøkelsen setter du et kryss og skriver navnet ditt på det arket hvor det står samtykkeerklæring. I tillegg må du snakke med de voksne du bor sammen med og be de om å gi deg lov til å delta. Etter at de har skrevet under legger du arket i den lille konvolutt og gir den til læreren din. Du kan også snakke med læreren din hvis det er noe du lurer på. Nærmere avtale om når og hvor vi kan ha en slik samtale, kan vi bestemme sammen senere.

Vennlig hilsen

Håvard Bjerke

Kjære niendeklassing

Vi er en gruppe forskere som gjennomfører en undersøkelse om barn og unges rettigheter i Norge. En viktig del av dette prosjektet går ut på å ha samtaler med ungdommer for å høre hvilke tanker dere har omkring det å ha rettigheter og ansvar i samfunnet, på skolen og hjemme.

For å forstå hvordan barn og unge opplever sin hverdag, må vi snakke med dere som er ekspertene. Derfor vil vi gjerne komme på skolen din og stille noen spørsmål. De samme spørsmålene stilles til barn og unge i andre land, blant annet Australia, New Zealand, Palestina og Sør-Afrika. Til slutt skal vi sammenligne barn og unge i Norge sine tanker og opplevelser med barn og unge i andre land.

Vi vil gjerne at du blir med på en slik samtale sammen med oss. Samtalen vil foregå i en gruppe på 4 – 6 elever, og kommer til å ta omtrent en skoletime. Du velger selv hva du vil fortelle. Du kan la være å svare på spørsmål hvis du vil og du kan trekke deg fra undersøkelsen når som helst.

Prosjektet skal ende i en rapport og alle opplysninger fra samtalene som benyttes i denne rapporten vil bli anonymisert. Med andre ord kommer det ikke fram hvem som har sagt hva, og ingen vil kunne kjenne igjen deg i det vi skriver etterpå. Ved prosjektslutt våren 2009 vil alle personopplysninger slettes fullstendig og datamaterialet oppbevares forsvarlig nedlåst i anonymisert form. Vi vil lage en lettlest rapport for barn og unge som vi sender til skolen din. Du kan få en egen rapport ved å ta kontakt med oss eller skolen din.

Hvis du kan tenke deg å være med på dette, må du be de voksne du bor sammen med om tillatelse. Sammen fyller dere ut og skriver under på det vedlagte arket som er en samtykke- erklæring. Legg denne i konvolutten som følger med og ta den med deg til læreren din. Læreren din vet også mer om prosjektet, hvis det er noe du lurer på. Nærmere avtale om når og hvor samtalen skal være avtaler vi senere.

Vennlig hilsen

Håvard Bjerke

SAMTYKKEERKLÆRING

Barn/Ungdom

___ JA, jeg har lyst til å være med på denne undersøkelsen.

Underskrift:

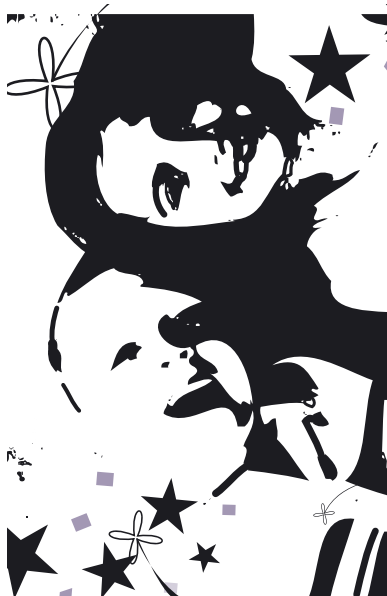
Foreldre/Foresatte

___ JA, jeg gir min tillatelse til at han/hun kan delta i undersøkelsen "Barns perspektiver på samfunnsborgerskap og nasjonsbygging".

Sted og dato: _____ Signatur: _____

RETURNER SKJEMA TIL SKOLEN

7 INFORMASJONSBROSJYRE



Undersøkelsen du har deltatt i er del av et internasjonalt prosjekt som heter "Barns perspektiver på samfunnsborgere" og finansiering er ansvarlig for gjennomføringen. Håvard Bjørke har gjennomført intervjuer og vil bruke resultatene i sin doktoravhandling ved Institutt for samfunnsvitenskap og teknologiledelse ved NTNU. Du kan ta kontakt med han på epost: havard.bjorke@samfunn.ntnu.no, eller telefon: 73 59 62 40. Se våre nettsider på www.ntnu.no/noseb

Hvem er det som deltar? Forskning er det vanlig at alle ikke vet helt nøyaktig hvem det er som har deltatt. Slik er det også i vår undersøkelse. Vi forteller ingen andre om navnet ditt eller hvilken skole du går på. Det vi kan si er at det deltar både gutter og jenter fra 3. trinn og fra 9. trinn i grupper på ulike skoler i Trondheim kommune. I tillegg skal vi ha individuelle samtaler med noen barn og unge og deres foreldre.

Det er også deltakere fra Australia, New Zealand, Brasil, Sør-Afrika og Palestina med undersøkelsen. Vi vil sammenligne resultatene fra Norge med de andre landene for å se på interessante forskjeller og likheter. Deltakerne er i alle landene mellom 8 – 9 år og mellom 14 – 16 år. I tillegg deltar også noen foreldre og lærere.

Når er prosjektet slutt? Undersøkelsen er ferdig først i 2009! Da har du blitt to år eldre og mye har skjedd. De fleste av dere i 3. trinn går fortsatt på den samme skolen, mens dere i 9. trinn har sluttet på skolen og vil ikke være så lett å komme i kontakt med. Vi sender en brosjyre med resultater fra undersøkelsen til den skolen du går på i dag. Hvis du fortsatt går på skolen vil du få utdelt et eksemplar. Hvis ikke må du selv ta kontakt med skolen eller ber NOSEB om å sende den til deg. Men husk at vi ikke har adressen din.

Norsk senter for barneforskning (NOSEB) er organisert under Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og NTNU Samfunnsforskning AS

Postadresse: N - 7491 Trondheim
Besøksadresse: Universitetsenteret på Dragvoll, Pølvjonn C, Løholt allé 87

Telefon: 73 59 62 40

Epost: noseb@svt.ntnu.no

Web: <http://www.ntnu.no/noseb>

Foto: Getty Images • Layout og trykk: NTNU-trykk

Barn som samfunnsborgere – rettigheter og ansvar

Denne brosjyren er laget til deg som har deltatt i Norsk senter for barneforskning sin undersøkelse om barns rettigheter og ansvar i Norge. Barn og unge sin deltakelse i forskning er nødvendig for at vi skal bli klokere og forstå hvordan barn og unge opplever sin hverdag. Som en takk for innsatsen gir vi deg nå mer informasjon om FNs konvensjon om barns rettigheter.



NORSK SENTER FOR
BARNEFORSKNING

8 INFORMASJONSBREV MED SAMTYKKESKJEMA FOR INDIVIDUELLE SAMTALER

Kjære foreldre/foresatte

Vi har i tidligere brev informert om prosjektet "Barns perspektiver på samfunnsborgerskap og nasjonsbygging" som Norsk senter for barneforskning (NOSEB) gjennomfører. Ditt barn har nå deltatt i et gruppeintervju på skolen. For å lære mer om hvordan barn har det i sin hverdag, ønsker vi nå å gjennomføre individuelle samtaler med noen barn, og deres foreldre/foresatte. Målet er å forstå hva barn synes er viktig, og hva som skal til for at de skal føle seg inkludert og tatt på alvor hjemme, på skolen og i nærmiljøet.

Vi ønsker å gjennomføre en samtale med barnet på skolen, hjemme og eventuelt et sted barnet selv velger. Samtalene vil ta ca en halv time hver. I tillegg ønsker vi å gjennomføre en samtale med en forelder/foresatt om deres synspunkter på barns rettigheter og ansvarsområder hjemme, på skolen og i lokalsamfunnet.

Vi vil gjøre det på følgende måte: Når informert samtykke er innhentet, tar vi kontakt for å avtale intervju på skolen på et passende tidspunkt for barnet. Etter en tid tar vi kontakt med foreldre/foresatte for å avtale intervju hjemme. Et eventuelt tredje intervju avtales i samråd med barn og foreldre.

Jeg vil minne om at undersøkelsen følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, gitt av den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999). Det betyr blant annet at de opplysninger som blir gitt ikke vil bli utlevert til andre, med unntak av prosjektleder som også er underlagt taushetsplikt. Ved prosjektslutt våren 2009 vil alle direkte og indirekte personopplysninger slettes fullstendig og datamaterialet oppbevares forsvarlig nedlåst i anonymisert form. Deltagelse er frivillig, og foreldre/foresatte som måtte ønske det har rett til å se intervjuguidene forut for selve intervjuene. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Vi håper dere fortsatt er positive til prosjektet og at dere, i samråd med barnet, gir deres tillatelse til at han/hun kan delta i denne undersøkelsen, og at dere selv ønsker å delta i en samtale. I så fall vil vi be både barn og foreldre/foresatt om å fylle ut vedlagte samtykkeerklæring og returnere denne til skolen i vedlagt konvolutt. Skulle det være noe dere lurer på eller vil diskutere med oss, er det bare å ta kontakt på telefon 73 59 62 14, eller dere kan sende oss en e-mail: havard.bjerke@samfunn.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Håvard Bjerke
PhD Stipendiat

SAMTYKKEERKLÆRING FOR INDIVIDUELLE SAMTALER

Barn

___ JA, jeg har fortsatt lyst til å være med på denne undersøkelsen.

Underskrift: _____

Foreldre/Foresatte

___ Ja, jeg gir min tillatelse til at mitt barn kan delta i individuelle samtaler i undersøkelsen "Barns perspektiver på samfunnsborgerskap og nasjonsbygging".

___ Ja, jeg kan tenke meg å være med på undersøkelsen selv ved å delta i en samtale hjemme.

Sted og dato: _____ Signatur: _____

RETURNER SKJEMA TIL SKOLEN ELLER SEND DET DIREKTE TIL:

Norsk Senter for barneforskning
v/ Håvard Bjerke
NTNU, Dragvoll
7491 Trondheim

9 INTERVJUGUIDER

Individuelle samtaler - 3. trinn

Introduksjon

Takk for sist. Påminnelse om frivillighet, anonymitet og taushetsplikt.

Fokus på hva dere tenker og mener.

Husker du noe av det vi snakket om sist? Påminnelse om sentrale tema. Vis frem evt. diagram og tegninger.

Min hverdag

Fortell meg om dagen din i går.

[Kan eventuelt få et tomt ark for å illustrere/tegne.]

Hendelsesforløpet

Hva gjorde du fra du sto opp om morgenen til du sovnet om kvelden - hjemme, på skolen og i fritiden?

Hvorfor skjer det på akkurat denne måten? Er det likt for alle i familien? For vennene dine? Hva er eventuelt forskjellig?

Hendelser i en større sammenheng

Er dette en vanlig dag for deg? Hva ville vært en annerledes dag? Hva hadde du gjort da?

Hva gjør deg glad? Hva er viktig for å ha det godt? Hvorfor?

Hva gjør deg trist? Er det noe du gjør som du ikke liker eller synes er vanskelig? Hvorfor?

Handlingsrom, medbestemmelse og frihet

Hvis du fikk bestemme, hvordan ville dagen din være da?

Er det noe du ønsker å gjøre i fremtiden som du ikke gjør i dag?

Hvem bestemmer hva du skal gjøre (nå og i fremtiden)? Hvorfor?

Mestring, kompetanse og erfaringer

Hva er du flink til? (nevn tre ting)

Kan du fortelle meg om noe du har opplevd som du har tenkt mye på etterpå?

Positivt/negativt.

Oppgave: Kan du vise meg hvem du har mye eller litt mindre kontakt med ved å plassere de på dette arket. Du er i midten og de du føler er nærmest deg skal være i de innerste sirklene. Skriv eller tegn. [Får et ark med strektegning av person i midten med flere sirkler rundt]

Relasjoner og nettverk

Hvem er du mye sammen med? Venner, familie, slekt, andre? Hvorfor?

Hvem er viktige for deg? Hvorfor?

Hvordan er forholdet mellom barn og voksne? Jevnaldrende? Ansvar og roller.
Er det noen som ikke er med i sirkelen, men som du likevel møter i blant?
Hvem? Hvorfor?

Omsorg og tilhørighet

Hvis du opplevde noe vanskelig - Hvem ville du snakket med?
Hvor ville du gått? Har du ditt eget sted?
Hvordan kan voksne vise at de bryr seg?

Individuelle samtaler - 9. trinn

| | |
|------------------------|----------------------|
| “Prioriterte spørsmål” | Oppfølgende spørsmål |
|------------------------|----------------------|

MIN HVERDAG

| | |
|--|---|
| Kan du fortelle meg om dagen din i går? | Hva? Hvem? Hvorfor? Hvordan? |
| Hvilke ansvarsoppgaver har du hjemme? | Likheter/forskjeller ifht. andre i familien, venner, ettersom man blir eldre etc. |
| Kan du fortelle meg hva du gjorde i helgen? | Følelser knyttet til opplevelser og daglige gjøremål |
| Hvilke faste aktiviteter deltar du på i løpet av en uke? | |
| Har du en jobb? Hva? Hvorfor? | |

MEDBESTEMMELSE OG POLITISK DELTAKELSE

| | |
|---|---|
| Hvis du fikk bestemme, hvordan ville dagen din være da? | Hvorfor? Hva med fremtiden? |
| Hvem bestemmer hva du skal gjøre (nå og i fremtiden)? | |
| Snakker du noe om politikk? | Med hvem? Om hva? |
| Hvordan får du med deg hva som skjer? | Hjemme, på skolen, i lokalsamfunnet (samtaler, nettet, aviser, TV, radio etc) |
| Hva blir du engasjert av? | Er det noe som provoserer deg? Som du blir sint av. Kan du gi et eksempel... |
| Hva gjør du hvis du leter etter informasjon om noe? | Hvem spør du? Hvor leter du? Kan du gi et eksempel... |
| Hvordan tror du ungdom som deg kan skape en forandring i samfunnet? | Kan du gi et eksempel... |

SOSIAL POSISJON, ANERKJENNELSE OG RESPEKT

| | |
|---|---|
| Hvordan opplever du ditt forhold til ”voksne” – lærere, foreldre etc. | Eventuelt forholdet til andre som har makt til å bestemme over deg... |
| Kan du fortelle meg om noe du opplever som urettferdig? | Kan du gi et eksempel der du var involvert... |
| Opplever du selv at du blir rettferdig behandlet? | Hvordan? Av hvem? Kan du gi et eksempel... |

TILHØRIGHET OG IDENTITET

| | |
|--|---|
| Hvordan trives du her du bor? | Hvorfor? Positivt og negativt med stedet. |
| Føler du en tilhørighet til stedet her? Eventuelt: | Hvordan? Kan du gi et eksempel. |

| | |
|---|--|
| <p>Føler du deg som del av et fellesskap? Er det noen fellesskap du føler deg ekskludert fra?</p> <p>Hvordan blir ungdom behandlet (sett på) her du bor?</p> <p>Er det noe du kunne ønske deg å endre her du bor?</p> <p>Nå har vi snakket om området her du bor, men du bor også i Norge. Har du noen tanker rundt det å bo i Norge?</p> | <p>Hvor viktig er din nasjonalitet? Hvordan vil du beskrive din 'nasjonalfølelse'?</p> |
|---|--|

FØLELSER OG OPPLEVELSER

| | |
|---|--|
| <p>Hva gjør deg glad?</p> <p>Hva gjør deg trist?</p> <p>Hva er du flink til? (nevn tre ting)</p> <p>Kan du fortelle meg om noe du har opplevd som du har tenkt mye på etterpå?</p> <p>Hva med konfirmasjon? Hva betydde det for deg?</p> <p>Hvis du opplevde noe vanskelig - Hvem ville du snakket med? Hvor ville du gått?</p> | <p>Hva er viktig for å ha det godt? Hvorfor?</p> <p>Er det noe du gjør som du ikke liker eller synes er vanskelig? Hvorfor?</p> <p>Positivt/negativt.</p> <p>Hvordan kan voksne vise at de bryr seg?</p> |
|---|--|

SAMFUNNSBORGERSKAP – fleksible spørsmål – inkluderes når det passer i løpet av intervjuet. Hvis til tidligere samtale i fokusgruppe.

| | |
|---|--|
| <p>Hva mener du er en "god samfunnsborger"?</p> <p>Hva betyr "samfunnsborgerskap" for deg?</p> <p>Hvilke rettigheter mener du at du har som samfunnsborger?</p> <p>Hvilket ansvar (evt. hvilke ansvarsoppgaver) mener du at du har som samfunnsborger?</p> <p>Hva har du lært på skolen om rettigheter, ansvar, og evt. samfunnsborgerskap?</p> <p>Hva har du evt. lært hjemme?</p> | <p>Hva mener du eventuelt er en "dårlig samfunnsborger"?</p> |
|---|--|

10 BILDER

Materiale fra Nordby skole (8-9 år)



Gr. 1, uteområde



Gr. 2, uteområde



Gr. 3, tidslinje



Gr. 4, uteområde



Gr. 5, tidslinje



Gr. 1, "drømmevoksne"



Gr. 3, "drømmevoksne"

Materiale fra Sørensen skole (8-9 år)



Gutter, flagg



Gutter, flagg



Gutter, flagg

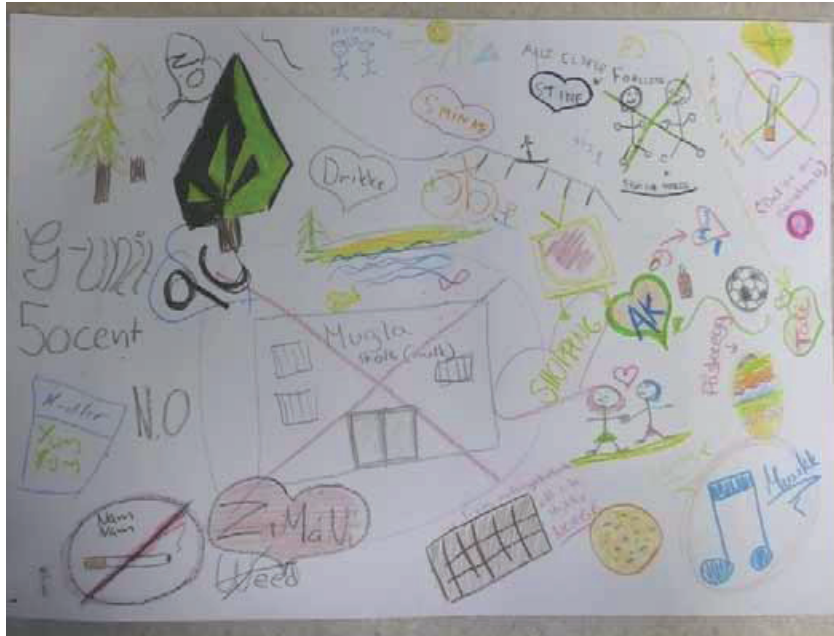


Jenter, flagg



Jenter, flagg

Materiale fra Øvreby skole (14 -15 år)



Gr. 1, "drømmeland"



Gr. 2, "drømmelandet"